



Proyecto de Título Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Propuesta de Mejora para el desarrollo de Prácticas de Apoyo al Trabajo Docente de un Establecimiento de Educación Pública de la Comuna de Concepción

POR: VIVIAN ANDREA DEL C. MEDINA VALLEJOS.

PROYECTO PRESENTADO A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

PROFESOR GUÍA:

Dr. Jorge Ulloa Garrido

CONCEPCIÓN, 2023

INDICE DE CONTENIDOS

Contenido	
INTRODUCCIÓN.....	3
RESUMEN EJECUTIVO	5
1. ANTECEDENTES DE CONTEXTO	6
1.1. Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente.	6
1.2. Resultados de Aprendizaje	7
1.3. Otros indicadores de Calidad	9
2. PRESENTACIÓN DE LINEA BASE	10
2.1. Marco Metodológico.	10
2.1.1. Objetivos del Diagnóstico.	10
2.1.2. Diseño Metodológico.....	10
2.1.3. Población y Muestra.	11
2.1.4. Técnicas de Recolección de Datos	13
2.1.5. Categorías y estrategias de análisis de datos.....	16
2.2. Resultados.	19
2.2.1. Análisis e Interpretación de Resultados Cuantitativos	19
i. Panorámica General de las Categorías de las prácticas de Liderazgo pedagógico para la gestión curricular del equipo directivo.....	19
ii. Panorama por categoría de Prácticas de Liderazgo Pedagógico para la Gestión Curricular 21	
2.2.2. Síntesis de resultados de Investigación Cuantitativa.....	27
2.2.3. Análisis e interpretación de datos Cualitativos.....	30
2.2.4. Análisis del problema.....	47
2.2.5. Árbol de Problema.....	56
3. PROPUESTA DE MEJORA.....	57
3.1. Resumen Ejecutivo	57
3.2. Objetivo del proyecto.....	57
3.2.1. Objetivo general.....	58
3.2.2. Metas anuales de efectividad.....	58
3.2.3. Estrategia.	58
3.3. Tabla de Resultados esperados del Proyecto	59

3.4. Diseño de Actividades.....	60
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	64
4.1. Liderazgo Educativo.....	64
4.1.1. Tipos de liderazgo.....	66
4.1.2. Practicas claves para un liderazgo efectivo.....	68
4.1.3. Habilidades para un liderazgo efectivo.....	71
4.2. Gestión Curricular.....	74
4.2.1. Los siete pasos de la Gestión Curricular.....	76
4.2.2. Núcleo pedagógico.....	77
4.2.3. Gestión del cambio en la escuela.....	79
4.3. Desarrollo Profesional Docente.....	82
4.3.1. Ley 20903 de Desarrollo Profesional Docente.....	83
4.3.2. Colaboración.....	87
4.3.3. Una estrategia de trabajo colaborativo: Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).....	89
5. CONCLUSIÓN.....	94
6. DESAFÍOS Y PROYECCIONES.....	96
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98

INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene como objetivo principal presentar una propuesta de mejora para un establecimiento de educación Pública de la región del Bío- Bío, diseñada a partir de una problemática diagnosticada a la luz de una investigación de tipología mixta (cuantitativa y cualitativa), que se concretiza en la propuesta de una estrategia de apoyo al Desarrollo de Prácticas de Gestión Curricular en el Equipo Directivo de un establecimiento educacional de Educación Pública de la comuna de Concepción.

Los fundamentos de este objetivo, están relacionados con las teorías de liderazgo escolar como factor clave para la gestión del cambio educativo y la mejora escolar, y con las tendencias actuales de desarrollo profesional docente, que llevan al profesor a ser un factor esencial de la calidad educativa en las organizaciones escolares.

Para una mayor comprensión de este informe, su presentación está estructurada en cinco apartados, los cuales están distribuidos de la siguiente forma:

El primer apartado, presenta un resumen ejecutivo, los antecedentes del contexto del establecimiento en el que se realizó el diagnóstico, tales como: datos generales, matrícula, dotación docente, misión y visión, resultados de aprendizaje e indicadores de eficiencia externa, los que son complementados con otros indicadores de calidad.

El segundo apartado, da cuenta de la presentación de la línea base, la que está integrada por los objetivos del diagnóstico, diseño metodológico, población y muestra para la recolección de datos de orden cuantitativo y cualitativo, instrumentos para la recogida de información de orden cuantitativo y cualitativo, plan de análisis de datos, presentación y síntesis de resultados de orden cuantitativo y cualitativo, integración de resultados y, finalmente, un árbol de problemas a partir de los resultados obtenidos.

El tercer apartado, da cuenta de la propuesta de mejora en base al diagnóstico realizado en el establecimiento, que integra un resumen ejecutivo del proyecto, su impacto y objetivo, metas anuales de efectividad, resultados esperados del proyecto, diseño y programación de actividades.

El cuarto apartado, presenta una fundamentación teórica que aborda los antecedentes teóricos y empíricos relevantes que permiten sustentar la propuesta de mejora, tales como Liderazgo educativo y los tipos de liderazgo, prácticas claves para un Liderazgo efectivo, principios, habilidades y conocimientos que deben desarrollar los líderes efectivos. Además, la Gestión Curricular y revisión de instrumentos de política nacional, y también investigación respecto a lo que se entiende por gestión curricular, para ello se revisan documentos como Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y la Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimiento y sus Sostenedores (MINEDUC, 2021), por su carácter orientador e indicativo de las prácticas que deberían estar presentes en los establecimientos escolares y ser desempeñadas por los directivos. Diferencia entre Gestión Pedagógica y Curricular y Pasos de la gestión curricular. Por otra parte, el Núcleo Pedagógico marco teórico básico de cómo intervenir en el proceso educativo para mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes escolares, la Gestión del cambio en la escuela gran desafío de los líderes escolares.

Finalmente, Desarrollo Profesional y características de la Ley 20903 del desarrollo profesional docente, la Colaboración y Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), como estrategia de colaboración enfocada en el desarrollo profesional docente, definición, características de una CPA, su objetivo, consideraciones para su instalación y los beneficios que aporta al establecimiento educacional.

Finalmente, el quinto apartado, integra una conclusión acerca del informe realizado, relevando desafíos y proyecciones futuras.

RESUMEN EJECUTIVO

El presente informe tiene por propósito presentar una propuesta de mejora educativa, que centra sus bases en una investigación de tipología mixta realizada en un establecimiento de Educación Pública de la comuna de Concepción. Esta propuesta surge de una problemática detectada en el proceso de levantamiento de línea base, el que constó de dos etapas en virtud del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS): la primera, una cuantitativa cuyo objetivo fue “Analizar las prácticas de liderazgo pedagógico referentes a la Gestión Curricular”, para lo que se aplica el Instrumento “Cuestionario para conocer la percepción de los docentes en relación a la Gestión Curricular del establecimiento educacional en el que se desempeña”, aplicado a 20 profesores de aula del colegio que se desempeñaban en primer y segundo ciclo de enseñanza básica. La segunda cualitativa, se profundiza los resultados cuantitativos, a través de la aplicación y análisis de entrevistas semiestructuras al equipo directivo, cuyas preguntas son formuladas en función de los datos obtenidos en la etapa anterior y de un focus group aplicado a los docentes de aula. Tras la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos, surge el problema, a saber, el “Incipiente desarrollo de las Prácticas de Apoyo al Trabajo Docente del Equipo Directivo en un Establecimiento de Educación Pública de la Comuna de Concepción” con sus respectivas causas y efectos.

La propuesta que se sugiere para dar solución a dicha problemática resulta de una estrategia de Desarrollo Profesional Docente: instalar comunidades profesionales de aprendizaje organizadas y funcionales con los equipos directivo y docentes del establecimiento, que permitan identificar y solucionar los nudos críticos que aparezcan en el establecimiento, utilizando las capacidades internas del establecimiento.

1. ANTECEDENTES DE CONTEXTO

1.1. Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente.

El establecimiento en estudio corresponde a una Escuela Básica de la Comuna de Concepción, ubicada en la comuna de Concepción, provincia de Concepción, región de Biobío. El establecimiento es de dependencia del Servicio Local de Educación Pública de Andalien Sur y Nivel de Enseñanza Parvularia y Básica. Con una matrícula al 2018 de 333 estudiantes, 176 varones y 157 damas. Está clasificado en categoría de desempeño (SAC) Medio, imparte Educación Básica y Pre escolar (Pre Kínder y Kínder) y su índice de vulnerabilidad es del 83,15%. Posee una concentración de alumnos prioritarios que asciende al 59,1% y cuenta con programas educativos: SEP, PIE, JEC y Red Enlaces. Su porcentaje de asistencia es del 90,34%, de aprobación 97%, y de retención un 98,8% contando con un curso por nivel (desde nivel NT1 de Educación Parvularia a Octavo Año Básico) dentro de los cuales existe un promedio de 31 estudiantes por curso. Con jornada escolar diurna.

El edificio de la escuela cuenta con una capacidad original para 450 estudiantes. Dentro de sus principales espacios se encuentran: 1 sala destinada al centro de recursos de aprendizaje (CRA); 1 laboratorio de ciencias; 1 laboratorio de computación, hall, enfermería, baños con camarines y patio techado y uno descubierta; 1 sala de integración y 1 sala para atención fonoaudiológica; 1 sala multitaller; 2 salas de Educación Parvularia, con baño y patio independiente para 60 estudiantes.

El equipo de trabajo de la escuela está compuesto por: el equipo directivo compuesto por el Director, jefe de UTP e Inspector general, Educación Parvularia con 2 Ed. Párvulo y 2 Técnicos en E.P., docentes de aula conformado por 12 docentes, equipo de trabajo PIE conformado por 4 Ed. Diferenciales y 24 Asistentes de la Educación (24) (SIGE, 2020). El promedio de edad del cuerpo docente es de 43 años, y el de carga horaria es de 37,7 horas.

En su apartado filosófico, la visión del establecimiento es *“Trascender como una escuela amable, que propicia procesos creativos, el desarrollo de competencias para el siglo XXI y comprometidos con el bienestar social”*. (PEI, p.6) y su misión *“Atender a la diversidad de estudiantes enfatizando el desarrollo de competencias y la habilidad creativa, potenciando la comunicación y el trabajo colaborativo como herramienta de transición clave para la educación Media, manteniendo una preocupación constante por el bienestar sociocultural y medio ambiental”*. (PEI, p.6)

Entre los sellos del establecimiento se encuentran: Creatividad e Innovación, ser Amable, Artístico y Deportivo, Desarrollo sustentable y los valores que trabajan con sus estudiantes son: Respeto, Responsabilidad, Solidaridad, Democracia.

A continuación, se presentan algunos antecedentes relevantes acerca del establecimiento.

1.2. Resultados de Aprendizaje

Los resultados de aprendizaje en la Prueba SIMCE tanto de Lenguaje como de Matemática de los alumnos de 4° como de 8° básico desde el año 2013 al 2017 en general son bajos, repuntando en el 2019 (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1. *Puntaje Promedio Simce Lenguaje y Matemática 4 básico 2013 al 2019*

	SIMCE 2013	SIMCE 2014	SIMCE 2015	SIMCE 2016	SIMCE 2017	SIMCE 2019
Lenguaje	259	251	280	262	243	282
Matemática	241	234	273	242	227	267

Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad

Como se observa en la tabla 1 en 4°básico los resultados SIMCE del 2013 al 2019 en Lenguaje y Matemática son fluctuantes, varían en el rango entre los 243 y 282 puntos en Lenguaje y entre 227 y 273 puntos en Matemática, siendo esta asignatura la que tiene los puntajes más bajos.

Tabla 2. *Puntaje Promedio Simce Lenguaje y Matemática 8 Básico 2013 al 2019*

	SIMCE 2013	SIMCE 2014	SIMCE 2015	SIMCE 2016	SIMCE 2017	SIMCE 2019
Lenguaje	250	218	216	-	240	244
Matemática	260	239	232	-	245	249

Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad.

En 8° Básico, los resultados SIMCE en Lenguaje y Matemática entre el año 2013 y 2019 son más bajos que los de cuarto básico, sin embargo, en este curso los resultados en Matemática son más altos que en Lenguaje. Desde el año 2013, los resultados en lenguaje y matemática tienden a la baja, repuntando en ambas asignaturas en los años 2017 y 2019 (ver tabla 2)

Respecto de los niveles de aprendizaje en el SIMCE Comprensión Lectora en 4° básico en el año 2017 el nivel insuficiente aumenta a un 46,2%, catorce puntos porcentuales respecto del año anterior, el nivel elemental a un 42,3%, diez puntos porcentuales respecto del 2016 y el nivel adecuado disminuye a 11.5 % veinticuatro puntos porcentuales respecto del año 2016, aumentando el nivel insuficiente a 46,2% de estudiantes en el año 2017. En el mismo nivel en la asignatura de matemática, el año 2017 el nivel de aprendizaje insuficiente aumenta a 68%, 18 puntos porcentuales más que el año 2016, el nivel elemental disminuye 9,5 puntos porcentuales respecto del año anterior, alcanzando un 28%, finalmente el nivel adecuado disminuye a 4%, 8,5 puntos porcentuales menos que el año 2016

En 8° básico los niveles de aprendizaje medidos tanto en Comprensión lectora como en Matemática en el año 2015, se encuentran disminuidos, presentan una tendencia constante al deterioro en el nivel de aprendizaje insuficiente, alcanzando en comprensión lectora el nivel de aprendizaje insuficiente a un 76,5% , tres puntos porcentuales más que el año 2014, el nivel elemental 15,7% , cinco puntos porcentuales menos que el año anterior y el nivel adecuado aumentó a 7,8%, dos puntos porcentuales más que el año anterior. En matemática, se repite la tendencia a aumentar el deterioro en el nivel insuficiente a 63,3%, diez puntos porcentuales respecto del año anterior y disminuye el nivel elemental a 32,7%, tres puntos porcentuales y el nivel adecuado a 4,1%, cinco puntos porcentuales menos que el año 2015.

