



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

Propuesta de Mejora para el Desarrollo de Prácticas Colaborativas entre Docentes y con el Equipo Directivo para Contribuir al Mejoramiento Educativo de una Escuela de la Comuna de Cañete

Verenna Tampe Araya

Profesora Guía:

Dra. Bárbara Valenzuela Zambrano

junio del 2023

Índice	
Introducción	5
Resumen	7
1. Antecedentes de Contexto	8
1.1 Datos del Establecimiento.....	8
1.2 Resultados de Aprendizaje	14
1.3 Análisis y Reflexiones sobre los Antecedentes del Contexto	20
2. Presentación de Diagnóstico y Línea Base.....	21
2.1 Marco Metodológico.....	21
2.1.1Objetivos del Diagnóstico.....	21
2.2 Diseño Metodológico.....	22
2.2.1 Población y Muestra	23
2.2.2 Técnicas de Recolección de Datos.....	24
2.2.3 Categorías y Estrategias de Análisis de Datos.....	26
2.3 Resultados	27
2.3.1 Análisis e Interpretación de Resultados Cuantitativos	27
2.3.2 Análisis e Interpretación de Datos Cualitativos	32
2.3.3 Síntesis de Resultados.....	43
2.4 Presentación y Análisis del Problema.....	45
2.4.1 Causas del Problema	45
2.4.2 Efectos del Problema en los Docentes	48
2.4.3 Árbol de Problema.....	52
3. Propuesta de Mejora	53
3.1 Resumen Ejecutivo	53
3.2 Objetivo de la Implementación.....	54
3.3 Metas Anuales de Efectividad.....	54
3.4 Estrategia.....	55

3.5	Tabla de Resultados Esperados del Proyecto	56
4.	Fundamentación Teórica	76
4.1	Prácticas de Liderazgo	76
4.2	Visión Compartida del Aprendizaje	79
4.3	Desarrollo Profesional Docente para una Mejora Educativa	82
4.4	Colaboración Docente	87
4.	Conclusiones	90
	Referencias	96
	Anexos.....	102

Índice de Tablas

Tabla 1	Índice de Vulnerabilidad Durante los Últimos Cuatro Años	8
Tabla 2	Evolución de la Matrícula e Indicadores de Eficiencia Interna	9
Tabla 3	Población y Muestra Cuantitativa.....	23
Tabla 4	Resultados Encuesta Colaboración Docente por Dimensión	28
Tabla 5	Síntesis de Análisis Cualitativo	43
Tabla 6	Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 0.....	56
Tabla 7	Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 1.....	61
Tabla 8	Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 2.....	62
Tabla 9	Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 3.....	65
Tabla 10	Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 4.....	67
Tabla 11	Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 5.....	69
Tabla 12	Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 6.....	72
Tabla 13	Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 7.....	73
Tabla 14	Modelo 4/14.Prácticas de Liderazgo Enfocadas en el Aprendizaje de los Estudiantes	77

Índice de Figuras

Figura 1 Organigrama Institucional.....	10
Figura 2 Categorías de Desempeño Anual	14
Figura 3 Estándares de aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación y Matemática, 4°Básico.	15
Figura 4 Comparación SIMCE 4° básico.	16
Figura 5 Resultados SIMCE 4° y 6° Básico.	16
Figura 6 Porcentaje de estudiantes en cada nivel de aprendizaje en SIMCE 6° básico. ..	17
Figura 7 Porcentaje promedio de logro de los estudiantes en Lectura.	18
Figura 8 Porcentaje promedio de logro de los estudiantes en Matemática.	19
Figura 9 Porcentaje de estudiantes de cada curso que requieren mayor apoyo en Lectura.	19
Figura 10 Porcentaje de estudiantes de cada curso que requieren mayor apoyo en Matemática.	20
Figura 11 Dimensión Liderazgo para la Colaboración.....	29
Figura 12 Dimensión Colaboración Entre Docentes.....	30
Figura 13 Dimensión Confianza en el Equipo Directivo	31
Figura 14 Árbol de Problema.....	52

Introducción

En los últimos años, el país y sus autoridades políticas han enfrentado una serie de demandas sociales que han visibilizado los desafíos aún presentes en múltiples áreas, dentro de estas, destaca la demanda permanente por un sistema educativo de calidad al cual puedan acceder todos y todas, razón por la cual se han creado y reformulado algunas políticas públicas que pretenden propiciar los cambios necesarios para alcanzar esta mejora.

Uno de los elementos centrales para asumir los cambios en las políticas educativas y los desafíos que esta conlleva en los establecimientos educacionales, es el desarrollo de un liderazgo educativo, en donde el principal foco sean los/as estudiantes, teniendo prácticas enfocadas en el desarrollo de las personas, proporcionando estímulos intelectuales y entregando apoyo individualizado. Si bien el liderazgo pedagógico es un concepto emergente que se encuentra en constante construcción se puede señalar que está centrado en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos, tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los/as docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, P. et al., 2015; Robinson et al., 2009), es decir, es un liderazgo para el aprendizaje de los/as estudiantes. En concordancia con lo anteriormente planteado, MacBeath et al. (2009), han propuesto cinco principios que vinculan el liderazgo con el aprendizaje: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y establecer una responsabilización común por los resultados.

A partir de ello se extrae que ejercer un buen liderazgo permite desarrollar, fortalecer y potenciar un conjunto de prácticas que generan mejoras educativas.

Es así como, el siguiente informe presenta una propuesta de mejora para desarrollar las prácticas colaborativas entre docentes y con el equipo directivo, para contribuir al mejoramiento educativo de una escuela municipal de la comuna de Cañete. De esta manera, la propuesta propicia nuevas instancias y desafíos para que el profesorado y el equipo directivo trabajen en conjunto, desarrollando así relaciones de confianza, liderazgo distribuido y el desarrollo profesional del equipo docente, con la finalidad de generar una mejora educativa en el establecimiento educacional, es decir, en sus estudiantes.

El primer apartado presenta los antecedentes del contexto, considerando aspectos institucionales y contextuales, como por ejemplo el índice de vulnerabilidad, datos de eficiencia interna, organigrama institucional, elementos centrales del Proyecto Educativo Institucional, resultados de aprendizaje, entre otros.

En segundo lugar, se presentan el diagnóstico y la línea base, explicitando el marco y el diseño metodológico, donde se da cuenta del enfoque que se utiliza, más otros elementos importantes como la presentación de los objetivos, las técnicas de recolección de datos utilizadas, la población y muestra, más las categorías y estrategias de análisis de datos. El apartado continúa con el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos, del cual se realiza un posterior análisis de causas, efectos y problema.

En un tercer apartado, se expone y plantea la propuesta de mejora, dando cuenta de sus etapas, los resultados esperados, las actividades diseñadas, los indicadores de resultados, medios de verificación, participantes y tiempo estimado para la realización de cada etapa, detallando de forma clara y lógica toda la secuencia de la propuesta. Mediante esta propuesta de mejora se aspira a generar un cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes a través del trabajo colaborativo, el fortalecimiento de la confianza y las instancias de reflexión, acompañamiento y retroalimentación que potencian el desarrollo profesional docente y el liderazgo como mejora educativa.

En cuarto lugar, se da a conocer la fundamentación teórica de cuatro temáticas, prácticas de liderazgo, visión compartida, desarrollo profesional docente para una mejora educativa y trabajo colaborativo, las cuales sustentan y validan la propuesta previamente presentada.

Para finalizar, el presente documento plantea las principales conclusiones del trabajo realizado, enfocándose en la relevancia de la propuesta para generar cambios en el establecimiento educacional.

Resumen

El presente documento aborda la realidad de un establecimiento educacional público de la comuna de Cañete, dando cuenta de sus desafíos en torno a las prácticas pedagógicas colaborativas, el acompañamiento en el aula y el liderazgo pedagógico. Con la intención de potenciar al máximo el proceso investigativo, el presente estudio adopta el enfoque mixto como su metodología central, utilizando el diseño de tipo explicativo secuencial, ya que en una primera instancia se aplica la metodología cuantitativa, cuyos resultados sirven de insumo para establecer los aspectos a indagar desde la metodología cualitativa que se realiza posteriormente. Se aplicó una encuesta de colaboración docente a 27 docentes, mientras que las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a 6 docentes y 2 integrantes del equipo directivo. El diagnóstico permite realizar un análisis que da cuenta de un bajo despliegue de las prácticas de liderazgo en el equipo directivo, afectando directamente al desarrollo de la cultura colaborativa e incidiendo en el núcleo pedagógico. Es así como se propicia el planteamiento de una propuesta de mejora enfocada en el desarrollo de prácticas colaborativas entre docentes y con el equipo directivo mediante la aplicación de una metodología de pares conocida como entrenamiento y mentor. La implementación de esta propuesta propone realizar el trabajo colaborativo, la reflexión, el análisis, el diálogo entre equipo docente y equipo directivo, el diseño y la aplicación de nuevas metodologías y estrategias, siempre con miras al mejoramiento educativo que impacta directamente en el núcleo pedagógico y los/as estudiantes.

Palabras clave: colaboración docente, liderazgo pedagógico, desarrollo profesional docente.

1. Antecedentes de Contexto

1.1 Datos del Establecimiento

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

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

Tabla 1

Índice de Vulnerabilidad Durante los Últimos Cuatro Años

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

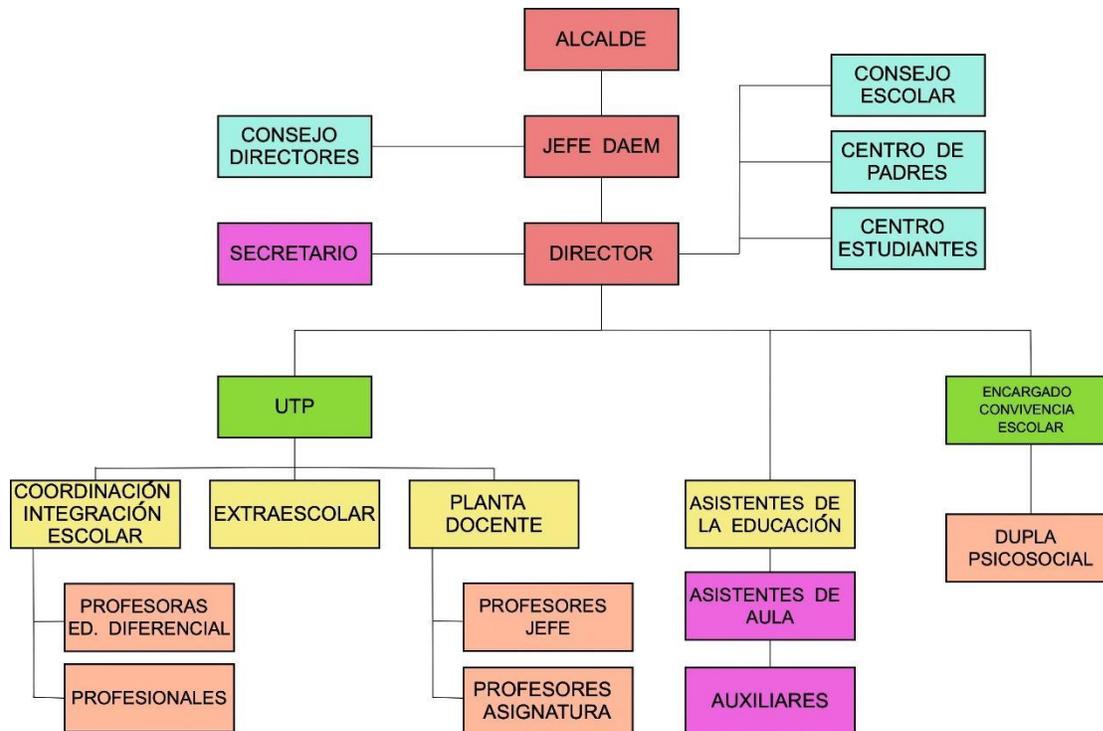
En cuanto a los cargos directivos del establecimiento, es posible dar a conocer que el director es el encargado de cumplir con funciones de gestión, administración y toma de decisiones, lo que permite el desarrollo de los proyectos al interior de la Escuela, junto con el logro de los objetivos y el impulso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

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

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

Figura 1

Organigrama Institucional



Nota. Elaboración propia (2022).

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

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

Por otra parte, en su visión señala:

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

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

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

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

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

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

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

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

Cabe destacar que de este programa se desprende el Manual de Convivencia Escolar, el cual da cuenta de las medidas y sanciones que se aplicarán con los y las estudiantes que incurran en faltas disciplinarias, es decir, el reglamento que se pondrá en práctica cuando se realicen acciones contrarias a la sana convivencia escolar. El manual también da a conocer otros aspectos relevantes respecto a las faltas disciplinarias, como los criterios de aplicación, el protocolo de actuación, deber de protección, investigación, medidas de reparación, mediación y derecho de apelación, entre otros. Además, la

escuela ha establecido la clasificación de las sanciones como Leves, Graves y Gravísimas, especificando las consecuencias y quienes serán los responsables de analizar y determinar el cómo se harán efectiva las sanciones para cada clasificación. Cabe destacar que, el manual también presenta cómo estimular a los/as estudiantes cuando estos se comportan de manera positiva.

Además, el Manual de Convivencia también incorpora un anexo con protocolos exigidos por el Ministerio de Educación en materias tales como; Bullying y Ciberbullying, maltrato de un adulto hacia un estudiante, entre estudiantes, de un estudiante hacia un/a funcionario/a, ante violencia física y psicológica hacia un alumno/a en el hogar, ante situación de abuso sexual o acoso laboral, ante situación de conflicto entre docente y apoderado/a o entre apoderados/as, sumado a los protocolos de acción en caso de accidente escolar, de salidas pedagógicas, de acción en caso de sugerencias, reclamos y/o felicitaciones, de uso indebido de equipo tecnológico, de prevención y actuación en caso de consumo y tráfico de drogas en el establecimiento, de actuación y de retención de estudiantes padres/madres adolescentes y de actuación frente a la ausencia prolongada e injustificada a clases (Manual de Convivencia Escolar, 2022).

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

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

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

1.2 Resultados de Aprendizaje

A partir de los resultados entregados por la Agencia de Calidad de la Educación, y según lo presentado en la figura 2, el establecimiento se encuentra en la categoría “medio” y se ha mantenido así durante los últimos cuatro años. De acuerdo a los criterios planteados por la agencia, los establecimientos que se encuentran en esta categoría logran que sus estudiantes obtengan resultados similares a lo esperado en aspectos académicos como en el área de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Figura 2

Categorías de Desempeño Anual

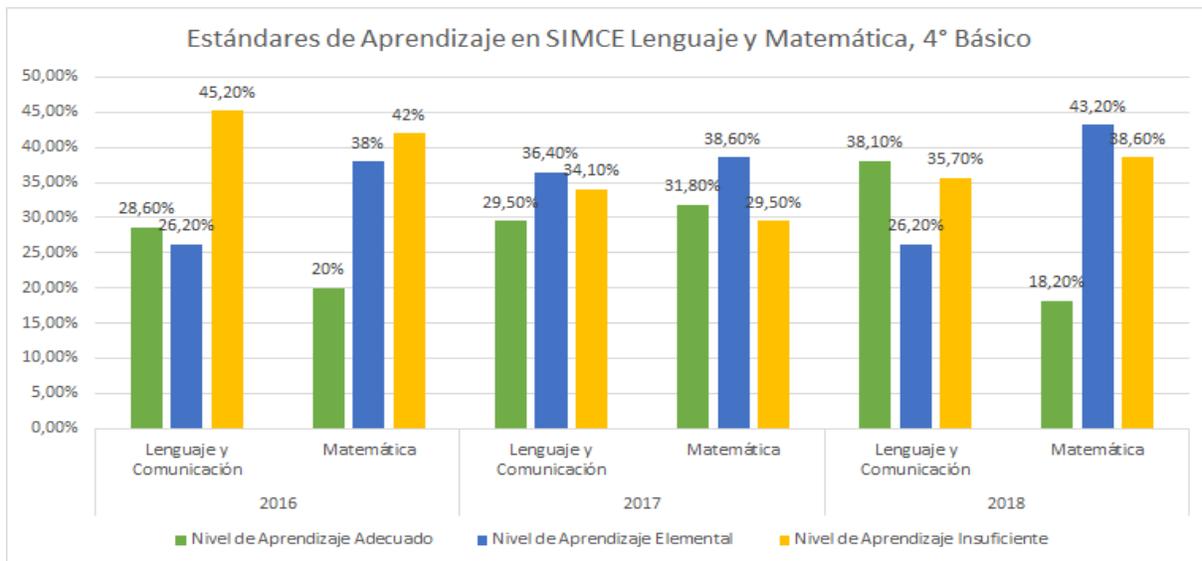


Nota. Extraído de Agencia de la Calidad de la Educación (2022).

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

Figura 3

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



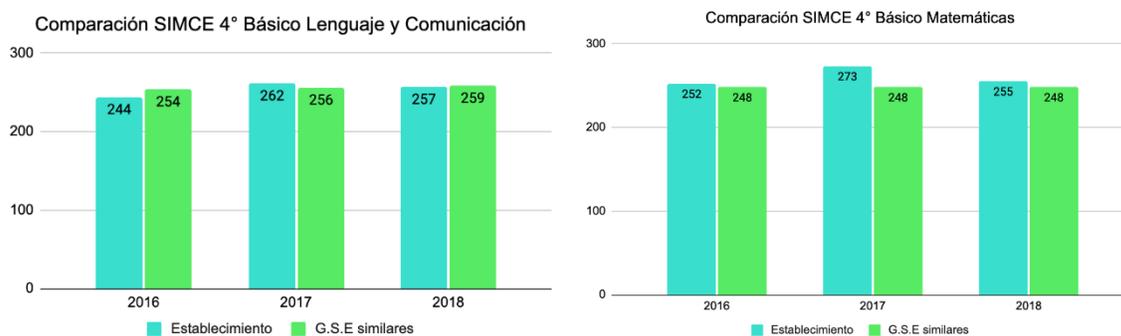
Nota. Extraído de Agencia de la Calidad de la Educación (2022).

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

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

Figura 4

Comparación SIMCE 4° básico.

