

PROPUESTA DE MEJORA DE PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO PARA
UN COLEGIO DE LA REGIÓN DE ÑUBLE

Estudiante:

Manuel Myrik Sepúlveda

Docentes:

Alfonso Henríquez Ramírez

Daniela Zúñiga Vásquez

Concepción, octubre, 2022

Índice

Introducción	4
Capitulo 1: Descripción del establecimiento	4
1.1 Aspectos institucionales	4
2. Aspectos contextuales	6
3. Aspectos Académicos	7
Capitulo 2: Metodología de la investigación	10
2.1 Objetivo General	10
2.2 Objetivos específicos:	10
2.3 Diseño metodológico	10
2.4 Enfoque de la investigación y Método:	11
2.5 Muestra:	12
2.6 Técnicas de recolección de información	12
2.6.1 Instrumento cuantitativo	12
2.6.2 Instrumento Cualitativo	14
2.7 Resultados	15
2.7.1 Resultados de orden cuantitativos	15
2.7.1.1 Resultados Generales en las Dimensiones de Liderazgo del Director.	15
2.7.1.10 Resultados Generales en las Dimensiones de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.	25
2.7.1.13 Aspectos del trabajo en el Establecimiento	27
2.7.1.14 Sentido de pertenencia	28
2.7.2 Análisis de orden cualitativo	29
2.8 Identificación del problema	38
Capítulo 3: Propuesta de mejora	40
3.1.1 Objetivo general	40
3.1.2 Objetivos específicos	40
3.2 Descripción general de la propuesta	40
3.3 Programación de las actividades a desarrollar	42
3.4 Organización anual de las actividades	53
3.5. Justificación Teórica	53
3.5.1 Liderazgo educativo y su relación con la mejora escolar	53
3.5.1.1 Gestión del Cambio	56
3.5.1.2 Líderes intermedios, un acercamiento más directo a la labor pedagógica	57

3.5.2 Trabajo colaborativo como eje central del mejoramiento educativo	59
3.5.2.1 Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP)	61
Anexos.....	71

Introducción

El objetivo de la primera parte de este trabajo es describir tanto los aspectos institucionales, así como, las prácticas de liderazgo desplegadas en el establecimiento y sus implicancias en el aprendizaje de los estudiantes, identificando nudos críticos en la gestión, implementación y toma de decisiones que expliquen los resultados obtenidos y que permitan el desarrollo de un plan de mejora educativo focalizado en los aprendizajes de los estudiantes, considerando las características particulares del contexto en que se encuentra inserta la comunidad.

Para ello se considerarán las características contextuales del establecimiento, elementos diferenciadores de la comunidad educativa, y la visión institucional del colegio, resultados y proyecciones. Una vez identificadas las oportunidades de mejora, se desarrollará en la segunda parte un plan de mejoramiento que permita abordar los nudos críticos detectados. Este plan contará con la individualización de las actividades a desarrollar y su organización en el tiempo, incluyendo los responsables para cada tarea.

Finalmente se presenta el respaldo teórico de la propuesta presentada, se agrupan diversos autores que sostienen la estrategia abordada, definiendo los conceptos, beneficios y desafíos de la implementación y exponiendo resultados análogos que validan el plan de mejoramiento a desarrollar.

Capítulo 1: Descripción del establecimiento

1.1 Aspectos institucionales

El Colegio se identifica como un Establecimiento Laico que centra su quehacer educativo, en una sólida formación académica y espiritual, manteniendo una educación con afecto. Formuló su Proyecto Educativo Institucional (PEI), con la participación de los diferentes estamentos para proyectar la visión compartida de la comunidad. El Colegio es un establecimiento particular subvencionado gratuito, que atiende a estudiantes desde el nivel parvulario hasta la educación media en la modalidad científico-humanista. Actualmente el colegio cuenta con jornada escolar completa con un índice de nivel socioeconómico medio-alto, según la agencia de calidad en el año 2021, y el índice de vulnerabilidad es del 88% en educación media (JUNAEB, 2021), con un promedio de 30 alumnos por curso, sumando 796 alumnos en total.

El Colegio cuenta con un total de 64 profesores, estos son un personal capacitado según los requerimientos del establecimiento son un grupo heterogéneo donde conviven profesores de todas las edades, lo que propicia el intercambio de ideas y experiencias por parte de los docentes. En cuanto a los asistentes de la educación poseen un número total de 22 personas que apoyan las labores educativas y de funcionamiento dentro del establecimiento, en ellos se vive un ambiente de respeto, donde se reflejan principalmente los sellos que imparte el proyecto educativo del establecimiento. Sin perjuicio de lo mencionado, en el establecimiento faltan espacios formales donde los docentes puedan compartir experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula que sin ninguna duda aportarían a un mejor desempeño de los docentes. El equipo técnico está compuesto por el Jefe de Unidad, Evaluadora, Coordinadora PIE, Coordinadora CRA y Coordinadores de departamentos.

La visión del colegio busca ser reconocido como uno de los mejores colegios de la región, por formar estudiantes con juicio crítico y liderazgo, que desarrollen su máximo potencial intelectual y valórico, favoreciendo el ingreso al mundo profesional de su elección.

La misión del colegio expresa que es un establecimiento laico, co-educacional científico/humanista, en el que se respetan las diferencias individuales de sus estudiantes y se le proporciona un acceso al conocimiento basado en el desarrollo de habilidades, altos estándares de aprendizajes y los más altos valores del ser humano, a través de un equipo profesional de excelencia.

Las acciones implementadas en la institución durante el año 2021, relacionadas con el PME son las siguientes:

En la dimensión de Liderazgo se ha gestionado el adecuado funcionamiento del establecimiento, a través de reuniones semanales de organización, información efectiva a la comunidad y desarrollo de múltiples instancias de diálogo y difusión, que permiten orientar, monitorear y promover el trabajo colaborativo, la inclusión y la exigencia académica, basado en el PEI.

Durante estos dos últimos años se ha implementado un plan de trabajo que permitió dar continuidad al servicio educativo en el actual contexto sanitario, cuyos elementos son la seguridad, flexibilidad, adaptabilidad; que se articula con el PEI, el PME y normativas en favor de un ambiente escolar organizado y seguro; con el fin de brindar acceso al aprendizaje de todos los estudiantes y al bienestar socioemocional de la comunidad.

Las instituciones circundantes apoyan al establecimiento, cuando éste lo solicita. Asimismo, otras redes locales prestan apoyo directo a la institución, siendo éstas OPD, Carabineros, SENDA y universidades (Universidad del Bío Bío y Universidad de Concepción). Cuenta con apoyo SEP, para el

desarrollo de actividades extraprogramáticas enfocadas en el desarrollo integral de los y las estudiantes.

2. Aspectos contextuales

El Colegio está emplazado en la ciudad de Chillán, región de Ñuble, ubicado en un sector céntrico de la ciudad de Chillán. Es una dependencia particular subvencionada, con modalidad de enseñanza pre-básica, básica y enseñanza media Científico Humanista, con jornada escolar completa.

Su propuesta pedagógica se rige por los planes y programas del ministerio de educación y su fundamento espiritual se basa en el humanismo y el laicismo, siendo un establecimiento que no selecciona, pluralista y tolerante.

Cuenta con un plantel de 64 docentes y 22 asistentes de educación.

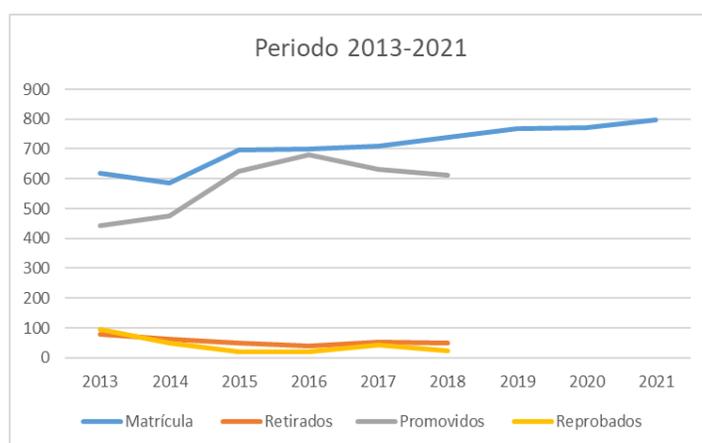


Figura 1. Resultados Estadísticos 2013 al 2022 Fuente: Elaboración propia, datos extraídos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En relación con la matrícula, el establecimiento cuenta con 797 estudiantes en 2022 la que se ha mantenido en constante ascenso desde el año 2017, entre los últimos años comprendidos entre 2020 y 2021 se observa el alza de 3% de matriculados, considerando el periodo de 2017 y 2021 un alza promedio es del 2,5%; en relación a los promovidos el 2018 fue del 89%, presentando en este ámbito el pick más alto dentro de los últimos 7 años, el 2016 con un 92%.

Tabla 1. Resultados Estadísticos 2013 al 2018. Fuente: Elaboración propia, datos extraídos de la Agencia de Calidad de la Educación

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Retirados	80	62	51	39	53	50
Promovidos	444	475	625	680	631	612
Reprobados	95	49	19	19	44	25

En relación con los reprobados, el 2018 presenta un 7% el cual ha presentado un descenso en comparación a los años 2013 y 2014 los cuales eran del 11%, al igual que los retirados han descendido de un 6% a un 4% los años 2017 y 2018, siendo 25 los alumnos retirados el 2018, el establecimiento presenta como meta llegar al 5% el siguiente año.

Según los datos entregados por la Agencia de la Calidad de la educación, la Categoría de Desempeño de Enseñanza media se encuentra en 2020 en un nivel medio, en 2016 y 2018 obtuvo una puntuación alta. Cabe destacar también, que hasta el año 2019 el establecimiento contaba con la asignación por excelencia SNED.

3. Aspectos Académicos

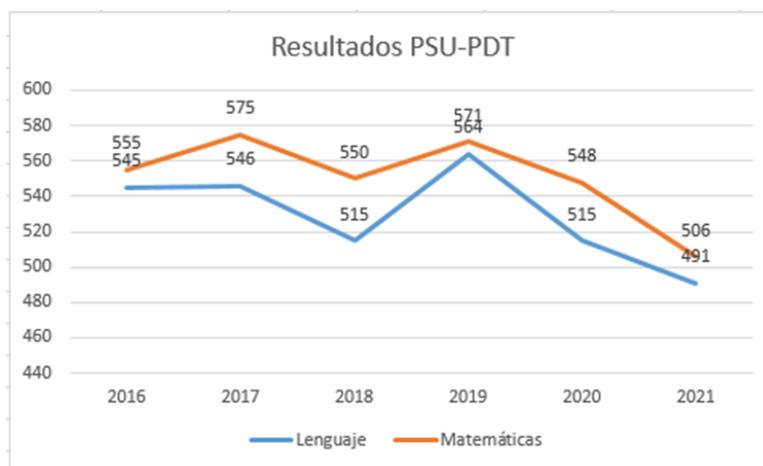


Figura 2. Resultados PSU-PDT Lenguaje y matemática. Fuente: Elaboración propia, datos extraídos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

En cuanto a los resultados PSU/PDT (lenguaje y matemática) vemos constantes alzas y bajas en los resultados de pruebas estandarizadas. Al analizar los datos en detalle podemos observar que entre el año 2016 y 2017 existe una pequeña alza de 10 puntos promedio; mientras tanto en el año 2018 la cifra baja drásticamente 28 puntos, para el año siguiente se presenta un alza de 35 puntos promedio, pero luego se presenta una baja en el hasta el año 2021 de 69 puntos porcentuales promediados entre ambas pruebas, esto es gran medida se debe a la pandemia que azotó a nuestro país precisamente estos años y donde el sistema educativo fue variando a lo largo del año escolar desde el envío de guías vía online hasta la realización de clases en línea ocupando distintas modalidades.

Los resultados expuestos nos indican que el establecimiento presenta algunos inconvenientes a la hora de lograr un éxito continuo dentro de la unidad educativa, considerando las

metas propuestas por la comunidad en el PME 2021, donde se indica que la meta a alcanzar en esta evaluación son 600 puntos promedio, tanto en lenguaje como en matemáticas. Lo planteado es una constante dentro del establecimiento educativo, puesto sus resultados no se logran mantener o superar en el transcurso de los años.

Los estudiantes que pertenecen a la comunidad tienen cada vez mayor interés de rendir este tipo de evaluación. Un análisis interno permite evidenciar que desde el año 2013 solo el 60% de los estudiantes rendía esta evaluación en el establecimiento que representaba solo a 43 estudiantes y desde el año 2015 esta cifra aumentó considerablemente a un 100% (porcentaje que se ha mantenido en los años siguientes) de estudiantes que rinden la evaluación traducidos a 97 alumnos, esto da respuesta tanto al interés que mantiene la población en la evaluación así como también el aumento constante de la matrícula en el establecimiento en los últimos años.

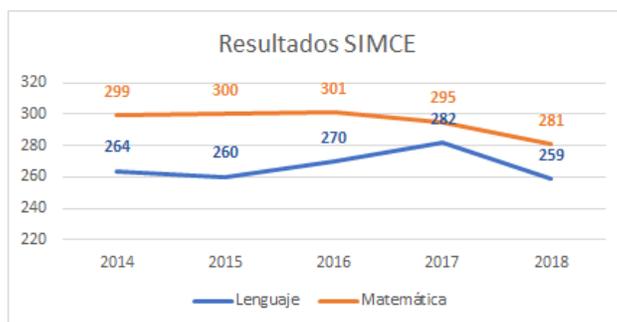


Figura 3. Resultados SIMCE 2º medio Lenguaje y matemática. Fuente: Elaboración propia, datos extraídos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Respecto a los resultados presentados en el gráfico se puede mencionar que, las evaluaciones de lenguaje y matemática de segundo medio han descendido 23 y 14 puntos respectivamente entre el periodo 2017 a 2018. Al observar en particular cada una de éstas, se logra apreciar que la prueba de matemática ha presentado una disminución constante desde el año 2016, mientras que la de lenguaje tuvo un alza significativa en 2017, no obstante, desciende 23 puntos el 2018.

El promedio nacional en 2018 en la evaluación de comprensión lectora fue de 249 puntos y la meta propuesta en el PME del establecimiento para ese periodo es de 300 puntos, tanto para comprensión lectora como para matemáticas. También se debe precisar que los establecimientos dentro del grupo socioeconómico similar, han mostrado un descenso de 19 puntos en promedio, lo que no se distancia significativamente del descenso de la institución. En la prueba de matemática del mismo año, el promedio nacional fue de 260 puntos.

La información obtenida de la Agencia de Calidad de la Educación sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de 2° medio del establecimiento en comprensión lectora, muestra en 2018 que un 42,7% se ubica en el nivel insuficiente, menor al porcentaje nacional que presenta un 50,3%; mientras que un 22,7 se posiciona en el nivel adecuado. Para el caso de matemática en 2018 se evidencia que el 29,1% de los estudiantes se posicionan en el nivel insuficiente, significativamente inferior al porcentaje nacional que llega al 46,4%, y un 30,4% en el nivel adecuado, en este caso la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel de aprendizaje elemental.

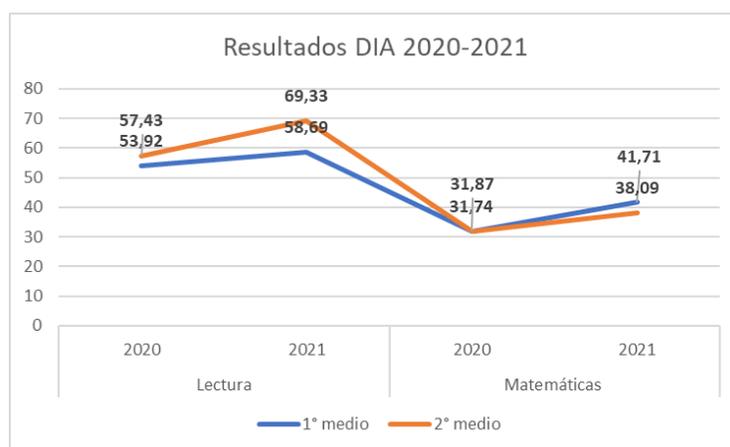


Figura 4, Resultados DIA Lectura y matemática. Fuente: Elaboración propia, datos extraídos de la Agencia de Calidad de la Educación.

El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) refleja que los estudiantes no han logrado los aprendizajes sobre el currículum priorizado durante el periodo 2020. Los resultados muestran que, en el área de lectura en 1° y 2° medio, los estudiantes han alcanzado un logro de aprendizajes escasamente superior al 50% y si bien durante el periodo 2021 se manifiesta un alza, esta no es realmente significativa en ninguno de los niveles. Por otra parte, en matemáticas el resultado es mucho más bajo pues, en los mismos niveles, no superan el 38% de logro en los aprendizajes priorizados para el 2020, durante el periodo siguiente, se produce un incremento, pero no es significativo. Cabe señalar, que la situación a nivel nacional es similar, y que la medición realizada, es la primera que se lleva a cabo de este tipo. El informe emitido por la Agencia de Calidad de la Educación detalla que la habilidad más descendida en la prueba de lectura de los estudiantes de 1° y 2° medio es la de *Interpretar y Relacionar* con 62,37% de logro en promedio, seguida por la de *Reflexionar y Evaluar* con un 64,06% de logro en promedio. Por otro lado, en la prueba de matemáticas, los ejes más descendidos son los de *Probabilidad y Estadística* con un 27,38% de logro promedio y *Álgebra y funciones* con un 34,9% de logro promedio.

Capítulo 2: Metodología de la investigación

2.1 Objetivo General

- Crear una propuesta de mejora educativa sostenida en el tiempo centrado en el perfeccionamiento de las prácticas de liderazgo desplegadas por el equipo directivo y los docentes del establecimiento identificadas como deficientes, y a través de esto lograr un alza en los resultados obtenidos como reflejo del aprendizaje de los estudiantes.