Finalmente, como se observa en la tabla 3, el resultado SIMCE de establecimiento en ambos cursos es menor que el resultado SIMCE Nacional, 26 puntos en lenguaje y 34 puntos en matemática en cuarto básico y 4 puntos en Lenguaje y 15 puntos en Matemática en 8°básico.

Tabla 3. *Puntaje promedio SIMCE Lenguaje y Matemática de 4° básico, 8° básico y Nivel Nacional 2017.*

	SIMCE Establecimiento 4° Año Básico	SIMCE Nacional 4° Año Básico	SIMCE Establecimiento 8° Año Básico	SIMCE Nacional 8° Año Básico
Lenguaje	243	269	240	244
Matemática	227	261	245	260

Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad.

En ambos casos la asignatura con mayor puntaje alcanzado coincide con el resultado nacional.

1.3. Otros indicadores de Calidad

Respecto de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) del establecimiento y su variación respecto de la evaluación anterior en 4° y 8°, comparado con el puntaje nacional de cada indicador de 4° y 8°, ver tabla 4, se puede señalar que en 4° básico todos los indicadores presentan puntajes más bajos respecto de la evaluación anterior y también respecto a los Puntajes nacionales para esos indicadores y en 8° básico se observa lo contrario, todos los indicadores alcanzaron puntajes más altos respecto de la evaluación anterior y también respecto a los puntajes nacionales, a excepción del indicador Clima de convivencia escolar en que ambos tienen el mismo puntaje

Tabla 4. Puntaje de 4° y 8° básico en cada Indicador de Desarrollo Personal y Social y variación respecto de la evaluación anterior del establecimiento y el Puntaje Nacional.

Indicador	Puntaje y variación respecto de evaluación anterior		Puntaje Nacional en cada indicador	
	4° básico	8° básico	4° básico	8° básico
Autoestima académica y motivación escolar	↓ 66	↑ 79	74	74
Clima de convivencia escolar	↓ 66	↑ 75	75	75
Participación y formación ciudadana.	↓ 71	↑ 82	78	77
Hábitos de vida saludable	↓ 61	↑ 75	70	70

Notas: (1) Para cada indicador la escala varía entre 0 y 100 puntos.

(2) No se debe comparar el puntaje entre indicadores.

(3) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje 2017, respecto a la evaluación anterior es:

•: similar.

↑: más alto.

↓: más bajo.

(4) Si los resultados del establecimiento presentan simbología adicional, ver anexo E.

(5) La evaluación anterior en 4° básico corresponde a la aplicación del año 2016 y en 8° básico a la evaluación 2015.

Fuente: Informe de resultados educativos, Agencia de calidad de la Educación.

En relación a esto, en cuarto básico, el mayor puntaje se observa en Participación Ciudadana con 71 puntos y el menor en Hábitos de Vida Saludable con 61 puntos. Sin embargo, los cuatro indicadores se encuentran entre 7 y 9 puntos más bajos respecto de los resultados nacionales.

En el caso de 8° básico se observa lo contrario, todos los indicadores alcanzaron puntajes más altos respecto de la evaluación anterior y también respecto a los Puntajes nacionales, a excepción del indicador Clima de convivencia escolar en que ambos tienen el mismo puntaje, siendo Participación Ciudadana el indicador con mayor puntaje, 82 puntos y el menor Hábitos de Vida Saludable con 75 puntos.

2. PRESENTACIÓN DE LINEA BASE

2.1. Marco Metodológico.

Se inicia este apartado dando a conocer los objetivos del diagnóstico luego el diseño metodológico, población y muestra, a continuación, los instrumentos cuanti y cualitativos continuación, se presentan las técnicas de recolección de información cuantitativas y cualitativas, aplicación y recogida de datos, posteriormente las características y estrategias de análisis utilizados.

2.1.1. Objetivos del Diagnóstico.

Se establece un objetivo general y tres objetivos específicos tendientes a dar respuesta al objetivo general.

Objetivo General

- Analizar las prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a la Gestión Curricular, en una Escuela de dependencia del Servicio Local de Educación Pública de Andalién Sur de Concepción.

Objetivos Específicos:

1. Describir las prácticas de Liderazgo de Gestión Curricular del director y equipo técnico pedagógico desde la perspectiva de los docentes del establecimiento.
2. Identificar los factores que explican el actual despliegue de las prácticas de liderazgo pedagógico del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.
3. Profundizar en las creencias de los docentes, del director, equipo técnico pedagógico e inspector general, acerca de las prácticas de gestión curricular en el establecimiento.

2.1.2. Diseño Metodológico

La presente investigación se desarrolla bajo una metodología de enfoque mixto, que se caracteriza por 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 para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 546).

Entre los métodos mixtos existen diversas clasificaciones, en este estudio, se trabaja con el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) que se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos

(Hernández- Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 566). La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de datos cualitativos. La segunda fase se construye sobre los resultados de la primera y los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte. El propósito de este modelo es utilizar los resultados cualitativos para apoyar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos.” (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 566).

Finalmente, esta investigación levanta información para elaborar un diagnóstico de la realidad del establecimiento educacional, su temporalidad es de carácter transversal porque los datos se recogen una sola vez, y su alcance de tipo descriptivo, pues el principal propósito es recoger información que permita describir cuáles y cómo son las prácticas de Liderazgo Pedagógico asociadas a la Gestión Curricular que se presentan en el establecimiento educacional.

2.1.3. Población y Muestra.

La investigación responde a un enfoque de tipo mixto (cuantitativo- cualitativo), por lo que la población y muestra en la que se recolectan los datos se describen por separado para la fase cuantitativa y la cualitativa.

2.1.3.1. Población y muestra para la recolección de datos de orden cuantitativa.

Se selecciona una muestra de manera no probabilística o dirigida, compuesta por 19 docentes de aula bajo los siguientes criterios de inclusión: profesores que realicen labores de aula en los niveles de educación de párvulos y enseñanza básica (1° y 2° ciclo), que lleven a lo menos un año trabajando en el establecimiento y que no realicen labores directivas ni técnico-pedagógica. Cuatro docentes se encontraban con licencia médica durante la aplicación de la encuesta.

Población y unidad de análisis: 23 Profesores de aula de un Establecimiento Educacional del SLEP de Andalién Sur de la comuna de Concepción.

Muestra y unidad de observación: 19 profesores de aula de un Establecimiento Educacional del SLEP Andalién Sur de la comuna de Concepción, que se desempeñan en Educación de Párvulo, Educación Diferencial, Profesores Educación General Básica que se desempeñan en primer y segundo ciclo de enseñanza básica durante el año 2018.

Tabla 5. *Población y muestra para la recolección de datos de orden cuantitativa.*

Profesores	Población	Muestra
Profesor de Aula	23	19

Fuente. Elaboración propia

2.1.3.2. Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativo.

Población y unidad de análisis: Equipo directivo y 23 Profesores de aula de un Establecimiento educacional del SLEP Andalién Sur de la comuna de Concepción.

Para la aplicación de la entrevista semi estructurada, los sujetos que componen la muestra se seleccionan en forma no probabilística, intencional siendo los criterios de selección de la muestra el que los sujetos son objetivos de investigación, son los que saben del tema, en este caso las entrevistas se dirigen al director, jefe del equipo técnico pedagógico el inspector general, que son los sujetos encargados de dirigir y liderar las prácticas pedagógicas asociadas a la gestión curricular en el establecimiento.

Además, cumplen con el criterio de años de servicio, el director siete años en la dirección del establecimiento, la jefe de UTP cinco años y la inspectora general tres años cumpliendo esa función en el establecimiento.

En el caso del focus group se selecciona una muestra no probabilística, los participantes se seleccionan por criterios de homogeneidad intragrupo, lo que implica que los miembros de un mismo grupo deben compartir una serie de atributos que les caracterice (Cano, 2008a). En este caso el grupo de discusión se dirige a los profesores que participaron en la encuesta de la fase Cuantitativa, los individuos son seleccionados en base a los objetivos de la investigación y a sus conocimientos sobre el tema a partir de un muestreo de tipo intencional que, de acuerdo con Arias, Villasís y Miranda (2016), consiste en la selección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo” (p.206). En este caso, se selecciona una muestra compuesta por 7 profesores y los criterios de inclusión de la muestra: hombres y mujeres que se desempeñen

como docentes de aula en los niveles de enseñanza de Educación Parvularia, Educación Diferencial y Educación General Básica, no realizan labores directivas ni técnico pedagógicas, que lleven como mínimo, un año de desempeño en el establecimiento y que hayan participado en la encuesta de la fase Cuantitativa.

Muestra y unidad de observación: director del establecimiento, Jefe Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento e Inspector General del establecimiento y siete profesores de aula.

Tabla 6. *Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativo.*

	Población	Muestra
Profesores	23	1 Director del Establecimiento Educacional 1 Jefe Técnico Pedagógico 1 Inspector General 7 Profesores de Aula EGB

Fuente: Elaboración Propia

2.1.4. Técnicas de Recolección de Datos

Los datos se recogen con técnicas cuantitativas y cualitativas.

2.1.4.1. Técnicas de recolección de información cuantitativa.

En esta fase se utiliza como técnica de recolección de información una encuesta a través de un cuestionario.

- Técnica Encuesta

Se aplica un instrumento “Cuestionario de Gestión Curricular”, instrumento de recolección de datos que tiene por objetivo conocer la opinión de los profesores de aula acerca de la gestión pedagógica del establecimiento educacional en el cual se desempeña, a fin de focalizar de manera más adecuada el trabajo de asesoría que allí se desarrolla. Este cuestionario, fue desarrollado y validado por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción en base a instrumentos y documentos oficiales, como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014).

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

A partir de estas siete categorías de práctica, se despliegan 28 reactivos en formato de afirmaciones con escalograma Likert con cinco descriptores: muy de acuerdo, de acuerdo, ni acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Se analiza sólo la frecuencia y porcentaje del criterio “Muy de acuerdo” que, al ser este más estricto, aumenta la probabilidad de que el director y equipo técnico pedagógico realmente realice esta práctica de manera sistemática (Horn & Marfán, 2010).

Su foco central de análisis se encuentra en las prácticas de gestión curricular de directores (as) y jefes (as) de UTP.

2.1.4.2. Técnicas de recolección de información cualitativa.

Para la recolección de datos de orden cualitativo tanto para el director, como para la jefa de UTP, Inspector general se utilizan técnicas de recolección de información individual, la entrevista semiestructura y técnicas de recolección grupal, grupo focal.

i. Técnicas de recolección de información individual: Entrevista.

Esta técnica se utiliza para profundizar en factores que explican el problema que se investiga.

- *Entrevista semi estructurada.*

Se selecciona como técnica la entrevista porque es más eficaz que el cuestionario al obtener información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez- Hernández y Varela –Ruiz, 2013, p.163). Y de forma semiestructurada porque presenta un grado de mayor flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden

ajustarse a los entrevistados. (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez- Hernández y Varela –Ruiz, 2013, p.163).

En esta modalidad, si bien el entrevistador lleva un guion de preguntas básicas, tiene la libertad de cuestionar al entrevistado sobre aquellos temas que interesen, o bien omitir algunos temas de acuerdo a su criterio, el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Su objetivo consiste en invitar al entrevistado a tratar aspectos que no han quedado claros para el entrevistador y llenar lagunas de información (Colín, Galindo & Saucedo,2009).

Es importante señalar que las entrevistas se realizaron de forma individual y confidencial, al director, jefe de UTP e inspectora general y trataron sobre diversos temas asociados a las prácticas de Gestión Curricular, específicamente, sobre aquellas categorías que presentaron menor presencia en el establecimiento luego de la aplicación del instrumento (cuestionario) a los docentes de aula. La idea es profundizar en sus concepciones y creencias, acerca de las prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a la gestión curricular en el establecimiento, específicamente:

- Concepciones en relación a la Gestión Curricular.
- Percepciones en relación a las Prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento.
- Percepciones en torno a Colaboración en el establecimiento.
- Percepciones en torno al Apoyo Docente en el establecimiento.
- Percepciones entorno al monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

Finalmente, para la recolección de datos de orden cualitativo para los docentes de aula, se utilizó la modalidad de: Grupo Focal.

ii. Técnica de recolección de información grupal.