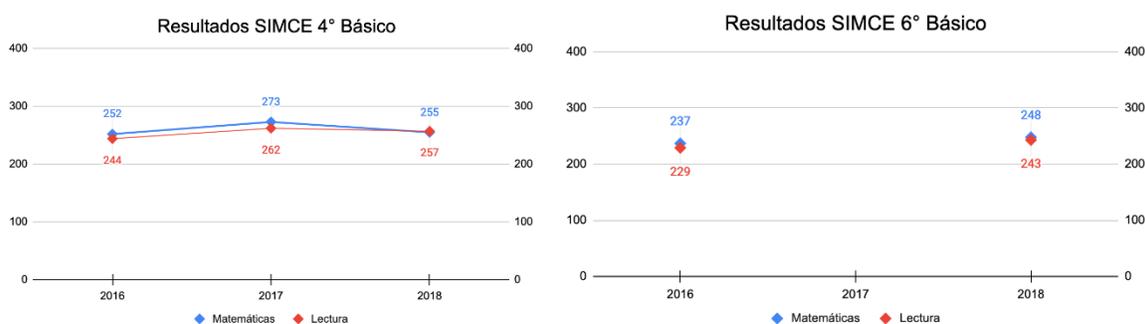


Nota. Elaboración propia con datos extraídos de la Agencia de Calidad de la Educación (2022).

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

Figura 5

Resultados SIMCE 4° y 6° Básico.



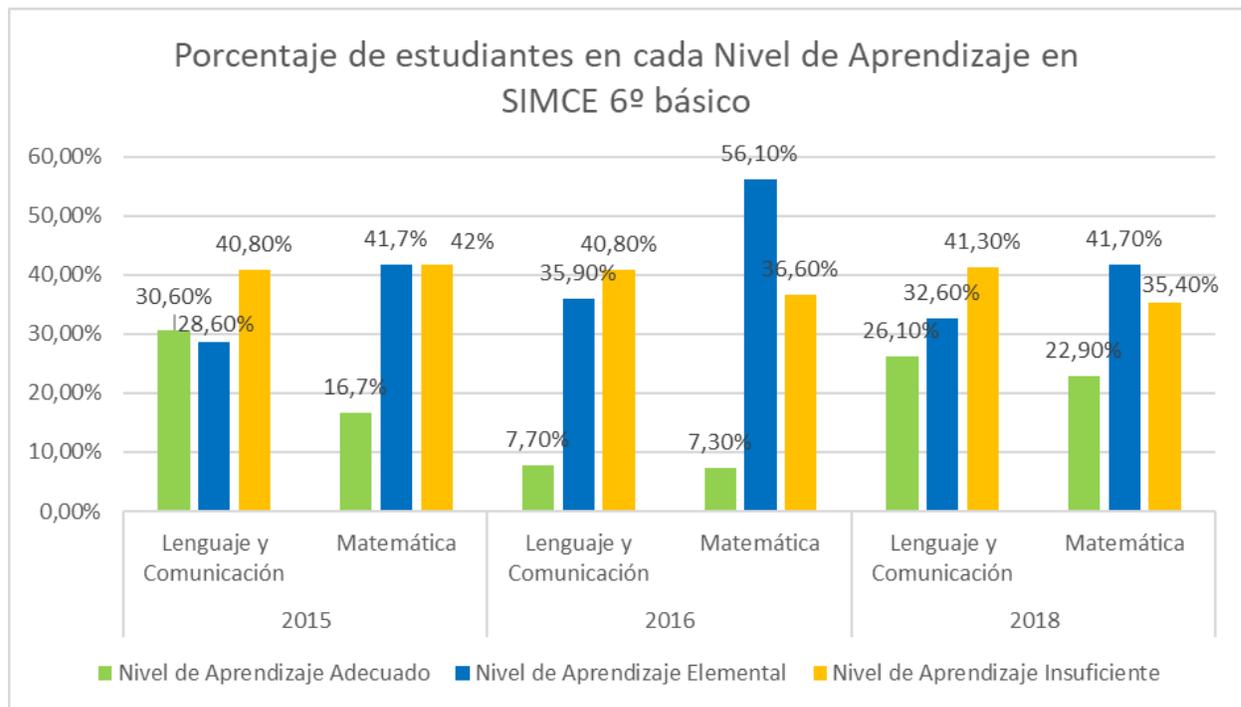
Nota. Elaboración propia con datos extraídos de la Agencia de Calidad de la Educación (2021).

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

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

Figura 6

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



Nota. Elaboración propia con datos extraídos de la Agencia de Calidad de la Educación (2021).

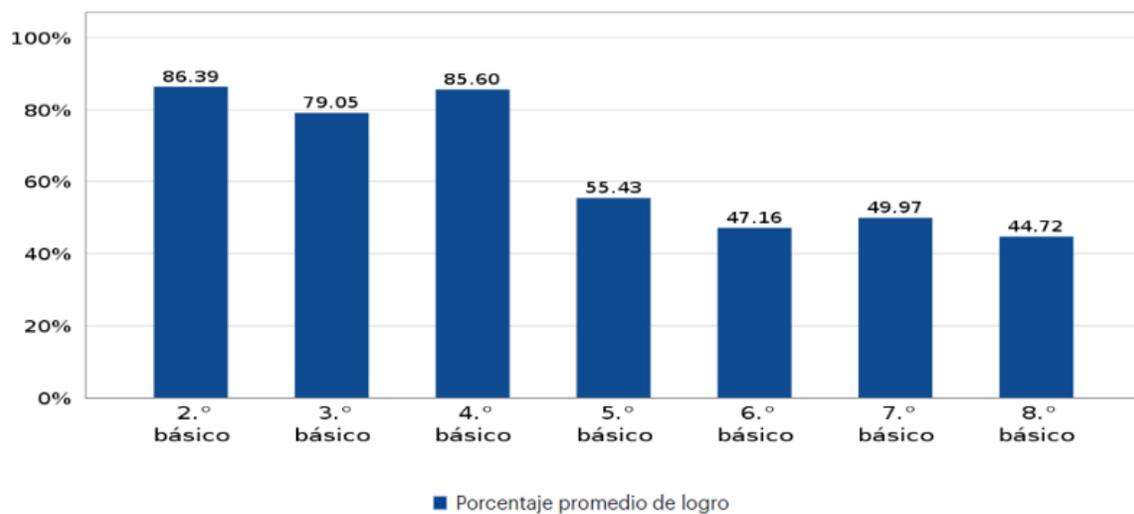
En el SIMCE experimental de Lenguaje y comunicación realizado en sexto básico durante los años 2016 y 2018 respectivamente se puede apreciar un porcentaje sobre el 40% de estudiantes el nivel insuficiente, lo cual evidencia que los estudiantes no demuestran la adquisición de habilidades y conocimientos más elementales a partir del currículum. Por otra parte, se puede ver un leve aumento del resultado "elemental" alcanzando un porcentaje superior al 30% demostrando una adquisición de los aprendizajes de manera parcial. Por último, en el periodo de tiempo señalado se puede ver un descenso significativo del porcentaje de estudiantes que alcanzan un nivel de logro adecuado, el cual en el año 2016 se encuentra bajo el 10% y asciende en el año 2018 a un 26% demostrando que dicho porcentaje de estudiantes han adquirido de manera satisfactoria los conocimientos básicos establecidos por el currículum.

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

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

Figura 7

Porcentaje promedio de logro de los estudiantes en Lectura.

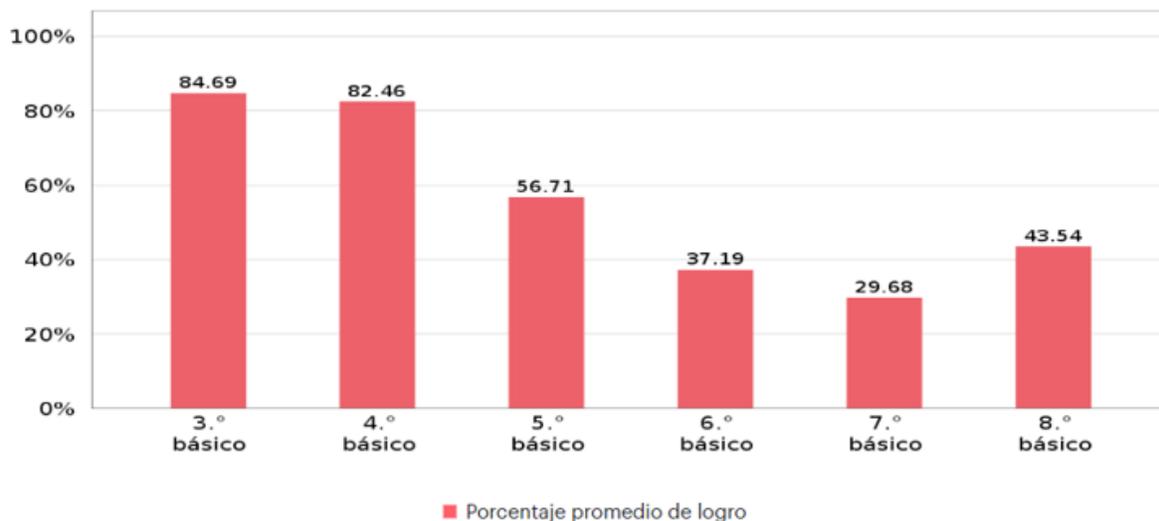


Nota. Agencia de Calidad de la Educación (2021).

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

Figura 8

Porcentaje promedio de logro de los estudiantes en Matemática.



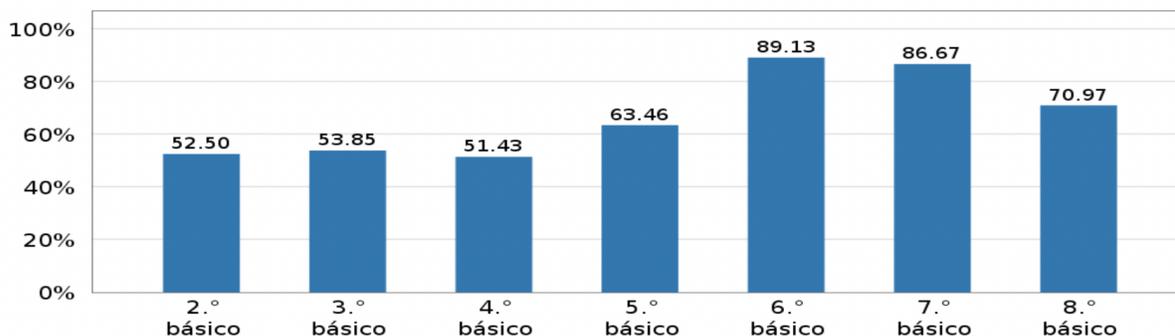
Nota. Agencia de Calidad de la Educación (2021).

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

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

Figura 9

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



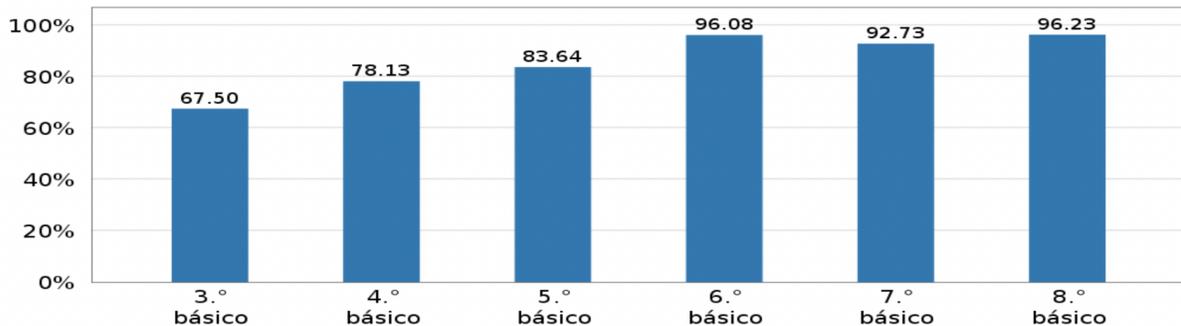
Nota. Agencia de Calidad de la Educación (2022).

En el caso de Lectura, es posible identificar qué segundo ciclo básico presenta un mayor porcentaje de estudiantes que requieren apoyo en los OA priorizados del nivel

anterior, evidenciado en los niveles de sexto y séptimo. En relación a los resultados de primer ciclo básico, estos se ubican por sobre el 51%.

Figura 10

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



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

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

1.3 Análisis y Reflexiones sobre los Antecedentes del Contexto

Con respecto al análisis reflexivo de datos de los/as estudiantes y aspectos organizacionales del establecimiento, se pueden evidenciar distintos factores o problemáticas interesantes a ser abordadas en una futura investigación.

En primer lugar, cabe señalar que, si bien el centro educativo mantiene un alto porcentaje de vulnerabilidad, presenta resultados superiores a establecimientos de nivel socioeconómico similar en torno a la evaluación SIMCE. Estos resultados se han mantenido en el tiempo, situándolo en un nivel medio a partir de los datos proporcionados por la agencia de la calidad.

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

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

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

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

2. Presentación de Diagnóstico y Línea Base

2.1 Marco Metodológico

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

2.1.1 Objetivos del Diagnóstico

A continuación, se da a conocer el objetivo general del diagnóstico, más los cuatro objetivos específicos que contribuyen al alcance del general.

Objetivo General.

Identificar las prácticas de colaboración docente dentro de un establecimiento educacional de la comuna de Cañete.

Objetivos Específicos.

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

2.2 Diseño Metodológico

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

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

En cuanto al alcance del estudio, este es de tipo descriptivo, ya que a través de éste es posible dar a conocer las dimensiones de un fenómeno o contexto determinado,

describiéndolo y sometiéndolo a análisis mediante la especificación de sus características (Hernández et al., 2014).

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

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

2.2.1 Población y Muestra

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

Población y Muestra de Datos Cuantitativos.

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

Tabla 3

Población y Muestra Cuantitativa

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

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

Población y Muestra de Información Cualitativa.

El tipo de muestreo es de carácter no probabilístico, puesto que existe una intención en la selección, la cual depende de la subjetividad del investigador/a. Por ende, se utiliza la técnica de muestreo intencional u opinático, en la cual se seleccionan los sujetos particulares que son expertos en una temática como fuentes importantes de información según criterios establecidos (Bisquerra, 2004).

La muestra se configura a partir de criterios de selección. En esta investigación los criterios tienen por objetivo procurar conocer el discurso de docentes que representen a todos los niveles o ciclos que tiene la Escuela y que no ejerzan simultáneamente con cargos directivos y de gestión, además de considerar la percepción del equipo directivo. Por tal razón, la muestra seleccionada fue de 6 docentes (2 del Nivel de Transición, 2 de Primer Ciclo Básico y 2 de Segundo Ciclo Básico) y 2 profesionales integrantes del equipo directivo, llevando cada uno/a de ellos/as el mínimo de 5 años en el establecimiento educacional. Cabe destacar que, la cantidad de entrevistados/as estaba sujeta a evaluación dependiendo de la saturación de datos.

2.2.2 Técnicas de Recolección de Datos

Técnicas de Recolección de Datos Cuantitativos.

Como instrumento de recolección de datos cuantitativos, se utiliza la encuesta de Colaboración Docente suministrada por la dirección del programa de Magíster en Gestión y Liderazgo educativo. Dicho instrumento considera las interacciones entre estamentos y abarca tres grandes dimensiones de la colaboración docente, esta batería tridimensional está basada en la estadounidense de Gruenert y Valentine (1998) y diseños propios de Fromm, Valenzuela y Vanni (2016).

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

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

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

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

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

Técnicas de Recolección de Información Cualitativa.

En la presente investigación se utiliza la entrevista cualitativa como procedimiento y técnica de recolección de información para analizar la problemática planteada. Según Manuel Canales (2006) la entrevista es considerada una comunicación interpersonal efectuada entre un investigador y un sujeto de estudio con el objetivo de recabar respuestas verbales en torno a un problema planteado.

Se caracteriza por ser un método creativo que permite producir información a partir de datos verbales y que además logra captar, en este caso en particular, las percepciones de los/as docentes sobre las prácticas directivas vinculadas a la observación y retroalimentación del aula. El diseño flexible por el que se caracteriza este método contribuye a la modificación de ciertos aspectos de la investigación, como puede ocurrir con el tipo de informantes o con la cantidad de sujetos entrevistados/as, considerando que la relevancia de las entrevistas recae en el potencial de los casos, en la diversidad de perspectivas que estas puedan otorgar a la investigación y en la saturación de datos, y no necesariamente en la cantidad de entrevistados o entrevistadas.

En el presente estudio las entrevistas son individuales y semiestructuradas, ya que poseen una guía de preguntas que permite cubrir los temas claves que deben ser abordados en la totalidad de las entrevistas, sin embargo, al ser la pauta sólo un recordatorio de los aspectos más relevantes a tratar, también permiten dar cabida a la particularidad de cada entrevista, es decir, a la diversidad en cómo se formularán y el orden en que se abordarán las preguntas. Según Taylor y Bogdan (1996), en las entrevistas el trabajo de él o la investigadora recae en lograr que las personas

entrevistadas se sientan con la confianza que naturalmente las caracteriza al hablar de elementos significativos.

Como forma de concretar y registrar las entrevistas estas son grabadas con previo consentimiento de él o la entrevistada, con el objetivo de extraer el lenguaje oral de manera clara e idéntica, el cual posteriormente se materializa en un documento escrito, es decir, en transcripciones. De esta forma la grabadora, en compañía de una libreta de apuntes, son la herramienta técnica fundamental para la implementación de este método de investigación.

Cabe destacar que las dos pautas de entrevistas elaboradas para el presente estudio, fueron validas por tres profesionales del área educacional.

2.2.3 Categorías y Estrategias de Análisis de Datos

Categorías y Estrategias de Análisis de Datos Cuantitativos.

Los resultados cuantitativos del presente trabajo fueron analizados a partir de una planilla excel y, posteriormente, transformados en tablas y gráficos que permiten organizar, sintetizar y visibilizar los datos más relevantes de manera clara y precisa.

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

Categorías y Estrategias de Análisis de Datos Cualitativos.

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

2004). Para esto, enfatiza los aspectos esenciales y subjetivos de esa experiencia utilizando técnicas de recolección de datos que privilegian el discurso.

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

2.3 Resultados

2.3.1 Análisis e Interpretación de Resultados Cuantitativos

En los siguientes apartados se darán a conocer los resultados de tipo cuantitativo obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta de Colaboración Docente a los/as docentes del establecimiento educacional de la comuna de Cañete. Este instrumento basado en el trabajo realizado por Gruenert y Valentine (1998) y diseños propios de Fromm, Valenzuela y Vanni (2016), fue aplicado con el objetivo de recabar información respecto a las interacciones entre los estamentos que componen la escuela, abarcando tres dimensiones: Liderazgo para la Colaboración, Colaboración entre Docentes y Confianza en el Equipo Directivo. A partir de lo anterior, es posible indicar que los resultados obtenidos contribuirán a cumplir con los objetivos n°1, 2 y 3 de la presente investigación.

En primera instancia, se presentan los resultados generales de las tres dimensiones, considerando el promedio de todas las preguntas de una dimensión y sus resultados en cada uno de los cinco descriptores, mientras que, en segunda instancia, se dan a conocer los porcentajes alcanzados en cada uno de los reactivos que componen la dimensión, considerando en esta ocasión, exclusivamente el descriptor “**Muy de Acuerdo**”.