2.2 Objetivos específicos:

- Describir las prácticas de liderazgo desplegadas por el equipo directivo y los docentes para promover el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes.
- Conocer la percepción de los docentes y directivos sobre las prácticas de liderazgo desplegadas por el equipo directivo en relación con la promoción y desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.
- Identificar los principales factores que explican la forma en que los procesos de trabajo se llevan a cabo dentro del establecimiento, para brindar sustento teórico a la propuesta de mejora de las áreas deficientes identificadas.
- Definir una propuesta de trabajo que permita mejorar las practicas descritas para promoción del desarrollo de aprendizajes en los estudiantes de la comunidad educativa.

2.3 Diseño metodológico

El propósito de la investigación es diseñar una propuesta de mejoramiento educativo, esto se logrará a través de la recolección de información mediante diversos instrumentos, lo que permitirá describir los procesos desplegados por el equipo directivo en apoyo a la labor docente conducentes al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes; y las prácticas de liderazgo desplegadas que se perciben como deficientes por parte del equipo docente, para determinar nudos críticos en estas áreas, mediante la explicación y análisis de los diversos procesos que se llevan a cabo y que inciden

en el desarrollo de las habilidades, articuladas tanto por los directivos, así como por los docentes, considerando el desarrollo de estas como un objetivo transversal a todas ellas.

2.4 Enfoque de la investigación y Método:

El enfoque que se utilizará es multimétodo, pues en él se utilizan diversas estrategias para la recopilación de información, tanto de orden cuantitativo, como cualitativo (Creswell, 2015), esto permite mayor flexibilidad, para comprender y/o explicar el fenómeno a investigar, principalmente cuando se trata de estudiar la realidad educativa, que involucra multiplicidad de dimensiones.

Por ello es que utilizaremos el diseño secuencial explicativo, que consta de dos etapas en donde se pretende que los datos cualitativos ayuden a explicar los resultados cuantitativos obtenidos inicialmente y así poder desarrollar más los resultados cuantitativos (Creswell et al., 2003)

Emplearemos en primer lugar datos que nos permitirán describir cuantitativamente las prácticas de liderazgo dentro del establecimiento, para luego precisar, a través de grupo focal los puntos más relevantes, y así lograr una imagen más clara de la realidad educativa. Este diseño permite apoyar las conclusiones obtenidas del análisis de datos cuantitativos gracias a los resultados cualitativos conseguidos (Hernández et al., 2014). En una primera instancia se recopilarán datos cuantitativos a través de una encuesta aplicada a cuatro docentes que se desempeñan en el establecimiento, para establecer nudos críticos, o elementos importantes a detallar en el desarrollo de la investigación. Posteriormente, se complementarán los datos obtenidos, a través de una metodología cualitativa, utilizando para ello grupos focales y entrevistas para ahondar en los nudos críticos establecidos a partir de la encuesta.

La investigación es de tipo transversal, ya que, el estudio es observacional, por lo que permite recolectar y describir variables en un periodo de tiempo específico (Hernández et al., 2010). Argimón et al., (2007) menciona que “los estudios transversales se refieren a un momento dado en una población o colectivo. Los sujetos se observan en un momento determinado o bien se examina la relación entre diferentes variables en un momento dado” (p.29).

2.5 Muestra:

El tipo de muestreo a utilizar será no probabilístico, y la técnica, será intencional, puesto que, esto nos permitirá conocer la visión que tienen los profesores de distintas áreas donde se desempeñan en relación con los procesos de apoyo al desarrollo de las temáticas expuestas, teniendo representación controlada de cada una de ellas, además, se realizará un proceso de selección informal, así nos permitirá establecer inferencias sobre la población en general (Hernández et al., 2003). Este método resulta de utilidad, ya que pretendemos realizar una exploración del fenómeno en una población determinada (Arias et al., 2016).

La unidad de análisis será tanto el equipo directivo como los docentes, enfocándonos en las prácticas de liderazgo y para promover el desarrollo profesional docente y clima escolar y los procesos que se llevan a cabo para articular ambas dimensiones, mientras que la unidad de información será el equipo directivo y docentes respectivamente.

El instrumento cualitativo, encuesta CEPPE, se aplicará a la totalidad de los docentes del establecimiento, conformado por un grupo diverso de profesiones entre los 24 y 64 años, constituido por 42 mujeres y 22 hombres, que cuentan con una experiencia en aula de entre 2 y 35 años.

Por otro lado, el instrumento cualitativo, será utilizado con dos representantes del equipo directivo y 4 docentes que impartan distintas asignaturas (lenguaje, matemáticas, historia y ciencias, respectivamente) de esta manera podremos obtener una mirada desde diversos ángulos que permitan precisar los datos y describir los nudos identificados de forma más completa.

2.6 Técnicas de recolección de información

La recogida de información se realizará a través de instrumentos, respecto a la recolección de datos cuantitativa se utiliza la Encuesta para docentes de aula, validada por CEPPE. En cuanto a la recolección de datos cualitativa, se desarrollan entrevistas semiestructuradas, validada por Docentes del Magíster Gestión y Liderazgo Educativo.

2.6.1 Instrumento cuantitativo

En primera instancia trabajaremos con fuentes estadísticas que nos permitan identificar la dirección que tomará la investigación, para luego utilizar el instrumento de recolección de información cuantitativa “Encuesta para docentes de aula”, la que fue realizada y validada por el

Centro de Estudios, Prácticas y Políticas en Educación (CEPPE), para el estudio nacional que se realizó el año 2010 en Chile. Esta permitirá identificar el despliegue de las prácticas de liderazgo con impacto en el aprendizaje de los estudiantes a través del análisis de 14 prácticas de liderazgo, distribuidas en cuatro categorías.

Este instrumento utiliza una escala de Likert. Es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal. Se compone por una serie de ítems o perfiles a modo de afirmación, ante los cuales se solicita el juicio del sujeto. Las respuestas son solicitadas en grado de acuerdo o desacuerdo que el sujeto tenga con la afirmación en particular. A cada categoría de respuestas se le asigna un valor numérico que llevará al sujeto a una puntuación total. La puntuación final indica la posición del sujeto en la escala, lo ordena acorde con el grado con el cual presenta la actitud o la variable a medir, como se describe a continuación:

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de la sección Características del Director.

Dimensión	Sub-dimensión
Desarrollar Personas	Atención y Apoyo individual a los Docentes. Estimulación Intelectual. Proporcionar Modelo Adecuado.
Establecer Dirección.	Construcción de visión compartida. Aceptar metas y objetivos por el grupo. Expectativas de Alto Rendimiento.
Gestionar la Instrucción.	Dotación del personal Evitar distracciones del staff Monitoreo Promover apoyo técnico a los docentes.
Rediseñar la Organización.	Construcción de la Cultura Colaborativa. Estructurar una Organización que Facilite el Trabajo. Relaciones productivas entre Familia y Comunidad. Conectar la Escuela con su entorno.

Fuente: Elaboración Propia en base a Resultados de Encuesta CEPPE PUC.

Se presentan a continuación los porcentajes promedios obtenidos en cada respuesta, agrupados en las 4 prácticas de liderazgo analizadas en el caso del Director del establecimiento; para la interpretación de los datos consideraremos como respuestas favorables las opciones “de acuerdo” (4) y “muy de acuerdo” (5), y como respuestas no favorables las opciones “muy en desacuerdo” (1), “en desacuerdo” (2) y “ni acuerdo ni en desacuerdo”.

2.6.2 Instrumento Cualitativo

Como instrumento de recolección de información cualitativa se utilizará la entrevista. Esto permitirá conversar e intercambiar información entre el investigador y el entrevistado (Hernández et al., 2010). Al tratarse de una entrevista cualitativa esta interacción tiene el carácter de ser más íntima a diferencia de una encuesta (cuantitativa) y permite la retroalimentación de las preguntas en caso de existir confusiones o ideas poco claras.

Para este apartado, se usará una entrevista semiestructurada, la cual se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La forma de aplicación del instrumento que se utilizará es el grupo focal. Esto permitirá conversar e intercambiar información entre el investigador y el grupo de entrevistados de forma más directa, esta interacción tiene el carácter de ser más íntima y permite la retroalimentación de las preguntas en caso de existir confusiones o ideas poco claras.

La técnica del grupo focal provee un espacio de opinión para determinar el pensar y sentir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Se puede definir como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información (Kitzinger, 1995).

Se utilizará un enfoque cualitativo hermenéutico, para el análisis de la información obtenida, pudiendo detallar la realidad evidenciada a través del instrumento cualitativa, este abordaje permite integrar los datos obtenidos en el cuestionario con los pareceres y explicaciones entregadas por los integrantes seleccionados de la comunidad educativa, y así obtener una visión flexible, humanista y contextualizada de los datos.

Los temas que contendrán las preguntas del grupo focal están relacionados con las prácticas, tanto de liderazgo como pedagógicas que se despliegan en favor del desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en todas las asignaturas y la forma en que se articulan entre sí. El detalle del instrumento será confeccionado una vez se tengan los resultados del cuestionario cuantitativo CEPPE, pues esto nos permitirá determinar las áreas en donde se necesita recabar más información. Sin perjuicio de lo anterior, los temas imprescindibles son: tiempos destinados a procesos de planificación, estrategias didácticas implementadas, trabajo interdisciplinario, monitoreo de la labor pedagógica y acompañamiento docente, retroalimentación de las prácticas pedagógicas y de los aprendizajes de los estudiantes, y procesos y estrategias de apoyo a los estudiantes con dificultades.

2.7 Resultados

A continuación, se expondrán los resultados acerca de la percepción de los docentes respecto de las prácticas de Liderazgo del Director, del Jefe de UTP, características y habilidades acerca de ambos percibidos por los docentes y algunos antecedentes acerca del trabajo docente y condiciones de trabajo en el establecimiento.

2.7.1 Resultados de orden cuantitativos

En los siguientes puntos se presentarán los resultados obtenidos a partir de las respuestas proporcionadas por los docentes al Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010), en las dimensiones y subdimensiones del liderazgo de la Director; y en las dimensiones de liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

2.7.1.1 Resultados Generales en las Dimensiones de Liderazgo del Director.

Dar conocer el porcentaje promedio de cada una de las Dimensiones de Liderazgo que los docentes han evaluado del Director. Las respuestas se obtuvieron a través del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo que es respondido por los docentes, en el cual manifiestan su nivel de acuerdo con través de los descriptores: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Tabla 1

Resumen Prácticas de liderazgo desplegadas por el Director del establecimiento.

Prácticas de Liderazgo del Director	1	2	3	4	5
Establecer dirección	2,90%	18,97%	25,89%	26,79%	25,45%
Rediseñar la Organización	9,7%	24,6%	20,9%	16,8%	28,1%
Desarrollar Personas	9,51%	12,24%	28,52%	37,50%	12,24%
Gestionar la Instrucción	3,26%	10,42%	17,45%	42,19%	26,69%

Fuente: Elaboración Propia en base a Resultados de Encuesta CEPPE PUC.

Porcentaje de percepción de los docentes respecto a las prácticas de liderazgo del director del establecimiento.

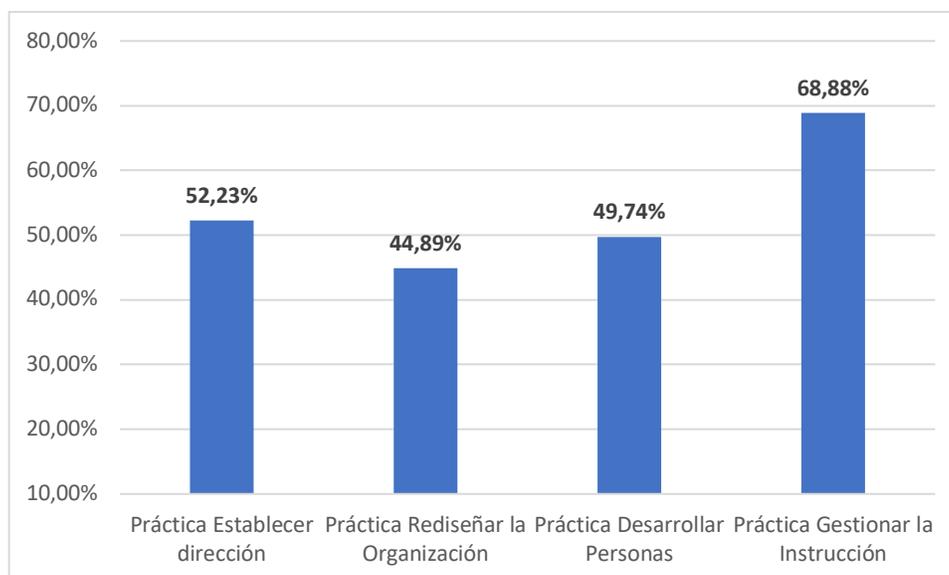


Figura 5. Prácticas de Liderazgo del Director

Se observa que la dimensión más descendida es la de Rediseñar la organización con un 52,23% de respuestas favorables, mientras que la de Gestionar la instrucción alcanza un 68,88% de las respuestas positivas, siendo esta la más elevada de las cuatro dimensiones analizadas.

2.7.1.2 Resultados de las subdimensiones de establecer dirección.

La dimensión “Establecer Dirección” se compone de las siguientes subdimensiones: (1) construcción de visión compartida, (2) aceptar metas y objetivos por el grupo y (3) expectativas de alto rendimiento.

Tabla 2

Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Establecer Dirección”

Subdimensión		Reactivo	De acuerdo	Muy de acuerdo	% Total
Establecer dirección	Construir visión compartida	4.1	14,06%	70,31%	84,38%
		4.3	3,13%	6,25%	9,38%
	Aceptar metas-objetivos, por el grupo	4.2	75,00%	12,50%	87,50%
		4.4	59,38%	20,31%	79,69%
		4.5	6,25%	0,00%	6,25%
	Expectativas de alto rendimiento	5.7	9,38%	6,25%	15,63%
		4.6	20,31%	62,50%	82,81%

Fuente: Elaboración Propia en base a Resultados de Encuesta CEPPE PUC.

En la siguiente figura se exponen la percepción de los docentes del director, frente a la categoría de establecer dirección y esta a su vez se agrupan en subcategorías, las cuales se presentan a continuación.

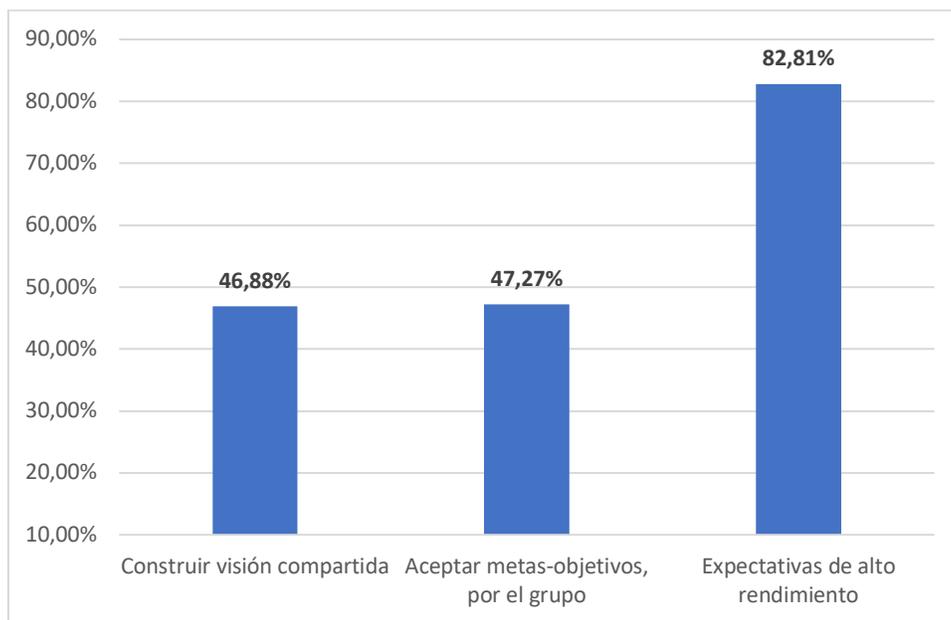


Figura 2. Práctica Establecer dirección

Podemos establecer que la subdimensión con menos respuestas favorables promedio es la de Construir una visión compartida de Aprendizaje entre los integrantes de la comunidad educativa, alcanzando un 46,88%. En este caso el reactivo más descendido es el relativo a la capacidad del director de entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos de la institución.

Por el contrario, la subdimensión de Expectativas de Alto rendimiento se eleva con un 82,81%, lo que demuestra que los docentes perciben confianza por parte del director en su trabajo.

2.7.1.3 Resultados de las subdimensiones de rediseñar la organización.

La dimensión “Rediseñar la Organización” se compone de las siguientes subdimensiones: (1) construcción de una cultura colaborativa, (2) estructurar una organización que facilite el trabajo, (3) relaciones productivas entre familia y comunidad y (4) conectar la escuela con su entorno.

Tabla 3

Porcentaje promedio del “muy de acuerdo” y “de acuerdo” de las subdimensiones de “Rediseñar la Organización”

Práctica	Subdimensión	De acuerdo	Muy de acuerdo	% Total
Rediseñar la Organización	Construcción de culturas colaborativas	25,00%	65,63%	90,63%
	Estructura una organización que facilite el trabajo	9,38%	6,25%	15,63%
		6,25%	0,00%	6,25%
	Relaciones productivas con familias y comunidades	70,31%	15,63%	85,94%
		10,94%	73,44%	84,38%
	Conectar a la escuela con el entorno	3,13%	6,25%	9,38%
		6,25%	0,00%	6,25%
		20,31%	70,31%	90,63%
		6,25%	68,75%	89,06%
			6,25%	3,13%
		6,25%	0,00%	6,25%

Fuente: Elaboración Propia en base a Resultados de Encuesta CEPPE PUC.