- Focus group o Grupo Focal

Entrevista grupal, en que los entrevistados se encuentran juntos en el mismo momento, dando sus opiniones e interactuando entre si sobre un tema determinado. Su propósito consiste en describir situaciones flexibles, que afectan a los individuos en su interacción con el grupo en que conviven. Lo que interesa son, las descripciones que dan cuenta de las opiniones entregadas por los entrevistados y que permiten configurar un conjunto de descriptores, que marcan tendencia

de opinión relacionadas con el problema investigado.

El grupo de discusión, define Krueger como “una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones de una muestra sobre un área particular de interés” (1991, p. 18), e Ibáñez (1986) lo concibe como un todo, como una conversación entre iguales en el que cada interlocutor es parte del proceso, en el que el sistema informacional es abierto y donde cada participante puede hablar, responder y volver a hacer otras preguntas en el contexto de la reunión.

El grupo participante se selecciona por criterios de homogeneidad intragrupo, lo que implica que los miembros de un mismo grupo deben compartir una serie de atributos que les caracterice (Cano, 2008a). En este caso el grupo de discusión se dirige a los profesores que participaron en la encuesta, “Cuestionario para conocer la opinión de los docentes acerca de la Gestión Pedagógica del establecimiento educacional en el que se desempeña”, con el objetivo de profundizar en sus concepciones y creencias, acerca de las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico en el establecimiento.

Para guiar el desarrollo de los temas, el entrevistador utiliza un guion compuesto por catorce preguntas (ver tabla 8), en el que se profundiza en tópicos como:

- Percepciones en relación a la Gestión Curricular y a las Prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento.
- Percepciones en torno al apoyo Docente que brinda el equipo directivo en el establecimiento
- Percepciones en torno al monitoreo de la cobertura curricular y resultados de aprendizaje.
- Percepciones en torno a la Colaboración que se realiza en el establecimiento.

2.1.5. Categorías y estrategias de análisis de datos

Para la recolección de información, su procesamiento y su posterior análisis se establecieron las siguientes categorías de análisis:

1. La percepción de los docentes, en relación a las prácticas de Liderazgo de Gestión Curricular del director y equipo técnico pedagógico.
2. Los factores que explican el actual despliegue de las prácticas de liderazgo pedagógico del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.

3. Las concepciones y creencias de los docentes, acerca de las prácticas de gestión curricular en el establecimiento.
4. Las concepciones y creencias del director, equipo técnico pedagógico e inspector general, acerca de las prácticas de gestión curricular en el establecimiento.

2.1.5.1. Análisis de datos cuantitativos

Para analizar los datos recolectados por medio de los cuestionarios, se tabulan en un documento Excel, los que posteriormente se analizan utilizando el mismo software y sólo las respuestas señaladas por los docentes en el descriptor “muy de acuerdo” se consideran al momento de mostrar los resultados.

Una vez procesados los datos de las siete dimensiones, se calcula la frecuencia y porcentajes promedio que permiten crear una visión más global de las percepciones de los docentes, las que posteriormente son comparadas con la teoría relacionada con las siete dimensiones de la gestión curricular.

El análisis de los datos cuantitativos se efectuó mediante técnicas estadísticas.

- Descriptivas que permiten resumir la información, facilitando su posterior interpretación por parte de los investigadores, entre ellas: medidas de tendencia central, distribución de frecuencias y porcentajes.
- Los datos fueron tabulados en base a tablas, gráficos con el apoyo de los programas Microsoft Excel.

2.1.5.2. Análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos se realiza mediante el paradigma interpretativo comprensivo, a través de un análisis de datos de tipo hermenéutico que tiene relación con lo Interpretaciones, socio-lingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes. (Cárcamo, 2005).

Se parte del supuesto que los actores sociales pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y que tienen capacidad para reflexionar sobre su situación, dando prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones y las creencias de los individuos (Monje, 2011). El análisis hermenéutico,

toma como eje fundamental la interpretación (Cárcamo, 2005) que toma como fuentes de datos, los datos textuales, lo que no implica solo quedarse con el texto y en él, sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las fronteras del texto a interpretar (Cárcamo, 2005).

Por tanto, el investigador debe tener la habilidad y experticia interpretativa para no solo regirse por lo textual del discurso, sino que además debe ser capaz de conectar los elementos gramaticales y el vocabulario con el contexto y la historicidad del individuo en cuestión, para así lograr inferir el discurso e interpretar lo que se quiso decir.

El análisis se inicia con los siguientes pasos.

1. Transcripción literal de la entrevista grupal e individual, corpus de la entrevista
2. Segmentación del corpus, en el que se definen unidades textuales.
3. Construcción de categorías emergentes, que surgen del propio discurso de los sujetos.
4. Construcción de sub categorías
5. Análisis hermenéutico de contenido, orientado a inferir del discurso lo que se quiso decir, interpretar.
6. Listas las categorías, se selecciona la información según su pertinencia y relevancia. La relevancia implica considerar solo aquella información que se relaciona con el tema de investigación, y la pertinencia, seleccionar la información por su recurrencia, o bien, por su asertividad respecto de la investigación (Cisterna, 2005, p. 68).
7. Posterior a esto, se levantan conclusiones por categorías y estamentos, para proceder a la triangulación de información, a través de la cual se establecen conclusiones respecto a la información recogida a través de las entrevistas y el focus group. Esta triangulación se lleva a cabo a través del cruce de las respuestas entregadas por subcategorías, la agrupación de estas subcategorías dará paso a las conclusiones categoriales y con ello al cruce de información entre distintos estamentos, la que será contrastada con revisión de la literatura sobre la temática investigada (Cisterna, 2005, p.69).

Finalmente, el análisis cualitativo permitirá comprender de mejor manera los resultados de la Fase cuantitativa.

2.2. Resultados.

En este apartado se presenta el análisis e interpretación de los resultados cuantitativos y cualitativos.

2.2.1. Análisis e Interpretación de Resultados Cuantitativos

En este apartado se entregan los resultados obtenidos en la Aplicación del instrumento “Cuestionario a Docentes de Aula” que consulta sobre la capacidad del equipo directivo de realizar prácticas de liderazgo pedagógico efectivas para la gestión curricular. Los resultados contribuyen a responder el objetivo específico N°1 de esta investigación.

Los resultados de la encuesta se agrupan en la siguiente sección como: Prácticas de liderazgo pedagógico del equipo directivo para la gestión curricular.

- i. Panorámica General de las Categorías de las prácticas de Liderazgo pedagógico para la gestión curricular del equipo directivo

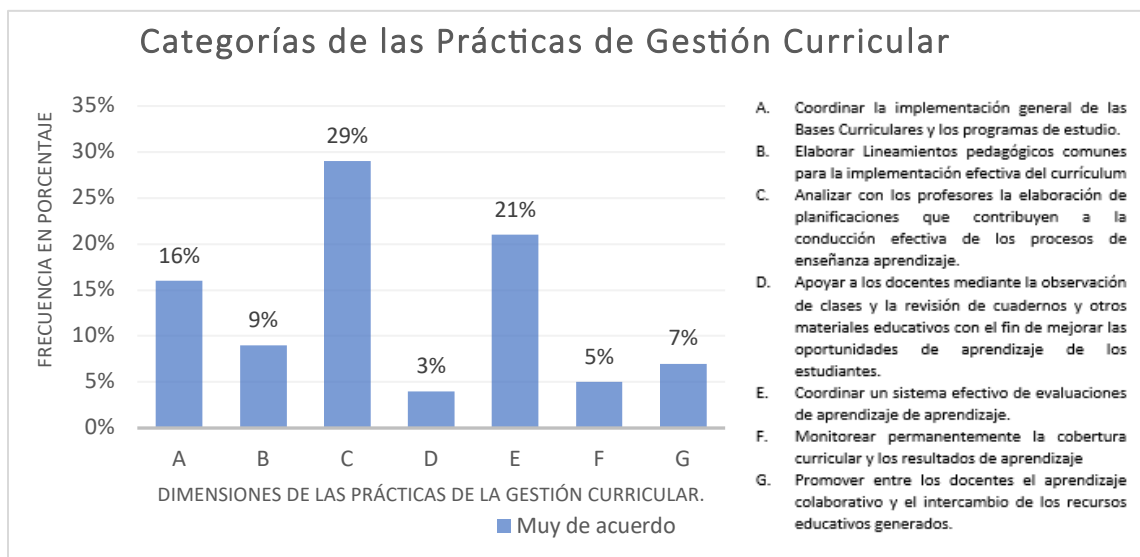
Las 28 prácticas de liderazgo pedagógico evaluadas, se agrupan en las siguientes siete categorías identificadas con las letras A la G, (ver tabla 7)

Tabla 7. Categorías de la gestión curricular evaluadas

Categorías
A. Coordinar la implementación general de las Bases Curriculares y los programas de estudio.
B. Elaborar Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum
C. Analizar con los profesores la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje.
D. Apoyar a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
E. Coordinar un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje de aprendizaje.
F. Monitorear permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje
G. Promover entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la figura 1, se observa el análisis de las siete categorías de gestión curricular, considerando sólo las respuestas “Muy de acuerdo” (Horn & Marfán, 2010).



Fuente: elaboración propia

Figura 1. Porcentaje de respuesta “Muy de acuerdo” sobre la efectividad de la practicas de gestión curricular en sus siete dimensiones.

En general como se aprecia en la figura 1, bajo el 30 % de los docentes del establecimiento, señala estar “Muy de acuerdo” con que el director y equipo técnico pedagógico realizan estas prácticas.

Las categorías mejor percibidas **(C)** “Analizar con los profesores la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje” , **(E)** “Coordinar un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje de aprendizaje” , **(A)** Coordinar la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio y **(B)** “Elaborar lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”, son percibidas “Muy de acuerdo” en un 29%, 21%, 16% y 9% respectivamente y las menos percibidas **(D)** “Apoyar a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”, **(F)** “Monitorear permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje” y **(G)** “Promover entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, alcanzan un 3%, 5% y 7% respectivamente. En promedio sólo el 13% de los docentes está Muy de acuerdo que el equipo directivo realiza estas prácticas de Liderazgo.

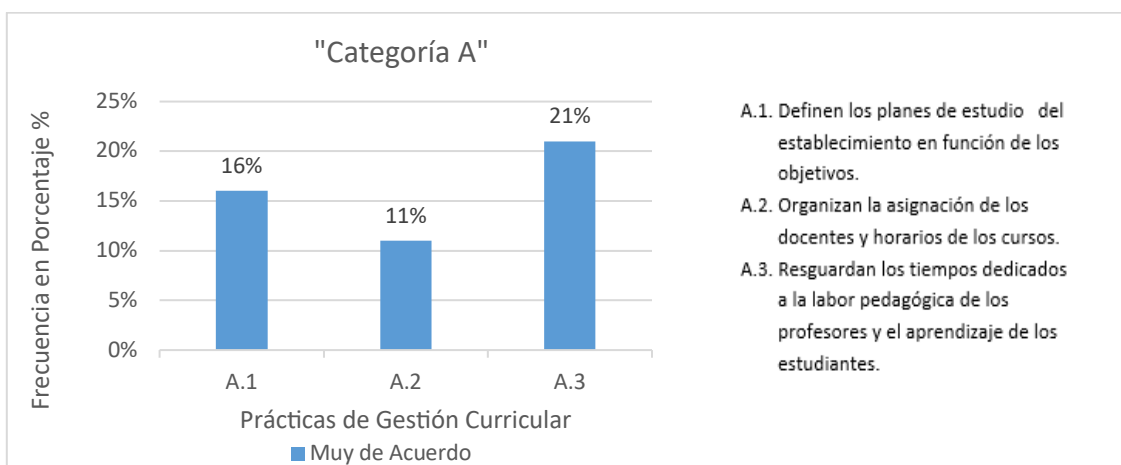
Como las siete categorías de prácticas de la gestión curricular se encuentran bajo el 30% de percepción por los docentes, se analizará cada categoría con sus respectivas prácticas, para así buscar los nudos críticos de cada categoría.

ii. Panorama por categoría de Prácticas de Liderazgo Pedagógico para la Gestión Curricular

A continuación, se presenta una panorámica general con las categorías y sus respectivas prácticas de liderazgo para la gestión curricular.

Categoría A "Coordinar la implementación de las Bases Curriculares y programas de estudio".

Como se aprecia en la figura 2, las tres prácticas de liderazgo para la gestión curricular se encuentran muy descendidas, a saber, en términos generales bajo el 30% de los profesores señala estar "Muy de acuerdo" con que el equipo directivo realiza las prácticas de "Coordinar la implementación de las Bases Curriculares y programas de estudio".