Tabla 4*Resultados Encuesta Colaboración Docente por Dimensión*

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

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

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

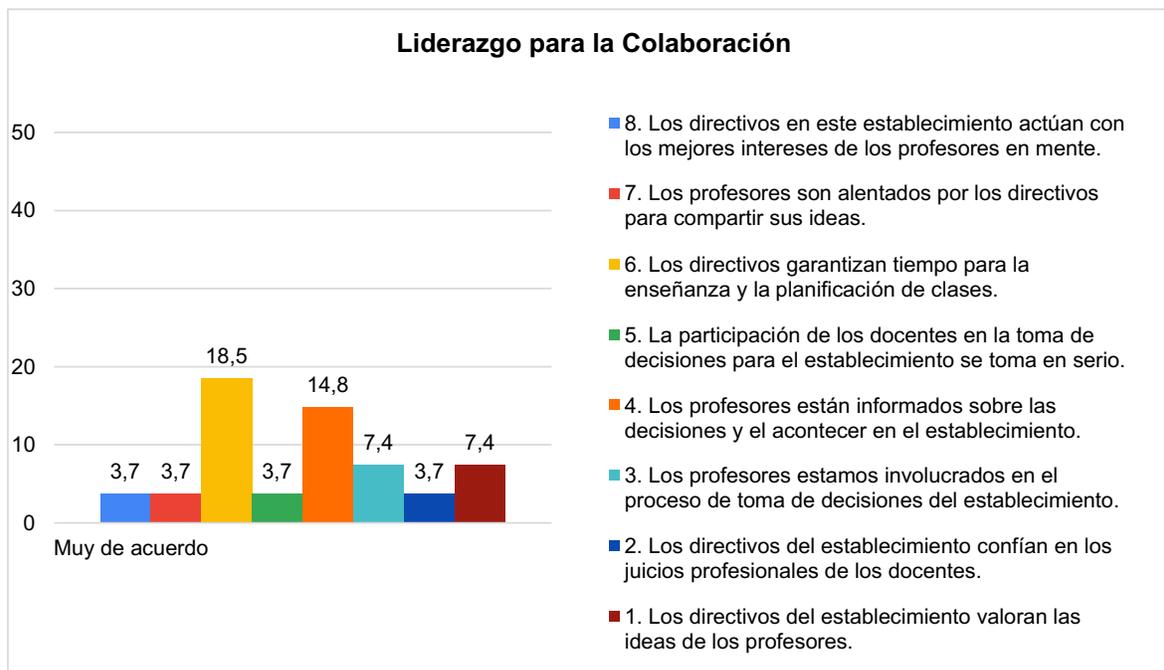
A continuación, se realiza un análisis descriptivo diferenciado por dimensión.

Liderazgo para la Colaboración.

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

Figura 11

Dimensión Liderazgo para la Colaboración



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

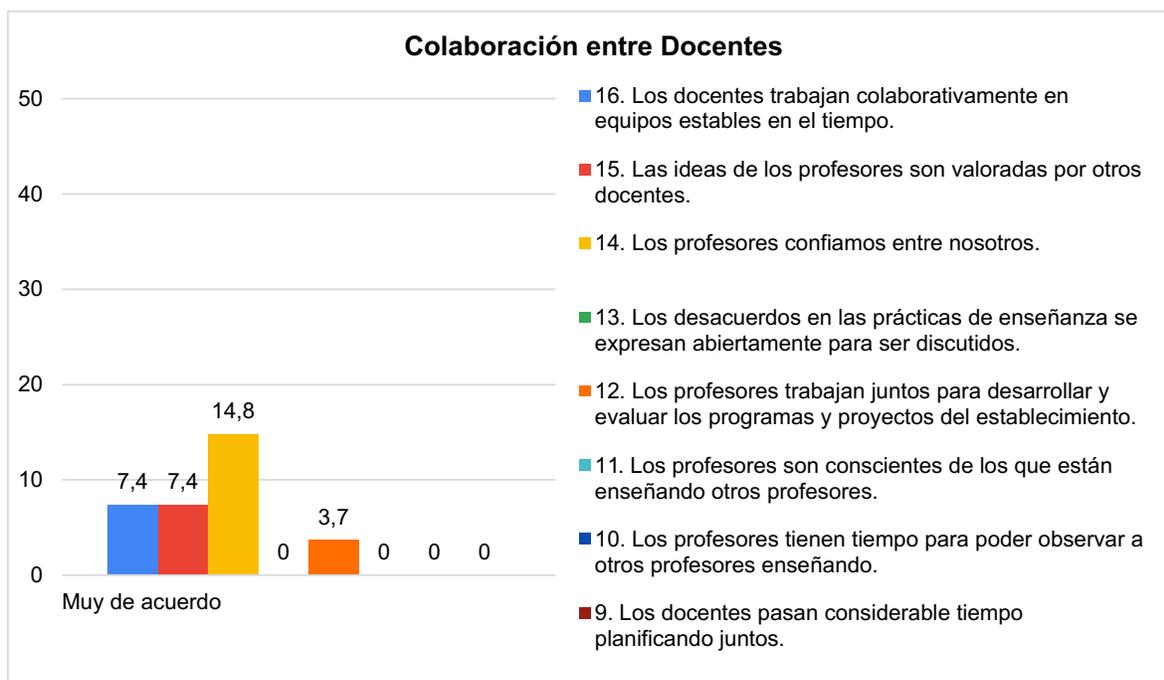
Respecto a la figura 11, se evidencia que la pregunta con mayor porcentaje en el descriptor *muy de acuerdo* es la relacionada con el tiempo que el equipo directivo garantiza para la enseñanza y su planificación. Además, la figura da a conocer que si bien el equipo docente considera que los/as profesores/as están informados/as sobre las decisiones y el acontecer del establecimiento, alcanzando así la segunda mayoría en el descriptor *muy de acuerdo* de esta dimensión, el profesorado manifiesta que el equipo directivo no valora sus ideas y no se encuentran involucrados en la toma de decisiones del establecimiento (ambas con un 7,4%), sumado a la percepción de que los directivos no confían en sus juicios profesionales y no toman en serio la participación de los/as docentes en la toma de decisiones (ambas con un 3,7%). Esto se vincula con el bajo porcentaje alcanzado en las preguntas relacionadas con los directivos y su apoyo para que los/as docentes compartan sus ideas y la acción del equipo directivo teniendo en mente lo mejor para los/as profesores/as.

Colaboración entre Docentes.

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

Figura 12

Dimensión Colaboración Entre Docentes



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

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

Por otra parte, otros tres reactivos se encuentran considerablemente disminuidos. El primero de ellos consulta por el trabajo en conjunto del equipo docente para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento, el segundo refiere a la

valoración de las ideas entre docentes y el tercero apunta a que el trabajo colaborativo entre docentes no se produce en equipos estables en el tiempo.

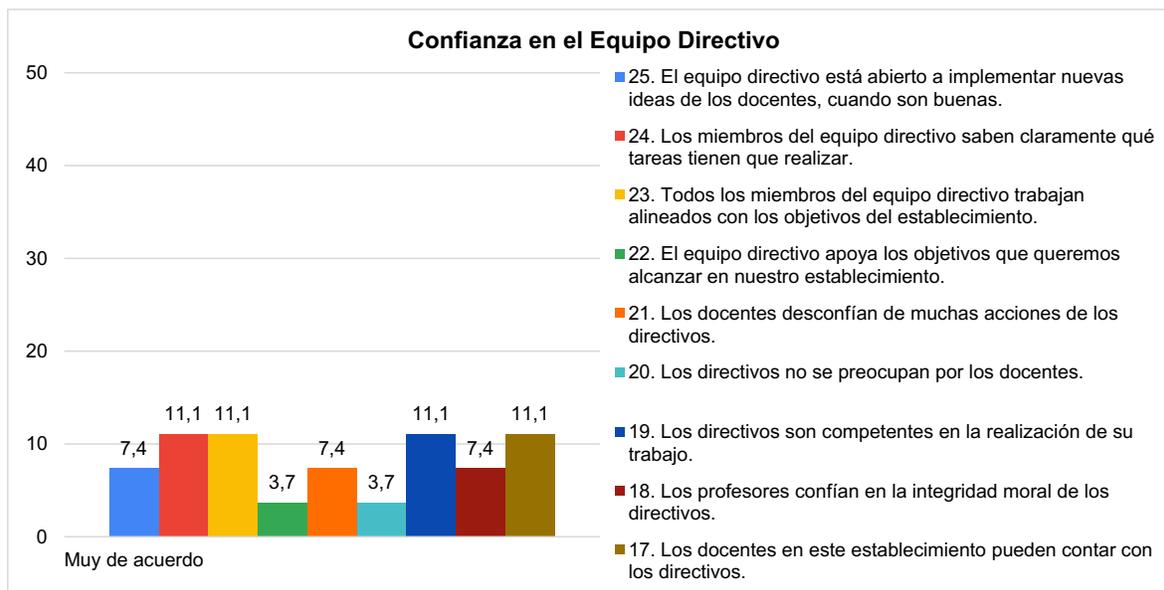
En esta dimensión la única pregunta que logra alcanzar cerca del 15% en el descriptor *muy de acuerdo* es aquella sobre la confianza entre docentes.

Confianza en el Equipo Directivo.

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

Figura 13

Dimensión Confianza en el Equipo Directivo



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

En la última figura del presente apartado, es posible visualizar porcentajes similares alcanzados en cada una de las preguntas, llegando a un máximo de 11,1% en cuatro de ellas. Estas últimas abordan la percepción del equipo docente respecto a la competencia del equipo directivo al realizar su trabajo, la claridad respecto a las labores que deben realizar, si el trabajo realizado por el equipo directivo se encuentra alineado con los objetivos del establecimiento y si perciben que pueden contar con los directivos. En oposición a lo anterior, los indicadores más descendidos están relacionados con la

percepción de desconfianza hacia la integridad moral de los directivos y sus acciones, además de la falta de preocupación por los/as docentes y falta de apoyo para alcanzar los objetivos del establecimiento.

2.3.2 Análisis e Interpretación de Datos Cualitativos

En el presente apartado se dan a conocer los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación de las entrevistas semi estructuradas a seis docentes y a dos integrantes del equipo directivo. Esto con el objetivo de ahondar y profundizar en las percepciones y concepciones que tienen las personas entrevistadas sobre las temáticas que, según la encuesta de colaboración docente, se encuentran más descendidas. Este análisis se desglosa y presenta a partir del enfoque en tres grandes temas: Instancias de participación y colaboración, Transición entre ciclos y las Prácticas de liderazgo del equipo directivo.

A continuación, se inicia el análisis con las percepciones sobre las instancias de participación y colaboración docente, lo cual ayuda a comprender el contexto de lo que se realiza en el establecimiento educacional y a explicar los bajos porcentajes obtenidos en resultados descendidos en el apartado de colaboración entre docentes correspondiente a los resultados cuantitativos.

Instancias de Participación y Colaboración Docente

En primer lugar, se detallan las percepciones docentes en torno a las instancias de colaboración pedagógica en el establecimiento. Inicialmente, los/as docentes describen los espacios institucionales establecidos para el desarrollo del trabajo colaborativo y los obstáculos presentes para su adecuada implementación, identificando dos espacios institucionalizados para fomentar la colaboración del equipo pedagógico.

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

“En talleres de ciclo, en donde nos reunimos los profesores que hacemos las asignaturas en segundo ciclo, a compartir experiencias y a ver situaciones

problemáticas que puedan haber dentro de la asignatura o para hacer trabajo administrativo” (E02).

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

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

No obstante, la colaboración docente presenta continuas limitaciones debido a la falta de tiempo y problemas de optimización de los plazos disponibles, forzando a la concreción de estas iniciativas fuera del horario laboral y en espacios externos al colegio.

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

En torno a las instancias presentadas se distinguen nudos críticos como la falta de organización del tiempo destinado para la colaboración y se abordan temáticas ajenas al propósito de los talleres, ya que, ante la ausencia de un espacio para consejo de profesores, los talleres son usados para tratar y solucionar temáticas de carácter institucional y administrativa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“No, con los directivos no se han realizado reuniones, con nosotras por lo menos. Se han generado necesidades, por el tema de la matrícula, o sea, han sido reuniones, no programadas, sino que viene el directivo a conversar con nosotros

respecto la baja matrícula y a ver qué podemos hacer, pero reunión general, en donde estemos nosotras, los profesores de primer ciclo para general algo para mejorar eso no se ha hecho, como reuniones formales no. Pero si conversaciones de pasillo” (E04).

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

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

Transición Entre Ciclos

En primer lugar, se aborda la percepción de los/as entrevistados/as frente a la transición y articulación entre los distintos niveles en una escuela de Enseñanza Básica. En segundo lugar, se señalan las principales problemáticas identificadas por los actores clave entrevistados/as.

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

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

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

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

“Se debiera hacer, generalmente se hace a final de año, pero no es algo que se haga, es algo que se da por hacer, no es algo que se haga como, ya, hoy día nos vamos a juntar en una sala para hacer una reunión con estos colegas y estos otros

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

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

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

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

“No, no hay nada de eso” (E03).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prácticas de Liderazgo del Equipo Directivo

Esta temática aborda principalmente las percepciones respecto de las prácticas que actualmente está realizando el equipo directivo para establecer dirección y, de esta manera, ejercer un liderazgo efectivo en el establecimiento educacional.

En primer lugar, a través de las entrevistas es posible evidenciar que los/as docentes consideran que sus opiniones son poco escuchadas y valoradas, no teniendo incidencia en las decisiones importantes que se toman en el establecimiento.

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

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

Lo anterior evidencia la inexistencia de diálogo efectivo en la escuela y la falta de sensibilidad frente al contexto, ya que no se están considerando las opiniones, las ideas y las sugerencias de quienes están directamente trabajando con el estudiantado, quienes conocen sus procesos de aprendizaje y quienes evidencian in situ las repercusiones de cada una de las decisiones tomadas.

Por otra parte, las entrevistas dan cuenta que las decisiones relevantes de la escuela tampoco están siendo tomadas por un equipo de gestión o directivo, sino que corresponden a decisiones exclusivas del director, más dos o tres personas que por su jerarquía o por los años de trayectoria en el establecimiento educacional, logran ejercer más influencia en el director y sus decisiones.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

contribuiría al logro de las metas en el establecimiento educativo, hechos que no están sucediendo.

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

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

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

Desde la mirada docente, estas pocas observaciones e instancias de acompañamiento que se han generado con el fin de evaluar a los/as docentes, también repercute en que no exista una retroalimentación adecuada y un monitoreo constante, lo que en definitiva le afecta al cuerpo docente ya que no reciben orientaciones respecto a lo que está teniendo efectos positivos en el estudiantado y aquello que es necesario cambiar. Esto demuestra que el equipo docente está consciente del valor que puede llegar a tener el acompañamiento de los líderes de la escuela.

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

“[...] se ha tratado el tema del acompañamiento al aula y que no se dieran una vez al año cuando se tuviese que hacer este famoso informe que viene en lo que es la

evaluación docente no servía, porque tiene que ser algo riguroso y con una clase tu no ves realmente como es un docente o como son los niños, o no sé, tiene que ser algo constante, y porque esa retroalimentación te va a servir realmente” (E08).

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

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

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

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

La falta de reconocimiento público por el trabajo realizado en el amplio sentido de la palabra, más allá de los resultados obtenidos en la evaluación docente, es lo que

genera desmotivación en el equipo docente y una sensación de estar trabajando sólo por su motivación individual, por el amor a su profesión, ya que el equipo directivo no está valorando su trabajo, lo cual también se vincula con la percepción de que no se dan cuenta de todo lo que implica la labor de un docente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3 Síntesis de Resultados

Tabla 5

Síntesis de Análisis Cualitativo

Categoría	Subcategorías	Resultados
Problemáticas en torno al trabajo colaborativo en el equipo docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios institucionales de trabajo colaborativo. - Obstáculos para la colaboración docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencian instancias programadas por el establecimiento para favorecer a la colaboración docente. No obstante, existe falta de lineamientos, objetivos comunes y metas claras en los talleres existentes. - Se reconoce la falta de tiempo y comunicación como un obstáculo para implementar nuevas iniciativas. - Tensión existente entre el equipo directivo y docente. - Individualismo, falta de compromiso y resistencia por parte de algunos/as docentes. - Existencia de cooperación incipiente en el cuerpo docente, vinculada a la coordinación de tareas y planificación de la enseñanza.

<p>- Problemáticas en torno a la transición entre ciclos.</p>	<p>- Liderazgo directivo.</p> <p>- Planificación y monitoreo de acciones.</p>	<p>- Se reconoce que el tiempo es destinado a tareas de tipo administrativas.</p> <p>- Se evidencia falta de tiempo, como un obstáculo para realizar una correcta articulación entre niveles.</p> <p>- Deficiente planificación y monitoreo de acciones conducente a la transición entre niveles.</p> <p>- Articulación entre ciclos limitada a aspectos curriculares.</p> <p>- Carencia de espacios institucionalizados para realizar una articulación efectiva.</p>
<p>- Problemáticas en torno a las prácticas de liderazgo del equipo directivo.</p>	<p>- Ausencia de una cultura colaborativa.</p> <p>- Apoyo y acompañamiento individual al docente.</p>	<p>- Las iniciativas impulsadas en el establecimiento educativo son tomadas sin considerar la opinión/ideas del equipo docente.</p> <p>- Se reconoce la falta de acompañamiento, apoyo y monitoreo al equipo docente.</p> <p>- Se evidencia la falta de reconocimiento a la labor docente.</p> <p>- Resolución de conflictos de manera autónoma e independiente.</p>

Nota. Elaboración propia (2023).

2.4 Presentación y Análisis del Problema

En virtud de los datos expuestos en la encuesta de colaboración docente, las entrevistas semiestructuradas y los datos aportados por el establecimiento presentados anteriormente, es posible determinar que existe un bajo despliegue del trabajo colaborativo docente en el establecimiento educacional.

En relación a la primera dimensión mencionada, en el presente estudio es posible evidenciar que las prácticas afectadas son la construcción de una visión compartida, fomentar responsabilidades y metas grupales y compartidas, para así generar altas expectativas respecto al cumplimiento de estas. Con respecto a Rediseñar la organización, las prácticas de construir una cultura colaborativa en el equipo docente, junto a brindar una estructura organizativa que facilite su trabajo, se encuentran disminuidas, impidiendo así que existan las condiciones necesarias para el desarrollo íntegro de sus capacidades laborales. Por último, en relación a la categoría de Desarrollar personas, los datos aportados en el diagnóstico apuntan hacia un bajo nivel de apoyo, atención y retroalimentación individual a los docentes, dificultando el cumplimiento de los objetivos propuestos en el establecimiento educacional

Las aristas expuestas anteriormente, generan un bajo despliegue del trabajo colaborativo docente en el establecimiento educacional, afectando directamente al desarrollo de la cultura colaborativa e incidiendo en el núcleo pedagógico, específicamente en el aprendizaje de los estudiantes.