Porcentaje de percepción del docente hacia las prácticas de liderazgo del director, en cuanto a las subcategorías de rediseñar la organización.

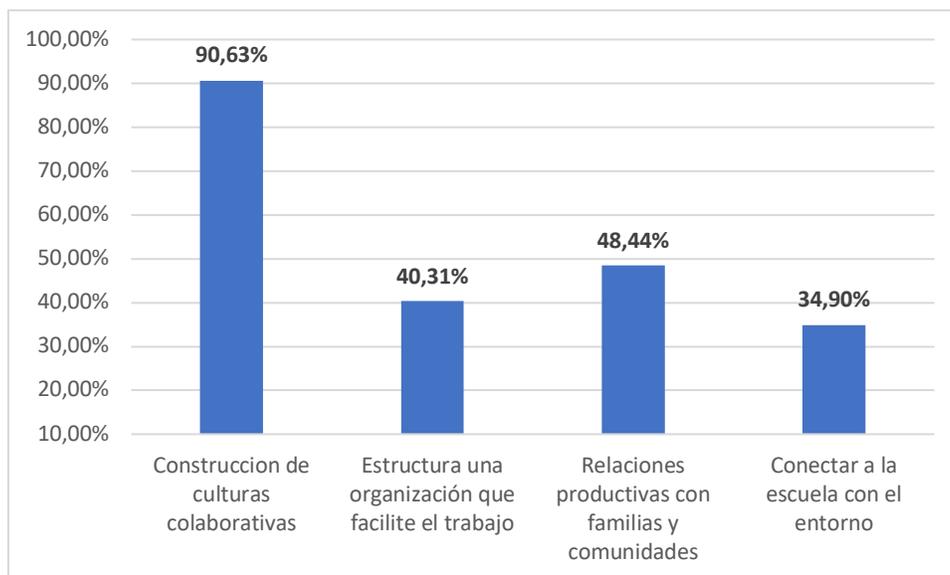


Figura 3. Práctica Rediseñar la Organización

Al analizar los datos de la Práctica Rediseñar la Organización se evidencia que el porcentaje de respuestas favorables menor es el obtenido en la subdimensión “conectar la escuela con el entorno”, donde solo alcanza un 34,90%, mientras que, en la “construcción de culturas colaborativas” la cifra se eleva al 90,63% de respuestas favorables. Podemos observar también que los porcentajes más descendidos se encuentran en los reactivos relativos a gestionar el tiempo de los docentes para la organización de sus labores, generar acciones concretas para comprometer a los apoderados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y en fomentar relaciones de intercambio de experiencias educativas con docentes de otras escuelas, en todas ellas el porcentaje de respuestas favorables solo llega al 6,25%.

2.7.1.4 Resultados de las subdimensiones de desarrollar personas.

La dimensión “Desarrollar Personas” se compone de las siguientes subdimensiones: (1) atención y apoyo individual, (2) estimulación intelectual y (3) proporcionar modelo adecuado.

Tabla 4

Porcentaje promedio del “muy de acuerdo” y “de acuerdo” de las subdimensiones de “Desarrollar Personas”.

Práctica	Subdimensión	Reactivo	De acuerdo	Muy de acuerdo	% Total
Desarrollar Personas	Atención y apoyo individual a los docentes	4.8	73,44%	17,19%	90,63%
		5.20	6,25%	10,94%	17,19%
		5.21	64,06%	18,75%	82,81%
		5.23	64,06%	12,50%	76,56%
		5.24	10,94%	3,13%	14,06%
	Estimulación intelectual	5.8	6,25%	6,25%	12,50%
		5.11	10,94%	7,81%	18,75%
		5.18	60,94%	18,75%	79,69%
		5.19	9,38%	7,81%	17,19%
		5.22	62,50%	20,31%	82,81%
		5.25	9,38%	3,13%	12,50%
	Proporcionar modelo adecuado	4.17	71,88%	20,31%	92,19%

Fuente: Elaboración Propia en base a Resultados de Encuesta CEPPE PUC.

Porcentaje de percepción del docente hacia las prácticas de liderazgo del director, en cuanto a las subcategorías de Desarrollar Personas.

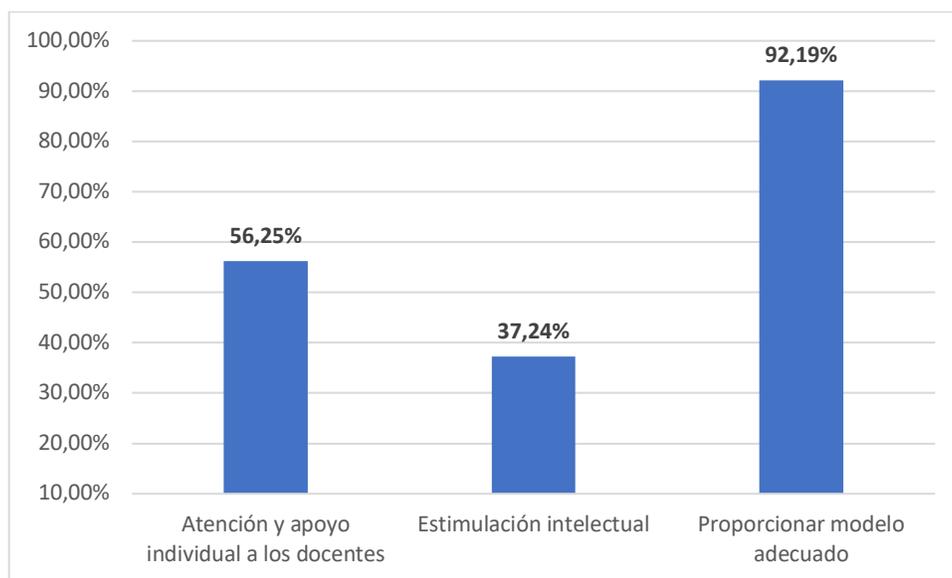


Figura 4. Gráfico que representa el porcentaje de acuerdo de la Práctica Desarrollar Personas

Podemos observar que en el caso de la práctica de Desarrollar Personas, la dimensión con un porcentaje mayor es la de “proporcionar un modelo adecuado”, en esta el 92,19% de los docentes percibe de forma positiva el desempeño del director, mientras que en la dimensión “estimulación intelectual”, el número de respuestas favorables desciende sustantivamente a un 37,24%, principalmente en los reactivos relativos a al apoyo que el director brinda a los docentes en sus procesos de planificación, y su vinculación con los procesos de apoyo a docentes nuevos dentro del establecimiento, en ambos casos alcanzando solo un 12,50% de respuestas favorables.

2.7.1.5 Resultados de las subdimensiones de gestionar la instrucción.

La dimensión “Gestionar la Instrucción” se compone de las siguientes subdimensiones: (1) dotación de personal, (2) proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, (3) monitoreo de la actividad escolar y (4) protección ante distracciones.

Tabla 5

Porcentaje promedio del “muy de acuerdo” y “de acuerdo” de las subdimensiones de “Gestionar la Instrucción”

Práctica	Subdimensión	Reactivo	De acuerdo	Muy de acuerdo	% Total
Gestionar la Instrucción	Dotación del personal	5.1	20,31%	68,75%	89,06%
		5.2	75,00%	15,63%	90,63%
		5.3	7,81%	6,25%	14,06%
		5.4	9,38%	6,25%	15,63%
	Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	5.5	71,88%	17,19%	89,06%
		5.10	51,56%	28,13%	79,69%
		5.12	59,38%	23,44%	82,81%
		5.13	62,50%	23,44%	85,94%
	Monitoreo de actividad escolar	5.16	53,13%	28,13%	81,25%
		5.14	64,06%	26,56%	90,63%
	Protección ante distracciones	5.15	23,44%	73,44%	96,88%
		5.6	7,81%	3,13%	10,94%

Fuente: Elaboración Propia en base a Resultados de Encuesta CEPPE PUC.

Porcentaje de muy de acuerdo de las Practicas de liderazgo implementadas por el director en base a gestionar la instrucción.

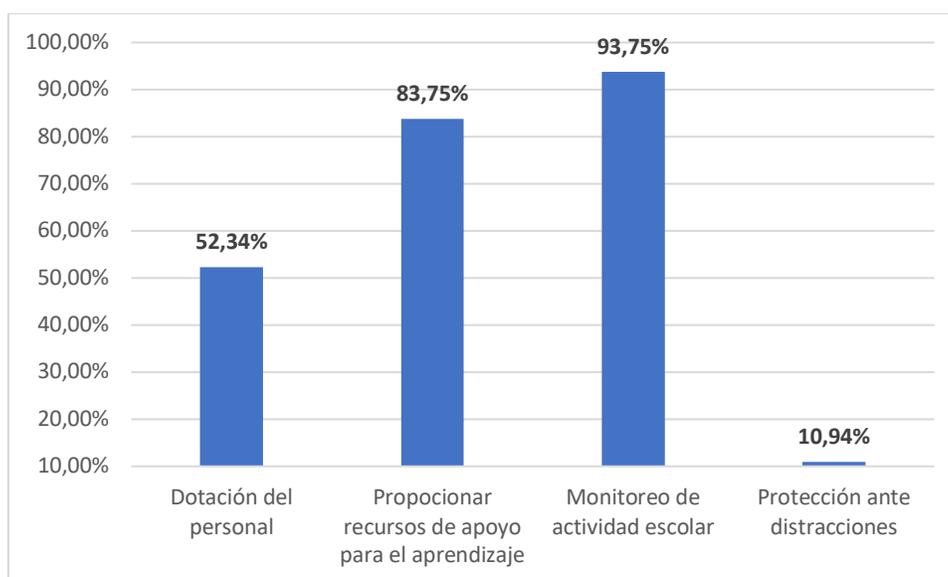


Figura 5. Práctica Gestionar la Instrucción

En la práctica de Gestionar la Instrucción evidenciamos que la dimensión con menor cantidad de respuestas favorables es la de “protección ante distracciones” en donde solo el 10,94% de los docentes evalúa de forma positiva el desempeño del director en su labor relativa a priorizar el trabajo de enseñanza de los docentes, liberándolos de otras responsabilidades. Por otro lado, la dimensión más elevada es la de monitoreo de la actividad escolar, la que alcanza un 93,75% de respuestas favorables. Si bien encontramos una media muy elevada en esta práctica, se destaca el reactivo relativo al análisis de los resultados de mediciones estandarizadas con los docentes, que se posiciona por sobre las demás con un 96,88% de respuestas favorables.

2.7.1.6 Características del Director

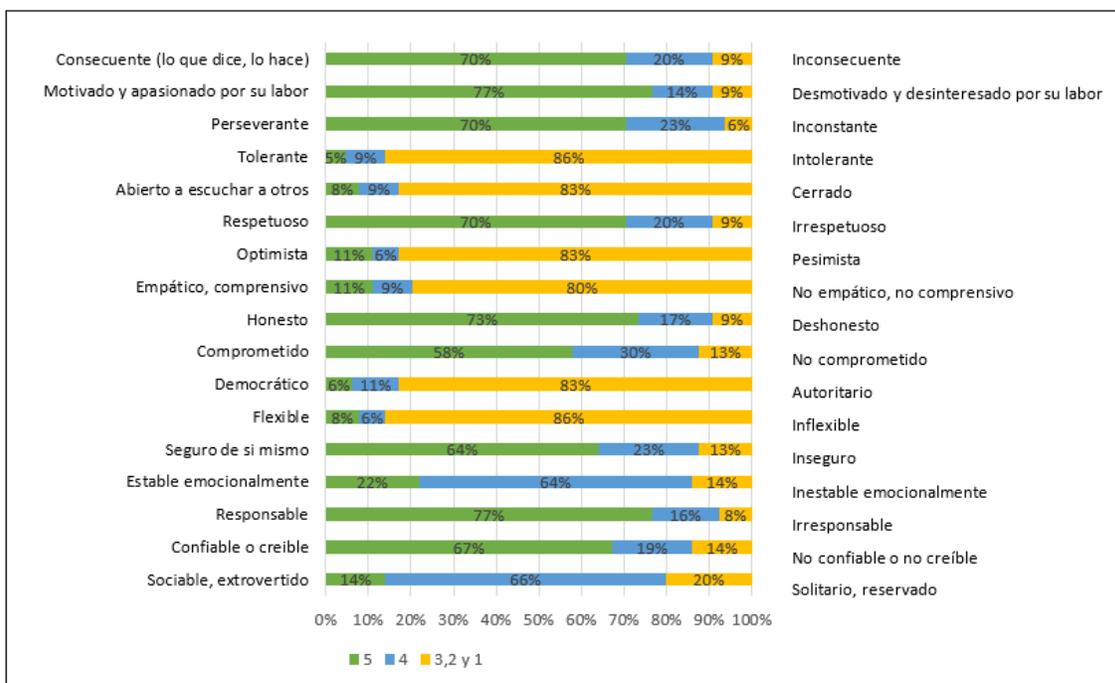


Figura 6. Características del Director del Establecimiento

La Figura anterior, da a conocer las características que posee el Director del establecimiento educacional analizado; a partir de la información presente se puede desprender mediante los índices más altos que, es una persona perseverante, responsable, consecuente, respetuoso, motivado y honesto. Sin embargo, esto se puede ver afectado al observar mediante los índices descendidos que el Director posee características como Intolerante, inflexible, autoritario, cerrado, pesimista.

2.7.1.7 Habilidades del Director

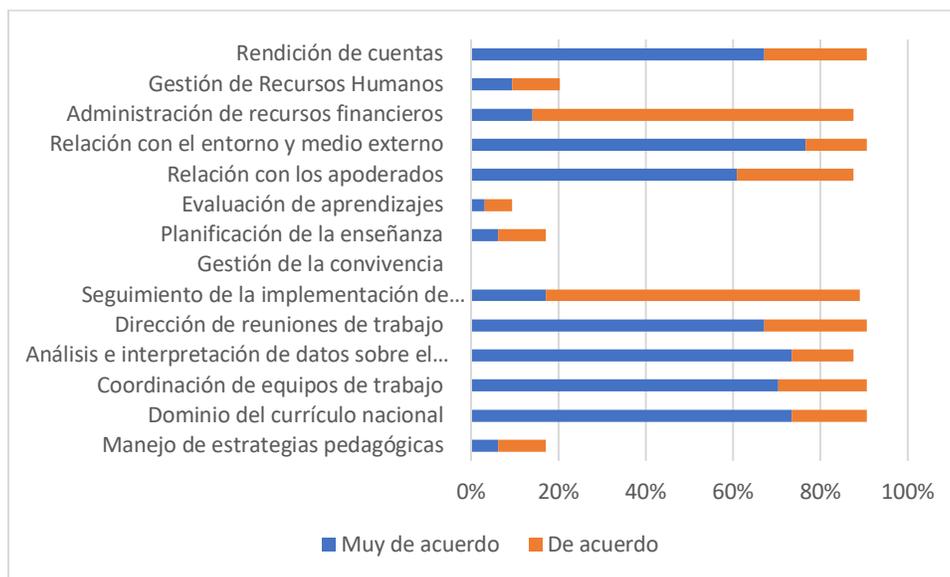


Figura 7. Porcentaje “muy de acuerdo” junto con “de acuerdo” respecto a las habilidades del Director.

En cuanto a las habilidades del Director evaluadas, se puede desprender que las que obtienen el porcentaje más alto es Dominio del currículo nacional, Coordinación de los equipos de trabajo, Dirección de reuniones de trabajo, Relación con el entorno y medio externo y Rendición de cuentas; mientras que las habilidades más descendidas son Gestión de la convivencia con un 0% y la sigue Evaluación de aprendizajes con un 9,4%.

2.7.1.8 Relación entre el director y otros actores relevantes

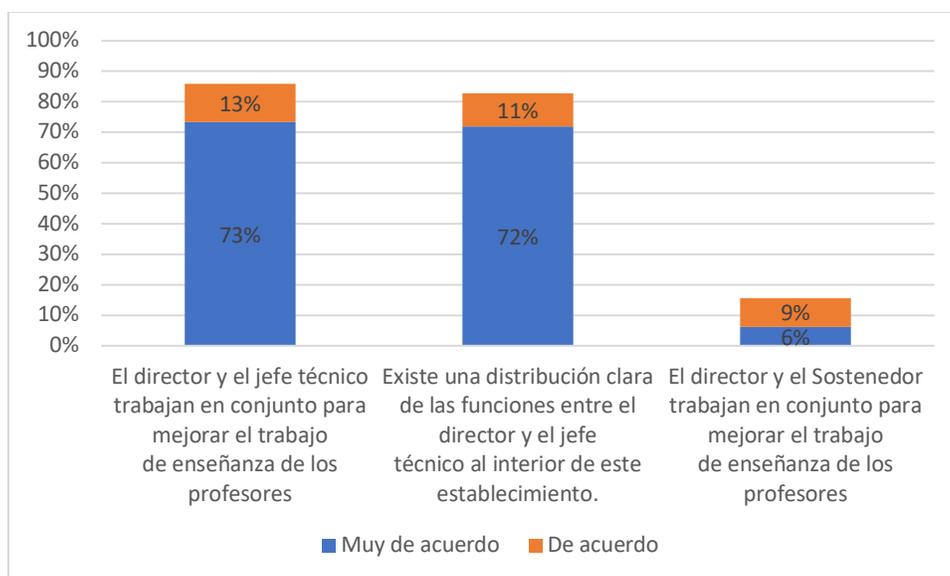


Figura 8. Porcentaje “muy de acuerdo” junto con “de acuerdo” respecto a la relación entre el director y otros actores relevantes

En el siguiente gráfico se puede observar la relación del Director con otros actores del Establecimiento, en él se observa que, según los docentes el Director y el sostenedor es muy descendido el trabajo en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores, mientras que se evalúa sobre el 80% la relación del Director y el Jefe de UTP en cuanto al trabajo en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores, junto con la existencia de una distribución clara de funciones entre el Director y el Jefe técnico al interior de este establecimiento.