Fuente: elaboración propia

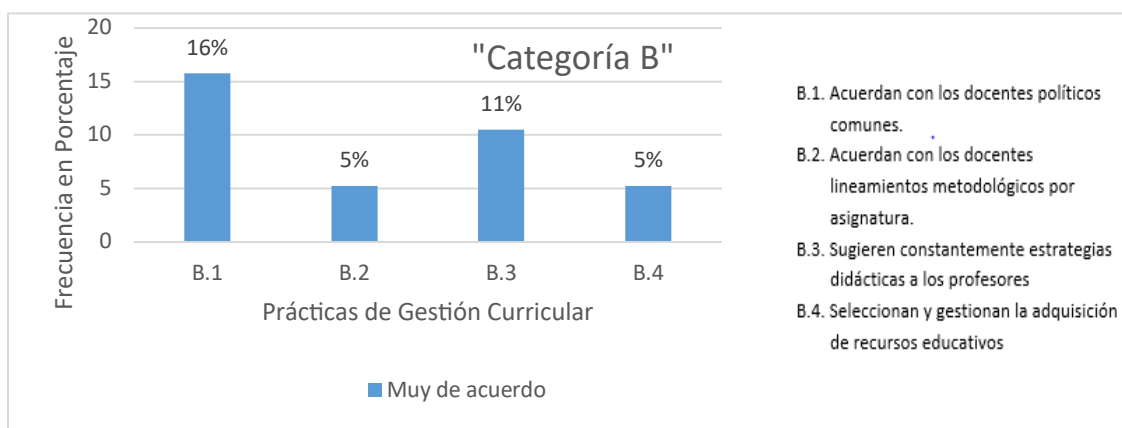
Figura 2. Porcentaje de respuesta Muy de acuerdo en prácticas de gestión curricular de la Categoría A.

Dentro de la baja percepción que hay en esta dimensión, las prácticas mejor percibidas son **A.3. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes**, y **A.1. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes**, con un 16% y 21% de respuestas "Muy de acuerdo", respectivamente y la de menor percepción es **A.2. Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos** con

un 11%, a saber, 2 de cada 19 profesores están muy de acuerdo en que se realiza. En promedio sólo el 16% de los y las docentes están “Muy de acuerdo” que el equipo directivo realiza estas prácticas de liderazgo, a saber, 3 de cada 19 docentes.

Categoría B. “Elaborar Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”

En la figura 3, se puede observar que las cuatro prácticas correspondientes a la dimensión “Elaborar Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum” se encuentran muy descendidas, a saber, en términos generales bajo el 20% de los profesores señala estar “Muy de acuerdo” con que el equipo directivo realiza estas prácticas, alcanzando en promedio en el plano general de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo”, un total de 9%, esto es 1,7 docentes por cada 19.



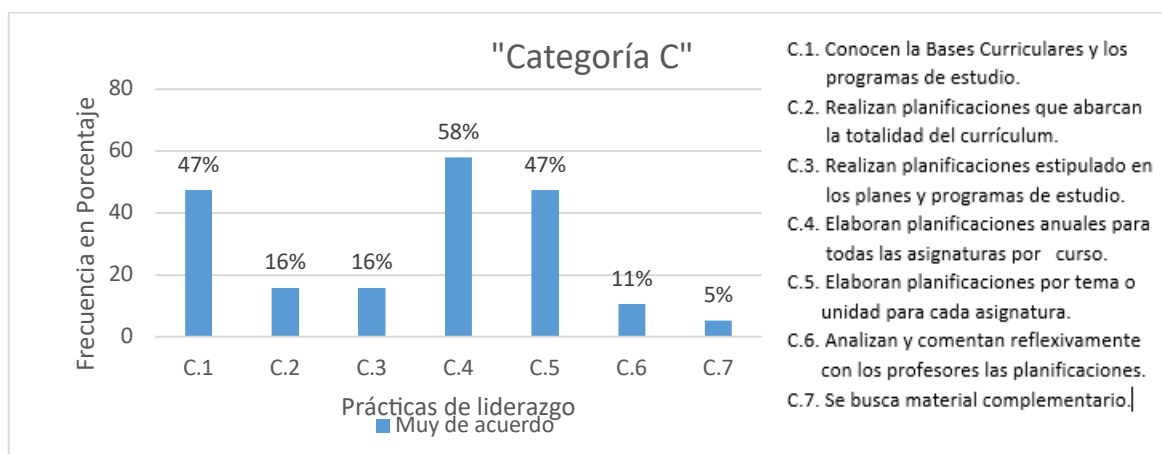
Fuente: elaboración propia

Figura 3. Porcentaje de respuesta Muy de acuerdo en prácticas de gestión curricular de la categoría B.

En esta categoría las prácticas mejor percibidas son **B.1.** “Acuerdan con las docentes políticas comunes” con un 16% de respuestas “Muy de acuerdo” y **B.3.** “Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores” con un 11%, diferenciándose la mejor percibida por los docentes como “Muy de acuerdo” de las menos percibidas **B.2.** “Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura” y **B.4.** “Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos”, cada una por un 5% de respuestas” Muy de acuerdo” en 11% de puntos porcentuales.

Categoría C. “Analizar con los profesores la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje”.

En la figura 4, se puede observar que en la categoría “Analizar con los profesores la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje”, las prácticas están descendidas, en términos generales bajo el 60% de los profesores señala estar “Muy de acuerdo” con que el equipo directivo realiza estas prácticas, alcanzando en promedio en el plano general de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo”, un total de 29%, esto es 5,5 por cada 19 docentes.



Fuente: elaboración propia

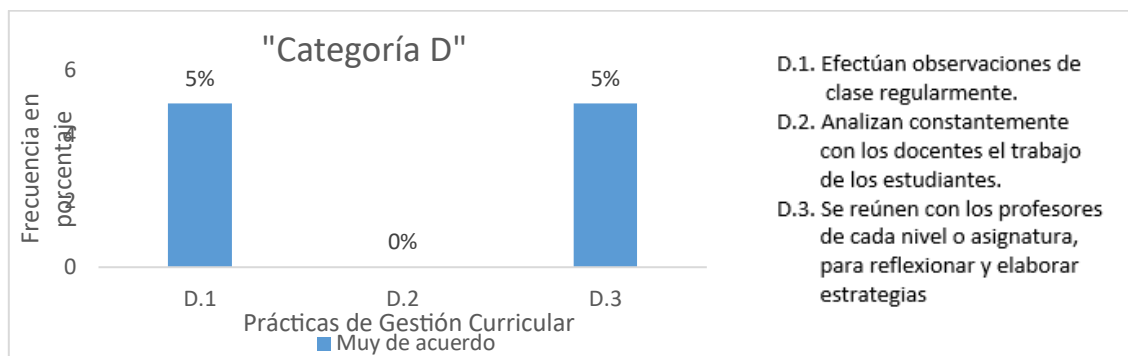
Figura 4. Porcentaje de respuesta Muy de acuerdo en prácticas de gestión curricular de la Categoría C.

En esta categoría, en el extremo de las prácticas mejor percibidas se encuentra **C.4.** “Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso” con un 58% de respuestas en que los docentes señalan estar “Muy de acuerdo” con que se realiza esa práctica, le siguen **C.1.** “Conocen la Bases Curriculares y los programas de estudio” y **C.5.** “Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura” ambas con un 47% de respuestas “Muy de acuerdo. En el extremo opuesto, **C.2.** “Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum”, **C.3.** “Realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio”, ambas prácticas con un 16 %, **C.6.** “Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones” con un 11% de percepción muy de acuerdo y **C.7.** “Se busca material complementario”, la menos percibida por los docentes, con un 5% de respuestas “Muy de acuerdo” en que el equipo directivo realiza esta práctica. Es la práctica

más descendida en esta categoría situándose a más de 42 puntos porcentuales debajo de C.4, C.1 y C.5. las mejor percibidas y a 6 puntos porcentuales de las descendidas más cercana.

Categoría D. "Apoyar a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes"

En la figura 5, se puede observar que en la categoría "Apoyar a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.", las prácticas están muy descendidas, bajo el 6% de los profesores señala estar "Muy de acuerdo" con que el equipo directivo realiza estas prácticas, alcanzando en promedio en el plano general de respuestas marcadas como "Muy de acuerdo", un total de 3.3%, esto es 0,6 por cada 19 docentes.



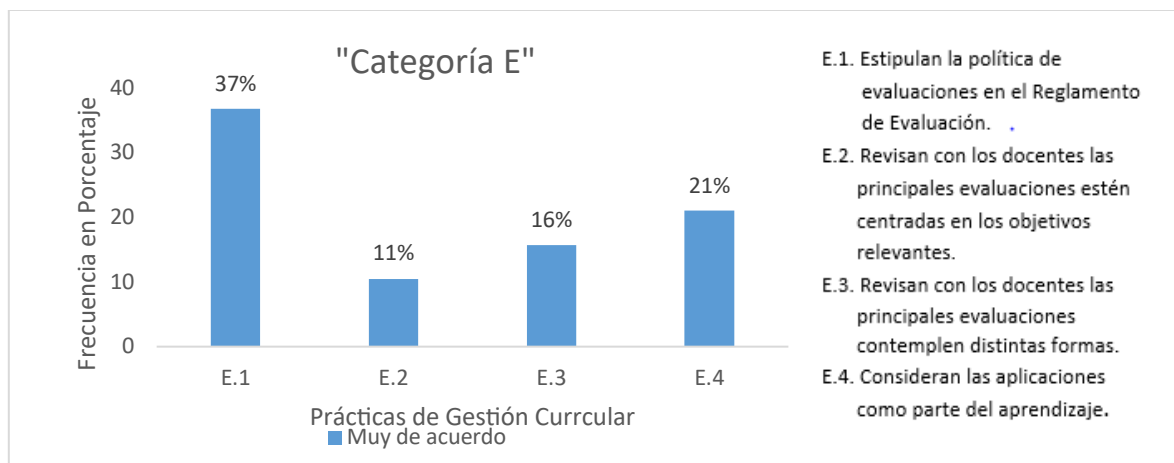
Fuente elaboración propia

Figura 5. Porcentaje de respuesta Muy de acuerdo en prácticas de gestión curricular de la Categoría D.

Las prácticas de esta categoría se encuentran muy descendidas alcanzando **D.1.** Efectúan observaciones de clase regularmente y **D.3.** Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias una percepción de un 5% por los docentes que señalan estar "Muy de acuerdo" con que estas prácticas son realizadas por el equipo directivo. Y en el caso de la práctica **D.2.** "Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes", el 0% o ningún docente señala percibir como Muy de acuerdo la realización de esta práctica por parte del equipo directivo.

Categoría E. “Coordinar un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”.

En la figura 6, se puede observar que en la categoría “Coordinar un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”, las prácticas están descendidas, en términos generales bajo el 40% de los profesores señala estar “Muy de acuerdo” con que el equipo directivo realiza estas prácticas, alcanzando en promedio en el plano general de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo”, un total de 21%, esto es 4 por cada 19 docentes.



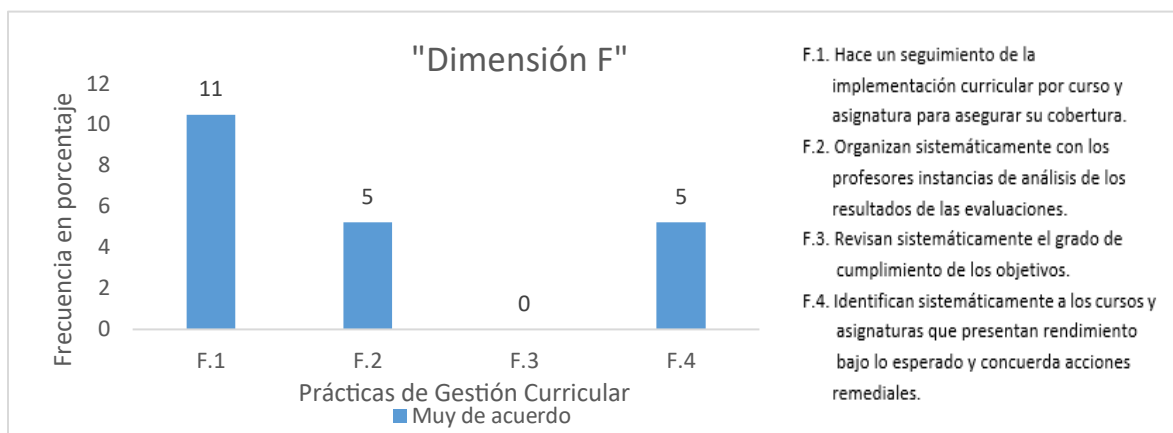
Fuente: elaboración propia

Figura 6. Porcentaje de respuesta Muy de acuerdo en prácticas de gestión curricular de la Categoría E.

En esta categoría, la práctica mejor percibida es **E.1.** “Estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación” con un 37% de respuestas en que los docentes señalan estar “Muy de acuerdo” con que se realiza esa práctica, le siguen **E.4.** “Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje” y **E.3.** “Revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas.” Con un 21% y 16% de percepción “Muy de acuerdo”, respectivamente y **E.2.** “Revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes”, la menos percibida por los docentes, con un 11% de respuestas “Muy de acuerdo” en que el equipo directivo realiza esta práctica. Es la práctica más descendida en esta categoría situándose a 26 puntos porcentuales debajo de E.1, la mejor percibida y a 5 puntos porcentuales de E.3 la descendida más cercana.