2.4.1 Causas del Problema

Ausencia de visión compartida en el equipo directivo en torno a la colaboración docente

El equipo directivo debe liderar la formación y constante actualización de una visión de carácter compartido, centrada en el establecimiento y en sus propósitos. Esta visión debe ser conocida y compartida por los distintos estamentos de la comunidad educativa. Lo cual incide en la unidad y el alineamiento de los recursos hacia la culminación de objetivos futuros (Ministerio de Educación, 2015). En relación a este factor, las entrevistas realizadas al equipo docente, se enfocan en el escaso y en ocasiones nulo apoyo que reciben de parte de los integrantes del equipo directivo, junto

con la continua falta de organización, diálogo y distribución del tiempo en las iniciativas de colaboración pedagógica.

Las percepciones de los/as docentes frente a estos nudos críticos se evidencian en las respuestas obtenidas en torno a la muestra de profesores/as encuestados/as, en las que sólo un 11,1% afirma estar *muy de acuerdo* con la variable “*Los directivos son competentes en la realización de su trabajo*”. Dinámica que se mantiene ante los reactivos “*Todos los miembros del equipo directivo trabajan alineados con los objetivos del establecimiento*”, y “*Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos*” obteniendo el mismo porcentaje de aprobación. Mientras que los hallazgos de carácter cualitativo reafirman esta dinámica, influyendo en la falta de instancias de trabajo colaborativo con el equipo directivo.

Por otra parte, los/as docentes apuntan a la escasa existencia de diálogo presente entre los miembros del equipo directivo y la poca influencia de sus opiniones o propuestas en las decisiones que se toman en el establecimiento. Situación que se reafirma con los resultados de la dimensión “*El equipo directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas*”. En la que un 7,4% de la totalidad de docentes encuestados/as, señalaron estar *muy de acuerdo*.

Respecto a las necesidades de mayor apoyo y presencia del equipo directivo en el quehacer pedagógico, el director, a diferencia de las percepciones docentes, afirma que su función en el establecimiento es delegar a otros miembros de la comunidad educativa responsabilidades específicas y entregar respaldo para que se realicen las prácticas asociadas a cada cargo. Además de enfatizar en UTP como la figura central de apoyo para los docentes, quien es señalado continuamente como el principal responsable de la aplicación y ejecución de los programas de estudio en el establecimiento. En contraste a esta postura, los docentes describen la dimensión “*Los miembros del equipo directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar*”, con un disminuido porcentaje de 11,1% en el reactivo *muy de acuerdo*.

Falta de visión compartida en torno al desarrollo profesional docente y su importancia

A partir de lo anterior, es posible evidenciar que existe una falta de visión compartida en torno al desarrollo profesional docente y su importancia, lo que obstaculiza la posibilidad de generar mejoras en las prácticas pedagógicas.

El equipo directivo no considera las opiniones e ideas del cuerpo docente, evidenciando que su forma de trabajar es escasamente colaborativa y no propicia el liderazgo pedagógico, lo cual se ve influenciado por otra de las causas, la ausencia de una visión compartida sobre los objetivos propuestos. A esto se suma la falta de apoyo en su desarrollo como profesionales del área educativa, ya que los espacios existentes no están siendo utilizados para reflexionar y analizar sus prácticas de manera individual y colaborativa, además de la ausencia de apoyo mediante la realización de un acompañamiento en el aula sistemático, que sirva de insumo para generar instancias de retroalimentación y, posteriormente, reflexionar respecto a las acciones y decisiones necesarias para generar cambios positivos en el aprendizaje de los/as estudiantes y analizar qué prácticas es fundamental potenciar y socializar para que, dependiendo del contexto, se repliquen en otros docentes y cursos. Para Vaillant (2016), generar estas instancias es una manera de fomentar el Desarrollo Profesional Docente, ya que estimula a que profesores y profesoras se relacionen por medio de experiencias compartidas, procesos de análisis e investigación de prácticas pedagógicas insertas en un espacio educativo. Por lo demás, a esto debe sumarse un monitoreo constante de los cambios y de la puesta en práctica de lo conversado y analizado entre docentes y junto al equipo directivo.

Despliegue de prácticas de liderazgo autocráticas por parte del equipo directivo

En esta tercera causa se da cuenta de un bajo despliegue de una cultura colaborativa por parte del equipo directivo. Lo cual se manifiesta en una tensa relación entre los/las profesores/as y el equipo directivo, movilizadora principalmente por la desconfianza mutua, lo que influye de manera directa en la implementación de procesos de cambio en la organización educativa. Esto, producto del carácter autocrático del liderazgo ejercido por el equipo directivo, el que se evidencia a partir de la toma de decisiones administrativas unilaterales, las cuales son informadas, sin considerar las

opiniones del profesorado, falta de comunicación efectiva y establecimiento de vínculos distantes y verticales para con el equipo docente, evidenciando nudos críticos en relación a la comunicación, colaboración y confianza entre líderes directivos y docentes, repercutiendo además en la cultura escolar del establecimiento. En este sentido, Fullan (2020) destaca a aquellos líderes que en una cultura de cambio cultivan una visión más amplia del mundo al considerarlos como productivos en la gestión del cambio.

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

2.4.2 Efectos del Problema en los Docentes

Falta de optimización y organización de espacios de trabajo colaborativo.

Con respecto a los principales efectos que propicia la ausencia de una visión compartida, es la organización y optimización de los espacios de colaboración docente existentes, los cuales, si bien se encuentran institucionalizados, a partir de la muestra cualitativa de docentes, se reconoce una falencia en torno a la estructura, responsabilidades y logros concretos, impidiendo el establecimiento y/o el cumplimiento de los objetivos comunes. Necesidad que se comprueba en los resultados cuantitativos en relación a la variable *“El equipo directivo apoya los objetivos que queremos alcanzar en nuestro establecimiento”* con solo un 3,7% de educadores/as que apuntan hacia la opción *muy de acuerdo*. Resultado que coincide con las entrevistas a los/as profesores/as referidas a las pocas instancias en las que reciben apoyo del equipo directivo y los escasos lineamientos que logran obtener de estas interacciones.

La falta de mayor monitoreo, acompañamiento y retroalimentación se vincula al núcleo pedagógico, incidiendo en los resultados educativos obtenidos por los y las estudiantes en evaluaciones como el SIMCE, en donde el nivel de aprendizaje insuficiente se mantiene por sobre el 35% en relación a los años 2015, 2016 y 2018 tanto en lenguaje como en la asignatura de matemáticas. Además del bajo nivel obtenido en los/as

estudiantes en las evaluaciones DIA 2021 en donde el porcentaje de logro estudiantil en los niveles de 6º, 7º y 8º se mantiene bajo el 50%.

En último caso, los talleres designados para reflexión y colaboración no logran el cumplimiento de sus propósitos centrales, los hallazgos cualitativos señalan que corresponden a dos instancias similares en las que se trabaja de manera individual, ocasionalmente se planifica en conjunto con los docentes del mismo nivel o asignatura y se utilizan para tratar problemáticas generales del colegio.

Trabajo aislado e individualizado por parte del equipo docente

En este segundo efecto, se reconoce que las labores docentes, como lo son la planificación, desarrollo y evaluación de programas se realizan de manera aislada. Esto se evidencia en el apartado cuantitativo, puesto que los reactivos “Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos” y “Los profesores son conscientes de lo que están enseñando otros profesores” tienen un 0% en el descriptor *muy de acuerdo*. A su vez, esto demuestra que el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes es incipiente. Si bien es cierto, existen dentro de la organización educativa instancias programadas para favorecer a la colaboración docente, estas carecen de lineamientos, objetivos comunes y metas claras compartidas por la comunidad, generando una percepción difusa del objetivo propuesto. A partir de lo anterior, se logra identificar un trabajo más bien individual, con una cooperación incipiente en el cuerpo docente, vinculada netamente a la coordinación de tareas y planificación de la enseñanza, la cual en la mayoría de los casos se produce de manera informal.

En palabras del director del establecimiento, los/las profesores demuestran una falta de compromiso con las tareas y labores asignadas. Esta percepción del problema propuesto por el director no presenta relación con las ideas recopiladas en la investigación por el cuerpo docente, quienes al respecto identifican los principales obstaculizadores que tensionan la relación entre directivos y docentes para la implementación de nuevas iniciativas que favorezcan la colaboración, destacando, la falta de tiempo, comunicación, individualismo y compromiso. En este ámbito, los/as docentes demuestran una resistencia organizacional al cambio, al no sentirse escuchados/as, carecer de espacios institucionalizados de aprendizaje y reflexión de sus prácticas pedagógicas. Por su parte, Valliant (2016) enfatiza la importancia en la asignación de

condiciones espacio-temporales para la colaboración docente, junto a diferentes variables organizacionales que confluyen en el análisis y reflexión de prácticas docentes exitosas.

Escaso acompañamiento y retroalimentación al equipo docente en sus prácticas pedagógicas

Respecto a la falta de acompañamiento, retroalimentación y monitoreo por parte del equipo directivo al cuerpo docente, los/as docentes perciben que este se realiza escasamente y sólo para dar cumplimiento con el proceso de evaluación docente, perdiendo así el valor que tienen estas acciones cuando se realizan de manera sistémica; analizando y reflexionando de manera crítica sobre las prácticas evidenciadas, con el objetivo de generar cambios que tendrán efectos positivos no sólo en el equipo docente, en sus mejoras a través de la diversificación de sus estrategias o del trabajo colaborativo, sino también en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes.

Sobre los resultados del análisis cuantitativo vinculado a este efecto, las consultas sobre si *“Los docentes en este establecimiento pueden contar con el equipo directivo”* y si *“Los miembros del equipo directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar”*, ambas alcanzaron sólo un 11,1% en el descriptor *muy de Acuerdo*, evidenciando que el cuerpo docente percibe la ausencia del equipo directivo, explicitando que no creen que puedan contar con dicho equipo. Esto también se asocia la concepción de que el equipo directivo no es un actor relevante al momento de resolver conflictos, lo que en el apartado cualitativo se evidencia cuando los/as docentes dan cuenta que, ante una situación problemática, conflictiva o compleja, trabajan en virtud de su resolución de manera individual.

Por otra parte, los/as docentes perciben que el equipo directivo no tiene claridad respecto a las tareas que tiene que realizar, lo que se relaciona y corrobora con las ideas explicitadas en el apartado cualitativo, donde declaran que el equipo directivo no está realizando observaciones en el aula, no retroalimentan las pocas instancias de acompañamiento, y tampoco buscan una instancia para retroalimentar lo observado y así realizar las mejoras correspondientes.

Por ende, se percibe que el equipo directivo carece de liderazgo pedagógico enfocado en el apoyo y acompañamiento al equipo docente, omitiendo la relevancia de este para generar mejoras en sus prácticas pedagógicas. Discrepando de esta manera

con un equipo docente que considera importante la observación y retroalimentación periódica de sus clases, más allá de ejecutar esta acción sólo para fines de cumplimiento evaluativo.

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

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

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

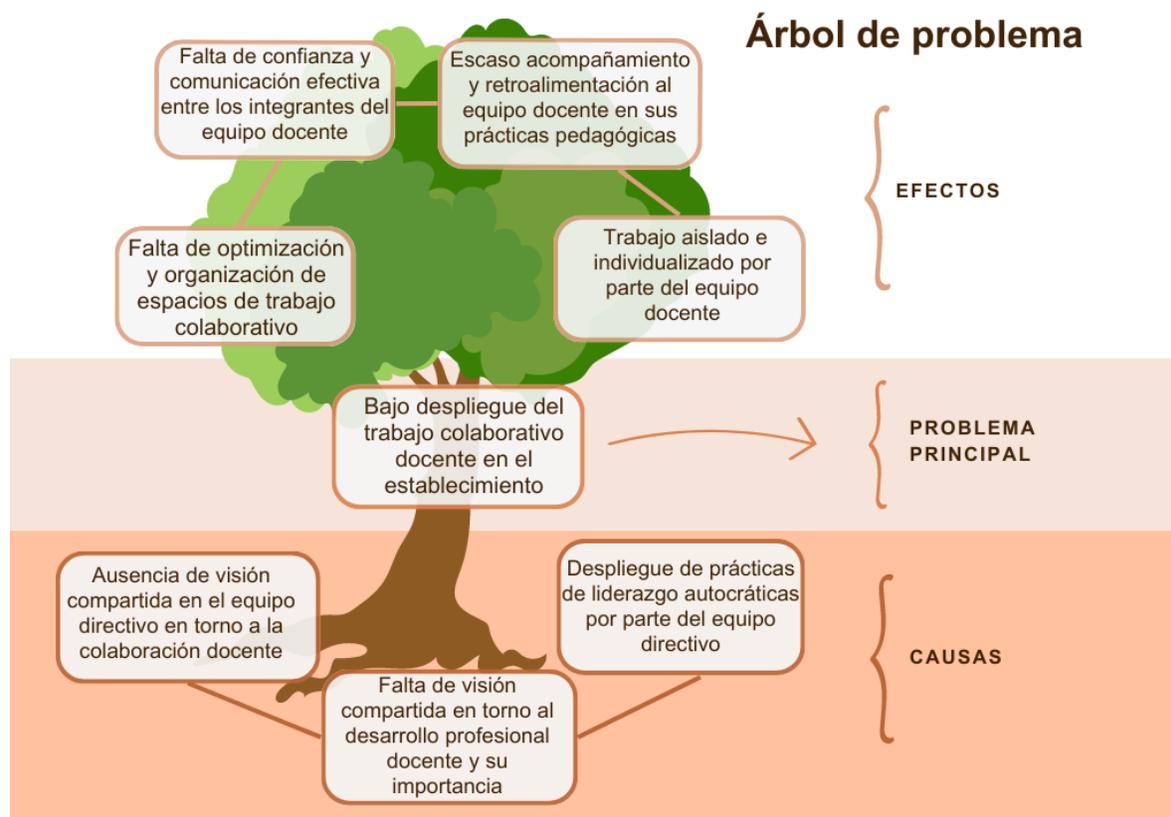
Para Montecinos (2003) este es uno de los desafíos en materia educacional, cambiar la idea de que los/as profesores/as trabajan de manera aislada. Para la autora, el contexto actual está generando el impulso y la necesidad de trabajar de manera más colectiva. Tanto desde la mirada Krichesky y Murillo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

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

2.4.3 Árbol de Problema

Figura 14

Árbol de Problema



Nota: Elaboración propia (2022).

3. Propuesta de Mejora

El presente apartado inicia con el resumen ejecutivo de la propuesta de mejora, dando a conocer su objetivo central y la estrategia seleccionada para alcanzarlo. Continúa con la presentación de cada una de las etapas que contempla la propuesta y las metas de efectividad. Además, se incorpora una tabla con los resultados que se espera obtener, más sus respectivos indicadores, medios de verificación y la descripción de las actividades por desarrollar. Posteriormente, se incorpora la fundamentación teórica que respalda la importancia de la propuesta y la temática que esta aborda, finalizando con las principales conclusiones y los desafíos y proyecciones que esta propuesta deja para el establecimiento educacional.

3.1 Resumen Ejecutivo

En el siguiente apartado se presenta la propuesta de mejora elaborada a partir del diagnóstico realizado, considerando los datos del establecimiento educacional, los resultados de la encuesta de colaboración docente y las entrevistas realizadas al equipo directivo y profesores/as. Dicho diagnóstico finalizó con la detección de causas y efectos del problema, evidenciando que en el establecimiento educacional falta optimizar y organizar de mejor manera los recursos, falta apoyo y acompañamiento al equipo docente y el desarrollo del trabajo colaborativo es incipiente. Esto debido, principalmente, a que el equipo directivo no posee claridad respecto a la importancia del desarrollo profesional docente y carece de capacidades para implementar y fortalecer el trabajo colaborativo, por lo cual, se desprende que las prácticas de liderazgo con foco en el trabajo colaborativo docente se encuentran descendidas en el equipo directivo.

Esta propuesta de mejora tiene por objetivo principal desarrollar prácticas de trabajo colaborativo entre docentes y con el equipo directivo para contribuir al mejoramiento educativo de una escuela municipal de la comuna de Cañete. De esta manera, la propuesta propicia nuevas instancias y desafíos para que el profesorado y el equipo directivo trabajen en conjunto, desarrollando así relaciones de confianza, liderazgo distribuido y el desarrollo profesional del equipo docente, con la finalidad de generar una mejora educativa en el establecimiento educacional, es decir, en sus estudiantes.

Para esto, la propuesta utilizará como estrategia central el Entrenamiento y Mentor, estrategia que propicia el aprendizaje colectivo entre docentes trabajando uno a

uno, con el objetivo de mejorar la docencia mediante la reflexión y el desarrollo de diversas actividades, como la observación de clases y la planificación de esta en conjunto (Montecinos, 2003).

La puesta en marcha de esta estrategia considera la participación del equipo directivo (considerando como parte de este equipo a los expertos internos, es decir, al equipo PIE y Convivencia Escolar), equipo docente de primer y segundo ciclo, más la colaboración expertos externos (en trabajo colaborativo, desarrollo de la confianza y habilidades comunicacionales efectivas), que cumplan el rol de facilitadores para el aprendizaje docente.

La estrategia se implementará durante el transcurso de un año en el marco de los Talleres de Reflexión para primer y segundo ciclo, reuniones del equipo directivo y en el aula.

3.2 Objetivo de la Implementación

La propuesta está diseñada para implementarla durante todo un año, tiene por objetivo general desarrollar nuevas instancias que propicien las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes y que fomenten la confianza entre ellos/as y hacia el equipo directivo, para aportar de esta manera a la mejora educativa de un establecimiento de educación pública de Cañete.

Este año de implementación se dividirá en 8 etapas, ejecutadas entre diciembre del 2023 y noviembre del 2024. Estas etapas tendrán objetivos específicos distintos que en conjunto tributan al cumplimiento del objetivo central de la propuesta de mejora. Las actividades de cada una de las etapas contemplan la participación de la totalidad del equipo directivo y del equipo docente de primer y segundo ciclo, con la colaboración en algunas instancias de profesionales externos especialistas en determinadas áreas.

3.3 Metas Anuales de Efectividad

1. En promedio, los indicadores más disminuidos en la Encuesta de Colaboración Docente, específicamente, de la dimensión Colaboración entre Docentes, aumentan en un 30% al finalizar la implementación de la propuesta y en comparación a la evaluación inicial aplicada a los/as profesores/as.