2.7.1.9 Persona a quien acude cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza

Tabla 5

Persona a quien acude cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza

Reactivo	1° prioridad	2° prioridad
1.1 A personas o colegas fuera del establecimiento	10,94%	12,50%
1.2 A colegas del establecimiento	53,13%	17,19%
1.3 A un integrante de la unidad técnico o departamento académico del establecimiento	26,56%	56,25%
1.4 Al jefe/a de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento	9,38%	14,06%
1.5 Al director del establecimiento	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración Propia en base a Resultados de Encuesta CEPPE PUC.

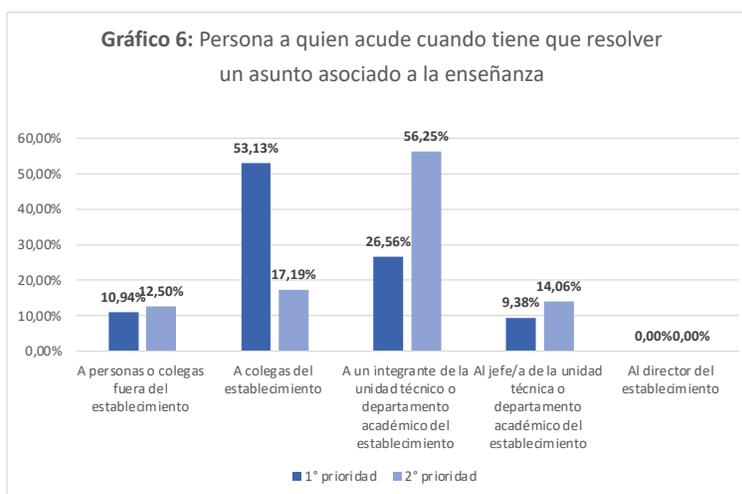


Figura 9. Persona a quien acude cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza

A partir del análisis del gráfico y la tabla expuesta, resulta evidente que los docentes del establecimiento acuden principalmente a sus colegas cuando necesitan apoyo para resolver las situaciones relativas a la enseñanza alcanzando un 53,13% como primera opción. El equipo de Unidad

Técnico Pedagógica muestra la mayor cantidad de respuestas favorables como segunda opción, llegando al 56,25% de ellas. Podemos observar que tanto como primera opción, así como segunda, el director del establecimiento alcanza un 0%, esto evidencia que los docentes no acuden a él en caso de necesitar apoyo para sus labores primordiales.

2.7.1.10 Resultados Generales en las Dimensiones de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

Se da a conocer el porcentaje promedio de cada una de las Dimensiones de Liderazgo que el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica implementa en el establecimiento. Las respuestas se obtuvieron a través del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo que es respondido por los docentes, en el cual manifiestan su nivel de acuerdo a través de los descriptores: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Tabla 6

Porcentaje promedio de las Dimensiones de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica

	Establecer Dirección	Rediseñar la organización	Desarrollar personas	Gestionar la instrucción
Muy de acuerdo	70,3%	14,1%	49,0%	53,6%
De acuerdo	12,5%	68,8%	20,5%	35,4%
Ni acuerdo ni en desacuerdo	6,3%	6,3%	23,4%	5,2%
En desacuerdo	7,8%	7,8%	4,7%	4,7%
Muy en desacuerdo	3,1%	3,1%	2,3%	1,0%

Fuente: Elaboración Propia en base a Resultados de Encuesta CEPPE PUC.

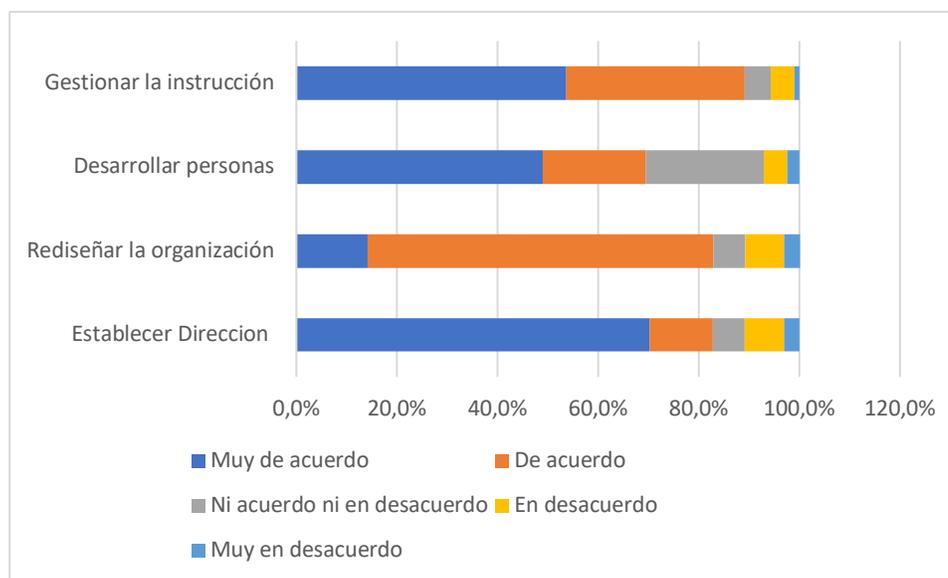


Figura 10. Dimensiones de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica

De acuerdo a lo observado se puede establecer que, en cuanto a las dimensiones del liderazgo del Jefe de UTP, se determina con mayor evaluación, considerando el Muy de acuerdo y el De acuerdo, Gestionar la instrucción con un 89,1% y con el valor más descendido, aunque se mantiene sobre la media, es Desarrollar persona con un 69,5%.

2.7.1.11 Resultados de la dimensión “Competencias y habilidades del Jefe de UTP”

A continuación, se da a conocer las competencias y habilidades del jefe de Unidad Técnica de acuerdo a la percepción de los docentes, en ella se evalúa el manejo de estrategias pedagógicas, dominio del currículum nacional, coordinación de equipos de trabajo, análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos, dirección de reuniones de trabajo, evaluación de aprendizajes, seguimiento de la implementación de metas concordadas.

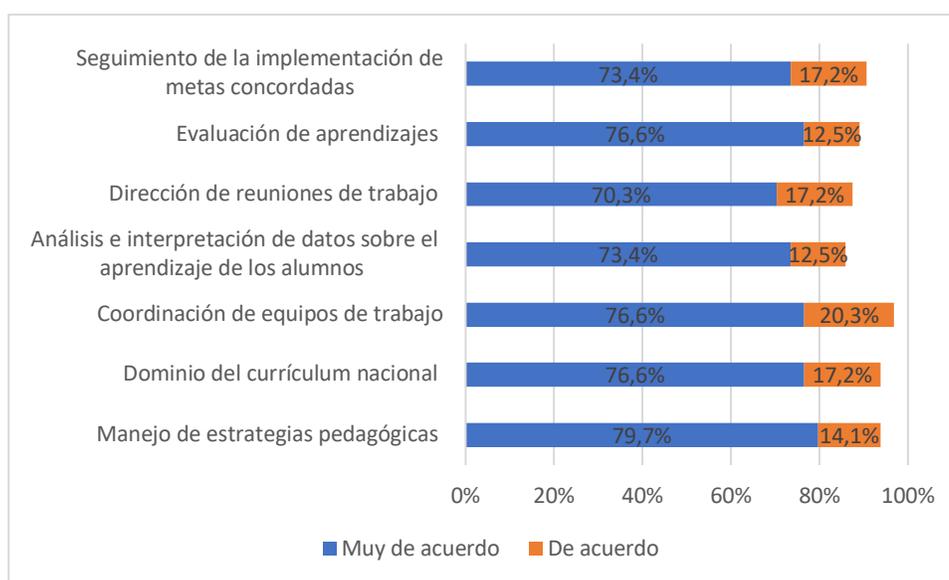


Figura 11 . Competencias y habilidades del Jefe de UTP

En relación al despliegue de las competencias y habilidades del Jefe de UTP se puede determinar que, todas ellas se encuentran sobre el 80%, la competencia más descendida en relación a las demás es “análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos” con un 85,9%, mientras que la más elevada es coordinación de los equipos de trabajo.

2.7.1.12 Frecuencia con la que el Director y Jefe de UTP observan las clases.

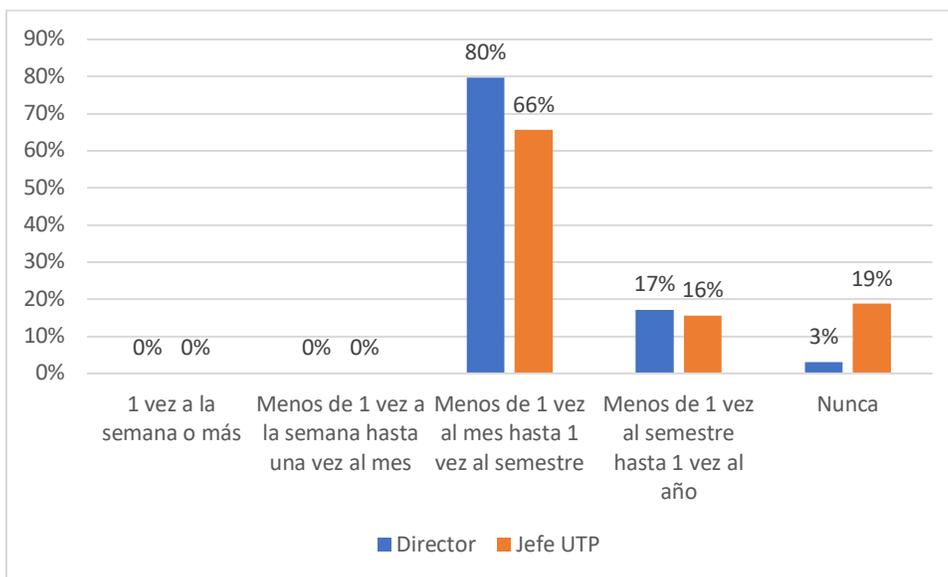


Figura 12. Frecuencia con la que el Director y Jefe de UTP observan las clases.

De acuerdo a lo observado en el gráfico de frecuencia con la que el Director y el Jefe de UTP observan las clases, el Director mantiene una puntuación más elevada con un 80% en comparación al Jefe de UTP que su valoración más alta es de 66%, ambos valores situados en que observan clases menos de 1 vez al mes hasta 1 vez al semestre.

2.7.1.13 Aspectos del trabajo en el Establecimiento

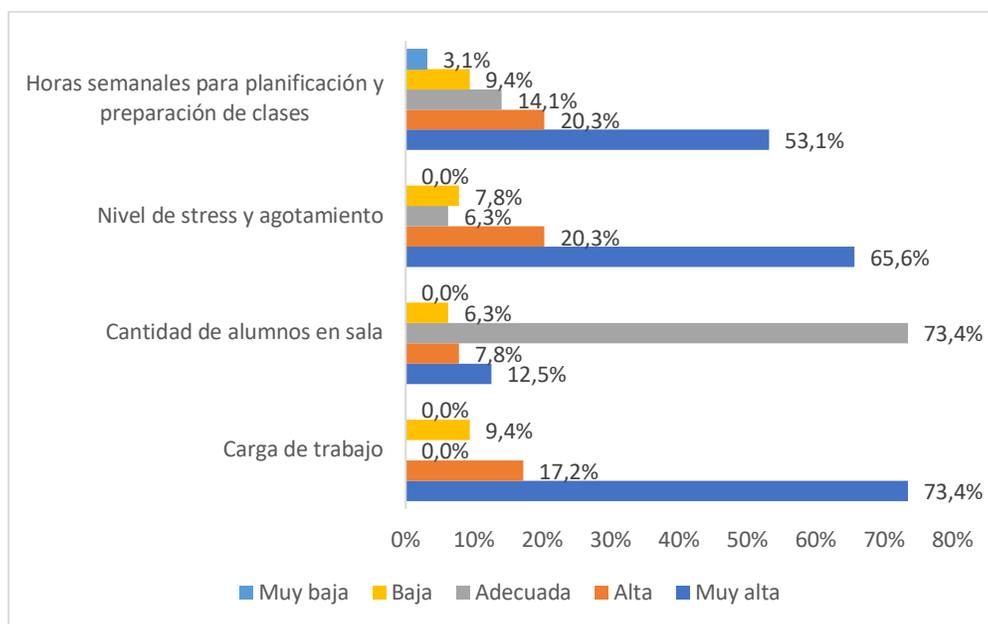


Figura 13. Aspectos relevantes para el trabajo

En el presente gráfico se observan valoración respecto a aspectos relevantes del trabajo, en él se puede apreciar que, por sobre el 50% se encuentra, el nivel de stress, horas que dedican a la planificación y preparación de clases y agotamiento junto con la carga laboral son los que se evalúan con el porcentaje más alto en Muy alta y Alta, mientras que la cantidad de alumnos por sala se evalúa mayoritariamente de forma adecuada.

2.7.1.14 Sentido de pertenencia

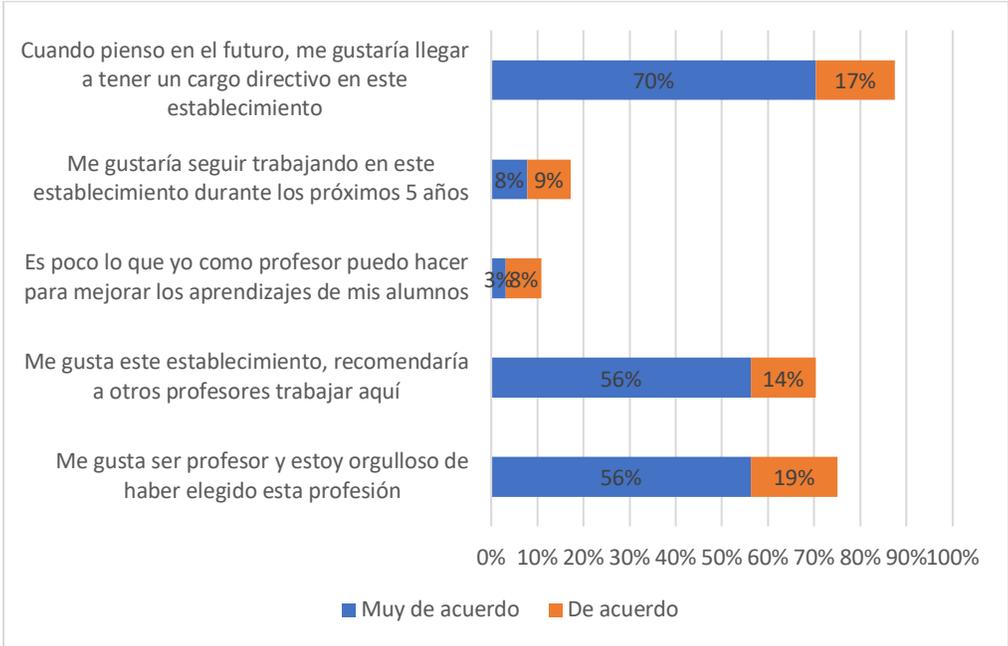


Figura 14. Sentido de pertenencia con la institución

En cuanto a lo que establece el gráfico anterior, se logra identificar que se mantiene sobre el 80% en De acuerdo y Muy de acuerdo 3 de los 5 enunciados, ellos son, Cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento; Me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesionales trabajar aquí y Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión; mientras que con menos del 20% se encuentra, Me gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos 5 años; y Es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos, este último obtiene una valoración del 11%.

2.7.2 Análisis de orden cualitativo

En esta sección se presentarán la descripción de los datos obtenidos a través de la metodología de grupo focal, en donde se recopilaron las percepciones de los docentes y directivos en torno al apoyo al trabajo colaborativo y al desarrollo profesional; la gestión de la convivencia y el clima escolar, los resultados se organizan en dos categorías determinadas a partir del análisis cuantitativo de los datos obtenidos a partir de una encuesta sobre las prácticas de liderazgo desplegadas por el equipo directivo dentro del establecimiento:

2.7.2.1 Categoría 1: Apoyo al trabajo colaborativo y al desarrollo profesional de los/as docentes.

Esta categoría busca a detallar las percepciones de los docentes y los integrantes del equipo directivo en torno a los procesos que se llevan a cabo dentro del establecimiento que son tendientes a promover el trabajo colaborativo de los profesores, en las fases de planificación y retroalimentación de las labores pedagógicas, además de aquellos que propenden al desarrollo constante de los profesionales de la educación que desempeñan sus labores en la institución.

Para el estudio de esta categoría, realizamos el análisis a través de la subcategorización a) Procesos de trabajo colaborativo entre pares, b) Apoyo directivo a la labor docente, y c) Acciones para el desarrollo profesional docente.

2.7.2.1.1 Subcategorías

a) Procesos de trabajo colaborativo entre pares:

Esta subcategoría busca presentar las opiniones de los docentes y directivos en torno al sentido de pertenencia a un equipo de trabajo, así como los procesos efectivos que se llevan a cabo tanto de planificación y retroalimentación de sus labores pedagógicas.

Los docentes y directivos coinciden en que realizan el trabajo divididos en grupos, denominados departamentos, dependiendo del área o asignatura que imparten, pero que esto no se desarrolla de forma efectiva, pues dichas instancias terminan siendo destinadas a trabajo administrativo individual, donde no existe comunicación ni reflexión en torno a sus prácticas, los entrevistados declaran que esto puede deberse, principalmente a que no están acostumbrados o no saben cómo trabajar en equipo, puesto que nunca se les capacitó para ello, solo se establecieron las horas para ello, pero no hubo orientaciones prácticas sobre cómo aprovecharlas, debido a esto no existe una visión de equipo dentro de estas divisiones administrativas.