Categoría F. “Monitorear permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”

En la figura 7, se puede apreciar que las cuatro prácticas de la categoría “Monitorear permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje” se encuentran muy descendidas, en términos generales bajo el 12% de los profesores señala estar “Muy de acuerdo” con que el equipo directivo realiza estas prácticas, alcanzando en promedio en el plano general de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo”, un total de 5,3%, esto es 1 por cada 19 docentes las perciben.



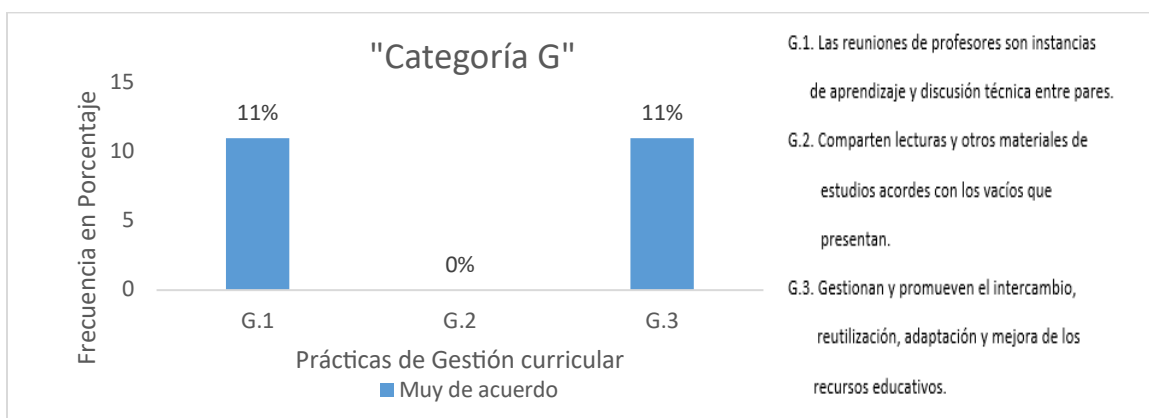
Fuente: elaboración propia

Figura 7. Porcentaje de respuesta Muy de acuerdo en prácticas de gestión curricular de la categoría F.

Las cuatro prácticas de esta categoría se encuentran muy descendidas siendo **F.1** “Hace un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura”, la más percibida por los docentes, con un 11% que señalan estar “Muy de acuerdo” con que esa práctica es realizada por el director y equipo técnico pedagógico. Le siguen con una menor percepción, 5% en ambos casos las prácticas **F.2** “Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones” y **F.4** “Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerda acciones remediales”, que se encuentran 6 puntos porcentuales más bajas que F.1 a mejor percibida. Siendo F.3 “Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos” la práctica que el 0% o ningún docente señala estar Muy de acuerdo que sea realizada por el director y equipo técnico pedagógico.

Categoría G. “Promover entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”

En la figura 8, las tres prácticas de la categoría “Promover entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, se encuentran muy descendidas, en términos generales bajo el 12% de los profesores señala estar “Muy de acuerdo” con que el equipo directivo realiza estas prácticas, alcanzando en promedio en el plano general de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo”, un total de 7,3%, esto es 1, 4 por cada 19 docentes las perciben.



Fuente: elaboración propia

Figura 8. Porcentaje de respuesta Muy de acuerdo en prácticas de gestión curricular de la Categoría G.

Las tres prácticas de esta categoría se encuentran muy descendidas alcanzando **G.1** “Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares” y **G.3**. “Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos” un 11% de respuestas de los docentes que señalan estar “Muy de acuerdo” que el director y equipo técnico pedagógico realizan estas prácticas. Siendo la práctica G.2 “Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan” la más descendida para la cual el 0% o ningún docente señala percibir como Muy de acuerdo la realización de esta práctica por parte del director y equipo técnico pedagógico.

2.2.2. Síntesis de resultados de Investigación Cuantitativa.

A partir de los datos arrojados por el cuestionario de Gestión Curricular en cada una de las categorías de práctica, se puede establecer que las prácticas de gestión curricular realizadas por el

equipo directivo en general tiene un bajo despliegue alcanzando la con mayor nivel de acuerdo un 29% en el establecimiento, a saber, 5.5 docentes de 19 están muy de acuerdo en que “*los profesores elaboran planificaciones que contribuyen de manera efectiva a los procesos de enseñanza aprendizaje*”, 21% muy de acuerdo en que se realiza “*coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje*” y 16% de ellos perciben “*coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio*”.

En cuanto a la categoría “*los profesores elaboran planificaciones que contribuyen de manera efectiva a los procesos de enseñanza aprendizaje*” los reactivos con mayor presencia dicen relación con que “*los profesores elaboran planificaciones anuales, por unidad para todas las asignaturas por curso*” y “*los profesores conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio*”.

En cuanto a la “*Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje*” el reactivo con mayor presencia dice relación con que el Director y el jefe de UTP “*Estipulan una política de evaluaciones en el reglamento de evaluación*” y en la categoría “*Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio*” los reactivos con mayor presencia dicen relación con que el Director y Jefe de UTP “*Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes*” y “*Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos*”.

Por otro lado, las categorías con menor presencia en el establecimiento son tres: “*Apoyo a los docentes mediante observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes*” con un 4% de percepción promedio de la categoría por los docentes, “*Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje*” con un 5% de percepción en promedio en la categoría y “*Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados*” con un 7% de percepción promedio de la categoría.

En cuanto a la categoría “*Apoyo a los docentes mediante observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes*”, los reactivos con menor presencia dicen relación con que el director y la jefe de UTP “*Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes*”, “*Efectúan observaciones de clases regularmente*” y “*Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura para reflexionar y elaborar estrategias*”

En la categoría *“Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”* los reactivos con menor presencia corresponden a *“Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos”*, *“Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones”* e *“Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales”*.

Por otro lado, en cuanto a la categoría *Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados*, los reactivos con menor presencia dicen relación con que *“Comparten lecturas y otros materiales de estudio de acuerdo a los vacíos que presentan”*, *“las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares”* y *“Gestionan y promueven el intercambio, realización adaptación y mejora de los recursos educativos”*.

Si bien, los reactivos menos percibidos pertenecen a categorías diferentes, se encuentran estrechamente relacionados, ya que están asociados a prácticas que debe realizar el director con su equipo directivo para apoyar el trabajo que realizan los docentes y generar en ellos el compromiso con la escuela y con el aprendizaje de sus estudiantes.

En síntesis, se puede señalar que en general las prácticas de gestión curricular que lleva a cabo el equipo directivo tienen bajo despliegue y en particular aquellas que deben realizar para apoyar el desarrollo profesional docente, el trabajo que realizan los docentes en el aula y generar en ellos el compromiso con la escuela, con el aprendizaje de sus estudiantes y mejorar el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, se concluye que el problema detectado es un **“Incipiente desarrollo de las Prácticas de Apoyo al Trabajo Docente del equipo directivo en el establecimiento”**, cuyos efectos se evidencian en las percepciones manifestadas por los docentes, entre las que un alto porcentaje señala que en la escuela no existe apoyo de sus prácticas en aspectos técnico pedagógicos, que no se revisa y/o reflexiona sobre el avance de la cobertura curricular y resultados de aprendizaje, es decir, falta un proceso efectivo de Monitoreo de los aprendizajes que permita hacer un seguimiento de la implementación curricular para asegurar la cobertura, organizar instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones y de revisión del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para la toma de decisiones pedagógicas. Además, no perciben el proceso de Observación y Retroalimentación como una instancia de apoyo a su desarrollo profesional docente, el que les permite ayudar a mejorar el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, su desarrollo profesional y con esto mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes

Por último, el 95% de los docentes manifiesta que el equipo directivo no promueve entre los docentes el aprendizaje colaborativo, no se reúne con ellos para reflexionar y elaborar estrategias que les permitan mejorar sus Prácticas Pedagógicas y, además, consideran que los consejos de profesores no son instancias de aprendizaje y reunión técnica entre pares, sino administrativas.

De este modo y de acuerdo al análisis de resultados obtenidos en esta fase, en la fase cualitativa de esta investigación, se intentará profundizar en las causas que explican los aspectos que se perciben en menor presencia en el establecimiento.

2.2.3. Análisis e interpretación de datos Cualitativos

En este apartado se entregan los resultados obtenidos en la Aplicación de una “Entrevista Semi Estructurada, dirigida al director, jefe de UTP e Inspector general del establecimiento, además, de los resultados de la aplicación del instrumento Focus group a una muestra de siete docentes de aula. Con la aplicación de estos instrumentos se pretende profundizar en las concepciones y /o creencias de los tres integrantes del equipo directivo y docentes de aula, en relación a las categorías de la gestión curricular menos percibidas en el establecimiento de acuerdo a los resultados obtenidos en la fase cuantitativa. Por esto, las entrevistas y focus group se presentan en base a los temas: Apoyo a los docentes, Monitoreo y Colaboración.

El análisis se inicia con las concepciones sobre la gestión curricular en general y de las prácticas de gestión en particular, debido a que las declaraciones proporcionadas podrían ayudar a explicar la baja presencia de las categorías de prácticas antes mencionadas.

2.2.3.1. Concepciones en relación a la Gestión Curricular y a las Prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento.

Este punto dice relación con las concepciones que tiene el director, el jefe de UTP, la Inspectora General y los docentes con respecto al concepto de gestión curricular, su relevancia, la función que cumple en la escuela, su relación con el aprendizaje de los estudiantes y el rol que éstos llevan a cabo dentro de este proceso. Los elementos encontrados en este tema a través de las entrevistas individuales y focus group fueron los siguientes:

Respecto a lo que el equipo directivo (director, jefe de UTP e Inspectora General) entiende por Gestión curricular, se encontró que coinciden en que lo central de la gestión curricular radica en las

prácticas que lleva a cabo el equipo directivo para realizar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, lo entienden como un proceso cuyas prácticas se pueden delegar entre los integrantes del equipo y la función que realizan en forma individual es suficiente para apoyar la gestión curricular, la coordinación y colaboración son solo emergentes. Se distinguen 3 subcategorías que hacen referencia a: “Conjunto de acciones del equipo directivo y docentes”, “Foco en el proceso de enseñanza aprendizaje” y “Responsabilidad del equipo Técnico pedagógico”.

En relación a la subcategoría “ Conjunto de acciones del equipo directivo y docentes”, los entrevistados mencionan sus concepciones pero no es posible reconocer claramente un concepto de gestión curricular convergente, la jefa de UTP menciona un conjunto de acciones que se deben realizar en el proceso enseñanza aprendizaje en todas sus dimensiones, pero no establece quienes participan en él, a diferencia del director e inspectora general que señalan al director y su equipo directivo como responsables de llevar a cabo la gestión curricular, pero no profundizan en el concepto. No es posible identificar con claridad un concepto de gestión curricular totalmente unificado, ya que, en el detalle de sus respuestas, cada uno hace referencia a aristas distintas. En adelante, director (D1); Inspector General (D2) y jefe de UTP (D3)

“Bueno la gestión curricular, es todo lo que tiene que realizar el director considerando a su equipo técnico a su equipo de docentes, asistentes, eh principalmente el equipo técnico pedagógico para llegar al norte que sería el éxito del resultado de aprendizaje de los estudiantes.” (D1)

"[...] es un tema del equipo directivo en este caso el director debe encargarse de que todos los procedimientos y prácticas para cumplir los objetivos de aprendizaje, se cumplan, debe estar siempre consciente de involucrarse en una gestión curricular"(D2)

“Es coordinar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones: pedagógico, liderazgo, convivencia y recursos”. (D3)

Respecto a la subcategoría “Foco en el proceso de enseñanza aprendizaje” los tres entrevistados coinciden en que la gestión curricular tiene su foco en el proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente en las prácticas y acciones a realizar para apoyar al aprendizaje de los estudiantes.