2. En promedio, los indicadores más disminuidos en la Encuesta de Colaboración Docente, específicamente, de la dimensión Confianza en el Equipo Directivo aumentan en un 30% al finalizar la implementación de la propuesta y en comparación a la evaluación inicial aplicada a los/as profesores/as.
3. Las duplas de trabajo logran planificar una nueva clase.
4. El equipo docente que conformó las duplas de trabajo manifiesta estar satisfecho con la propuesta de trabajo implementada.
5. Al menos una dupla de trabajo por ciclo de forma proactiva decide continuar trabajando de manera colaborativa.
6. Al menos dos docentes por ciclo manifiestan querer implementar la estrategia entrenamiento y mentor el año entrante para trabajar de manera colaborativa con su par.

3.4 Estrategia

La propuesta utiliza como estrategia central el Entrenamiento y Mentor, estrategia que propicia el aprendizaje colectivo entre docentes trabajando uno a uno, colega con colega, así tengan igual o distinta experiencia, con el objetivo de mejorar la docencia mediante la reflexión, el análisis y el desarrollo de diversas actividades, como la observación de clases, la planificación y ejecución en conjunto, la retroalimentación, etc. (Montecinos, 2003). Esta metodología de pares favorece la confianza entre docentes, el trabajo colectivo, la reflexión y el análisis de cómo sus acciones docentes impactan en los/as estudiantes. Por otra parte, actividades como la observación de clases adquieren un valor superior cuando se realiza entre pares, ya que estas se ejecutan entre profesionales de la misma área o mismo nivel, sin diferencias jerárquicas, por lo cual esto tiende a propiciar que no se visualice como una instancia punitiva, sino como una actividad que les permitirá desarrollarse como profesionales docentes, validarse entre pares y potenciar el liderazgo distribuido.

A continuación, se dan a conocer las etapas que contempla el proyecto, especificando cuáles serán las instancias de encuentro, el objetivo específico de cada etapa, los/as facilitadores/as, participantes y fecha estimada de ejecución.

3.5 Tabla de Resultados Esperados del Proyecto

En la tabla 6 se presenta una descripción de cada una de las ocho etapas en que se desarrollará la propuesta de mejora, además de dar cuenta de los seis resultados que se espera lograr en esta propuesta, las actividades, con sus indicadores de resultados, los respectivos medios de verificación, los/as responsables y participantes, más el tiempo estipulado.

Tabla 6

Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 0

Etapa 0: Sensibilización, Análisis y Planificación de la Propuesta

Esta etapa se proyecta como un espacio en que el equipo directivo, considerando al equipo de convivencia escolar y al equipo PIE, analiza la propuesta de mejora en compañía de un/a experto/a externo/a, identificando la relevancia y el motivo que impulsa la puesta en marcha de dicha propuesta, generando una primera instancia de sensibilización hacia las etapas venideras, las acciones y los espacios que serán necesarios para la correcta ejecución de la propuesta, pero por sobre todo, una etapa cero que pretende relevar el trabajo colaborativo, la confianza, la comunicación asertiva y las prácticas de liderazgo con foco en el núcleo pedagógico, de esta manera, el equipo que liderará la ejecución de la propuesta de mejora tendrá una visión compartida sobre conceptos claves, el proceso general y su objetivo. Cabe destacar que, la compañía de experto/as externo/as es esencial durante la etapa 0, ya que la confianza en el equipo directivo se encuentra en niveles muy descendidos, por lo cual necesitan de apoyo en términos conceptuales y técnicos, que fortalezcan sus capacidades, habilidades y otorguen el soporte y la validación necesaria para iniciar un proceso de mejora junto al equipo docente.

Por otra parte, en este momento el equipo directivo conoce las etapas de implementación, las actividades, los resultados esperados, indicadores y medios de verificación, para que comprendan a cabalidad todo lo que se ejecutará durante el año. También es una instancia valiosa para presentar los resultados obtenidos en la Encuesta de Colaboración Docente e identificar a los/as expertos/as internos/as con los que cuenta el establecimiento, además de analizar el equipo docente con el que cuentan,

profesores/as líderes y cómo este equipo docente podría distribuirse durante la ejecución de las actividades, definiendo la conformación de las duplas de trabajo, y también la labor y el rol que cada integrante del equipo directivo tendrá durante todo el proceso. Por otra parte, esta instancia permite visualizar futuras necesidades respecto a los/as expertos/as externos/as que participarán de la implementación de la propuesta, para finalizar con la revisión de las planificaciones, lo que contribuirá al diseño del cronograma de actividades.

Debido a que las actividades para llevar a cabo la propuesta de mejora se realizarán principalmente en el Taller de Reflexión por ciclo, es fundamental que en la última jornada de trabajo el equipo directivo en conjunto con el/la experto/a externo/a defina cuál será el propósito anual del taller, redactando un objetivo general, específicos y la metodología de trabajo.

Por todo lo anterior, el objetivo de esta etapa es comprender la importancia del trabajo colaborativo, la confianza, la comunicación asertiva y el liderazgo con foco en el núcleo pedagógico para la mejora educativa, entendiendo el impacto positivo de su desarrollo en el establecimiento educacional, los/as estudiantes y el núcleo pedagógico.

Resultados Esperados	Actividades	Indicadores de resultados	Medios de Verificación	Responsable y Participantes	Tiempo Estimado
R.1. Visión compartida en torno al trabajo colaborativo por parte del equipo directivo, instalada y declarada en el PEI.	- Reunión 1 y 2 del equipo directivo en jornadas de mañana o tarde para generar una sensibilización y construcción de lo que se entiende por: Trabajo colaborativo. Para lo cual será	- El 80% de los/as docentes y directivos participa de las reuniones para crear una visión compartida en torno al trabajo colaborativo, a finales del primer mes de ejecución.	- Minuta de las sesiones de trabajo. - Registro en lista de asistencia. - Actas jornadas de trabajo para establecer una visión común sobre la relevancia del trabajo colaborativo, el	- Responsable: Experto/a externo/a. - Participantes: Equipo directivo, considerando también al	- 3 horas pedagógicas diarias por reunión. - diciembre 2023.

	necesario analizar y reflexionar otros conceptos claves, como: la confianza en el espacio laboral, comunicación asertiva, liderazgo, etc.	- El 90% de los/as docentes declaran estar satisfechos/as con la visión declarada e inserta en el PEI, al final del segundo mes.	desarrollo profesional docente y el liderazgo distribuido con foco en el núcleo pedagógico. - Cuestionario sobre trabajo colaborativo y otros conceptos claves como el desarrollo profesional docente y liderazgo con foco en el núcleo pedagógico. - PEI con incorporación de la conceptualización del trabajo colaborativo.	equipo de convivencia escolar y equipo PIE.	
R2. Equipo Directivo conoce la propuesta de mejora y se encuentra preparado para liderar el desarrollo y la	- Reunión 3: Análisis de la propuesta de mejora, de los resultados de la Encuesta de Colaboración Docente, identificación de	- Al menos tres reuniones de trabajo de 4 horas pedagógicas con la presencia de un facilitador externo para analizar la propuesta, el	- Minuta de las reuniones de trabajo. - Registro en lista de asistencia. - Actas de las jornadas de trabajo.	- Responsable: Experto/a externo/a. - Participantes: Equipo directivo, considerando	- 4 horas pedagógicas diarias por reunión. - enero 2024.

<p>ejecución de esta.</p>	<p>expertos internos y actores involucrados. Además, se distribuyen los roles del equipo directivo en las etapas de implementación y se conforman las duplas de trabajo del equipo docente. Para finalizar, se diseña el cronograma de actividades</p> <p>- Reunión 4: Identificación de necesidades y, por ende, áreas en que deberá trabajar y apoyar el facilitador externo en etapas</p>	<p>objetivo general, etapas y actores involucrados.</p> <p>- Se conforman al menos 4 duplas de trabajo en el primer ciclo, teniendo en consideración que compartan nivel y asignatura.</p> <p>- Se conforman al menos 3 duplas de trabajo en el segundo ciclo, teniendo en consideración que compartan asignatura.</p> <p>- El 100% del equipo directivo, convivencia escolar y PIE tienen definido sus roles en las etapas futuras de la propuesta de mejora.</p> <p>- Al menos el 80% del equipo directivo</p>	<p>- Encuesta de Percepción sobre la implementación de la propuesta de mejora en el establecimiento educacional.</p> <p>- Reporte con conformación de duplas de trabajo por ciclos y distribución de roles del equipo directivo para las etapas venideras.</p> <p>- Reporte con matriz FODA e identificación de necesidades y etapas venideras en que apoyará el facilitador externo.</p>	<p>también al equipo de convivencia escolar y equipo PIE.</p>	
---------------------------	--	--	---	---	--

	<p>siguientes mediante matriz FODA.</p> <p>- Reunión 5: definición del objetivo general y específicos del Taller de Reflexión. Revisión de los documentos que se utilizarán durante la implementación de la propuesta.</p>	<p>manifiesta una percepción positiva respecto a la propuesta de mejora.</p> <p>- Se identifican al menos dos otras instancias en que el facilitador externo estará presente y apoyando a los/as docentes y/o equipo directivo durante el desarrollo de la propuesta de mejora.</p> <p>- Se establece un objetivo general y al menos dos específicos para la ejecución anual del taller de reflexión.</p>	<p>- Cronograma de actividades.</p> <p>- Definición de los Talleres de Reflexión, su objetivo general y específicos.</p>		
--	--	---	--	--	--

Nota. Elaboración propia (2023).

Tabla 7*Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 1*

Etapa 1: Trabajo reflexivo entre docentes y equipo directivo					
<p>Durante esta primera etapa se realizarán jornadas de trabajo entre docentes y equipo directivo, con ayuda del/a facilitador/a externo/a, desarrollándose tres focus group para reflexionar sobre cómo realizar una buena clase y las prácticas de enseñanza. Las jornadas de trabajo se desarrollarán durante el mes de marzo, el tiempo destinado para el trabajo directivo y docente será de 3 días y 2 horas en cada jornada. Diariamente se realizará un focus group con ocho a diez integrantes, donde un/a mediador/a externo/a planteará las preguntas que propician la discusión.</p> <p>Posteriormente, en Taller de Reflexión, el equipo externo expondrá los principales resultados, enfatizando en las concepciones que surgieron a partir de las preguntas planteadas. De esta manera, se construye una visión compartida respecto a lo que es una buena clase y las prácticas de enseñanza, clasificando los resultados en torno a las creencias de aprendizaje predominantes en el grupo de docentes y equipo directivo, para que así todos/as los/as participantes tengan claridad respecto al objetivo que pretenderán alcanzar con la propuesta de mejora.</p> <p>Por lo anteriormente mencionado, el objetivo de esta etapa es que el equipo directivo y docente reflexione en conjunto sobre qué es una buena clase y sobre las prácticas de enseñanza. Además de realizar un trabajo colaborativo y reflexivo que puede utilizarse posteriormente para la propuesta de mejora.</p>					
Resultados Esperados	Actividades	Indicadores de resultados	Medios de Verificación	Responsable y Participantes	Tiempo Estimado
R3. Espacios institucionalizados de trabajo	- Tres focus group para reflexionar	Realización de al menos tres focus group de máximo dos horas	- Grabación de audio de los tres focus group.	- Responsable: Experto/a externo/a.	- 2 horas pedagógicas

colaborativo que propicien la reflexión, el análisis y el desarrollo de la confianza.	sobre las siguientes preguntas: - ¿Qué es una buena clase? - ¿Cuál es el rol del estudiante? - ¿Cuál es el rol del profesor? - ¿Cómo sabemos que un estudiante aprendió?	pedagógicas junto al facilitador externo, para reflexionar entre equipo directivo y docente. - El 100% de los/as docentes y equipo directivo cuentan con 2 horas pedagógicas a la semana para trabajar colaborativamente, a contar del segundo mes de implementación y durante toda la ejecución del proyecto.	- Registro en lista de asistencia. - Consentimientos informados. - Informe y presentación con análisis de focus group.	- Participantes: Equipo directivo, considerando también al equipo de convivencia escolar y equipo PIE, más el equipo docente de ambos ciclos.	por cada focus group. - enero y marzo 2024.
---	--	---	--	---	--

Nota. Elaboración propia (2023).

Tabla 8

Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 2

Etapa 2: Presentación y Análisis del Contexto Educativo

La segunda etapa de la propuesta tiene por objetivo que el equipo directivo asuma el liderazgo, dando a conocer al equipo docente las principales características del establecimiento educacional, resaltando la visión y misión, elementos centrales de PEI, estructura organizacional, indicadores y otros datos relevantes respecto al rendimiento académico de los/as estudiantes.

Para posteriormente realizar una actividad en grupo que invite a docentes y equipo directivo a reflexionar sobre cómo y con qué acciones se cumple con los objetivos institucionales.

Por lo anteriormente mencionado, el objetivo de esta etapa es dar a conocer el contexto educacional del establecimiento para generar una mirada compartida respecto al escenario de inicio y, al mismo modo, reflexionar y analizar respecto a cómo y a través de qué acciones/prácticas se está intentando alcanzar los estándares institucionales.

Resultados Esperados	Actividades	Indicadores de resultados	Medios de Verificación	Responsable y Participantes	Tiempo Estimado
R4. Visión compartida sobre las prácticas que se desarrollan en el establecimiento y su tributación con el PEI y sobre la propuesta de mejora.	Una jornada de trabajo durante el Taller de reflexión, miércoles desde las 16.00 a las 18.00 hrs. (primer ciclo) y de 18.00 a las 20.00 hrs. (segundo ciclo). En esta instancia el equipo directivo da conocer al equipo docente las principales características del establecimiento	- Al menos un 90% de los/as docentes participan de la jornada de socialización liderada por el equipo directivo, analizando el contexto y datos relevantes del establecimiento educacional. - Cinco grupos de trabajo conformados por docentes y equipo directivo reconocen e identifican al menos	- Minuta de las jornadas de trabajo. - Registro en lista de asistencia. - Actas de las jornadas de trabajo. - Reporte detallado con las actividades o acciones en que se esté abordando la misión,	- Responsable: Equipo directivo, equipo de convivencia escolar y equipo PIE. - Participantes: equipo docente de primer y segundo ciclo.	- 2 horas pedagógicas por cada jornada de trabajo. - marzo 2024.

	<p>educacional (visión, misión, elementos centrales de PEI, estructura organizacional, indicadores y otros datos relevantes). Para posteriormente realizar una actividad en grupo que invita a docentes y equipo directivo a reflexionar sobre cómo y con qué acciones/prácticas se cumple con los objetivos institucionales.</p>	<p>cinco actividades o acciones en que se esté fortaleciendo la misión, visión y otros elementos importantes del PEI.</p>	<p>visión y otros elementos centrales del PEI.</p>		
--	---	---	--	--	--

Nota. Elaboración propia (2023).

Tabla 9*Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 3****Etapa 3: Presentación de propuesta de mejora y conformación duplas***

En esta etapa el equipo directivo presenta la propuesta de trabajo, dando a conocer el objetivo central y lo que motiva la puesta en marcha de este cambio. Además, se explicita la estrategia y metodologías a utilizar. Es importante enfatizar que el equipo directivo conformará duplas de trabajo con docentes de un mismo ciclo y asignatura para que trabajen durante el año en observaciones de clases, planificación de una clase, instancias de reflexión y otras, fortaleciendo lazos de confianza entre docentes y con el equipo directivo, quienes liderarán y guiarán todo el proceso, lo que permitirá el propiciar el desarrollo profesional docente desde lo colectivo. Se propone iniciar esta jornada con una dinámica de presentación cruzada, es decir, se forman duplas (que sean distintas a las conformadas para trabajar durante la implementación de la propuesta), cada integrante tendrá un minuto para contarle a su colega algunas curiosidades o características personales con las cuales más se identifiquen, luego pasarán al frente de los/as demás profesores/as para presentar los datos que le dio a conocer su colega.

Posterior a la presentación de los elementos centrales de la propuesta, estrategia y cronograma, el equipo directivo da a conocer que la primera fase consiste en la observación de clases entre los pares que conforman la dupla, para lo cual se les entregará una pauta de observación. Luego, las duplas conformadas deberán revisar los horarios disponibles para la primera observación de clase y revisar en conjunto la pauta de pre-observación y de observación, además de conversar sobre otros aspectos que deben quedar claros antes de realizar la actividad.

Durante el proceso de discusión, será importante que el equipo directivo identifique a los/as docentes con una actitud más receptiva al cambio, que comprendan de mejor manera lo que el proceso implicará y como se encuentra la escuela sin y con el cambio. Es fundamental plantear en estas instancias la relevancia que tendrá el cambio para la comunidad educativa, otorgándole un sentido de urgencia a la innovación en donde todos/as cumplen un rol fundamental como red ejecutora y de apoyo.

Debido a lo anterior, el objetivo de esta etapa es dar a conocer la propuesta de mejora y las duplas de trabajo, enfatizando en el motivo, objetivo, estrategia y metodología de trabajo. Además de iniciar la organización entre los integrantes de cada dupla de trabajo.					
Resultados Esperados	Actividades	Indicadores de resultados	Medios de Verificación	Responsable y Participantes	Tiempo Estimado
R4. Visión compartida sobre las prácticas que se desarrollan en el establecimiento y su tributación con el PEI y sobre la propuesta de mejora.	- Una jornada de presentación de la propuesta de mejora y el objetivo de esta. Para esto se utilizará el espacio de Taller de reflexión de ambos ciclos. En esta instancia el equipo directivo no sólo da conocer el detalle de la propuesta de mejora, sino que además explicita quienes conformarán cada dupla de trabajo.	- Al menos una jornada de socialización liderada por el equipo directivo, con foco en la socialización de la propuesta de mejora. - Al menos un 70% de los/as docentes manifiesta una percepción positiva respecto a la propuesta de mejora. - Se da a conocer la conformación de al	- Encuesta de Percepción sobre la implementación de la propuesta de mejora en el establecimiento educacional. - Actas de las jornadas de trabajo explicitando la conformación de duplas y horarios en que realizarán la observación de clase y las reuniones de trabajo.	- Responsable: Equipo directivo, equipo de convivencia escolar y equipo PIE. - Participantes: equipo docente de primer y segundo ciclo que trabajarán en duplas.	- 4 horas pedagógicas del taller de reflexión. - abril 2024.

	<p>Una vez conformada las duplas, estas definen horarios para las observaciones de clase y para las reuniones de trabajo. Además de revisar la pauta de observación que les será entregada.</p>	<p>menos 4 duplas de trabajo en el primer ciclo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se da a conocer la conformación al menos 3 duplas de trabajo en el segundo ciclo. - Al menos 7 duplas de trabajo de ambos ciclos revisan la pauta de pre-observación y de observación, organizan sus horarios para llevar a cabo el trabajo. 			
--	---	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia (2023).