“(...) las reuniones de departamento tendrían que ser, porque en realidad no hay otras instancias en donde los profesores puedan trabajar en conjunto, aunque en realidad las reuniones de departamento tampoco funcionan como deberían, porque se transforman en reuniones informativas o donde el equipo directivo envía tareas administrativas que hay que cumplir y no se trabaja colaborativamente, al final cada uno están lo suyo y cumple con lo que le están pidiendo.” (Docente 3)

“(...) lo que pasa es que nadie nos enseñó a trabajar como equipo, yo siempre he trabajado sola, y nunca tuve problemas, y cuando dijeron que íbamos a trabajar por departamentos, que no fue hace mucho tampoco, yo tenía súper buena disposición para hacerlo, pero nadie se acercó, o nos dijo tienen que hacerlo así, nada (...) (Docente 1)

“(...) a veces hay problemas internos dentro de los equipos de trabajo, que uno intenta gestionar, pero finalmente uno cumple con darles la instancia para poder trabajar como equipo, pero si ellos no cumplen o no quieren compartir con sus demás colegas, pasa a ser una decisión personal, pero nosotros como equipo directivo sí tratamos de promover que lo hagan (trabajo colaborativo), y de solucionar los problemas que vayan surgiendo entre colegas (...)” (Directivo 2)

En cuanto a los procesos de planificación y retroalimentación de las labores pedagógicas, los docentes y directivos coinciden en que se generan instancias, como lo son las reuniones por departamentos, o de apoyo con profesionales de Programa de Integración (PIE), pero declaran también que dichas instancias no siempre son efectivas, que muchas veces se firman como realizadas, pero los profesionales no se reúnen a trabajar colaborativamente aunque se destinen horas exclusivas para dicha actividad. El equipo directivo reconoce que existe una falta de supervisión de la práctica, y que solo revisan los registros de dicho trabajo. Los docentes declaran también, que no saben cómo trabajar con las docentes del PIE, que consideran necesario capacitar mejor a todos los profesionales para desarrollar el trabajo colaborativo.

“(...) si bien tenemos reuniones donde cada departamento puede trabajar libremente, no se realizan de manera sistemática, o sea, no es que no se entregue la hora por horario, esa hora

está para que nos reunamos, pero lo que hace cada departamento durante esa hora lo deciden ellos (...) yo creo que a los directivos les interesa que tengamos nuestras cosas al día nomás, y que mostremos resultados en las pruebas del ministerio, no se preocupan de cómo lo estamos haciendo (...)" (Docente 1)

"(...) lo que pasa es que mientras uno tenga su trabajo listo, haga sus clases, prepare su material y todo, a nadie le importa como lo hace, o si alguien le ayuda, yo creo que acá le importan más que uno muestre resultados a la forma en que se trabaja con los colegas (...) y es algo que nos hace falta a todos, no a los profesores solamente, uno se da cuenta cuando hay actividades institucionales, que parece que nadie sabe cómo trabajar en equipo (...)" (Docente 2)

"(...) se les asignan a los profesores horas de trabajo colaborativo con los profesionales del PIE, para que puedan adecuar su labor en torno a la normativa vigente, que son el decreto 67 principalmente, pero uno no puede andar a la cola de cada profesor recordándole que tiene que reunirse, eso va en la responsabilidad de cada uno, y deben completar su registro de trabajo colaborativo que es el que uno revisa después (...)" (Directivo 1)

"(...) yo creo que muchos se cierran a trabajar en equipo porque están acostumbrados a hacer las cosas de una manera, y cuando uno trabaja con otros igual tiene que hacer concesiones, y eso yo creo que no les gusta (...)" (Directivo 2)

b) Apoyo directivo a la labor docente

Esta subcategoría expone las opiniones de los docentes y el equipo directivo en relación a las acciones concretas que se realizan dentro del establecimiento para apoyar la labor docente, considerando la disminución de posibles distracciones de dicha labor, la coordinación directiva directa del trabajo y la distribución de los tiempos y espacios comunes.

Los docentes declaran que no poseen tiempos comunes para poder reunirse con otros colegas que no sean de sus departamentos, para trabajar colaborativamente, ya que en su mayoría los horarios no coinciden, o debido al exceso de labores administrativas solicitadas por el equipo

directivo, no cuentan con el tiempo suficiente para hacerlo. Declaran también, que los directivos no se dan cuenta de esta situación, porque en gran medida pasan su tiempo en sus oficinas o en reuniones administrativas.

“(...) de hecho este año hubo varios profesores con licencia por lo mismo creo yo, se pedían informes o tabulación de datos o un montón de cosas administrativas (...)” (Docente 2)

“(...) de repente uno llega a la sala de profesores y esta pelada, los colegas están en clases, uno como profesor jefe quiere hablar con los colegas que le hacen a su curso y no puede porque no los ve, a veces en la hora de almuerzo uno los encuentra y les pregunta, pero a veces ni en los recreos uno los puede encontrar (...)” (Docente 4)

“(...) lo que pasa es que a ellos (los directivos) les interesa que todo funcione nomas, que los libros estén al día, que los registros estén completos, que las firmas estén bien, ellos se la pasan en reuniones, a veces uno tiene una duda o quiere plantear una situación y no tiene con quien hacerlo porque ellos no están (...)” (Docente 3)

En el caso de los directivos, señalan que se respeta la normativa en relación con la distribución de las horas de cada docente de forma individual, y que, si bien se desarrolla un importante trabajo administrativo dentro del establecimiento, este siempre se encuentra ligado a la toma de decisiones pedagógicas, que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Aluden, además, que muchas veces los profesores no organizan bien su trabajo y que eso termina afectando al momento de planificar sus tiempos para el trabajo colaborativo pero que como equipo directivo siempre están abiertos a la flexibilidad en torno a los plazos.

“(...) tratamos también de qué los docentes puedan centrarse principalmente en sus labores pedagógicas por eso respetamos el 65-35 en la división de las horas lectivas y no lectivas, y este año también decidimos eliminar la planificación didáctica que se les pedía de forma mensual para que de esta forma ellos pudieran utilizar su tiempo de mejor manera y de manera más autónoma para planificar su trabajo pedagógico (...)” (Directivo 1)

“(…) este último año hemos querido implementar una cultura del dato dentro del establecimiento (…) y eso conlleva bastante trabajo administrativo, lo tenemos claro, pero también trae muchos beneficios en la labor pedagógica (…) ahora si los docentes no saben administrar bien sus tiempos no es responsabilidad nuestra (…) tratamos de apoyarlos siempre, entregándoles más plazos o ayudándoles a llevar a cabo las tareas (…)” (Directivo 2)

c) Acciones para el desarrollo profesional docente.

En esta subcategoría se presentan las impresiones de docentes y directivos en torno a los procesos de evaluación y retroalimentación de las labores, que se llevan a cabo en el establecimiento para apoyar el desarrollo profesional de los docentes.

En este sentido, tanto los profesores entrevistados como los directivos, coinciden en que existe claridad respecto a los procesos implementados e instrumentos que se utilizan en la evaluación de desempeño de funciones, y de observación de clases. Aluden que dichas herramientas se construyen de forma participativa, con representantes de cada uno de los estamentos involucrados, y que se realiza de forma periódica. Consideran que esto entrega mayor validez a la evaluación, y que es una instancia en donde se puede aprender de las percepciones de los demás.

“(…) nos evalúan con una rúbrica o una pauta de observación al aula que contiene distintos puntos que son acordados en reuniones con el equipo directivo y con representantes de los profesores (…)” (Docente 4)

“(…) a mí me gusta la forma en la que nos evalúan acá, porque sirve para algo, es bien concreta (…) he estado en otros colegios y los profesores no pescan mucho la evaluación porque no participan en ella, eso no pasa acá (…)” (Docente 1)

“(…) esta evaluación se hace de forma semestral y se lleva a cabo también un proceso de retroalimentación (…) para nosotros que la evaluación sea participativa significa que tenga más validez, porque después los profesores no pueden decir, esto no lo sabía o con esto no estoy de acuerdo (…)” (Directivo 2)

Por otra parte, los docentes declaran que no existe apoyo para la adquisición de nuevas competencias, perfeccionamiento o especialización en distintas áreas de interés, ya que no cuentan con tiempos dentro de la jornada para perfeccionarse, con incentivos o facilidades para quienes busquen seguir desarrollándose profesionalmente.

“(…) acá tienen arto ese discurso de que los profesores sigamos estudiando y actualizando nuestros conocimientos, pero en la práctica no tenemos ningún incentivo para hacerlo, porque para empezar no se nos reconoce (con dinero) a quienes tenemos alguna especialización, hay colegas que están estudiando ahora y que se les hace súper difícil porque igual tienen que cumplir con todo lo que les están pidiendo desde acá, yo creo que de repente ellos (los directivos) no quieren dar apoyos porque piensan de que uno vaya estudiar y después se va a ir del colegio(…) (Docente 3)

El equipo directivo señala por su parte, que instan a los docentes a seguir desarrollándose académicamente, a perfeccionarse y que entregan toda la información que pueden acerca de capacitaciones o cursos gratuitos que ofrecen las instituciones públicas, además de desarrollar anualmente una capacitación externa de acuerdo con los requerimientos del contexto educacional.

“(…) acá en el colegio tratamos de motivar a nuestros profesores a que sigan perfeccionándose, porque eso siempre va a ser positivo para el aprendizaje de nuestros estudiantes, siempre estamos enviando las ofertas de CPEIP, universidades, o de otras instituciones que ofrecen cursos gratuitos, además todos los años se contrata una ATE para que venga a hacer una capacitación con todos los trabajadores (…) igual es difícil que se les vayan a pagar los perfeccionamientos, porque en ese sentido la Corporación no lo hace en ninguno de sus colegios, por eso tratamos de incentivar que participen de los cursos que son gratis, también organizamos capacitaciones internas de repente, pero más allá de eso no podemos ofrecer más (…) (Directivo 1)

2.7.2.2 Categoría 2: Gestión de la convivencia y el clima escolar

La siguiente categoría busca recoger información acerca de las condiciones internas del establecimiento educativo en cuanto a clima organizacional que consiste en el conjunto de propiedades del ambiente interno en que opera la organización, las cuales de manera directa o

indirecta influyen sobre la conducta, motivación y percepciones de los trabajadores (Litwin et al., 1968) en los siguientes apartados se especifica tres categorías que son: la confianza en las relaciones interpersonales, este relacionado con el clima escolar, que como establece Razeto (2016), impactan en el logro de objetivos compartidos; al igual que la estructura organizacional del establecimiento; y por último el grado de satisfacción y motivación personal de los docentes.

2.7.2.2.1 Subcategorías

a) Confianza en las relaciones interpersonales

Esta subcategoría revela las percepciones que los profesores y parte del equipo directivo tienen sobre las relaciones interpersonales, basadas en la confianza, las expectativas de estima personal de cada uno, la integridad y el respeto. Esta confianza en las relaciones interpersonales afecta al clima escolar, en términos de satisfacción en las relaciones horizontales.

Los docentes concuerdan con que, existe confianza entre los docentes y que esto facilita la búsqueda de ayuda, ante alguna necesidad o problemas son a sus pares a quienes recurren mayormente, y, en segunda prioridad, al jefe de UTP.

“(…)siempre acudo a la ayuda de algún colega para pedir orientación o apoyo, (…)no existen pautas claras con respecto a los pasos a seguir para resolver algún tipo de conflicto(…)” (Docente 3).

“(…)si no logro resolver la situación, recorro a nuestro jefe de UTP(…)” (Docente 2).

“(…)Las puertas de mi oficina siempre se encuentran abiertas para dar solución a lo que les afecte, pero eso no ocurre y me doy por enterado cuando no han logrado resolver el problema y ya la situación se ha acrecentado(…)” (Directivo 1).

Subcategoría b) Estructura organizacional del establecimiento

La siguiente subcategoría presenta las percepciones de los entrevistados respecto a la estructura organizativa, específicamente en las responsabilidades asignadas y los roles adquiridos que juegan un papel fundamental en el logro de los objetivos compartidos y el trabajo colaborativo y cómo esto influye en el aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes y directivos concuerdan en que las características del clima escolar afectan o influyen en el aprendizaje de los alumnos.

“(...)influye directamente en la actitud de los estudiantes, dado que el clima escolar determina la percepción que tienen del ambiente en el que están inmersos y como este condiciona su conducta y disposición frente al aprendizaje” (Directivo 2).

“(...)afecta significativamente en el aprendizaje de los alumnos, ya que ha mayor confianza, tranquilidad y respeto, aumenta la productividad y eficacia laboral, por ende, fortalece el desempeño de los estudiantes(...)” (Docente 3)

Los profesores coinciden en que, aunque hay responsables de la convivencia escolar, no observan el desarrollo de su trabajo, la asignatura de ética y moral que se imparte en el centro no tiene una planificación establecida y los profesores tienen que buscar recursos entre sus compañeros o por sus propios medios, no siendo especialistas en la materia.

“(...)no existen procesos por parte del establecimiento para llevar a cabo la formación de principios y valores con toda la comunidad educativa(...)” (Docente 3).

“(...)la asignatura de ética(...) no cuenta con una planificación anual que se enfoque en la misión y visión del colegio” (Docente 1).

Los profesores entrevistados informaron que la creación del reglamento de convivencia escolar no es participativa, sólo informada.

“(...)los procesos de creación son realizado por un grupo muy reducido de participantes y no se socializa con el resto de la comunidad, (...)si fuera más participativo tendría mayor impacto en la comunidad(...)” (Docente 2).

c) Grado de satisfacción y motivación laboral de los docentes.

En esta categoría se presentan las condiciones necesarias en las instituciones educativas para alcanzar los objetivos comunes, para ello es importante la satisfacción laboral y la motivación de los profesores.

En particular, si el líder tiene una orientación intolerante o autoritaria, según lo expresado por los profesores, la satisfacción laboral de los docentes tiende a disminuir, ellos expresan que se sentirían más motivados para alcanzar las metas y estarían más comprometidos con las metas comunes si se les ofrecieran incentivos, ya que esto es un indicador del buen desarrollo de su trabajo.

“(...)no existen reconocimientos por logros u objetivos cumplidos, creo que antes reconocían los años de servicio, pero aparte de eso, nada más (...)” (Docente 3)

“(...)si uno obtiene buenos puntajes SIMCE, ni siquiera somos nombrados en el concejo de profesores, la sensación que yo tengo es que, si haces bien tu trabajo, solo estas respondiendo a tu labor, pero cuando uno se equivoca corren para hacerlo saber(...)” (Docente 2)

2.8 Identificación del problema

Tabla 7 Detección del problema. (revisar tablas en anexo)

Efectos	El 14,6% de los docentes perciben que existe un sentido de equipo dentro del establecimiento.	El 9,38% de los profesores del colegio perciben que frecuentemente planifican y evalúan su trabajo de forma colaborativa.	El 6,25% de los docentes consideran que el director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo.	El 10,94% de los profesores encuestados perciben que el director los libera de las actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	El total de los docentes encuestados concuerdan en que el director no cuenta con competencias y habilidades para Gestionar la convivencia escolar	El 14,6% de los docentes expresa que ha sido reconocido cuando ha avanzado profesionalmente.	El 17% de los docentes responden que le gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos 5 años.	Solo 12,5% de los docentes sienten como propios los objetivos y valores de este establecimiento.
Problema	Bajo desarrollo de las prácticas de liderazgo por parte del equipo directivo enfocadas principalmente en el clima escolar y el trabajo colaborativo.							
Causas	Falta capacitación y coordinación para realizar trabajo en equipo.	Exceso de trabajo administrativo por parte del equipo directivo y docentes.	Equipo directivo desempeña principalmente el tipo de liderazgo autoritario.	Baja participación en la creación y socialización de reglamentos y protocolos del establecimiento.	Falta de visión compartida a nivel institucional.			

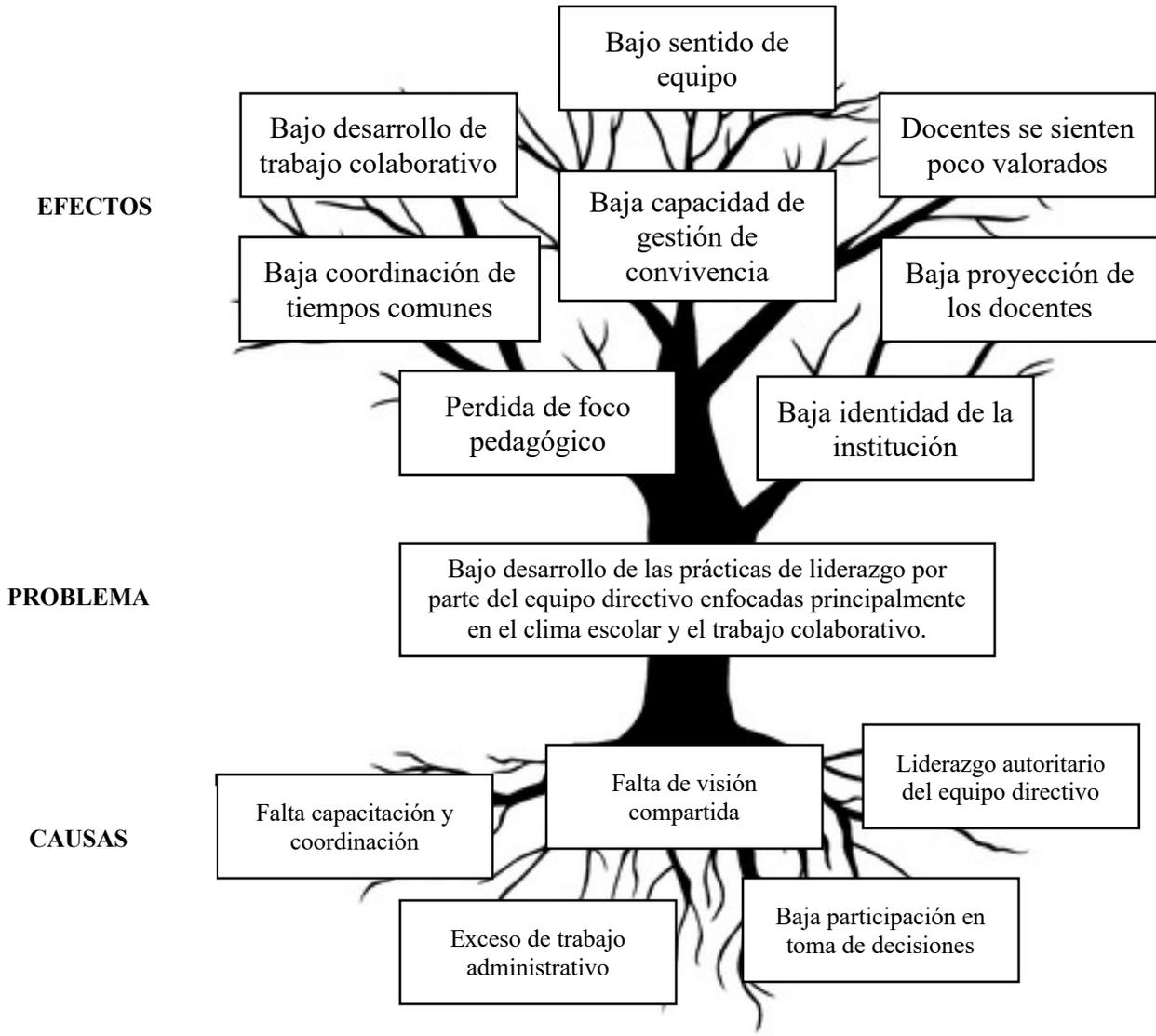


Figura 15. Detección del problema

Capítulo 3: Propuesta de mejora

3.1.1 Objetivo general

- Fortalecer las prácticas de liderazgo enfocadas en el desarrollo del trabajo colaborativo dentro de la comunidad educativa.