“Son todas las acciones que el director debe gestionar para establecer los lineamientos del establecimiento que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. (D1, E1)

“Bueno la gestión curricular es todo, es todo lo que tiene que realizar el director considerando a su equipo técnico a su equipo de docentes, asistentes, principalmente el

equipo técnico pedagógico para llegar al norte que sería el éxito del resultado de aprendizaje de los estudiantes.” (D2, E1)

“Es coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones para apoyar el aprendizaje de los estudiantes”. (D3, E1)

Respecto de la subcategoría “Responsabilidad del equipo técnico pedagógico” los tres entrevistados coinciden en que la responsabilidad de la gestión curricular es del equipo directivo (director, jefe de UTP e Inspector General), no incluyen a los docentes en el proceso. Sin embargo, centran la gestión curricular en la planificación, monitoreo y evaluación del proceso enseñanza -aprendizaje, en lo técnico pedagógico delegando esta función y responsabilidad en la jefe de UTP mientras el director se encarga de la función administrativa junto con la inspectora, colaborando sólo en situaciones emergentes, para solucionar problemas,

“La gestión del establecimiento se reparte entre los integrantes del equipo directivo y cada uno se responsabiliza de lo que le corresponde, por ejemplo, a mí me corresponde la gestión administrativa y a la jefe de UTP le asignamos la gestión curricular porque está encargada de lo técnico pedagógico. Creo que cada integrante del equipo, así como los docentes deben estar preparados para cumplir las funciones que se les asignan”. (D1,E1)

“[...]Yo cumpro mi función coordinando y supervisando disciplina, bienestar y lo curricular es función de UTP, nos reunimos en situaciones emergentes, la colaboración es emergente frente al tema curricular, cuando se producen situaciones complejas, se deben solucionar, para eso nos reunimos, pero si no, dejamos lo curricular en manos del jefe técnico”. (D2, E2)

“Son el conjunto de acciones que debe realizar el equipo directivo para llevar a cabo con éxito el proceso enseñanza aprendizaje, pero por el liderazgo administrativo que realiza el director, la gestión curricular queda en manos de la jefa de UTP y el equipo directivo solo se reúne en situaciones emergentes, para solucionar problemas.” (D3, E3)

Falta actualización del equipo directivo en sus concepciones sobre Gestión Curricular, las prácticas que involucra, su importancia e implementación en el establecimiento. Además, organizar al equipo directivo en un trabajo coordinado, colaborativo y con una visión de la gestión curricular compartida entre ellos y los docentes. Aquí cada uno de los integrantes del equipo directivo cumple sus funciones en forma independiente.

Al igual que en el equipo directivo, en relación a la gestión curricular los docentes manifiestan sus concepciones pero no es posible reconocer claramente un concepto de gestión curricular convergente ya que algunos lo conciben en forma general como “todo lo que debe realizar el equipo directivo, acciones y lineamientos en conjunto”, otros como “procedimientos” que debe realizar el

equipo directivo junto con los docentes para planificar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, otros como “acciones que debe realizar el equipo directivo” y para otros consiste en “organizar el buen funcionamiento de la escuela”, para lograr los objetivos de aprendizaje en los estudiantes, relevando el proceso de organización del establecimiento, monitoreo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

“La entiendo como todo lo que debe realizar el equipo directivo en conjunto, todas las acciones y lineamientos con el objetivo de planificar, monitorear el proceso enseñanza aprendizaje que nosotros realizamos en la sala de clases y que la escuela funcione bien”. (P1, E1)

“Tiene que ver con los procedimientos que debe realizar el director, equipo directivo y nosotros para planificar y evaluar el proceso enseñanza aprendizaje y coordinar acciones remediales frente a situaciones adversas”. (P2, E1)

“Creo que tiene que ver con las acciones que debe realizar el equipo directivo para coordinar la asignación de las asignaturas que se nos entregan cada año, que sean de acuerdo a mi expertiz, los horarios de clases, los lineamientos metodológicos y evaluar el proceso de enseñanza con la finalidad de mejorar”. (P3, E1)

“Tiene que ver con organizar el buen funcionamiento de la escuela [...] por ejemplo, organizar la asignación de nuestros horarios en diciembre y no en marzo cuando volvemos de vacaciones, entregar lineamientos, acordar metodologías o planes con los que vamos a trabajar por ejemplo el plan de fomento lector y monitorear como va”. (P6, E1)

A partir de estas respuestas, para indagar sobre las conexiones que establecen entre la gestión curricular y aprendizaje, se consulta a los docentes qué relación existe entre la gestión curricular y el aprendizaje de los estudiantes, ellos creen que es una relación directa porque la gestión curricular involucra todas las políticas, procedimientos y prácticas que el equipo directivo debe llevar a cabo en la escuela para coordinar el proceso de enseñanza aprendizaje por ejemplo, organizar la asignación de docentes y horarios a los cursos, asignación de asignaturas a los docentes según expertiz y capacidades, asignación de tiempos para planificar, entregar lineamientos metodológicos, análisis de la planificaciones, Observación de aula y retroalimentación para mejorar:

“Creo que es una relación directa porque se gestiona el curriculum para planificar y realizar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.” (P1, E1)

“Es el eje del quehacer de cada establecimiento, el equipo directivo debe organizar, dar los lineamientos y apoyar a los docentes en el proceso enseñanza para que logremos mejorar los aprendizajes de los estudiantes, pero generalmente priorizan funciones administrativas” (P4, E1)

“Todas las acciones que planifiquemos y prácticas que realizamos en el aula van en directa relación con los aprendizajes de los estudiantes, por eso debemos planificar, buscar estrategias de aprendizaje, aprovechar el tiempo de la clase etc.” (P5, E1)

Los docentes señalan que al equipo directivo le falta coordinar la implementación efectiva de bases curriculares y programas de estudio, porque define en forma muy tardía los planes de estudio del establecimiento y la asignación de los docentes y horarios de la mayoría de los cursos. No consideran el tiempo necesario para que los ellos puedan preparar y planificar con tiempo la asignatura a servir, más aún cuando les asignan una que nunca han realizado. Además, como el establecimiento es pequeño y hay pocos profesores, prima la disponibilidad horaria del profesor para establecer el horario de los cursos, por lo cual siempre se producen topes de horario.

“Al equipo directivo le falta planificación, porque los programas de estudios que nos corresponde trabajar debieran quedar definidos en diciembre, cosa de que si hay un cambio, por ejemplo, el profesor tenga un tiempo de preparación y no llegue en marzo y se encuentre con la sorpresa de que la asignatura que debe realizar no es la que siempre trabaja con los alumnos, sino una totalmente distinta y tiene que comenzar a prepararse sobre la marcha, eso es lo que genera desorganización porque uno se ha ido especializando y está preparado para una asignatura y se encuentra con algo totalmente distinto y que no conoce. (P4, E1)

“Comparto con lo que dice ella, [...] creo que la organización se da muy encima. Justamente, en diciembre cuando los estudiantes no están en clases y nosotros estamos finalizando para irnos de vacaciones, deberíamos conocer la carga horaria y asignaturas que vamos a trabajar en marzo del siguiente año, estudiarlas en conjunto con los colegas y así dejar, armada nuestra primera unidad por dar un ejemplo (P3, E1)

“La organización es muy tardía esto debiera quedar definido a fin de año, pero el director cree que nosotros, por ser profesores generalistas, debemos estar preparados para hacer cualquier asignatura que se nos asigne. Eso no es así, mis colegas y yo necesitamos saber con tiempo que asignatura realizaremos para poder prepararnos, estudiar e ir buscando con tiempo actividades para nuestras clases.” (P6, E1)

Por otra parte, los docentes entrevistados señalan que el equipo directivo define los planes de estudio del establecimiento y la asignación de los docentes y horarios de la mayoría de los cursos, primando motivos de conveniencia por sobre los objetivos académicos, formativos y las necesidades de los estudiantes, no considera la expertiz ni las habilidades que tiene cada profesor

[...] no se consideran las habilidades que tiene cada profesor para dar tal o cual asignatura, entonces estamos con las horas muchas veces dispersas y tenemos que tomar horas que a veces no somos especialistas y por eso se refleja como si hubiera una desorganización [...]

Entonces, sería mejor evaluar que habilidades tiene este profesor para hacer tal o cual asignatura, eso es lo que yo creo. (P1, E1)

“[...] muchas veces los profesores no son consultados en qué o cuál es su mejor expertiz sobre todo la parte artística. Hay profesores que llevan 3, 4, 5 años haciendo ciencias y después le asignan otra asignatura y viene otro profesor que nunca ha realizado ciencias no tiene la expertiz, se pierde continuidad del trabajo realizado con los estudiantes y salen perjudicados porque el profesor que ya se ha preparado conoce el currículum de su asignatura y va a hacer mejor sus clases que un profesor que es primera vez que realiza la asignatura. (P3,E1)

Además, tanto el equipo directivo como los docentes conciben la Gestión Curricular como acciones enfocadas en la supervisión del quehacer administrativo y pedagógico que debe realizar la jefe de UTP, lo que se puede ver reflejado en las prácticas de gestión curricular que señalan se realizan en el establecimiento,

“Se organizan las acciones y actividades semestrales en un programa de trabajo que se va monitoreando, la jefe de UTP debe realizar esto” (D3, E1)

“Se planifican las unidades temáticas a trabajar que deben ser revisadas por la jefe de UTP y monitorear sus avances durante el semestre, pero es poco el monitoreo por falta de tiempo” (D1, E1)

“Se planifica un calendario de evaluaciones de todas las asignaturas, que evite tener topones un mismo día con más asignaturas” (P3, E1)

“Se realiza seguimiento y monitoreo de los datos subidos a plataforma, de notas EDUPLAN, asistencia de estudiantes SIGE” (D2,1)

“Se planifican entrevistas semanales con apoderados, reuniones de apoderados, que se monitorean por inspectoría. (P5, E1)

Finalmente, el equipo directivo y docentes señalan la necesidad de mejorar la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje en el establecimiento implementando y monitoreando acciones enfocadas en lo pedagógico, como la revisión y análisis del cumplimiento de los objetivos, monitoreo y análisis de las evaluaciones de los estudiantes, análisis de resultados de estudiantes y acciones remediales, el apoyo a la labor del profesor a través de un acompañamiento, retroalimentación efectiva y organización de horas no lectivas para trabajo colaborativo enfocado en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“Los docentes son profesionales de la educación, no necesitan que el equipo directivo los esté observando y retroalimentando constantemente, ellos deben ser capaces de autoevaluarse y mejorar sus prácticas pedagógicas cuando es necesario (D1, E1)

“La jefe de UTP solo revisa las planificaciones, pero no alcanza a revisar si las actividades que planificamos logran dar cumplimiento a los objetivos propuestos en las diferentes asignaturas” (P4, E1)

“Se debería revisar y analizar con el profesor, el grado avance de los objetivos planificados y las evaluaciones, si son coherentes con los objetivos a evaluar y retroalimentar al profesor, para que pueda mejorar, los profesores pedimos nos revisen y retroalimenten, pero la jefe de UTP no le da el tiempo” (P2, E1)

“Monitorear y analizar los resultados obtenidos en la aplicación de las evaluaciones para tomar medidas remediales a tiempo, lo podríamos hacer en grupos de profesores guiados por el equipo directivo” (P5, E1)

“Realizar acompañamiento en el aula a los docentes y luego retroalimentarlo, reflexionar con él y apoyarlo en la búsqueda de estrategias para mejorar sus clases” (P6, E1)

“Tiene que ver con reflexionar con los docentes de las diferentes asignaturas sobre lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y para qué y apoyarnos en la búsqueda de estrategias y recursos para mejorar el trabajo en el aula” (P1, E1)

“Propiciar que las reuniones de profesores sean espacios de aprendizaje y discusión técnica entre profesores y no reuniones administrativas” (P2, E1)

En síntesis, los entrevistados coinciden en que la gestión curricular radica en el conjunto de lineamientos y acciones que el equipo directivo debe realizar para apoyar al aprendizaje de los estudiantes y los resultados del establecimiento, otros también incluyen a los docentes. Sin embargo, la gestión curricular que lleva a cabo el director y la jefa de UTP no está enfocada en los aspectos técnico-pedagógicos, sino más bien en supervisar el quehacer de los docentes en lo pedagógico y en lo administrativo, con la finalidad de cumplir con exigencias externas, internas y situaciones contingentes.

Falta actualizar al equipo directivo en un liderazgo de tipo pedagógico que les permita gestionar el establecimiento, buscando potenciar el apoyo que el director y su equipo pueden brindar a la labor docente e ir más allá de las labores administrativas que se asocian a su rol Gestionar un trabajo coordinado, colaborativo y una visión compartida sobre la gestión curricular tanto en el equipo directivo como con los docentes.

2.2.3.2. Concepciones en torno al Monitoreo del curriculum y resultados de aprendizaje.

Esta categoría dice relación con las concepciones que el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes de aula tienen con respecto al monitoreo de los resultados de aprendizaje de los

estudiantes en el establecimiento, su relevancia y efectos de éste en el establecimiento, como también nudos críticos que emergen en relación a éste.

En relación a lo anterior, los elementos encontrados en esta categoría a través de las entrevistas individuales y focus group fueron los siguientes:

En cuanto a lo que el equipo directivo y los docentes entienden por Monitoreo de la cobertura curricular y resultados de aprendizaje, la información que proporcionan es complementaria. En efecto, ambos lo entienden como un proceso de recolección de información, su análisis, con ello hacer seguimiento de los procedimientos que se realizan en el establecimiento para lograr la cobertura curricular; tiene como foco conocer el progreso de la implementación de un programa en pos de la consecución de sus objetivos y permite guiar la toma de decisiones,

“En el establecimiento consideramos importante monitorear los procedimientos, porque nos proporcionan la información necesaria para saber dónde estamos y cómo vamos. (D1, E1)

“Mire el monitoreo de la cobertura curricular es muy importante para que podamos saber cómo se está realizando el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela, pero de esto se encarga la jefa de UTP porque yo no lo hago, yo doy algunos indicadores que debe monitorear [...] (D2, E2)

“Es un proceso muy importante para la escuela ya que a través de él puedo obtener información, datos del proceso de enseñanza aprendizaje que me permiten hacerle seguimiento, pero no alcanzo a organizar sistemáticamente instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones ni el grado de cumplimiento de los objetivos” (D3, E3)

“Yo lo veo como una práctica muy útil para mi trabajo, ya que me permite saber cómo voy con el cumplimiento de mis objetivos de aprendizaje y acelerar o dar más tiempo a retroalimentar, pero no es frecuente” (P2, E1)

Si bien el director concuerda con la inspectora, jefe de UTP y profesores en que el monitoreo de la cobertura curricular y resultados de aprendizaje es un proceso beneficioso para apoyar las prácticas de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes, éste lo concibe como una función que debe estar a cargo de la jefa de UTP con los docentes del establecimiento, asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa, es una función de la Unidad Técnico Pedagógica:

“Esa es una función delegada a la jefa de UTP, es ella quien debe monitorear los procedimientos que realizan los docentes y los aprendizajes en forma sistemática (D1, E1).