Tabla 10

Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 4

Etapa 4: Entrenamiento y Mentor, Primera Fase (Observación de Clases y Primera retroalimentación entre pares)

Previa revisión de la pauta, las duplas inician las observaciones de clase entre colegas enfocándose en las actividades desarrolladas, la organización y la respuesta de los/as estudiantes. Ambos participantes observan la clase de su colega. Lo ideal es que cada integrante de la dupla observe al menos dos de sus clases.

Posterior a dicha observación, la dupla de pares se reúne para realizar una retroalimentación de lo observado, enfatizando en aspectos destacables y otorgando sugerencias respecto a las actividades desarrolladas. Se reflexiona en torno a los elementos de la clase que resultaron y los desafíos presentes. Durante la observación de clase: el mentor registra la clase del profesor/a observado/a a través de instrumentos de recolección de datos.

Por las actividades previamente descritas, el objetivo de esta etapa es potenciar el trabajo colaborativo a través de la observación de clase ejecutada por un profesor par y generar instancias de retroalimentación entre pares que nutran el trabajo en aula.

Resultados Esperados	Actividades	Indicadores de resultados	Medios de Verificación	Responsable y Participantes	Tiempo Estimado
R3. Espacios institucionalizados de trabajo colaborativo que propicien la reflexión, el análisis y el desarrollo de la confianza.	Observación de cuatro clases, dos por cada integrante de la dupla. Es importante que, al iniciar cada observación, se explicita a la clase el motivo por el cual se está realizando dicho trabajo, visibilizando que el establecimiento educacional está implementando una propuesta de trabajo que pretende mejorar el trabajo	- El 100% de los/as docentes trabajando en duplas cuenta con 2 horas pedagógicas a la semana para observar la clase. - El 100% de los/as docentes trabajando en duplas cuenta	- Pauta de observación de clases. - Pauta de retroalimentación. - Acta de reunión de retroalimentación entre pares.	- Responsable: Docentes de primer y segundo ciclo que conforman las duplas de trabajo.	- 2 horas pedagógicas por cada clase observada. - 2 horas pedagógica para la instancia de retroalimentación y reflexión entre pares. - mayo 2024.

	<p>entre colegas y, por consecuencia, mejorar la puesta en marcha de sus clases.</p> <p>En esta etapa se produce la primera instancia de retroalimentación, la cual se realiza durante una reunión entre pares y teniendo como principal insumo las anotaciones recabadas con la pauta de observación.</p>	<p>con 2 horas pedagógicas a la semana para reunirse con su par a reflexionar y retroalimentar lo observado.</p>			
--	--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia (2023).

Tabla 11

Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 5

<p><i>Etapa 5: Diseño de una Clase Colaborativa</i></p> <p>A partir de lo experimentado con la observación de clase y, particularmente, con la primera fase de retroalimentación, se inicia la etapa 5 con el diseño de una clase, construida de manera colaborativa entre los/as dos integrantes de la dupla.</p> <p>a) Definición del Objetivo y contenido de la clase colaborativa: se diseña en conjunto un objetivo de clase y la dupla identifica y adecúa el contenido curricular según lo que les corresponda abordar. El único requisito para la creación de esta clase, es que cuente con una actividad de trabajo colaborativo para estudiantes. Además, se responde de forma conjunta a las</p>

preguntas: ¿Qué materiales emplearemos en las actividades de la clase?, ¿Qué se espera lograr en los estudiantes?, ¿Cómo las actividades permiten que todos los estudiantes logren el objetivo de aprendizaje propuesto al inicio de la clase?

b) Diseño de la clase colaborativa: la dupla diseña la estructura de la clase (inicio, desarrollo y final), considerando la metodología, el tiempo disponible, los materiales necesarios, resultados esperados, consideraciones previas y definiendo las evidencias que se recopilarán dentro de la clase diseñada de forma colaborativa para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Es importante que, para la planificación de esta nueva clase, los/as profesores/as tengan en consideración el proceso que vivieron con la observación de clase y que consideren el análisis realizado a partir de la instancia de retroalimentación. El diseño de la clase se realiza en un plazo de dos sesiones iniciales entre integrantes de una dupla, mientras que la tercera instancia se lleva a cabo en Taller de Reflexión para presentar la planificación a los/as demás colegas de ciclo. La presentación se realizará a través de una feria de aprendizaje, distribuyendo a cada dupla en lugares distintos de la sala. Un integrante de cada dupla se quedará en el lugar exponiendo a cada profesor/a que pase por su sector el trabajo diseñado, mientras el/la otro/a integrante se dirigirá a otra dupla para conocer la clase diseñada, y luego transitará por las demás hasta conocer todos los trabajos. Los integrantes del equipo directivo liderarán el espacio, dando a conocer las instrucciones y el objetivo de la actividad, el cual pretende que los/as docentes presenten su diseño y conozcan la de los demás, teniendo la posibilidad de realizar cambios a su propia clase a partir del trabajo realizado por sus colegas, lo cual quedará registrado en una pauta de observación de equipos rotantes. En una cuarta y última sesión, también en taller de reflexión, los trabajos son revisados por el equipo PIE y de Convivencia Escolar. Para lo cual, cada dupla tendrá una reunión con un integrante del equipo PIE y otro del equipo de convivencia escolar, a quienes deberán presentarles la programación de la clase, para que ellos/as generen retroalimentaciones y ajustes en caso de ser necesarios.

Por lo anterior, el objetivo de esta etapa es potenciar el trabajo colaborativo entre docentes y el liderazgo del equipo directivo.

Resultados Esperados	Actividades	Indicadores de resultados	Medios de Verificación	Responsable y Participantes	Tiempo Estimado
-----------------------------	--------------------	----------------------------------	-------------------------------	------------------------------------	------------------------

<p>R3. Espacios institucionalizados de trabajo colaborativo que propicien la reflexión, el análisis y el desarrollo de la confianza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y planificación de una clase de manera colaborativa en instancias de reunión por dupla. - Feria de Aprendizaje para dar a conocer la clase diseñada, aprender del proceso creativo de los/as colegas y generar cambios a partir de lo visualizado. - Retroalimentación por parte del equipo directivo, a través de sus representantes del equipo PIE y de convivencia escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% de los/as docentes trabajando en duplas cuenta con 2 horas pedagógicas para para diseñar y planificar la clase de manera colaborativa. - Creación de al menos 4 clases para el primer ciclo y 3 clases para el segundo ciclo. - El 90% de los/as docentes participa de la feria de aprendizaje para generar una instancia de retroalimentación entre colegas. - El 100% de los/as docentes trabajando en duplas cuenta con 2 horas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Acta de las jornadas de diseño y planificación. - Programación de la clase. - Registro en lista de asistencia a feria de aprendizaje. - Pauta de observación de equipos rotantes. - Informe de retroalimentación por parte del equipo directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsables y participantes: Equipo directivo, profesores/as que conforman las duplas, equipo PIE y equipo Convivencia Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 horas pedagógicas por cada sesión de planificación. - 2 horas pedagógica para la instancia de retroalimentación y reflexión entre pares. - junio y julio 2024.
--	---	---	--	--	--

		para recibir retroalimentación del equipo de convivencia escolar y PIE.			
--	--	---	--	--	--

Nota. Elaboración propia (2023).

Tabla 12

Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 6

<i>Etapa 6: Implementación de la Clase</i>					
<p>Ambos profesores/as implementa la clase diseñada. Para ello, es preciso procurar que mientras uno/a realice la clase el/la otro/a observa. La clase se filma con previa autorización por parte de los apoderados/as, el registro audiovisual de la jornada será utilizado en la etapa 7.</p> <p>En esta etapa el objetivo es de esta etapa es implementar una clase diseñada de manera colaborativa para propiciar una mejora educativa.</p>					
Resultados Esperados	Actividades	Indicadores de resultados	Medios de Verificación	Responsable y Participantes	Tiempo Estimado
R5. Cambios e innovaciones en la planificación de las clases, a partir del trabajo	- Implementación de la nueva clase con la presencia del entrenador-mentor par que	- Se implementan al menos 7 planificaciones nuevas de clases. - El 80% de los/as estudiantes	- Recurso audiovisual de la implementación de la clase. - Producto realizado por los/as estudiantes durante la ejecución	- Responsables y participantes: profesores/as primer y segundo ciclo que conforman las	- 2 horas pedagógicas por cada clase implementada.

colaborativo entre pares.	conforma la dupla.	evalúa de manera positiva la implementación de la clase.	de la metodología colaborativa que implementa la nueva clase. - Encuesta de percepción dirigida hacia los/as estudiantes.	duplas de la estrategia entrenamiento-mentor.	- agosto y septiembre 2024.
---------------------------	--------------------	--	--	---	-----------------------------

Nota. Elaboración propia (2023).

Tabla 13

Tabla de Resultados Esperados del Proyecto Etapa 7

Etapa 7: Análisis y Evaluación de la Clase

Luego de la realización de la clase, los/as profesores/as se reúnen a reflexionar en conjunto. Para ello deben tener en consideración algunas variables, tales como, centrarse en las respuestas de los estudiantes ante la implementación de una metodología colaborativa durante el desarrollo de la clase, observar y describir los distintos momentos de la clase. Para ello se dispondrá de una pauta de monitoreo y revisión de lo ocurrido en la clase y un mapa CI enfocado en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes.

Un integrante del equipo directivo, PIE o Convivencia Escolar estará a cargo de facilitar el diálogo entre los docentes, mediando la discusión. Existirá un protocolo de conversación y algunas preguntas orientadoras que guiarán el proceso. A partir de esta discusión, se establecerá que el equipo sintetice sus principales conclusiones y si corresponde, rediseñe la planificación de la clase.

Se puede aplicar un Mapa CI para monitorear las prácticas pedagógicas de los/as docentes habiendo vivido instancias de observación, análisis y reflexión entre docentes. Para finalizar esta etapa, es fundamental difundir los resultados de la clase creada y los cambios generados a partir de la retroalimentación entre pares con la comunidad educativa.

Resultados Esperados	Actividades	Indicadores de resultados	Medios de Verificación	Responsable y Participantes	Tiempo Estimado
R6. Existencia de espacios institucionalizados para evaluar y analizar los cambios implementados por parte del equipo docente y del equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> - Jornada de trabajo en que el equipo directivo junto a las duplas analizan y reflexionan lo experimentado en la ejecución de la clase y durante todo el proceso de la propuesta de mejora. - Aplicación de la Encuesta de Colaboración Docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al menos una jornada de trabajo entre dupla y equipo directivo para dar a conocer lo vivenciado durante la ejecución de la clase. - Al menos dos pautas de monitoreo por dupla. - El 80% de los/as docentes responde nuevamente la Encuesta de Colaboración Docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acta de reuniones que incorpore el registro de asistencia. - Pauta de monitoreo completada por la dupla. - Informe final con toda la información recopilada. - Mapa CI para estudiantes y profesores/as. - Informe con resultados de la segunda aplicación de la Encuesta de Colaboración Docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsables: equipo directivo. - Participantes: profesores/as primer y segundo ciclo que conforman las duplas de la estrategia entrenamiento-mentor. 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 horas pedagógicas por jornada de trabajo. - octubre 2024.

Nota. Elaboración propia (2023).

Momentos Transversales: Monitorear, Verificar y Evaluar el Progreso

Líderes verifican de manera continua el progreso, identificando necesidades y generando los medios de verificación solicitados. Parte importante de la evaluación del progreso será recopilar datos una vez que haya finalizado cada actividad de retroalimentación, reflexión, análisis y observación. Además, durante la totalidad del proceso de cambio, se debe realizar una interpretación de datos eficaz. El análisis mensual de datos por parte del equipo directivo permite visualizar la información de manera oportuna, y así generar acciones y cambios dependiendo de la contingencia.

Al finalizar el año, serán expuestos los principales resultados o las ideas centrales, para ello, las instancias de consejos de profesores y reuniones de apoderados constituirán el espacio para ahondar en la información recabada y emplearla como base de futuros procesos de cambio.

Momentos Transversales: Proporcionar Asistencia Continua

El contexto educativo actual precisa de una continua revisión a las prácticas docentes para fortalecer el quehacer pedagógico, permitiendo, proporcionar herramientas que atiendan a la diversidad de estudiantes, y movilicen su labor hacia un aprendizaje profundo. En concreto, se propone la intervención de los procesos educativos mediante las instancias enfocadas en el entrenamiento y mentor, del cual se desprende la observación de clase, las instancias de retroalimentación, la planificación de una clase en conjunto, más su posterior ejecución. Potenciando así el trabajo colaborativo entre pares y afianzando la confianza, ya que esta propuesta requiere del compromiso de los/as profesores/as y equipos directivos.

Para la implementación y adaptación de los cambios y desafíos propuestos se requiere que directivos den prioridad al aprendizaje de estudiantes, profesorado y asistentes de la educación. Generando espacios para compartir y analizar experiencias junto a la recopilación de evidencias que manifiesten el cambio.

4. Fundamentación Teórica

4.1 Prácticas de Liderazgo

Como una definición inicial de liderazgo, Ulloa y Rodríguez (2014) señalan que el liderazgo escolar es la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela, es decir, es establecer dirección y ejercer influencia para motivar al cumplimiento de una meta. Así como Leithwood (2009) plantea que el liderazgo es un fenómeno social porque se desarrolla en el marco de las relaciones entre personas y con el objetivo de realizar algo para un determinado grupo, Kort (citado en Ulloa y Rodríguez, 2014) por su parte concuerda con que el liderazgo se distingue por la realización de acciones colectivas y distribuidas. En la actualidad, el liderazgo continúa siendo un concepto que está en constante desarrollo, puesto que las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen.

Respecto al liderazgo pedagógico, este concepto es emergente y se encuentra en constante construcción, pero en términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico se centra en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos, tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los/as docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger et al., 2015; Robinson et al., 2009), es decir, es un liderazgo para el aprendizaje de los/as estudiantes. Desde esta perspectiva, MacBeath et al. (2009), han propuesto cinco principios que vinculan el liderazgo con el aprendizaje: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y establecer una responsabilización común por los resultados.

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

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

Estos principios y dimensiones suponen una gran relevancia en la implementación del liderazgo, puesto que permiten el progreso de prácticas concretas que impactan directamente en el desarrollo de un aprendizaje efectivo en los/as estudiantes. A continuación, se señalan las 14 prácticas de liderazgo, distribuidas en cuatro categorías, que muestran impacto en el aprendizaje del estudiantado.

Tabla 14

Modelo 4/14. Prácticas de Liderazgo Enfocadas en el Aprendizaje de los Estudiantes

Categorías	Descripción	Prácticas asociadas
Establecer dirección	Definir un propósito de carácter moral, que motive al equipo y los lleve a perseguir sus propias metas.	<ul style="list-style-type: none"> - Construir una visión compartida. - Fomentar la aceptación de objetivos grupales. - Demostrar altas expectativas del cumplimiento de las metas propuestas.
Rediseñar la organización	Se vincula con las condiciones de trabajo que permitan al personal desarrollar sus capacidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Construir una cultura colaborativa. - Estructurar una organización que facilite el trabajo. - Crear una relación productiva con la familia y la comunidad. - Conectar a la escuela con su entorno.

Desarrollar personas	Implica potenciar las capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de las metas propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> - Atención y apoyo individual a los docentes. - Apoyo intelectual a los docentes. - Modelamiento a través de la interacción permanente y visibilidad.
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.	Se refiere al conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos, monitorear estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Dotar de personal idóneo. - Proveer apoyo técnico a los docentes. - Monitorear las prácticas docentes y los aprendizajes. - Evitar la distracción del equipo.

Nota. Elaboración propia en base a Leithwood (2009).

Según Ulloa y Rodríguez (2014), estas prácticas de liderazgo pueden ser reconocidas en distintos modelos o tipos de liderazgo, entre ellos el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido o también conocido como un liderazgo colectivo o colaborativo. El primer modelo de liderazgo mencionado se caracteriza porque su foco no es la gestión, sino entregar y proporcionar estímulos que permitan innovar y generar un cambio. En este modelo, el equipo directivo propicia las acciones colectivas y la cultura escolar colaborativa, para de esta manera generar un mayor compromiso por parte del profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa hacia las metas propuestas en la organización. El segundo modelo, es un tipo de liderazgo que se caracteriza por el empoderamiento del profesorado, cuyo desarrollo contribuye en la distribución de las responsabilidades. Esto implica que se acentúen los roles y responsabilidades que asumen los/as docentes y que se capacite de forma adecuada y oportuna al personal del área educativa. Bolívar (citado en Ulloa y Rodríguez, 2014) plantea que el liderazgo distribuido “consiste en una acción concertada y en colaboración de los docentes con interacciones múltiples, en espacios y tiempos variados. Innovar e intercambiar buenas prácticas al servicio del éxito de los alumnos” (p.70). En definitiva, el liderazgo

distribuido pasa de un foco individual y jerárquico a uno centrado en el conjunto de la organización y con una perspectiva colaborativa.

Es preciso destacar que el liderazgo distribuido no debe confundirse con una mera delegación de tareas o responsabilidades, sino que es una acción concertada por la que una organización trabaja conjuntamente (González, 2011). Por lo demás, este liderazgo es múltiple e implica una relación interactiva, una conformación de redes complejas en toda la organización y su centro es propiciar la mejora de la enseñanza de manera colectiva. Por último, Day et al. (citado en Ulloa y Rodríguez, 2014) plantean que en este tipo de liderazgo la confianza es un elemento central para que la distribución se realice de manera progresiva y efectiva, ya que contribuye en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y en la autonomía de la o el docente.

4.2 Visión Compartida del Aprendizaje

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

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

Por otra parte, estudios recientes enfatizan en la importancia de la implementación de la visión en la práctica escolar, en este sentido la visión no puede remitirse a proyectar un significado. Además, debe movilizar y cohesionar fuerzas y recursos, por ende, “para ejercer la visión es necesario el establecimiento de metas y expectativas” (Claire et al., 2014, p. 13). Sin

embargo, para que una visión oriente la experiencia educativa hacia un propósito común, debe ser compartida por toda la comunidad. Senge (2010) establece que:

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

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

Sin embargo, la visión requiere ser orientada y reinventada constantemente mediante un proceso colaborativo y reflexivo. Para guiar esta visión compartida, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar asigna un rol central al equipo directivo, “Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa” (MINEDUC, 2015, p. 20). Por lo tanto, la labor de orientar, contextualizar y proporcionar dinamismo a la visión compartida se establece como una responsabilidad de los líderes escolares, quienes deben recrearla, difundirla y orientarla hacia el futuro. Este proceso no está libre de tensiones, debido al carácter dinámico de la visión. Peter Senge (2015) visualiza una brecha que se abre entre el presente y el escenario deseado en el futuro, denominándola “Tensión creativa” la cual adquiere un enorme potencial movilizador de

talentos, recursos y capacidades, es capaz de generar emoción y anticipación al deseo de actuar.