3.1.2 Objetivos específicos

- Promover una visión compartida acerca del rol y la utilidad del trabajo colaborativo entre docentes para el desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes.
- Desarrollar un sistema de formación y apoyo de líderes intermedios que permitan disminuir la cantidad de labores administrativas que desarrollan tanto docentes como directivos, a través de la delegación de responsabilidades y funciones.
- Construir un sistema de trabajo de Comunidades de Aprendizaje Profesional, que permita a los docentes y directivos, ser partícipes de formación pedagógica constante e instancias de reflexión sobre sus prácticas en la búsqueda del aprendizaje de los estudiantes.

3.2 Descripción general de la propuesta

Para resolver el problema del bajo desarrollo de las prácticas de liderazgo enfocadas en el trabajo colaborativo, se implementará un programa de actividades centrado en sistema de formación de líderes intermedios capaces de articular el trabajo en equipo, tanto de forma interdisciplinaria, como por áreas de especialidad, acompañado a lo anterior, se buscará instaurar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), que permitan contar con el espacio y el tiempo necesarios para reflexionar en torno a la labor pedagógica particular, compartir experiencias de aprendizaje significativas, apuntando a fortalecer el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Las actividades propuestas se iniciarán durante el primer año de implementación, manteniéndose durante los siguientes, y supervisando su desarrollo y resultado, a través de instrumentos elaborados específicamente para ello, en lo relativo a desempeño de liderazgos intermedios, trabajo colaborativo efectivo e institucionalizado y resultados de aprendizaje.

En cuanto al sistema de formación de líderes intermedios, se propone seleccionar a los docentes por áreas de especialidad que cuenten con el reconocimiento pedagógico de sus pares y la confianza del equipo directivo, para así lograr una comunicación fluida entre los distintos estamentos y una articulación eficaz de las actividades a desarrollar. Se busca formar, constantemente este tipo de liderazgo a través de capacitaciones externas focalizadas en el desarrollo de habilidades comunicativas, de gestión, y de estrategias de trabajo colaborativo, estas serán llevadas a cabo a menos una vez por semestre durante el primer año y al menos una vez por año durante los siguientes de la implementación. Acompañado a ello, se llevarán a cabo capacitaciones internas, gestionadas por el equipo directivo y los liderazgos intermedios enfocadas principalmente en el desarrollo de habilidades y estrategias de trabajo colaborativo, tanto por áreas de especialidad como interdisciplinario, de manera bimensual durante el primer año, y al menos de forma semestral durante los siguientes años de implementación.

En lo relativo a la creación de CAP, estas serán coordinadas por los líderes intermedios, y buscarán generar una reflexión constante sobre las practicas pedagógicas, experiencias de aprendizaje, contexto, y todo lo que influya en el aprendizaje de los y las estudiantes. Se implementará durante el primer año, manteniéndose durante los siguiente, monitoreando su desarrollo y resultados de forma constante. Se instaurarán comunidades divididas por área de especialidad, y por niveles o cursos, en un comienzo, y considerando durante el proceso si es necesario realizar otro tipo de comunidad que sea pertinente. Las comunidades se reunirán al menos de forma quincenal para la reflexión general, pudiendo establecerse comisiones y reuniones específicas en plazos distintos. Esta estrategia se evaluará semestralmente a través de una o más jornadas de socialización en el pleno de las comunidades, en donde presentarán sus avances, conclusiones o realizarán capacitaciones a los demás docentes.

3.3 Programación de las actividades a desarrollar

Objetivo estratégico	Potenciar la formación del equipo directivo y de los docentes en relación con prácticas de liderazgo enfocadas en el rol y utilidad del trabajo colaborativo para desarrollar aprendizaje significativo en los estudiantes.			
Meta anual de efectividad	100% del Equipo directivo y 100% de los docentes valoran y desarrollan trabajo colaborativo de forma sistemática.			
Resultado esperado	Equipo directivo trabaja de forma colaborativa con docentes, y estos lo hacen entre sí, a través de reuniones constantes, fortaleciendo las prácticas pedagógicas adecuadas y la enseñanza contextualizada.			
	Descripción de actividades	Indicador de resultado	Medio de verificación	Duración
Actividad 0	Jornada de reflexión y concientización			
Responsable Equipo directivo	El equipo directivo se reúne a reflexionar en torno a la importancia del liderazgo educacional y la forma en que incide en el aprendizaje de los estudiantes. Durante la jornada, que tendrá una duración de 3 horas, los miembros del equipo directivo comenzarán revisando en conjunto evidencia teórica sobre la	100 % de los directivos participan en jornada de reflexión y concientización.	Listas de asistencia y evidencias emanadas de la jornada.	Diciembre y febrero

	<p>relación entre liderazgo y mejora educativos, luego analizarán, de forma crítica, las prácticas desplegadas por ellos y</p> <p>Para finalizar, analizaran experiencias comparadas de escuelas efectivas a nivel nacional, identificando cuales fueron las principales medidas que permitieron el mejoramiento de estos centros educativos, proyectando a su vez posibles acciones para la institución.</p>			
Actividad 1	Capacitación directiva			
Responsable Director	<p>Los integrantes del equipo directivo asisten a una capacitación externa sobre trabajo colaborativo y su implementación práctica. Posteriormente se reúnen a reflexionar en torno a lo aprendido y buscar estrategias que puedan ser implementadas en el contexto de la comunidad educativa.</p> <p>El Jefe de unidad Técnica participa de diplomado en "Trabajo</p>	<p>100 % de los directivos participan en una capacitación externa realizada por una institución educativa superior.</p> <p>Jefe de UTP realiza diplomado.</p>	<p>Listas de asistencia y evidencias emanadas de la capacitación.</p> <p>Diploma otorgado por</p>	<p>Diciembre y febrero</p> <p>Primer semestre</p>

	colaborativa para la atención a la diversidad” o similar.		institución educativa	
Actividad 2	Capacitación docente			
Responsable Jefe UTP	<p>Durante los primeros días de marzo se capacitará a todos los docentes del establecimiento en estrategias de aprendizaje colaborativo, a través de 3 jornadas realizadas durante las tardes.</p> <p>La primera jornada abordará aspectos teóricos, como definiciones (qué se entiende por colaboración, equipo, etc), beneficios y experiencias comparadas.</p> <p>Durante la segunda se expondrán de forma teórica y práctica algunas estrategias de trabajo colaborativo, centrándose en las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP).</p> <p>Finalmente, en la tercera jornada, se trabajará en torno a la reflexión sobre los efectos que podría provocar la implementación de alguna de estrategia dentro de la comunidad escolar, considerando las características propias de ella, también elaboran en conjunto una</p>	100 % de los docentes participan en una capacitación externa realizada durante el año para todos los docentes del establecimiento.	Listas de asistencia y evidencias emanadas de la capacitación.	Marzo

	definición que utilizaran en la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI).			
--	---	--	--	--

Objetivo Estratégico	Desarrollar un sistema de formación y apoyo de líderes intermedios que permitan disminuir la cantidad de labores administrativas que desarrollan tanto docentes como directivos, a través de la delegación de responsabilidades y funciones.
Meta	100% de los Directivos delegan responsabilidades y labores en nuevos cargos que lideren la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, gestionando su funcionamiento, apoyo y evaluación constante.
Resultado esperado	Equipo directivo implementa liderazgo participativo, aumentando su presencia y conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, más cercano a los docentes y con mayor conocimiento de la realidad presente en la comunidad educativa.

Descripción de actividades		Indicador de resultado	Medio de verificación	Duración
Actividad 3	Formación de líderes intermedios			
Responsable Jefe UTP	Luego de la capacitación, el equipo directivo gestionará una encuesta para conocer la valoración profesional que tienen los docentes entre sus colegas, considerando los resultados de	Dos capacitaciones externas realizadas durante el año (semestralmente) enfocada en	Listas de asistencia y evidencias emanadas de la capacitación.	Marzo, mayo y julio

	<p>dicho instrumento, seleccionarán 9 docentes de entre los más reconocidos para formarlos como líderes capaces de gestionar CAP dentro de establecimiento. Para ello se desarrollará durante la primera semana de abril, una capacitación externa para estos 9 profesores, llevándose a cabo en 3 jornadas en el horario de la tarde.</p> <p>En la primera jornada, se abordarán las habilidades comunicativas, desde una metodología teórico-práctica, considerando la importancia de la comunicación efectiva dentro del contexto laboral – educacional, explorando experiencias reales dentro del establecimiento.</p> <p>Durante la segunda jornada se trabajarán las habilidades de gestión, también con una metodología teórica – práctica, en donde los docentes participantes abordarán situaciones ficticias que deberán resolver, primero en grupos y luego de forma individual, también se desarrollarán estrategias de planificación y manejo de grupo.</p> <p>Por último, en la tercera jornada, se trabajarán estrategias de</p>	<p>personal seleccionado para desarrollar labores de liderazgo intermedio.</p>		
--	---	--	--	--

	<p>trabajo colaborativo, pero desde la perspectiva del liderazgo, como coordinar el trabajo de un grupo de personas para la consecución de un objetivo en común. También se estudiarán en detalle las CAP y como implementarlas dentro del establecimiento.</p> <p>A cada docente seleccionado para desempeñar un liderazgo intermedio se le liberarán al menos 10 horas cronológicas para el desarrollo de las actividades propias de su nuevo cargo.</p>			
<p>Actividad 4</p> <p>Responsable Jefe de UTP</p>	<p>Sistema de apoyo a líderes intermedios</p> <p>El Jefe de Unidad Técnica gestionará la realización de reuniones de forma semanal entre los líderes intermedios (coordinadores), estas reuniones tendrán como finalidad la reflexión en torno a las problemáticas pedagógicas de la comunidad, temáticas que necesiten profundización y capacitación, además tendrán la finalidad de monitorear la implementación de las CAP.</p>	<p>9 Docentes coordinadores y Jefe de UTP participan semanalmente en reuniones de coordinación, apoyo y monitoreo.</p>	<p>Actas de reunión Listas de asistencia</p>	<p>De abril hasta diciembre</p>

Actividad 5	Sistema de perfeccionamiento interno para coordinadores			
Responsable Líderes intermedios	Se realizarán capacitaciones internas, preparadas por los coordinadores (líderes intermedios), en que se aborden temáticas de interés en base a las experiencias socializadas en las reuniones de semanales con el Jefe de UTP, estas capacitaciones se llevarán a cabo de forma bimensual, y serán organizadas en base a un calendario anual que manejará el Jefe de Unidad Técnica, en donde todos los coordinadores deberán encargarse de al menos una capacitación interna. Estas capacitaciones tendrán una duración de al menos 3 horas cronológicas, debiendo contar con una parte teórico-expositiva y una parte práctica de forma equilibrada, y pudiendo realizarse en más de una jornada, todo esto a propuesta de los coordinadores encargados de su preparación. Esta actividad se agendará durante la última semana del mes correspondiente.	9 Docentes coordinadores implementan cada dos meses capacitaciones internas en torno a temáticas de interés contextual.	Listas de asistencia y evidencias emanadas de la capacitación.	Abril, junio, agosto, octubre y diciembre

Objetivo estratégico	Construir un sistema de trabajo de Comunidades de Aprendizaje Profesional, que permita a los docentes y directivos, ser partícipes de formación pedagógica constante e instancias de reflexión sobre sus prácticas en la búsqueda del aprendizaje de los estudiantes.			
Meta	100% del Equipo directivo y 100% de los docentes reflexionan y comparten experiencias pedagógicas significativas que propendan a la innovación pedagógica.			
Resultado esperado	Cultura de trabajo colaborativo instaurada en los docentes y equipo directivo direccionada hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través de la articulación de los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje.			
Descripción de actividades		Indicador de resultado	Medio de verificación	Duración
Actividad 6	Coordinaciones por departamento y por ciclos.			
Responsable Líderes intermedios	Se crearán 5 departamentos, divididos según áreas de estudio: Literatura e Idiomas (lenguaje e inglés), Matemáticas (matemáticas y física), Ciencias (ciencias naturales, química, biología y educación física) Artes y tecnología (música, artes y tecnología), y Historia (ciencias sociales, historia y otras afines); liderados cada uno por uno de los docentes seleccionados y capacitados anteriormente. Además, se crearán cuatro ciclos de coordinación: Primer Ciclo (PK, K, 1° y 2° básico), Segundo Ciclo (3°, 4° 5° y 6° básico) Tercer Ciclo (7°, 8° 1° y 2° medio) y Ciclo Final	100% de los docentes participan semanalmente en reuniones de coordinación.	Acta de reunión	abril a diciembre

	<p>(3° y 4° medio); liderados por los docentes seleccionados y capacitados anteriormente.</p> <p>Cada Coordinador de Departamento o de Ciclo, gestionará, apoyará y supervisará las acciones de los docentes a su cargo, liderando las reuniones, observando prácticas, retroalimentando, entre otras funciones que se determinarán y constatarán en el manual de cargos y funciones elaborado por el equipo directivo.</p> <p>Los coordinadores llevarán a cabo reuniones al menos de forma quincenal, cuidando de no agendar las reuniones departamentales y de ciclo de forma simultánea.</p> <p>Las reuniones serán dirigidas por el coordinados, mediando que todos los integrantes participen activamente de acuerdo con las actividades y temáticas abordadas.</p> <p>En primer lugar, se dará lectura al acta de la reunión anterior, luego se presentará la table de contenidos de la reunión, posteriormente se llevará a cabo una dinámica de inicio, enfocada en el reconocimiento de las</p>			
--	---	--	--	--

	<p>emociones o similar, para preparar al grupo para iniciar la reunión con una buena actitud y concentrados. Todas las reuniones contarán con una parte expositiva, donde se informará de los acontecimientos y decisiones importantes de la semana, siguiendo con un plenario, en que cada integrante relatará alguna experiencia significativa, tanto positiva como negativa que haya experimentado durante la semana. Luego del plenario, se llevará a cabo la reflexión en torno a algún foco pedagógico (inicio, metacognición, cierre, motivación, evaluaciones, monitoreo, etc.), en donde todos los integrantes deberán entregar ideas y opiniones acerca de cómo mejorar, desarrollar, apoyar o implementar alguna práctica pedagógica significativa.</p> <p>La reunión finalizará con el establecimiento de acuerdos en torno a reflexión realizada, lo que deberá constar en el acta, junto con el listado y la forma de todos los asistentes.</p>			
--	---	--	--	--

Actividad 7	Presentación de resultados y evaluación			
Responsable		100% de los	Lista de	julio y
Jefe de UTP	Cada departamento y ciclo	departamentos	asistencia,	diciembre
Coordinadores	deberán preparar una exposición	y ciclos	material	
	al término del primer y segundo	presentan	emanado de	
	semestre, en donde presentaran	reflexiones y	cada	
	las reflexiones más significativas	experiencias	departament	
	en torno al quehacer pedagógico,	significativas.	o o ciclo.	
	además expondrán al menos una			
	experiencia pedagógica			
	significativa que haya sido			
	planificada, implementada y			
	evaluada en conjunto por todos			
	los miembros de la CAP.			
	Esta presentación se llevará a cabo			
	durante una jornada de reflexión			
	especialmente determinada para			
	ello, en un lugar fuera del			
	establecimiento, durante todo un			
	día, cada departamento o ciclo			
	contará con un máximo de 45			
	minutos para presentar sus			
	reflexiones y experiencias.			

3.4 Organización anual de las actividades

Actividad	feb	mar	abr	may	jun	jul	ago	sep	oct	nov	dic
Jornada de reflexión y concientización.	X										X
Capacitación directiva.	X										X
Capacitación docente.		X									
Formación de líderes intermedios.		X		X		X					
Sistema de apoyo a líderes intermedios.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sistema de perfeccionamiento interno para coordinadores.			X		X		X		X		X
Coordinaciones por departamento y por ciclos.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Presentación de resultados y evaluación.						X					X

3.5. Justificación Teórica

3.5.1 Liderazgo educativo y su relación con la mejora escolar

El liderazgo educativo se puede definir como un proceso de influencia intencionada que ejerce una persona o un grupo de personas enfocado en determinar las actividades y conseguir resultados y metas en el contexto educativo. El liderazgo educativo también se asocia con conceptos como “gestión educativa” o “administración educativa”, pero en estos casos se habla principalmente de una autoridad ejercida sobre otros, esto marca una diferencia que se encuentra mediada por el establecimiento formal de cargos que ejercen este “poder”.