“Sí, me han delegado esa función a mi como jefa de UTP, me reúno con los docentes cuando me queda tiempo, vemos cómo van con sus objetivos de aprendizaje, los resultados de los estudiantes, pero no logro trabajar con todos, no es una práctica que esté sistematizada” (D3, E3)

“la jefa de UTP hace intentos por monitorear nuestras planificaciones y trabajo en el aula, pero no le alcanza el tiempo para hacerlo con todos los docentes y solo logra hacerlo una vez al año y con algunos docentes.” (P5, E1)

Ahora bien, considerando la importancia que le atribuyen al proceso de monitoreo en la gestión curricular y a referentes como los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores que entregan orientaciones para mejorar los procesos de gestión institucional, donde el director y los equipos técnico-pedagógico deben coordinar un proceso efectivo de monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje de los estudiantes para la toma de decisiones pedagógicas, se consulta si el director y el equipo técnico pedagógico realizan un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura así como generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, los docentes manifiestan

“En la escuela no tenemos instancias de reuniones donde analicemos con el director y el equipo técnico pedagógico el grado en que se ha implementado el currículum en los cursos, ni en las asignaturas, no analizamos cuadernos, ni evaluaciones,” (P2, E1)

“[...]los programas de estudio y bases curriculares no se socializan con nosotros solo se nos entregan a principio del año a cada docente con el objeto de que nos interioricemos en él y planifiquemos las unidades, pero no hay una visión de los planes de estudio compartida, para el director esto es responsabilidad de cada docente (P3, E1)

“La jefa de UTP al final, del semestre solicita la cobertura a cada asignatura y la da a conocer en consejo de evaluación, pero no se realiza un análisis reflexivo de ello, un seguimiento de la cobertura [...] (P4, E1)

“Pero no hay una verificación de que la cobertura curricular haya sido la que el profesor está declarando, sino que el profesor dice a no yo tuve el 100% de cobertura y se da por sentado que eso fue así. (P6, E1)

El director concibe su función con un rol administrador del establecimiento y delega las prácticas asociadas a la gestión curricular en la jefa de UTP, no coordina la implementación de los programas de estudio y bases curriculares, cree que es responsabilidad de los docentes como profesionales preocuparse de estudiar los programas y bases curriculares y que la jefa de UTP es quien debe

coordinar, planificar, monitorear el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, los docentes manifiestan que el equipo directivo no monitorea el grado de cumplimiento de los objetivos y ni organiza instancias de análisis de resultados de aprendizaje, porque no están organizados como un equipo que trabaje coordinada y colaborativamente entre ellos y con los docentes la gestión curricular de la escuela. Existe convergencia en la opinión que los integrantes del equipo directivo cumplen roles y funciones individuales, se delegan funciones, cada uno debe cumplir y luego informar. No hay instancias de análisis y reflexión crítica ente los integrantes del equipo directivo sobre los avances y dificultades del proceso enseñanza aprendizaje, logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento, esta función esta asignada a la jefa de UTP y se monitorea cuando alcanza el tiempo.

“De la cobertura curricular no me pregunte a mí porque el jefe técnico se debe dedicar a eso, no estamos conformados para trabajar colaborativamente, sino que trabajamos cada uno en la función que le corresponde, la colaboración se da en casos emergentes.” (D2, E2)

"En reuniones con UTP se conversa sobre el tema, pero la encargada del trabajo pedagógico con los docentes, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje es la jefa de UTP, ella es la especialista y nos informa, así cada uno realiza sus funciones."
(D1, E1)

“No se alcanza a monitorear pues no hay un equipo que disponga de tiempo para ello.”
(D3, E3)

Finalmente, para conocer los logros de aprendizaje de los alumnos, se pregunta a los docentes cómo logran saber cuánto del currículum trabajado han aprendido los alumnos, los docentes señalan que no lo saben, ya que no tienen instancias de reunión en donde el director, jefe de UTP y docentes se reúnan a analizar y reflexionar críticamente sobre estos resultados y el grado de cumplimiento de los objetivos, lo que dificulta realizar una triangulación entre la cobertura curricular, el trabajo de los alumnos y sus resultados de aprendizaje. Además, considerar que los consejos de profesores son administrativos y no técnico pedagógicos, y las horas no lectivas no están organizadas para que los docentes se reúnan y trabajen colaborativamente

“Como docentes necesitamos analizar la información y triangularla para tomar decisiones que nos ayuden a mejorar, pero no tenemos los espacios ya que los consejos de profesores son para dar información y no técnico pedagógicos y el equipo directivo no organiza instancias para realizar este análisis en horas no lectivas.” (P1, E1)

“Todo el problema pedagógico en esta escuela pasa por que no hay un equipo técnico pedagógico completo, que venimos pidiendo hace mucho tiempo, la jefa de UTP está sola y no le da el tiempo para trabajar con nosotros y realizar todo el trabajo administrativo que le piden” (P3, E1)

“Como no tenemos equipo técnico pedagógico, no se triangula la cobertura curricular, con el trabajo de los alumnos y sus resultados de aprendizaje y como no hay consejos técnicos, no se reflexiona sobre ello”. (P6, E1)

“[...] como trabajo sola en lo técnico pedagógico y tengo mucho trabajo administrativo que realizar, no me alcanza el tiempo para realizar una triangulación entre la cobertura *curricular*, el cuaderno del alumno y los resultados de aprendizaje, cosa que debería hacer durante todo el año”. (D3, E1)

No hay una articulación entre los integrantes del equipo directivo, ni se realiza una revisión sistemática del grado en que se cumplen los objetivos de aprendizaje.

En síntesis, la concepción de los docentes sobre la falta de monitoreo del currículum y resultados de aprendizaje se basa en la visión que tiene el director sobre cómo debe funcionar y organizarse el equipo directivo para alcanzar los resultados o metas que se proponen. No hay un equipo que trabaje coordinada y colaborativamente en el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento, en la coordinación y monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes que les permita reflexionar críticamente sobre los resultados y tomar decisiones que permitan ir hacia la mejora. El director cree que su función es administrativa y lo técnico pedagógico es de la jefa de UTP.

2.2.3.3. Concepciones en torno al Apoyo Docente en el Establecimiento

Esta categoría dice relación con las concepciones del director, el jefe de UTP, inspector general y los docentes de aula en relación al concepto de apoyo docente, los tipos de apoyo que se dan en el establecimiento, nudos críticos y las prácticas de apoyo docente que deberían implementarse. Los elementos encontrados en esta categoría a través de las entrevistas individuales y focus group son los siguientes:

Respecto del apoyo docente, existen diferencias en lo que los integrantes del equipo directivo entienden por él, para el director el apoyo docente tiene relación con un reconocimiento, valoración positiva de él hacia el docente en relación a la labor que realizan con los estudiantes y con la comunidad en general.

“[...] como director dejo un espacio en las reuniones con profesores para reconocer las actividades que ellos están realizando, me preocupo de destacarlos frente a sus colegas para motivarlos a seguir haciendo las cosas bien” (D1, E1)

“También me preocupo de celebrar los logros individuales y colectivos de todas las personas que trabajan en la escuela, los felicito porque todos necesitamos un reconocimiento”. (D1, E1)

La inspectora general, relaciona el apoyo docente con organizar a buenos horarios y compatibles con otros trabajos que realizan algunos docentes, entregarles información organizada para que ellos la puedan entregar a sus estudiantes, ayudarles solucionar problemas conductuales en el aula,

“Yo apoyo bastante a los docentes, porque cuando tenemos que distribuir cursos y organizar horarios me preocupo de la disponibilidad horaria que tienen algunos docentes que trabajan en otras escuelas y con esa información armo el horario de clases de la escuela,”. (D2, E1)

“Normalmente me hago cargo de las situaciones problemáticas que se presentan al interior del aula, así los profesores no pierden clases”. (D2, E1)

Para la jefa de UTP el apoyo que proporciona a los docentes tiene relación con la entrega de directrices, sugerencias técnicas al profesor, retroalimentación:

“Trato de acompañar constantemente a los profesores, entregándoles sugerencias para mejorar sobre su trabajo, o sobre algunas estrategias a utilizar con sus cursos.” (D3, E1)

“A algunos les he podido revisar su planificación y dar sugerencias respecto de algunas actividades a realizar para desarrollar una habilidad, pero no alcanzo a revisar las planificaciones y cuadernos de estudiantes.” (D3, E1)

En el caso de los docentes, éstos asocian el apoyo docente a la entrega de respaldo del equipo directivo a las acciones, solicitudes que realiza, medidas que el docente toma frente a diferentes situaciones y que requieren sentir que están respaldados por el equipo directivo,

“En un curso se me presentó un problema con un estudiante, traté de solucionarlo tomando ciertas decisiones que permitieran su solución de la mejor manera posible, pero me habría ayudado el que el equipo fuera al aula conmigo y me respaldara en la decisión tomada, habría sido más fácil y efectivo solucionar el problema”. (P3,E1)

“En algunas oportunidades hemos tenido problemas con estudiantes que han sido irrespetuosos y/o con sus apoderados, tomamos medidas y después el director me dice dele otra oportunidad con lo que me desautoriza y no me apoya. (P4,E1)

Para complementar la idea de los docentes sobre el Apoyo docente y conocer las creencias que los profesores tienen con respecto al tipo de apoyo que ellos como equipo directivo proporcionan en la escuela, el equipo directivo señala que los asocian con la gestión de recursos de la escuela específicamente la gestión del personal, gestión del clima laboral, gestión de recursos financieros y materiales,

“Como director me preocupo de gestionar todos los recursos que se me soliciten para trabajar en clases con los estudiantes, autorizar salidas a terreno, si se les presenta algún problema y necesitan modificar horario, también los apoyo y tratamos de solucionarles el problema [...]” (D1, E1)

“En mi caso como jefa de UTP, coordino reuniones con el primer y segundo ciclo, con PIE para saber en qué están, cómo están trabajando, solicito información sobre el avance curricular en las diferentes asignaturas, consulto por el cumplimiento en la entrega de las planificaciones y otros documentos que deben entregar [...]” (D3, E1)

En base a lo anterior, se puede señalar que los aspectos más relevantes de apoyo al profesor que realiza el equipo directivo, tienen relación con la asignación de recursos educativos de diferente índole, el posibilitar las condiciones de trabajo que les permitan realizar el proceso de enseñanza aprendizaje con sus estudiantes y la supervisión. Pero también señalan que como equipo directivo no han logrado coordinarse para apoyar desde el ámbito pedagógico a los docentes, esto porque se han centrado en cumplir funciones administrativas, organizar, ordenar, supervisar el trabajo de los docentes, descuidando el desarrollo profesional de ellos,

“[...] yo me he dedicado a organizar la escuela y con tantas situaciones emergentes, ya sea reuniones en el DAEM, en la SEREMI, con universidades y otras instituciones, seminarios, problemas en el clima laboral no me queda tiempo para involucrarme en el cómo hacen sus clases los docentes, observar lo que los estudiantes están aprendiendo en esas clases.” (D1, E1)

“Como jefa de UTP, intento reunirme con cada uno de los docentes, para analizar y retroalimentar sus planificaciones, sus evaluaciones, pero no me alcanza el tiempo para hacerlo con todos, son muchos documentos los que me solicitan, y me complica no poder reunirme con ellos.” (D3, E1)

Existe coherencia entre las percepciones del equipo directivo sobre el rol que tienen como equipo en la escuela y las de los docentes, que señalan que los integrantes del equipo directivo están enfocados en la función de supervisar el cumplimiento de las tareas y acciones que ellos realizan, dejando de

lado el acompañamiento al aula para observación y retroalimentación, para la mejora continua de sus prácticas,

“Generalmente la función de la jefa de UTP se enfoca en preguntar si entregamos las planificaciones, si se llevaron las pruebas a UTP para visarlas, si cumplimos con registrar en el libro de clases lo que hicimos, pero no nos llaman para retroalimentar nuestras planificaciones, las guías con las que trabajo con los estudiantes, ni nos van a observar al aula” (P2, E1)

“Nos preguntan si entregamos las pruebas al curso en el tiempo estipulado, pero nadie nos pregunta si realizamos una retroalimentación de la prueba con los estudiantes y cómo la realizamos” (PE, E1)