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

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

A partir del respaldo teórico en relación a la relevancia del carácter compartido de la visión del establecimiento. La presente propuesta se enfoca en fortalecer las prácticas de liderazgo del equipo directivo, puesto que los directivos adquieren un rol central en la formulación, contextualización y concreción de la visión, guiando a la comunidad hacia la mejora educativa. Con base en esta óptica, se requieren potenciar las capacidades directivas para movilizar al equipo de trabajo, puesto que “el liderazgo transformacional está relacionado positivamente con la visión compartida” (Morales et al., 2007, p. 28). Por ende, el primer desafío de la organización escolar constituye la construcción colaborativa de una visión, puesto

que constituye “la hoja de ruta necesaria para que una organización sea eficaz” (Kose, 2011, p. 119). Para lograrlo se deben establecer los parámetros que se desean lograr, es decir, cuál es la imagen del futuro que la institución desea crear, a donde queremos ir como institución (Rivero et al., 2018).

La construcción colaborativa y consensuada de la visión, junto con su implementación a la realidad escolar, enriquece la dimensión subjetiva de la escuela, es decir, “nutre la cultura escolar, en la medida en que, si el equipo tiene una cultura saludable, es probable que sus miembros den respuestas similares” (Gajardo, 2019, p.6). Por lo tanto, cuando un establecimiento logra construir este proyecto común que los cohesiona o empodera y desarrollarlo en la práctica, influye directamente en “la experiencia común entre los actores, que está marcada por una subjetividad en torno al trabajo y estudio compartido. Tres valores fundamentales caracterizan esa experiencia compartida: sentido de pertenencia, orgullo y compromiso” (Bellei et al., 2014, p. 75).

4.3 Desarrollo Profesional Docente para una Mejora Educativa

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

En el contexto nacional, el Marco para la Buena Enseñanza (2003), como documento oficial del MINEDUC, entrega los parámetros para el óptimo ejercicio de la profesión docente y para orientar de mejor manera la política de fortalecimiento de dicha profesión. En este documento oficial, se establecen cuatro dominios que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje y Responsabilidades profesionales. En este último dominio se aborda la relevancia del trabajo docente fuera del aula, dando realce al vínculo del docente con su propia profesión, con la escuela, con la comunidad y con sus pares. Es por

esto, que este último dominio se vincula más con el desarrollo profesional docente, lo cual es posible evidenciar en los criterios que de este se desprenden. El criterio 1 establece que los/as profesores/as deben ser capaces de reflexionar de manera sistemática sobre sus propias prácticas, identificando las necesidades de aprendizaje y procurando satisfacerlas, por ende, el/la docente también debe aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional docente. El criterio 2 del dominio cuatro también aborda ampliamente el desarrollo profesional desde la mirada colectiva del trabajo, dando a conocer la relevancia de construir relaciones profesionales y de equipo con sus pares, procurando promover el diálogo entre ellos, ya sea por temáticas pedagógicas y/o didácticas, además de participar activamente en la comunidad docente de la escuela, colaborando con los proyectos o actividades de sus pares y con el proyecto educativo.

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

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

El desarrollo de todas las competencias planteadas en el párrafo anterior, es posible alcanzarlas visualizando al maestro como un actor capaz de cumplir con múltiples roles, convirtiéndose en un facilitador del conocimiento, pero al mismo tiempo siendo un mentor o tutor que se vincula de manera interpersonal con el/la estudiante, convirtiéndose así en un actor estratégico y, de igual manera, flexible. Martínez et al. (2016) plantean que el profesor/a

es un diseñador de currículum complejos, que no pierde de vista la conexión con la comunidad, enriqueciendo así los proyectos y motivando al estudiante a crear sus propias redes.

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

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

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

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

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

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

En definitiva, el mejoramiento escolar toma como base lo que sucede con las prácticas pedagógicas, por lo que cobran relevancia las instancias que ayuden a mejorar los

conocimientos y fortalecer su desarrollo profesional docente desde la reflexión crítica, invitando tanto al cuerpo docente y asistentes de la educación como al equipo directivo a analizar y monitorear lo que ocurre en el aula. Por ende, también es importante que las diversas instancias generadas permitan trabajar de manera colaborativa, con una posterior socialización de lo que sucede. En este contexto, el CPEIP [Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas] (citado en MINEDUC, 2019), plantea que la retroalimentación pedagógica y el trabajo colaborativo son elementos claves e importantes para el desarrollo profesional docente, ya que estas instancias permiten que los/as docentes sean profesionales reflexivos y analíticos respecto a sus prácticas.

Según el MINEDUC (2019), la retroalimentación de las prácticas pedagógicas puede ser definida como “un proceso que se enmarca en la formación en servicio de las profesoras y profesores” (p.3) y este puede ser realizado tanto por el equipo directivo como por docentes pares o con mayor experiencia. En cuanto a la retroalimentación entre pares, Contreras (2018) plantea que esta es una modalidad de evaluación en la que participan dos o más docentes analizando en conjunto la información sobre la enseñanza. Es una modalidad que promueve la colegialidad entre profesores/as de un establecimiento, identifica fortalezas y debilidades en la enseñanza de manera colaborativa, es una instancia de aprendizaje para el profesorado y, a la vez, para los/as estudiantes. Cabe destacar que, se entiende como un par a una persona que “es un igual de acuerdo a ciertos referentes determinados que dependen de algunos aspectos tales como el contexto, implicando ello que la paridad nunca es absoluta sino relativa” (Troncoso y Hawes, 2006, citado en Contreras, 2018, p.86), siendo lo más frecuente el reconocerse como pares a través de una disciplina en común. El trabajo que se genera entre pares de una misma disciplina permite fortalecer lazos de respeto, confianza, sensibilidad y colaboración.

La retroalimentación puede desarrollarse mediante “la revisión de recursos de aprendizaje construidos por los docentes, evidencias de aprendizaje de las y los estudiantes, la observación de sus clases o el registro de las mismas” (p.3). Contreras (2018) plantea que, para implementar la observación y luego la retroalimentación entre pares, es importante que exista una reunión pre-observación, la observación y la reunión post-observación. Por lo demás, el MINEDUC (2019) establece cinco elementos claves para realizar una buena retroalimentación: que sea un proceso continuo, frecuente y oportuno; establecer el foco de

manera compartida; que se desarrolle en un ambiente de respeto y cordialidad; que el centro de la retroalimentación sea la práctica y no la persona; y, por último, que la retroalimentación sea constructiva y formativa.

La retroalimentación espera alcanzar tres grandes efectos positivos, uno de ellos se relaciona con el desarrollo profesional docente, puesto que la retroalimentación es una oportunidad para responder a estas necesidades. El segundo efecto es el fortalecimiento del liderazgo pedagógico, y el tercero, está directamente relacionado con los/as estudiantes y las mejoras en sus aprendizajes (MINEDUC, 2019).

4.4 Colaboración Docente

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

Los esfuerzos en la promoción de su profesionalización en Chile contrastan con el ejercicio docente. La realidad socioeconómica, política y cultural demanda actualmente el desarrollo de la labor profesional docente con sujetos ampliamente capacitados, calificados e idóneos para el desempeño de sus funciones tanto administrativas como educativas bajo un contexto constantemente tensionado. Algunos autores sostienen, que el rol del docente trasciende los procesos de enseñanza establecidos en el currículum y el logro en mediciones estandarizadas, debiendo cargar con la resolución de problemas estructurales que aquejan a la

sociedad (Ruffinelli, 2016). Es por ello, que el apoyo efectivo a la labor docente, requiere de condiciones estructurales propicias para el desarrollo de la reflexión de sus prácticas pedagógicas, espacios de planificación y coordinación conjunta, tiempo para reunirse, apoyo de los equipos directivos, oportunidades de formación y clima escolar adecuado para que la colaboración pueda proliferar dentro de la organización (Ortega et al., 2022).

La realidad de Chile, frente al desafío del Desarrollo Profesional Docente [DPD] demuestra un tránsito histórico cargado de vaivenes desde la década de 1990. Un primer acercamiento conceptual, sitúa al DPD como una diversidad de instancias formales e informales que permiten a un/a profesor/a interiorizar nuevas prácticas pedagógicas, posibilitando el desarrollo de su formación por medio de la reflexión centrada en su práctica y el contexto en el cual se desempeña (Montecinos, 2003). Durante este periodo destacan las contribuciones emanadas desde el Ministerio de Educación, fundada en diversas iniciativas de aprendizaje profesional colectivo, como, por ejemplo, talleres de profesores, dentro de los que destacan el Programa de las 900 Escuelas [P900], microcentros rurales, Grupos Profesionales de Trabajo [GPT] y Formación de Profesores Líderes, estos últimos, enfocados en los alcances, persuasión y persistencia de los cambios en educación.

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

El Ministerio de Educación (2019), identificó algunos de los aspectos centrales que el desarrollo del trabajo colaborativo tiene, destacando la relación con la definición de un objetivo compartido por la comunidad, el compromiso individual y colectivo en la obtención de objetivos, el involucramiento activo de los miembros, la horizontalidad en relaciones humanas, interacción

dialógica, reflexiva, y espacios institucionalizados de trabajo colaborativo. Destacan, además, las condiciones para el aprendizaje colaborativo propuestas por Vaillant (2016), al considerar como elementos clave, condiciones organizacionales que garanticen el trabajo colectivo como, por ejemplo, el uso del tiempo destinado en tareas de colaboración, docentes de apoyo, los cuales entreguen asistencia a profesores y profesoras que desempeñen labores de reflexión a sus prácticas. En concreto, sostiene la importancia en garantizar condiciones propicias para desempeñar un correcto proceso colaborativo, junto a datos e información de prácticas pedagógicas significativas propias de la organización. Para la autora, la difusión del conocimiento en torno a la labor docente y sus consiguientes resultados presenta un fin en sí mismo, al representar estos una oportunidad de mejora educativa, además de impulsar la innovación pedagógica.

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

5. Conclusiones

En la actualidad los/as docentes enfrentan a escenarios inciertos en el aula, con una diversidad de contextos estudiantiles y exigencias laborales que van en aumento, razón por la cual resulta perentorio que la profesión docente sea asumida de manera colectiva y colaborativa, con un alto compromiso en el aprendizaje continuo, siendo capaces de vincularse con sus equipos de trabajo y con los/as estudiantes, buscando la innovación en la enseñanza. Es por esto que resulta relevante que los establecimientos educacionales y sus líderes generen las condiciones para que los/as profesores/as reflexionen colectiva y colaborativamente sobre sus prácticas pedagógicas y las estrategias implementadas para resolver las complejidades del contexto social y educacional actual.

Martínez et al. (2016) y Montecinos (2003) sustentan lo anterior, planteando que los directores tienen la labor de generar oportunidades para que los profesores/as aprendan a colaborar con sus colegas, y así proporcionar un desarrollo profesional continuo que les permita profundizar la práctica de enseñanza necesaria para un aprendizaje más profundo, siendo el paso del trabajo aislado al trabajo colectivo uno de los desafíos actuales en materia educacional. Sin ir más lejos, estos son los desafíos que enfrenta el establecimiento educacional analizado en el presente documento.

En cuanto a datos institucionales, la escuela mantiene un alto porcentaje de vulnerabilidad, una matrícula en descenso, un nivel medio en torno a la evaluación SIMCE, con niveles de logro elementales e insuficientes en SIMCE de Lenguaje y Comunicación y Matemática para cuarto y sexto básico. Todo lo anterior genera cuestionamientos e interrogantes sobre cuáles serían las causas de estos resultados, qué aspectos inciden en el proceso de aprendizaje del alumnado, y, por ende, que cambios serían necesarios hacer para transformar estos resultados. Posteriormente, la encuesta de colaboración docente indicó que los/as profesores/as perciben que el equipo directivo no los considera en la toma de decisiones, no confían en sus juicios profesionales y no los alienta a comunicar sus ideas. Además, consideran que como equipo docente no tienen tiempo para observar sus clases y planificar en conjunto, por ende, no tienen conocimientos respecto a qué y cómo están trabajando sus pares, por ende, no han podido trabajar colaborativamente. Por todo lo anterior, se desprende también la falta de confianza entre docentes y hacia el equipo directivo, la sensación de una

ausencia de apoyo y preocupación hacia los docentes. Todas estas aristas fueron ahondadas durante el diagnóstico cualitativo, concluyendo que en el establecimiento educativo existe una ausencia de visión compartida en el equipo directivo en torno a la colaboración docente y al desarrollo profesional docente y su importancia, y un despliegue de prácticas autocráticas por parte del equipo directivo, lo que genera una falta de optimización y organización de los espacios de trabajo, escaso acompañamiento y retroalimentación al equipo docente y sus prácticas pedagógicas, un incipiente desarrollo del trabajo colaborativo y falta de confianza y comunicación efectiva entre los integrantes del equipo docente, derivando finalmente en que existe un bajo despliegue del trabajo colaborativo docente en el establecimiento educacional.

Debido a todo lo expuesto en el párrafo anterior, surge la presente propuesta de mejora, la cual tiene por objetivo desarrollar prácticas de trabajo colaborativos en el equipo docente y con el equipo directivo para contribuir al mejoramiento educativo del establecimiento educacional. Para el desarrollo de esta propuesta, resulta relevante destacar cinco elementos centrales: colaboración, reflexión, confianza, acompañamiento y retroalimentación, y liderazgo pedagógico.

Las primeras etapas de la propuesta están diseñadas para que el equipo directivo tenga la instancia para conocer el contexto educacional de su establecimiento, propiciando así que el liderazgo sea sensible al contexto en el que se ejerce (Leithwood, 1999, como se citó en Bush et al., 2018). Por otra parte, estas etapas permiten la presentación de conceptos claves para generar una mejora educativa en la escuela, además de proporcionar los resultados de la encuesta que da a conocer la percepción docente respecto al trabajo en el establecimiento. A esto se suma la presentación general de la propuesta, lo que contribuye a que el equipo directivo tenga claridad respecto a las tareas que tiene que realizar, para que posteriormente pueda liderar las etapas venideras.

En etapas posteriores se propician espacios de reflexión en conjunto respecto a cómo se intenta alcanzar la misión, visión y metas del establecimiento en términos prácticos, esto permite que todos/as los/as participantes de esta propuesta compartan la misma información, teniendo así un acercamiento a la visión compartida respecto a elementos centrales para el desarrollo de nuevas prácticas colaborativas y la relevancia del desarrollo profesional de los docentes. Por lo demás, las instancias de reflexión en esta propuesta se abordan en diferentes etapas (inicio, desarrollo y cierre) y de distintas maneras (entre equipo directivo y docente,

entre docentes pares, etc.), utilizando como principal espacio el Taller de Reflexión, instancia que ya está instaurada en el establecimiento educacional, pero que no tiene lineamientos claros y, por ende, en muchas oportunidades se utiliza como un Consejo de Profesores. De esta manera se busca transformar la reflexión en una práctica habitual para ir paulatinamente insertándola a nivel institucional, ya que como plantean Aparicio y Sepúlveda (2019) “no basta sólo con declarar la necesidad de mejorar el trabajo en equipo, se deben crear espacios reales dentro de la rutina escolar que entreguen tiempo para la reflexión colectiva y el análisis de las prácticas pedagógicas efectivas”.

A su vez, las instancias de reflexión colectivas y colaborativas permitirán analizar las acciones y decisiones necesarias para generar cambios positivos en el aprendizaje de los/as estudiantes y analizar qué prácticas son fundamentales potenciar y socializar para que, dependiendo del contexto, se repliquen en otros docentes y cursos. Para esto, las instancias de monitoreo permanente que propicia esta propuesta por parte del equipo directivo y de los mismos docentes, serán fundamentales, ya que permiten analizar los cambios para replantear acciones o momentos, o para fortalecer procesos que han tenido efectos positivos en la comunidad educativa.

Por otra parte, mediante la propuesta se da cumplimiento a algunos de los criterios del Marco para la Buena Enseñanza (2003), puesto que esta permite al equipo docente tener espacios de reflexión sobre sus propias prácticas y otorga relevancia a la construcción de relaciones profesionales y de equipo con los/as pares.

Otro de los aspectos que aborda la propuesta, es el fortalecimiento del diálogo entre profesores/as, y entre equipo directivo y equipo docente, lo que se espera contribuya al desarrollo de la confianza, para posteriormente ampliar este diálogo a otros momentos en que se tomen decisiones relevantes para el establecimiento educacional.

De la mano a esto, el acompañamiento entre pares desarrollado a través de la estrategia entrenamiento y mentor propuesta por Montecinos (2003), con apoyo del equipo directivo, contribuye al desarrollo profesional docente y a la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula. La utilización de esta estrategia propicia espacios para reflexionar y analizar las prácticas de manera colaborativa, así se aborda la ausencia de apoyo y acompañamiento en el aula, y la falta de instancias de retroalimentación que se pudieron

pesquisar a través de la aplicación de la encuesta de Colaboración Docente y las entrevistas semi estructuradas. Esto adquiere relevancia puesto que, y en palabras de Bellei et al. (2014), “si bien las escuelas pueden hacer una diferencia, es a nivel del aula, es decir el rol de los/as docentes, el factor educacional que mayor impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes” (p. 18), he ahí la importancia del trabajo entrenamiento y mentor, específicamente en la etapa de planificación y ejecución de una clase. Por su parte, Valliant (2016) enfatiza la importancia en la asignación de condiciones espacio-temporales para la colaboración docente, junto a diferentes variables organizacionales que confluyen en el análisis y reflexión de prácticas docentes exitosas.

Por lo demás, la implementación de esta propuesta permitiría abordar la problemática planteada ya que intenta fortalecer algunas de las prácticas colaborativas de liderazgo que según Leithwood (2009) están enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes. Esto es posible de visualizar ya que desde la etapa 0 en adelante se fomenta la aceptación de objetivos grupales, lo que se vincula con la categoría establecer dirección. Además, la propuesta permite al equipo docente y directivo desarrollar sus capacidades, construyendo una cultura colaborativa que otorga al equipo educativo oportunidades para la toma de decisiones respecto a diversos temas, y estructurando la organización para que se facilite el trabajo, abordando así la categoría rediseñar la organización. Por lo demás, es una propuesta que propicia el desarrollo de las personas, ya que está enfocada en potenciar las capacidades de los miembros de la organización, las cuales son necesarias para movilizarse de manera productiva en función de las metas propuestas. En definitiva, es una propuesta que da un primer paso hacia la creación de una cultura colaborativa en la escuela.