En líneas generales, se puede decir, que el liderazgo es un proceso de influencia cuyos componentes son quien la ejerce y quienes son sujetos a ella, hablamos del líder y de sus seguidores; la influencia ejercida implica que debe producirse algún cambio en los seguidores, ya sea en su

motivación, competencias, carácter, etc., todo ello provocado como consecuencia de algún acto realizado por el líder (Vásquez et al., 2014)

Cuando se habla de influencia se involucran también un conjunto de valores centrales compartidos por la comunidad educativa, que permitan inspirar a los actores impregnándolos de una fuerte responsabilidad moral y compromiso con el quehacer educativo. Según Leithwood (2009) y Elmore (2015) el Liderazgo Escolar debe entenderse como un conjunto de habilidades y aptitudes personales que funcionan como una herramienta particularmente relevante para el desarrollo de los cargos directivos, ya que estos propenden a la evolución y actualización teórica de la misma disciplina, esto cobra importancia para la utilización de estrategias y prácticas modernizadas que favorezcan la ejecución de procesos de mejora sistemática dentro de las instituciones educativas, utilizando la información relevante extraída de los diversos contextos que componen la comunidad educativa, y de esta forma utilizar aquellas que presenten mayor pertinencia.

El conocer las concepciones contemporáneas de liderazgo escolar, permite tener una comprensión no sólo de las prácticas, tipos y características de los líderes escolares sino también de los valores y estrategias necesarios para implementar procesos de mejora escolar diferenciando contexto, nivel de desarrollo de la escuela y contingencia (Mineduc, 2015).

En este mismo sentido el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015), formula que las características de un liderazgo efectivo varían dependiendo del contexto y de las características del establecimiento en que se desempeñe, así como también a partir del nivel de desarrollo o la etapa del mejoramiento en que se encuentre la unidad educativa. Se puede concluir que el liderazgo efectivo es situacional y contingente.

Leithwood (2009) define el liderazgo escolar efectivo desde una perspectiva más amplia y funcional, para el autor, el liderazgo sirve a fines sociales, pues se enmarca e implementa en torno a las relaciones entre los individuos de una organización, con la finalidad de conseguir objetivos colectivos. Quienes ejercen el liderazgo no actúan por capricho, responden por su actuar, y deben perseguir metas claras y establecidas con anterioridad, en relación con estas estructuran su trabajo y organizan el actuar de toda la organización, no solo de manera formal, sino que, más importante

aún, a través de la capacidad de influenciar los pensamientos y acciones de los demás integrantes de la comunidad, entregándoles las condiciones óptimas para su correcto desempeño.

Los líderes educativos necesitan fomentar una cultura que valore y tenga como centro de su quehacer el aprendizaje. Para construir esta cultura, se requiere la creación de un conjunto claro y visible de valores fundamentales, que se reflejen en el diseño y la vida cotidiana de la escuela, desde el lenguaje que los maestros y los estudiantes usan para hablar sobre el aprendizaje, hasta la forma en que la escuela interactúa con la comunidad (Cortes, 2018).

Diversos autores reconocen la influencia que posee el liderazgo educativo en la mejora escolar, catalogándolo como el segundo factor más influyente, luego del actuar pedagógico de los docentes (Barber y Mourshed, 2007; Pont et al., 2008), es por ello que resulta especialmente importante el involucramiento de los equipos directivos, quienes naturalmente asumen este liderazgo, en las distintas actividades que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, tanto en la etapa de la planificación, apoyo de la implementación en clases y la reflexión pedagógica posterior. Para lograr esto, los líderes deben contar con el tiempo suficiente que les permita sumarse a las actividades antes mencionadas, por ello es esencial la delegación de responsabilidades y labores en cargos intermedios que faciliten el apoyo y supervisión de los actores educativos, además de crear instancias que congreguen a los distintos miembros de la comunidad en una reflexión pedagógica constante.

La influencia que ejerce el liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes es innegable, así como en el mejoramiento y cambio escolar, ya que, a través de este, los establecimientos logran concretar su capacidad potencial, esto se consigue por la fuerte influencia que los líderes poseen en la motivación de los actores del proceso educativo, las habilidades que desarrollan, así como las prácticas que implementan y las condiciones de trabajo en que se desenvuelven. En este sentido, siguiendo a Fullan y Quinn (2015) se hace importante que los líderes escolares permanezcan en conocimiento de las prácticas que producen un mayor impacto en la comunidad, de acuerdo a sus características propias, así como también, de las condiciones sociales, culturales e históricas que componen el ámbito de acción de la unidad, con la finalidad de lograr implementar acciones que sean coherentes con estas y contextualizadas, lo que favorecerá la efectividad de las prácticas desplegadas.

El liderazgo pasa a ser considerado como una cualidad que ha de estar distribuida, proporcionando oportunidades regulares para que los miembros de la comunidad escolar compartan lo que están aprendiendo sobre su propia práctica y exploren los caminos más adecuados de funcionamiento organizativo utilizando las ideas y los esfuerzos de todos ellos, en un clima de propósito compartido y de trabajo en equipo (González, 2003).

3.5.1.1 Gestión del Cambio

Un desafío constante al que se ve enfrentado nuestro sistema educativo es que las escuelas, colegios y liceos del país sean capaces de proveer una educación de calidad e inclusiva, que desarrolle los aprendizajes y la formación integral de todas y todos los estudiantes en un contexto que se ha caracterizado durante los últimos años por las múltiples modificaciones, tanto desde una perspectiva legislativa, como política, social y cultural.

Es así que, al buscar un mejoramiento educativo sostenido, la toma de decisiones en los múltiples ámbitos dentro los establecimientos educacionales, adquiere un mirada mucho más crítica y reflexiva, ya que supone un abordaje de manera coordinada y articulada de los distintos niveles y dimensiones de la experiencia escolar, desde lo que ocurre a nivel institucional hasta el nivel de aula, considerando la relevancia de los procesos que movilizan a la escuela, colegio y/o liceo, y no tan solo sus resultados finales.

El cambio es un desafío constante en el siglo XXI (Muñoz y Nevado, 2007). Si una institución educativa no es capaz de aceptar el cambio o la innovación, esto repercutirá negativamente en el desarrollo de los aprendizajes, competencias y habilidades de los estudiantes y la forma en que se relacionan con la sociedad que los rodea. Todo cambio requiere siempre un conductor. Tradicionalmente este rol ha sido preferente de los equipos directivos, y del director en específico, pero en respuesta a las características contextuales de la época actual, otros actores comienzan a tomar protagonismo en el panorama del cambio en una institución, los docentes, líderes informales y liderazgos intermedios se han transformado en facilitadores y potenciadores del cambio que se quiere implementar en una comunidad educativa.

Hoy en día, el líder directivo cumple un papel sustancial en la gestión transaccional y transformacional que une los intereses institucionales con los intereses personales de sus colaboradores. Es así que la tarea de la conducción de grupos humanos es indispensable para poder gestionar un cambio dentro de una organización educativa. De esta manera se cataloga el liderazgo educativo, en todas sus presentaciones, como un elemento esencial para la gestión el cambio.

Otros factores que pueden determinar la forma en que se gestionan los cambios dentro de las instituciones educativas pueden detallarse de a siguiente manera: Una sociedad en permanente cambio exige una institución educativa en transformación constante, donde la transformación sugiere que las mejoras en las escuelas deben ser más rápidas y realizadas de manera tal que permitan que la innovación prospere, que se vea que funciona y que pueda ser difundida a través de facilitadores de la gestión del cambio. Sólo cambian, innovan, se transforman, aquellas escuelas en las que se reconocen las carencias, que detectan sus imperfecciones y atrasos, y que toman decisiones para superarlas con una actitud proactiva. Sin olvidar que, siguiendo a Escudero (2006) reformar las estructuras y mejorar al mismo tiempo las mentalidades, las prácticas y los resultados educativos son tareas que representan un esfuerzo y reacciones complejas y conflictivas.

Siguiendo lo planteado en el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y lo establecido por investigaciones de la propia OCDE (Pont et al., 2008) se puede posicionar como eje central del mejoramiento escolar a las prácticas pedagógicas desplegadas por los docentes, y que la mejora de dicha labor requiere de reflexiones críticas y socializadas entre profesionales, resulta evidente que docentes y directivos necesitan mantenerse involucrados de manera conjunta y continua en el análisis, monitoreo y comprensión de la realidad existente dentro de las aulas.

3.5.1.2 Líderes intermedios, un acercamiento más directo a la labor pedagógica

En el contexto educacional actual, el liderazgo escolar ha evolucionado dejando atrás la concepción tradicional de *accountability* basado en liderazgos centrados en la gestión de las organizaciones escolares, para dar paso a una reformulación conceptual entendiendo como marco de acción del liderazgo, las comunidades de aprendizaje, en donde conviven distintos tipos de liderazgos, por un lado aquellos de carácter pedagógico que están enfocados en los aspectos

curriculares y, por otro, liderazgos pedagógicos, con atención especial en el desarrollo de las capacidades docentes.

Así es como surgen para asumir estas nuevas responsabilidades en el liderazgo pedagógico, figuras intermedias que apoyan y se relacionan de forma más directa con los docentes, tales como evaluador, o coordinadores de área, de nivel, o de ciclo, etc.

En algunos casos, los docentes designados como líderes poseen roles formales de liderazgo, como, por ejemplo, jefes de departamento, mentores o coordinadores académicos, mientras que en otros se entienden como docentes cuyo principal rol está asociado al ejercicio de la docencia en aula, pero que colaboran o han asumido de manera adicional responsabilidades asociadas al ejercicio directivo (Rodríguez y Gairín, 2020).

Un análisis sobre el papel que cumplen los líderes medios en las escuelas realizado por Bennett et al., (2007) destacó dos roles claves para quienes detentan este tipo de influencia, puesto que, se han convertido en los mediadores entre los líderes directivos y los docentes, con quienes trabajan más de cerca en su quehacer cotidiano. Es así que, los líderes intermedios quedan atrapados en un proceso doble de rendición de cuentas y responsabilidad tanto por los niveles superiores, como por los inferiores. La importancia de este tipo de cargos radica en que operan entre diferentes fuentes de influencia y promoviendo el cambio dentro de la escuela, pues, aunque no son responsables para la organización general de los centros educativos, son agentes y negociadores clave dentro de las organizaciones.

Para llevar a cabo este tipo de tareas se requiere que los líderes establezcan y mantengan, de manera efectiva, la confianza y la colaboración en las relaciones con estudiantes, profesores y directivos (Bassett y Shaw, 2018). Los líderes intermedios, para Molla y Nolan (2020), son agentes efectivos en la medida en que cuentan con cierta libertad en la toma de decisiones dentro de sus departamentos y pueden trabajar con sus colegas en la implementación de las decisiones que consideren pertinentes para la generación de cambios en la práctica docente, ya que estos poseen la experiencia y una base de conocimientos amplios y profundos en relación con sus áreas de acción, en aquello relacionado con su disciplina, así como de los programas de estudio, las políticas educativas, y de las características del contexto en que se desenvuelven.

Existen diversos modelos teóricos que describen el accionar de los liderazgos intermedios, uno de ellos es el de John De Nobile (2018), quien clasificó la actividad del liderazgo en seis categorías: el gerencial, la administración, la organización, la supervisión, el desarrollo del personal y la actividad estratégica. Este autor afirma que el marco de acción de estos líderes se compone de un conjunto de variables y elementos interrelacionados aplicables a diversos contextos escolares. Por otra parte, Leithwood (2016) sintetiza las prácticas efectivas de los jefes de departamento o coordinadores en 32 estudios, las que se relacionan con un enfoque por mejorar el programa de instrucción, garantizar que el personal reciba apoyo profesional y la implementación de prácticas efectivas compartidas, la comprensión de la forma en que las metas del departamento se alineaban con las metas escolares y la administración de recursos y tareas con eficacia.

3.5.2 Trabajo colaborativo como eje central del mejoramiento educativo

En el panorama educacional actual, es de vital importancia que los docentes sean capaces de colaborar entre sí, ampliando la visión de la realidad educativa individual y construyendo una integrada por los detalles que puede precisar la experiencia personal. La toma de decisiones pedagógicas puede realizarse de forma más efectiva cuando se conocen las distintas versiones de los y las estudiantes, solo así se conseguirá dar sentido y pertinencia a las actividades, objetivos e indicadores preparados para los educandos.

Es el mismo Ministerio de Educación (MINEDUC) quien establece que se debe entender el trabajo colaborativo como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda.

En este nuevo escenario, y considerando como objetivo fundamental el mejoramiento educativo de una institución, el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI adquieren un rol preponderante, toda vez que su desarrollo es necesario para formar ciudadanos íntegros para la sociedad del conocimiento. Una de las habilidades fundamentales es la de la colaboración, referida a ser capaces de resolver problemas o realizar tareas complejas trabajando en equipo con otras

personas, enriqueciendo la experiencia con los distintos puntos de vistas enfocados en torno a la consecución de un objetivo común.

El trabajo colaborativo es una técnica trascendental para los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente, y se basa en la idea de que los profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

El trabajo colaborativo dentro de las instituciones educacionales deja de ser una forma optativa de desarrollar las funciones y pasa a ser un requisito fundamental para lograr aprendizajes significativos en los y las estudiantes, ya que se transforma en la única manera de articular las distintas aristas del contexto educativo, permitiendo que todos los estudiantes puedan dar sentido a lo transmitido por sus docentes.

A lo largo de los años el trabajo colaborativo ha sido definido por múltiples autores, entre ellos, Graden y Bauer (1999) entienden la colaboración o enfoque colaborativo como “un proceso compartido de resolución de problemas” (p.106) entre todos los actores del contexto educativo, para explicar el aprendizaje de un estudiante en sus condiciones particulares. También, lo contrastan con otras formas de trabajo entre profesionales como la asesoría de expertos y las sugerencias dadas por los educadores especiales a los profesores regulares. Estos autores consideran que el enfoque colaborativo es fundamental para el desarrollo de la educación inclusiva.

La cultura del trabajo colaborativo se presenta en este contexto, como la solución a los problemas de mejoramiento educativo en las instituciones chilenas. La capacidad de colaborar entre pares se produce como una respuesta efectiva a los rápidos cambios del entorno, y a la necesidad de producir mejoras sistémicas a lo largo del tiempo. Esta cultura se caracteriza por el apoyo moral y el trabajo colaborativo entre los docentes, la confianza en las capacidades profesionales del equipo, la mejora continua como objetivo común, el aumento de la reflexividad grupal, etc. Los profesores pueden aprender unos de otros, poner en común sus conocimientos y habilidades y, además, perfeccionarse juntos (Hargreaves, 2005).

La colegialidad y la colaboración del profesorado no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor, sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado. La colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional (Shulman, 1989).

En Chile, y a propósito de la Ley 20.903, el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo se yergue como una alternativa más que adecuada, pues se distancia de la idea de excesivas capacitaciones externas alejadas del contexto y características propias de la realidad escolar, permitiendo una mirada hacia dentro, reconociendo las capacidades y conocimientos de los propios docentes, y la forma en que estos pueden aportar al desarrollo profesional de sus pares.

Este modelo de capacitación externa, de corta duración y descontextualizada, en donde el participante tiene la responsabilidad de transmitir los conocimientos adquiridos a sus colegas, sumado a la falta de seguimiento de la aplicación de dichos aprendizajes, representa un sistema que plantea desafíos enormes para los equipos directivos de nuestras escuelas (Vaillant, 2016). Consistentemente con la implementación del trabajo colaborativo, es necesario asegurar que existan las capacidades y condiciones adecuadas en los contextos educativos, estos deben accionar prácticas laborales que apoyen y acompañen constantemente, reforzando así un sistema que tenga como base la participación de todos.

3.5.2.1 Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP)

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional responden a la necesidad de sistematizar el trabajo colaborativo dentro de los establecimientos educacionales. Esta estrategia resulta especialmente efectiva debido a que posee un carácter versátil, que permite adaptar los requerimientos, objetivos y metas a las características propias del contexto en el que se implementa.

Una CAP consiste en un grupo de profesoras y profesores que se reúnen, de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula. En estos encuentros, los docentes discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos, que luego implementan en sus aulas (Stoll et al., 2006).

Una Comunidad de Aprendizaje Profesional debe entenderse como la implementación práctica de una nueva forma de hacer pedagogía. Se define como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, en respuesta a la generación del fracaso escolar y los conflictos en el contexto de la sociedad de la información, para combatir la falta de justicia e igualdad social (Ferrada y Flecha, 2008; Flecha y Puigvert, 2002). Con las CAP se intenta implementar el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa que involucre a todos los integrantes de la comunidad. Los principios pedagógicos que rigen a las Comunidades de Aprendizaje son: la creación de un espacio y organización para el aprendizaje, el impulso de altas expectativas, el desarrollo de la autoestima, ubicación del proceso de enseñanza- aprendizaje como foco principal de la organización, evaluación continua y sistemática, participación de toda la comunidad educativa y finalmente, presencia de Liderazgo Distribuido dentro del establecimiento educacional (Flecha y Puigvert, 2002).

Es a través del Liderazgo efectivo que se logra fortalecer la construcción de Comunidades de Aprendizaje Profesional con el objetivo de estimular el desarrollo de las capacidades pedagógicas de los docentes, reforzar la pertinencia de los programas de estudios implementados y aumentar el sentido de responsabilidad colectiva sobre los aprendizajes de los estudiantes. Los líderes escolares, ayudan a desarrollar una Comunidad Profesional poniendo atención sobre el desarrollo individual de los profesores, creando y apoyando las condiciones estructurales y los recursos humanos y sociales que sustentan a la comunidad (Leitwood, 2009).

Las Comunidades de Aprendizaje profesional cuentan con una serie de características que definen la efectividad en la consecución de los objetivos y logros, entre ellos debemos destacar que la atención se centra en el conocimiento del área específica, el plan de estudios y el aprendizaje de los estudiantes, donde los miembros comparten una visión de aprendizaje, objetivos y metas concretas, utilizando los datos sobre el desempeño de los estudiantes para reflexionar y reformular las prácticas en razón de lograr mejoras en la enseñanza y el aprendizaje. Es imprescindible que los miembros asuman la responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los estudiantes, pues esto ayuda a mantener el compromiso y facilita la evaluación de las prácticas implementadas, lo que permite que se genere confianza, respeto y apoyo mutuos entre todos los miembros, quienes son capaces de

mirar más allá de la escuela en busca de fuentes de aprendizaje, ideas, redes y asociaciones que repercutan positivamente en la consecución del objetivo principal de la estrategia.



Figura 16. Premisas para implementar una CAP. Fuente: Comunidades de Aprendizaje Profesional, Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional (MINEDUC, 2019)

Las CAP fueron diseñadas a partir de la teoría de aprender haciendo de J. Dewey en la década del 30, la que propone que la base del conocimiento debe incorporar experiencias de aprendizaje activo, llevado a la práctica, y cuya implementación ha permitido la generación de innovaciones en múltiples instituciones educativas, las que se sustentan en una clara organización inicial desde el equipo directivo y la orientación de las prácticas docentes al logro de aprendizajes en todos los estudiantes por medio de la colaboración entre profesores (DuFour, 2004; DuFour et al., 2010; DuFour y Mattos, 2013; Roberts y Pruitt, 2009). Las investigaciones publicadas en las últimas décadas sobre el impacto de las CPA en establecimientos educativos de diversas características, indican la pertinencia del modelo para fomentar y destacar las capacidades de los profesionales de una escuela, además evidencia la influencia positiva del modelo en el clima escolar y en la satisfacción de los docentes con su trabajo como profesionales de la educación, como lo ha presentado especialmente en contextos norteamericanos (D'Ardenne et al., 2013; Dogan et al., 2015; Ning et al., 2015; Owen, 2014). En la tabla siguiente se han resumido parte de los hallazgos referidos a la implementación de las CAP en diversos contextos según indicadores de alta relevancia para la mejora escolar:

Tabla 7*Estudios que han abordado las características de las CPA*

Indicador	Descriptor	Autores
Liderazgo distribuido	Las CAP ayudan a concretar la visión del liderazgo distribuido que genera espacios de responsabilidad compartida.	Harris, 2012
Clima organizacional	Mejora el clima organizacional y cultura escolar.	López. y Gallegos, 2014
	Reducción del estrés laboral.	Mark & Pun, 2014
Formación en el servicio	Se legitima la escuela como ámbito potencial de aprendizaje para los profesores	Furtak y Heredia, 2014
Satisfacción laboral	Aumento de sensación de satisfacción con las actividades y tareas cotidianas	Mayoral, 2014
Fortalecimiento trabajo colaborativo	Aumenta el potencial de encuentro y desarrollo de tareas en conjunto	Bolívar, 2012
Aprendizajes de los estudiantes	Mejora de aprendizajes y capacidades instruccionales de los docentes	Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001

Fuente: Aparicio & Sepúlveda (2018, p.57).

Para la implementación de una CAP es necesaria una revisión y fortalecimiento de la cultura educativa dentro de la comunidad, la que debe migrar hacia el aprendizaje continuo de los docentes, logrando su propio empoderamiento, fortalecido por medio del encuentro con sus pares en el trabajo colaborativo, con el objetivo de conseguir una mejora de los aprendizajes en los estudiantes. Es por esto que las dimensiones indicadas por los autores son importantes de considerar al momento de analizar las posibilidades de orientar el trabajo docente a un modelo como el de las CAP, es decir para ordenar ideas y propósitos.

Tabla 8*Aspectos descriptivos de una CPA*

Dimensiones de una Comunidad Profesional	
Características	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo reflexivo ● Foco en el aprendizaje del estudiante ● Interacciones entre profesores y apertura profesional ● Colaboración ● Valores y normas compartidas
Condiciones estructurales	<ul style="list-style-type: none"> ● Tiempo para encuentros y discusiones ● Cercanía física ● Roles de enseñanza interdependientes ● Profesores empoderados ● Estructuras para la comunicación
Condiciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> ● Apertura para mejorar ● Confianza y respeto ● Liderazgo de apoyo ● Habilidades cognitivas

Fuente: Roberts y Pruitt (2009, p.6).

Se puede concluir que las CAP requieren de condiciones y estructuras fundamentales que faciliten el encuentro entre pares, es por ello que debe ser uno de los aspectos claves para el cambio en la forma en que se distribuyen los tiempos y espacios dentro de la organización, además de contar con la confianza del equipo directivo en la labor pedagógica desplegada por los docentes. Lo anterior no representa la norma en el contexto chileno, pues variadas investigaciones realizadas han descrito que los directivos demuestran ciertas desconfianzas hacia el trabajo autónomo de los profesores y que debido a esto no producen tiempo y espacios de reunión donde puedan organizarse colaborativamente y fortalecer sus redes de apoyo (Bellei et al., 2003; Gaete et al., 2017; Valenzuela, 2008; Valenzuela y Montecinos, 2017).

La investigación reciente de Jensen et al., (2016) sobre el desarrollo profesional de los docentes, indica que es posible generar cambios más efectivos en las prácticas pedagógicas cuando estas han sido discutida con los pares, exponiendo aspectos débiles y fuertes del trabajo realizado individualmente, logrando así un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. La

implementación de CAP permite, según Bolívar y Bolívar (2016) crear estructuras que posibiliten abandonar la mirada individualista que ha primado en el contexto educativo durante las últimas décadas, para adoptar una basada en el aprendizaje y desarrollo comunitarios.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2020). Informe Resultados Educativos. Recuperado el 20 de octubre de 2022 desde <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Aparicio, C & Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73.
- Arias-Gómez J, Villasís-Keever MÁ, Miranda-Navales MG. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Rev Alerg Méx*, 63(2):201-206
- Argimón Pallás JM, Jiménez Villa J. (2007). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*, (3ª ed). Madrid: Elsevier.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Recuperado el 12 de diciembre de 2022 desde <http://www.preal.org/>
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. & Raczynski, D. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en contextos de pobreza. Santiago: Ministerio de Educación/ Unicef.
- Bennett, N, P Woods, and C Wise. 2007. "Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research." *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*
- Bassett, M., and N. Shaw. 2018. "Building the Confidence of First-Time Middle Leaders in New Zealand Primary Schools." *International Journal of Educational Management*
- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. & Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación Em Revista*, 62, 181-198.
- Colegio de Chillán (2021). Proyecto Educativo Institucional año 2019 - 2022.
- Cortez, M. (2018). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. Nota Técnica N° 4. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado el 13 de octubre de 2022 desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes/>

- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- D'Ardenne, C., Barnes, D. G., Hightower, E. S., Lamason, P. R., Mason, M., Patterson, P. C. & Erickson, K. A. (2013). PLCs In Action: Innovative Teaching for Struggling Grade 3-5 Readers. *The Reading Teacher*, 67(2), 143-151
- De Nobile, J. 2018. "Towards a Theoretical Model of Middle Leadership in Schools." *School Leadership and Management*, 38 (4), 395–416. doi:10.1080/13632434.2017.1411902.
- Diagnósticos integrales de aprendizajes (2020) Resultados lectura y matemática. Recuperado el 18 de noviembre de 2022 desde <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>
- Dogan, S., Pringle, R. & Mesa, J. (2015). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education*, 42(4), 569-588.
- DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Recuperado el 20 de noviembre de 2022 desde <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community.aspx>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2010). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work (2°)*. Bloomington: USA: Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How Do Principals Really Improve Schools? *Educational Leadership: The Principalship*, 70 (7), 34-40.
- Elmore, Richard. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de clases*. Serie Liderazgo Educativo. (pp. 63). Fundación Chile, Santiago.
- Escudero, J. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado: Participación educativa. Recuperado el 02 de diciembre de 2022 desde <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-3.pdf>
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61.
- Flecha, J. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2015). *Praise for Coherence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Furtak, E. M. & Heredia, S. C. (2014). Exploring the influence of learning progressions in two teacher communities. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(8), 982-1020.

- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138.
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- González, M.T. (2003). Liderazgo en tiempos de cambio y reforma. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 4-8.
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (103-117). Madrid: Narcea
- Hargreaves, Andy. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata, quinta edición, Madrid.
- Hernández R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*, (3ª ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México, D.F: México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México, DF: Mc Graw Hill.
- Harris, A. (2012). Liderazgo y Desarrollo de capacidades en la escuela. Santiago: Fundación Chile- CAP.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K. & Hunter, A. (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. 2016. "Department Head Leadership for School Improvement." *Leadership and Policy in Schools* 15 (2): 117–140.
- López, A P. & Gallegos A, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 163-178.
- Mayoral, P. (2014). Peer learning: an analysis of secondary school teachers' reflection groups on teaching practice / El aprendizaje entre iguales: análisis de los grupos de reflexión sobre

la práctica docente para profesores de educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(4), 816-850.

Ministerio de Educación (2020). Ficha Establecimiento. Más Información Mejor Educación (MIME). Recuperado del 20 de noviembre de 2022 desde <https://www.mime.mineduc.cl/explorer>.

Ministerio de Educación (2015). Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Recuperado del 20 de noviembre de 2022 desde https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf

Ministerio de Educación (2013). Orientaciones actualizadas para la implementación del Decreto Supremo 170/2009 en Programas de Integración Escolar. Capítulo III. Recuperado del 20 de noviembre de 2022 desde <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Molla, T., and A. Nolan (2020). "Teacher Agency and Professional Practice." *Teachers and Teaching, Theory and Practice* 26 (1): 67–87. doi:10.1080/13540602.2020.1740196. New Zealand Qualifications Authority. 2011. Search Standards and Assessment.

Muñoz, R., & Nevado, D. (2007). *El desarrollo de las organizaciones del siglo XXI : ética, responsabilidad social, gestión de la diversidad y gestión del cambio*, Especial Directivos, Madrid.

Ning, H. K., Lee, D. & Lee, W. O. (2015). The relationship between teacher value orientations and engagement in professional learning communities. *Teachers and Teaching*, 22(2), 235-254.

Owen, S. M. (2014). Teacher professional learning communities in innovative contexts: "ah hah moments", "passion" and "making a difference" for student learning. *Professional Development in Education*, 41(1), 57-74.

Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Recuperado el 12 de diciembre de 2022 desde <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

Roberts, S. & Pruitt, E. (2009). *Schools as Professional Learning Communities*. California: Corwin Press.

Rodríguez, G., y Gairín, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88-111. doi: 10.17583/ijelm.2020.4044

Shulman, L. (1989): "Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms". Comunicación preparada para el congreso "Restructuring Schooling for Quality Education", Trinity University, San Antonio (TX).

Sistema Nacional de Evaluación y Desempeño (2021). Factores para obtener SNED. Recuperado del 16 de noviembre de 2022 desde <https://sned.mineduc.cl/>

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258
- Valenzuela, J.P. (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la Búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En *Transformaciones del Espacio Público, II Escuela Chile-Francia*. Santiago de Chile: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile. 131-156.
- Valenzuela, J. P. & Montecinos, C. (2017). Structural Reforms and Equity in Chilean Schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Recuperado el 02 de mayo de 2018 desde Recuperado el 02 de septiembre de 2022 desde <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-108>
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13
- Vásquez, S., Bernal, J., & Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. (R. I. (RINACE), Ed.) REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/663351>

Anexos

Tabla 8

Afirmaciones sobre el establecimiento

Reactivo	De acuerdo	Muy de acuerdo	% Total respuestas favorables
2.1 Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje	59,38%	7,81%	67,19%
2.2 Entre los docentes existe un sentido de equipo	9,38%	4,69%	14,06%
2.3 El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado	12,50%	67,19%	79,69%
2.4 Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente	10,94%	9,38%	20,31%
2.5 El ausentismo de los profesores es bajo	6,25%	3,13%	9,38%
2.6 Los profesores conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza	67,19%	6,25%	73,44%
2.7 Los docentes están comprometidos y se esfuerzan por entregar lo mejor de sí mismos	15,63%	70,31%	85,94%
2.8 Los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo de aula	73,44%	10,94%	84,38%
2.9 Los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar	64,06%	7,81%	71,88%
2.10 Los docentes se hacen responsables de mejorar el colegio más allá de su sala de clase	9,38%	10,94%	20,31%
2.11 Los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan	20,31%	65,63%	85,94%
2.12 Los docentes frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa	12,50%	3,13%	15,63%
2.13 Los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales	9,38%	0,00%	9,38%
2.14 Este establecimiento provee actividades de apoyo para alumnos que van retrasados en su aprendizaje	12,50%	56,25%	68,75%
2.15 Este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo	20,31%	67,19%	87,50%
2.16 Este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes	65,63%	14,06%	79,69%
2.17 Este establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes	9,38%	6,25%	15,63%
2.18 Los docentes en este establecimiento desarrollan esfuerzos concretos para comprometer a los padres con el proceso de aprendizaje de los alumnos	9,38%	6,25%	15,63%
2.19 Los docentes sienten como propios los objetivos y valores de este establecimiento	6,25%	6,25%	12,50%

Fuente: elaboración propia

Tabla 9

Influencia directa en las decisiones educativas fundamentales del establecimiento.

Reactivo	De acuerdo	Muy de acuerdo	% Total respuestas favorables
3. 1.Los alumnos	0,00%	0,00%	0,00%
3. 2.Los padres y apoderados	4,69%	0,00%	4,69%
3. 3.Los docentes	14,06%	6,25%	20,31%
3. 4.El director	12,50%	76,56%	89,06%
3. 5.El jefe de UTP	21,88%	59,38%	81,25%
3. 6.El sostenedor	12,50%	0,00%	12,50%
3. 7.Otro	7,81%	0,00%	7,81%

Fuente: elaboración propia

Tabla 10

Afirmaciones sobre las prácticas de liderazgo y características del director.

Reactivo	De acuerdo	Muy de acuerdo	% Total respuestas favorables
4.1 El director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento	14,06%	70,31%	84,38%
4.2 El director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento.	75,00%	12,50%	87,50%
4.3 El director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional	3,13%	6,25%	9,38%
4.4 El director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar	59,38%	20,31%	79,69%
4.5 El director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional	6,25%	0,00%	6,25%
4.6 El director demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	20,31%	62,50%	82,81%
4.7 El director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes	25,00%	65,63%	90,63%
4.8 El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar	73,44%	17,19%	90,63%
4.9 El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes	9,38%	6,25%	15,63%

4.10 El director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	6,25%	0,00%	6,25%
4.11 El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo	70,31%	15,63%	85,94%
4.12 El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros del establecimiento	10,94%	73,44%	84,38%
4.13 El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos	6,25%	0,00%	6,25%
4.14 El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza - aprendizaje	20,31%	68,75%	89,06%
4.15 El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor	6,25%	3,13%	9,38%
4.16 El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza - aprendizaje	6,25%	0,00%	6,25%
4.17 Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento	20,31%	70,31%	90,63%
5.1 El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	20,31%	68,75%	89,06%
5.2 El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	75,00%	15,63%	90,63%
5.3 El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	7,81%	6,25%	14,06%
5.4 El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	9,38%	6,25%	15,63%
5.5 El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes	71,88%	17,19%	89,06%
5.6 El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	7,81%	3,13%	10,94%
5.7 El director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos	9,38%	6,25%	15,63%
5.8 Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	6,25%	6,25%	12,50%
5.9 Durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza	3,13%	6,25%	9,38%
5. 10.El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	51,56%	28,13%	79,69%
5. 11.Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	10,94%	7,81%	18,75%
5. 12.El director frecuentemente observa sus clases	59,38%	23,44%	82,81%
5. 13.El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	62,50%	23,44%	85,94%
5. 14.El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	64,06%	26,56%	90,63%
5. 15.El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	23,44%	73,44%	96,88%
5. 16.El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	53,13%	28,13%	81,25%

5. 17.El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	71,88%	20,31%	92,19%
5. 18.El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	60,94%	18,75%	79,69%
5. 19.El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	9,38%	7,81%	17,19%
5. 20.El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia	6,25%	10,94%	17,19%
5.21.El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes	64,06%	18,75%	82,81%
5. 22.El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	62,50%	20,31%	82,81%
5. 23.Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	64,06%	12,50%	76,56%
5.24.Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo	10,94%	3,13%	14,06%
5. 25.El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento	9,38%	3,13%	12,50%

Fuente: elaboración propia

Tabla 11

Afirmaciones sobre el nivel de competencias y habilidades del director.

Reactivo	De acuerdo	Muy de acuerdo	% Total respuestas favorables
6.1 Manejo de estrategias pedagógicas	10,94%	6,25%	17,19%
6.2 Dominio del currículo nacional	17,19%	73,44%	90,63%
6.3 Coordinación de equipos de trabajo	20,31%	70,31%	90,63%
6.4 Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	14,06%	73,44%	87,50%
6.5 Dirección de reuniones de trabajo	23,44%	67,19%	90,63%
6.6 Seguimiento de la implementación de metas concordadas	71,88%	17,19%	89,06%
6.7 Gestión de la convivencia	0,00%	0,00%	0,00%
6.8 Planificación de la enseñanza	10,94%	6,25%	17,19%
6.9 Evaluación de aprendizajes	6,25%	3,13%	9,38%
6.10 Relación con los apoderados	26,56%	60,94%	87,50%
6.11 Relación con el entorno y medio externo	14,06%	76,56%	90,63%
6.12 Administración de recursos financieros	73,44%	14,06%	87,50%
6.13 Gestión de Recursos Humanos	10,94%	9,38%	20,31%
6.14 Rendición de cuentas	23,44%	67,19%	90,63%

Fuente: elaboración propia