La propuesta de mejora presentada busca solucionar de manera clara, oportuna y rigurosa el desarrollo incipiente de las prácticas colaborativas, debido a que repercute directamente en la mejora del trabajo colaborativo en la comunidad escolar. Cada una de las actividades fueron diseñadas pensando en fortalecer instancias de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo, por ende, fortaleciendo el desarrollo profesional docente y un liderazgo distribuido y pedagógico.

Mediante el presente trabajo, es posible concluir que todo proceso de mejora indispensablemente necesita un objetivo claro que sea acompañado de una planificación ordenada que busque desarrollar sistemáticamente las actividades, talleres, instancias,

metodologías, entre otros, con la finalidad de que puedan impactar positivamente, dentro de la propuesta diseñada. Esto conlleva al menos un año de implementación, siguiendo una ruta de trabajo acumulativa y progresiva, y considerando una instancia de evaluación final para analizar su ejecución, su impacto y las posibilidades de institucionalización. Este es uno de los desafíos más importantes, ya que está relacionado con la capacidad de poder implementar el diseño planteado en la institución escolar, generando un sentido de pertenencia y de motivación con la comunidad educativa. Es decir, institucionalizar la propuesta como medio de mejora por su impacto positivo durante la implementación, evidenciándose mejores resultados en la percepción docente sobre las prácticas colaborativas y la labor del equipo directivo.

Además, considerando lo que involucra diseñar una propuesta de mejora, incluyendo el diagnóstico del centro educativo junto a su contexto social, el levantamiento de la línea base acompañado del diseño metodológico, la detección del problema y la planificación de una propuesta de mejora, se concluye que todo proceso conlleva necesariamente liderar eficazmente un establecimiento teniendo como principio en común la mejora de aprendizajes. Lo fundamental es que el equipo directivo sea capaz de propiciar una cultura colaborativa de mejora, generando oportunidades de colaboración entre pares para fortalecer los procesos de reflexión, solo así, obtendremos mejoras en el logro educativo. En otras palabras, generar un cambio involucra indudablemente liderar para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes, pero este cambio no es instantáneo, requiere construir una cultura de mejora en la institución guiados por un propósito común y fortaleciendo las competencias individuales y colectivas del equipo directivo y docente, el cambio debe ocurrir desde adentro, ya que solo así será significativo y permanente en el tiempo.

Por ende, otro de los desafíos, es que el establecimiento transite hacia un modelo de liderazgo pedagógico, en donde el principal foco sean los estudiantes, y teniendo prácticas enfocadas en el desarrollo de las personas, proporcionando estímulos intelectuales y entregando apoyo individualizado y colectivo. Sin dejar de lado aspectos relevantes del liderazgo distribuido, ya que según Bolívar (citado en Ulloa y Rodríguez, 2014), este modelo permite pasar de un foco individual y jerárquico a uno centrado en el conjunto de la organización y con una perspectiva colaborativa. Además, tal como señala Fullan (2019), los líderes deben tener un sentido del matiz, es decir, sentir curiosidad por lo que es posible, tener una actitud abierta a las personas,

ser sensibles al contexto. Por consiguiente, uno de los grandes desafíos tiene relación con este aspecto.

Todo lo anteriormente expuesto en este apartado es relevante puesto que, potenciar la confianza permite a los individuos ser la mejor versión de sí mismos/as, creando al mismo tiempo un sentido de responsabilidad y liderazgo compartido, que permite a los/as docentes tener mayor influencia en las decisiones de la escuela. Mientras que la colaboración docente es indispensable para los procesos de innovación y para propiciar los cambios que requieren los establecimientos, contribuyendo así en su mejoramiento educativo.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe Resultados Educativos: Categoría de Desempeños - Docentes E. Básica*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*.
- Aparicio-Molina, C., y Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 55-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J., Vanni, X. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Ediciones.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bush, T., Cheung R., Dempster.,N., Flückiger, B., Flessa, J., García, J. & Young, M. (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales [UDP].
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Claire, L., Kenneth, R., & Robinson, V. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 13-40. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131688002.pdf>
- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación Universitaria*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://desarrollodocente.uc.cl/2022/04/18/evaluacion-entre-pares-y-herramientas-para-fomentar-la-retroalimentacion-formativa/>

Cvetkovi, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J., Correa, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la facultad de medicina humana*, 21(1), 164-170.

<http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>

Escuela Leoncio Araneda Figueroa. (2020). *Proyecto Educativo Institucional año 2019-2020*.

[Archivo PDF].

<http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/5127/ProyectoEducativo5127.pdf>

Escuela Leoncio Araneda Figueroa. (2022). *Manual de Convivencia Escolar*. [Archivo PDF].

<http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/5127/ReglamentodeConvivencia5127.pdf>

Escuela Leoncio Araneda Figueroa (2018). *Cuenta Pública. Recursos Académicos y Recursos Económicos*. [Archivo PDF].

Escuela Leoncio Araneda Figueroa (2019). *Cuenta Pública*. [Archivo PDF].

Escuela Leoncio Araneda Figueroa (2020). *Cuenta Pública*. [Archivo PDF].

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.

Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura del cambio*. Ediciones Morata.

Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo*. Nota Técnica N.º 6. *Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/NT6_L1_JG_ANALIZANDO-LA-VISION-DE-APRENDIZAJE-PRESENTE-EN-EL-ESTABLECIMIENTO-DESDE-UN-ENFOQUE-DE-APRENDIZAJE-PROFUNDO_06-09-19.pdf

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

- MacBeath, J., Swaffield, S., y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223–237. DOI:[10.1080/13603120802684548](https://doi.org/10.1080/13603120802684548)
- Martínez, M., McGrath D. y Foster E., (2016). *Cómo el aprendizaje profundo puede crear una nueva visión para la enseñanza*. The National Commission on Teaching and America's Future [NCTAF].
- McColl-Kennedy, J.R. & Anderson, R.D. (2002). Impact of Leadership Style and Emotions on Subordinate Performance. *The Leadership Quarterly (Special Issue on Leadership Style and Emotions)*, 545-559. DOI:[10.1016/S1048-9843\(02\)00143-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00143-1)
- Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile. <https://ie-public.s3.amazonaws.com/public/dm/marco-be/MBE-2003.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2239/mono-593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2019). *Estudio de clases: Trabajo colaborativo para el desarrollo profesional*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4586/Estudioclasas.pd?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2019). *Retroalimentación de las Prácticas Pedagógicas*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/retroalimentación_marzo2019.pdf
- Ministerio de Educación. (2021). *Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca [JUNAEB] <https://www.junaeb.cl/ive>
- Ministerio de Educación (2021). *Ficha Establecimiento*. Más Información Mejor Educación [MIME]. <https://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>

- Ministerio de Educación (2021). *Programa de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. Pueblo Mapuche*. [Archivo PDF].
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-245894_programa.pdf
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la escuela de psicología*. Vol (II), 105-128.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Morales, V. J. G., Martínez, M. M. R., & Montes, F. J. L. (2007). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(4), 25-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2504888>
- Murphy, J & Torre, D. (2015). Visión: Essential scaffolding. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43, 177 - 197.
https://www.researchgate.net/publication/261913031_Vision_Essential_scaffolding
- Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., & Martínez, M. V. (2022). Patrones y Predictores de Colaboración Docente: Un Estudio Mixto en Escuelas Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 21(1), 65–85.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>
- Programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación [ECBI] (2015). Pauta de observación y acompañamiento docente en el aula. *Clase de Ciencias con Metodología Indagatoria*. Programa ECBI. Universidad de Chile.
https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/classroomobservationandimplementationprotocol.-_p_morales_docx.pdf
- Rivero, E., Zoro, B., & Aziz, C. (2018). Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. *Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*, 22.
https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/NT6_Construyendo-una-visión-compartida-para-la-educación-del-territorio_19-11-18-1-1.pdf

- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES].
https://www.researchgate.net/profile/Viviane-Robinson/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES/links/0046352c76ef753faa000000/School-Leadership-and-Student-Outcomes-Identifying-What-Works-and-Why-Best-Evidence-Synthesis-Iteration-BES.pdf
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Senge, P. (2010). *La Quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* - 2º Edición. Editorial Granica.
- Senge, P. (2015). *La quinta disciplina en la práctica* - 2º Edición. Editorial Granica.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Universidad de Concepción. (2014). Programa psicoeducativo de Enriquecimiento extracurricular (Talento, UdeC). <https://n9.cl/zw7im>
- Ulloa, J. y Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional docente: aportes para la mejora de la escuela*. RIL Editores.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo. Base para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 3-13. XXI (60) 7. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>
- Wilson, D., Perkins, D. N., Bonnet, D., Miani, C., & Unger, C. (2005). *Learning at Work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge MA: Presidents and Fellows of Harvard College.
<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Ladder%20of%20Feedback%20Spanish.pdf>

Anexos

Encuesta de Colaboración Docente

FOLIO:					
COLABORACIÓN DOCENTE					
Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones acerca de la <u>colaboración docente</u> en este establecimiento y circule su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.					
AFIRMACIONES ACERCA DE LA COLABORACIÓN DOCENTE	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1.- Los directivos del establecimiento valoran las ideas de los profesores.	5	4	3	2	1
2.- Los directivos del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes.	5	4	3	2	1
3.- Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento.	5	4	3	2	1
4.- Los profesores están informados sobre las decisiones y el acontecer en el establecimiento.	5	4	3	2	1
5.- La participación de los docentes en la toma de decisiones para el establecimiento se toma en serio.	5	4	3	2	1
6.- Los directivos garantizan tiempo para la enseñanza y la planificación de clases.	5	4	3	2	1
7.- Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas.	5	4	3	2	1
8.- Los directivos en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente.	5	4	3	2	1
9.- Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos.	5	4	3	2	1
10.- Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando.	5	4	3	2	1
11.- Los profesores son conscientes de los que están enseñando otros profesores.	5	4	3	2	1
12.- Los profesores trabajan juntos para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento.	5	4	3	2	1
13.- Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos.	5	4	3	2	1
14.- Los profesores confiamos entre nosotros.	5	4	3	2	1
15.- Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes.	5	4	3	2	1
16.- Los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo.	5	4	3	2	1
17.- Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos.	5	4	3	2	1

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

Validación de Entrevistas Docentes

Estimado/a docente:

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

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

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

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

Atentamente,



Jaime Cancino G.
Estudiante Magíster



Verenna Tampe A.
Estudiante Magíster



Elizabeth Zapata V.
Estudiante Magíster



Dra. Bárbara Valenzuela Z.
Profesora Guía
Universidad de Concepción

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

Nombre y apellidos:

Especialidad docente:

Años de experiencia profesional en establecimientos educacionales (aproximados):

Institución en la que trabaja actualmente:

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

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

Transición entre ciclos y colaboración	¿El equipo directivo promueve instancias de colaboración entre ciclos?								
	¿Cómo considera usted que es la colaboración entre ciclos?								
	¿Cuáles son las principales problemáticas en torno a la transición entre ciclos que usted cree, son necesarias de abordar de manera colaborativa?								
Prácticas de liderazgo del equipo directivo	Durante el último año en curso, evalúe o describa el acompañamiento del equipo directivo en el proceso de retorno a clases presenciales del profesorado.								
	¿Qué instancias de reunión para el trabajo de las necesidades y requerimientos de la labor docente han sido programadas por el equipo directivo durante el último año?								
	¿Cuáles son las principales acciones de acompañamiento y retroalimentación que ha brindado el equipo directivo al cuerpo docente?								
	¿Con qué frecuencia se realizan prácticas de acompañamiento y retroalimentación por parte del equipo directivo?								

	¿Qué grado de influencia tienen los profesores en el proceso de toma de decisiones en el establecimiento?									
	¿El equipo directivo genera instancias de reconocimiento a la labor docente? ¿Qué tipo de logros son reconocidos por el equipo directivo?									
	¿El equipo directivo desarrolla espacios para la convivencia del equipo docente?									

Validación de Entrevistas Equipo Directivo

Estimado/a:

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

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

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

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

Atentamente,



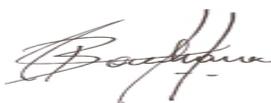
Jaime Cancino G.
Estudiante Magíster



Verenna Tampe A.
Estudiante Magíster



Elizabeth Zapata V.
Estudiante Magíster



Dra. Bárbara Valenzuela Z.
Profesora Guía
Universidad de Concepción

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

Nombre y apellidos:

Profesión:

Años de experiencia profesional en establecimientos educativos (aproximados):

Institución en la que trabaja actualmente:

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

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

Guion de preguntas de la entrevista a evaluar

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

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

	Sí su respuesta anterior es afirmativa ¿Qué espacios de colaboración entre ciclos ha generado el equipo directivo?								
	¿Cómo considera usted que es la colaboración entre ciclos?								
	¿Cuáles son las principales problemáticas en torno a la transición entre ciclos que usted cree, son necesarias de abordar de manera colaborativa?								
Prácticas de liderazgo del equipo directivo	Durante el último año en curso, describa como han acompañado al profesorado en el proceso de retorno a clases presenciales.								
	¿Qué instancias de reunión para el trabajo de las necesidades y requerimientos de la labor docente han programado durante el último año?								
	¿Cuáles son las principales acciones de acompañamiento y retroalimentación que ha brindado al cuerpo docente?								
	¿Con qué frecuencia se realizan prácticas de acompañamiento y retroalimentación?								

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

Pauta de Pre-Observación

- Aprendizaje de la sesión

¿Cuál será el foco de la sesión? ¿Qué aprenderán los estudiantes?

¿Por qué este foco ha sido seleccionado?

¿Qué evidencia ha informado que este foco requiere ser seleccionado?

- Profesor

¿Existe algún aspecto de la sesión que te gustaría que me focalice?

- Estudiantes

Una vez terminada la clase, ¿Qué evidencia de aprendizaje te gustaría ver y observar en tus estudiantes a partir de las actividades realizadas?

Pauta de Observación Docente en el Aula

Nombre del Profesor/a: _____

Fecha acompañamiento: _____

Escuela: _____

Curso: _____

Nombre del Mentor/a: _____

La siguiente pauta de observación y acompañamiento, consensuada y comunicada, tiene como finalidad recoger información que dé cuenta del tipo de actividades realizadas por las y los docentes o el tipo de mediaciones que efectúan cuando los/as estudiantes trabajan, analizando si estas promueven el trabajo colaborativo. Para ello se considerará el análisis de 3 dimensiones.

Junto con la presencia o ausencia del indicador, en cada caso es importante recoger evidencias cualitativas, con el fin de brindar apoyo al mejoramiento de la tarea docente.

DIMENSIÓN 1: AMBIENTE DEL AULA

Se refiere a las acciones que realiza el/la docente, en el aula, para establecer un clima de atención, poniendo énfasis en las normas, en la participación y en un clima de interacción y respeto entre los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje.

	INDICADORES	SÍ	NO	N/A	OBSERVACIONES
1	Propicia un clima de atención y orden para comenzar el proceso de enseñanza – aprendizaje saludando y estableciendo rutinas.				
2	Promueve un clima de respeto dentro del aula.				
3	Comunica instrucciones y explicaciones de modo claro y preciso para guiar el proceso indagatorio.				
4	Realiza acciones efectivas para resolver dificultades emergentes.				
5	Promueve entre los/as estudiantes la comunicación de sugerencias, opiniones o consultas en forma respetuosa.				
6	Genera oportunidades de participación en distintos momentos de la clase.				

DIMENSIÓN 2: ACTIVIDADES DE LA CLASE

Definición:

Se refiere a las actividades de la clase que contribuyen al cumplimiento de los objetivos y resultados esperados de esta misma. Pone énfasis en el trabajo colaborativo, la organización, la optimización del tiempo disponible y los espacios de que se dispone. Todo esto con el fin de que los docentes logren los objetivos pedagógicos y los estudiantes logren aprendizajes esperados.

	INDICADORES	SÍ	NO	N/A	OBSERVACIONES
1	Propone actividades motivadoras considerando conocimientos o experiencias previas de los estudiantes/as.				
2	Plantea actividades individuales y colectivas para el abordaje de los contenidos.				
3	La/s actividad/es centrales se realizan entre dos o más integrantes.				
5	Organiza el espacio de la sala de acuerdo a las actividades que se desarrollan durante la clase.				
6	Integra a todos los estudiantes/as en las actividades organizadas para la clase.				
7	Optimiza el tiempo disponible de la clase, en función del logro de las actividades y sus respectivos objetivos de aprendizaje.				
8	Las actividades realizadas en la clase favorecen al cumplimiento de los objetivos propuestos para esa clase.				

DIMENSIÓN 3: MEDIACIÓN DE APRENDIZAJES					
Definición:					
Se refiere a las acciones intencionadas que establece el/la profesor/a para favorecer el logro de aprendizaje de los/as estudiantes, estimulando el desarrollo de sus potencialidades durante el trabajo individual y grupal.					
	INDICADORES	SÍ	NO	N/A	OBSERVACIONES
1	Estimula a los estudiantes a trabajar colaborativamente.				
2	Formula preguntas a los/as estudiantes para que mejoren su aprendizaje.				
3	Formula preguntas a los/as estudiantes para mejoren sus interpretaciones.				
4	Refuerza verbalmente el proceso realizado por los/as estudiantes, tanto de manera individual como grupal.				
5	Considera los errores de los/as estudiantes como una oportunidad de aprendizaje.				
6	Retroalimenta en forma oral a los/as estudiantes para mejorar el nivel de logro de sus aprendizajes.				

Nota. Elaboración propia en base al Programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (2015).

Pauta de Retroalimentación Docente

Nombre del Profesor/a: _____

Curso: _____

Fecha: _____

Nombre Mentor/a: _____

La siguiente **Pauta de Retroalimentación** tiene como objetivo guiar y preparar a él o la docente para que comparta las observaciones más importantes visualizadas durante su acompañamiento en el aula.

Durante el proceso de retroalimentación es pertinente tener en consideración las siguientes etapas para que esta instancia sea constructiva.

Etapas 1: Aclarar

En esta primera etapa se otorga el espacio al docente para que realice preguntas acerca de los aspectos que son poco claros o ideas que no están presentes antes de dar la retroalimentación.

Etapas 2: Valorar

En la siguiente etapa se solicita enfatizar los puntos positivos del trabajo visualizado, destacando las fortalezas y otorgando cumplidos.

Etapas 3: Expresar Preocupaciones o Inquietudes

La tercera etapa brinda la oportunidad a el/la docente para que exprese inquietudes respecto

<p>a las actividades, acciones o elementos de la clase que le causaron preocupaciones. Siempre desde una mirada constructiva y asertiva.</p>
<p>Etapa 4: Sugerir</p> <p>En esta última etapa se pueden realizar sugerencias que permitan mejorar la clase o solucionar alguna dificultad pesquisada.</p>

Nota. Elaboración propia en base a Wilson et al. (2005).

Comentarios Generales del acompañamiento docente:

Nombre y Firma Profesor/a

Nombre y Firma Mentor/a