“Lo importante para el equipo es que nosotros cumplamos con los plazos, entregas de planificaciones, pruebas que voy a aplicar, pero nadie me dice si la prueba que hice tiene algún error o las preguntas que incluí son coherentes con el Objetivo de aprendizaje a lograr, me gustaría una pequeña retroalimentación” (P7, E1)

Por otra parte, en el marco del apoyo a los docentes que el equipo directivo lleva a cabo, falta realizar un acompañamiento sistemático en la observación de clases y retroalimentación docente esto, rara vez se ha realizado, lo que coincide con las creencias del director e Inspectora general, que señalan que los profesores son profesionales de la educación por lo que no deberían necesitar acompañamiento al aula, esto lo hace la jefa de UTP cuando le alcanza el tiempo, lo que no es muy frecuente, por lo cual no hay una reflexión con los docentes sobre la manera de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

“Si, yo no tengo problema con que me visiten cuando estoy haciendo mis clases, tienen que haber visitas al aula y retroalimentación y con esas sugerencias poder mejorar el proceso de enseñanza y no llegar en diciembre recién y decir, no es que tu hiciste mal esto o. (P1, E1)

“Me gustaría tener el apoyo del equipo directivo a través de visitas que me ayudaran a mejorar mis estrategias para lograr un mejor aprendizaje en mis alumnos, que me dieran ideas para motivar a los alumnos u otros, pero eso no ocurre, ¿cómo podemos mejorar si no hay retroalimentación? (P4, E1)

“A mí me visitaron una vez el año pasado y no me hicieron ningún aporte al desarrollo de mi clase, te dicen lo estás haciendo mal en esto y no hay reflexión pedagógica, ni sugerencia para mejorar, no hay acompañamiento. (P3, E1)

Además, cuando se ha hecho acompañamientos al aula y se retroalimenta a los docentes, el equipo directivo se centra en aspectos estructurales de la clase, y no en los técnico- pedagógicos, lo que da como resultado que los docentes perciban esta instancia como una supervisión y no como una instancia para reflexionar sobre la manera de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el su desarrollo profesional:

“Cuando me visitó la jefa de UTP, se sentó a observar y se dedicó a mirar como estaban los estudiantes, si la sala estaba limpia o no, si los estudiantes hablaban durante la clase” (P4, E1)

“No he recibido nunca una retroalimentación donde me sugieran utilizar una estrategia para iniciar o finalizarla clase o una actividad que podría mejorar mi clase” (P5, E1)

Respecto del proceso de apoyo y retroalimentación a los docentes, la jefa de UTP señala la necesidad que tiene de acompañar a sus docentes y dedicarles el tiempo necesario a retroalimentar en forma pedagógica sus prácticas, pero por falta de tiempo no ha logrado hacerlo y los docentes le piden ayuda:

“He tratado de apoyar a los docentes dándoles una retroalimentación que les permita mejorar, pero por tiempo aún no lo he logrado con la mayoría, solo unos pocos, este año me he propuesto planificar el proceso con cada uno de los docentes” (D3, E1)

Finalmente, cuando se pregunta a los docentes que tipo de apoyo les gustaría recibir de su equipo directivo en relación al apoyo docente, ellos señalan lo siguiente:

“Que me hicieran sugerencias de tipo pedagógicas, me dieran ideas sobre recursos a usar en clases o sobre un curso que me podría ayudar a mejorar mis clases” (P2, E1)

“Que generaran espacios para trabajar en forma colaborativa con mis colegas intercambiando experiencias exitosas, recursos de aprendizaje que pueden enriquecer mi clase, talleres con expertos en didáctica que nos puedan mantener actualizados. (P6, E1)

Yo esperarí que organizaran las horas de colaboración de tal manera que pudiéramos coincidir con mis colegas para trabajar juntos planificando, compartiendo recursos de aprendizaje. (P2, E1)

En síntesis, existen diferencias en lo que los integrantes del equipo directivo y docentes entienden por apoyo docente, para el director tiene que ver con reconocimiento, valoración positiva de él hacia el docente, para la inspectora organizar buenos horarios ayudar a solucionar problemas conductuales en el aula, para la jefa de UTP entrega de directrices, sugerencias técnicas al profesor y los docentes

los asocian con la gestión de recursos de la escuela, lineamientos para la implementación del currículum, monitoreo de planificaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En síntesis, el director y jefe de UTP, no trabajan como equipo liderando los procesos de enseñanza aprendizaje, falta asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas a través del acompañamiento al aula y reflexión pedagógica, y de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

2.2.3.4. Concepciones en torno a la colaboración en el establecimiento.

En este tópico se señala las concepciones que el equipo directivo y los docentes de aula tienen con respecto al concepto de colaboración, su relevancia y efectos de ella en la escuela, como también problemas relevantes que surgen en torno a ella. Los elementos que se identifican tienen relación con: el concepto de colaboración sobre el cual tanto docentes como equipo directivo coincide en que la colaboración es un tipo de trabajo que va más allá del trabajo en equipo, de la cooperación, involucra comprometerse con la consecución de un objetivo común en cuyo proceso todos logran mejorar su desarrollo profesional,

“Una acción difícil de realizar por el número de horas asignadas, pero que si logramos implementar ayudaría a mejorar las prácticas de los docentes y los resultados del establecimiento [...]”. (D1, E1)

“Bueno es un trabajo que va más allá de un trabajo en equipo, el trabajo colaborativo es un trabajo que permite avances pedagógicos en todos [...]”. (D3, E3)

“En el trabajo colaborativo los docentes se reúnen e intervienen aportando con sus ideas y conocimientos en un tema común diagnosticado, planifican en conjunto creando estrategias de enseñanza – aprendizaje para mejorar los resultados.” (D2, E2)

“Trabajando colaborativamente todos nos comprometemos y aportamos lo que sabemos e investigamos sobre lo que desconocemos, todos ganamos porque reflexionamos y aprendemos juntos [...]” (P2, E1)

A pesar que el equipo directivo considera el trabajo colaborativo beneficioso para el logro de objetivos y desarrollo profesional de los docentes, no lo promueve ni modela, los docentes generalmente trabajan en forma aislada y sin apoyo, solo a veces colaboran entre ellos, lo que se evidencia en los consejos de profesores que se limitan a asuntos administrativos en lugar de pedagógicos, de generar instancias de reflexión técnico pedagógica, aprendizaje y discusión técnica entre pares,

“Es emergente, los profesores no trabajan colaborativamente y el equipo tampoco, a veces, cuando coinciden en sus horas no lectivas algunos profesores comparten prácticas que han resultado exitosas” (D3, E3)

“En ocasiones, cuando coinciden en la sala de profesores, algunos docentes se apoyan intercambiando materiales, proponiendo soluciones a un problema, compartiendo estrategias de enseñanza – aprendizaje que sirvan para todos” (D2, E3)

En el establecimiento se realizan consejos de profesores cuyo objetivo es tratar los temas técnico pedagógicos, sin embargo, los consejos son liderados por el director y jefa de UTP quienes los enfocan principalmente en administrativos para plantear y solucionar situaciones emergentes sobre reuniones de apoderados, problemas de convivencia, disciplina, uso de uniformes, entrega de informes académicos, en detrimento de la dimensión técnico pedagógica,

“Como equipo directivo no hemos logrado asignar a los docentes, tiempos formales para que se puedan juntar y preparar material en conjunto o compartir prácticas entre ellos, el consejo de profesores es la instancia en que el director entrega lineamientos administrativos y supervisa resultados”. (D1, E3)

“Como jefe de UTP he planteado en el equipo directivo la necesidad de utilizar la mitad del consejo de profesores para avanzar y trabajar en lo técnico pedagógico con los docentes a través de actividades colaborativas dirigidas a apoyar las prácticas de aula de los docentes, lo hemos conseguido en algunas oportunidades, pero no se ha logrado sistematizar” (D3, E3)

“Nosotros no tenemos participación en el consejo, estos son informativos, solo escuchar los lineamientos del equipo directivo o dar respuesta a alguna consulta que se nos haga” (P5, E1)

El equipo directivo coincide en que el trabajo colaborativo es beneficioso para los docentes, sin embargo, les resulta complejo organizarlo debido a que en el establecimiento no existen departamentos por asignaturas, más el escaso número de profesores y horas asignadas a trabajo colaborativo se dificulta el que los docentes se puedan reunir y trabajar en temáticas que son una necesidad para mejorar en todos o la mayoría de los docentes,

“Como equipo directivo, nos falta reflexionar sobre los beneficios del trabajo colaborativo entre el personal, como ayuda, confianza, apoyo mutuo en instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares para compartir conocimiento, prácticas”. (D3, E3).

“Los docentes pueden hacer trabajo colaborativo, pero tiene que ser dentro de los tiempos que ya tienen, no tenemos más horas para asignar [...] (D1, E1)

Creo que una buena instancia para que hagan trabajo colaborativo, sería cambiar el consejo de profesores de Administrativo a Técnico-Pedagógico yo lo cambiaría porque a veces nos entrapamos y no avanzamos [...]” (D2, E2)

Por otro lado, los docentes comentan la necesidad de que existan espacios para trabajo colaborativo, esto les permitiría compartir prácticas pedagógicas que les podrían servir a otros, conocer nuevas metodologías de trabajo, estrategias de enseñanza, conocer tipos de evaluaciones que realizan otros docentes, etc,

“El equipo directivo debe centrarse en apoyar la gestión pedagógica de la escuela promoviendo la generación de comunidades de aprendizaje entre nosotros, en las que podamos compartir experiencias, adaptarlas y utilizarlas con nuestros estudiantes.” (P3, E1)

“El director y jefa de UTP, deben promover y modelar trabajar colaborativamente entre colegas, ya que esto nos permite apoyarnos y genera confianza para intercambiar materiales, crearlos, mejora de recursos educativos como guías con situaciones problema, evaluaciones, etc” (P5, E1)

En síntesis, tanto el equipo directivo como los docentes coinciden en que el trabajo colaborativo es beneficioso para el logro de objetivos de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, sin embargo, en la escuela es solo emergente, esto porque los integrantes del equipo directivo trabajan en forma aislada, tienen una gestión de tipo administrativa y no pedagógica, centrada en la supervisión de tareas y no en la coordinación, acompañamiento y monitoreo de procedimientos involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje, como la promoción de trabajo colaborativo mediante instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares para compartir desafíos pedagógicos, conocimientos y prácticas, por ejemplo organizando los consejos de profesores como instancias de reflexión técnico pedagógica, aprendizaje y discusión técnica entre pares.

2.2.4. Análisis del problema.

A partir de la aplicación del instrumento cuantitativo y de su respectivo análisis se concluye que la subdimensión de Gestión Curricular menos percibida por los docentes de Enseñanza Básica de un colegio de Educación Pública de la comuna de Concepción corresponde a aquella que hace referencia al “Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”. A su vez, dentro de esta subdimensión, la práctica más descrita es aquella que señala que el “el director y el equipo técnico -pedagógico se reúnen a analizar constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes, apoyándolos mediante la observación de clases a reflexionar sobre su

práctica, con el fin de elaborar estrategias que permitan mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, los datos indican que el problema radica en la falta de apoyo del director y equipo técnico pedagógico al trabajo docente, que promueva el análisis, reflexión y mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes del establecimiento en estudio.

Además del hallazgo anterior, existen otras 2 dimensiones que tienen bajo porcentaje de percepción por los docentes, a saber, “Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje” y “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, que están relacionadas con el apoyo que el director y el equipo técnico pedagógico proporcionan a los docentes para analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y proporcionar instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las que comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Estas prácticas más descendidas, son las que la literatura plantea como las más relevantes para mejorar las prácticas docentes y consecuentemente el aprendizaje de los estudiantes. (Leithwood, 2009; Leithwood & Sun, 2012; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Robinson, 2016; Mitchel, 2016; Hallinger, 2010)

Por tanto, considerando todo el análisis del diagnóstico realizado y a partir de los resultados obtenidos en el instrumento cuantitativo lo que se aprecia es un **“Incipiente desarrollo de las Prácticas de Apoyo al Trabajo Docente del Equipo Directivo en un Establecimiento de Educación Pública de la Comuna de Concepción**, que se resumen en tres efectos que afectan a docentes y aprendizaje de los estudiantes y tres causas que están generando este problema.

2.2.4.1. Efectos del problema en los docentes.

1. Respecto de la categoría “Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”, los docentes consideran que es la categoría menos percibida en la escuela, 4% de percepción, y dentro de esta las prácticas menos percibidas dicen relación con “Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes”, “Efectúan observaciones de clase regularmente” y “Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias”, alcanzando la primera práctica un 0% de percepción y las otras dos un 5% de percepción

respectivamente en el criterio “Muy de acuerdo”. Resultados que son corroborados y profundizados en la investigación cualitativa a partir de las respuestas proporcionadas por el equipo directivo frente a la consulta ¿forma en la que apoyan a los docentes de la escuela?, el director, se percibe como un facilitador de recursos financieros y educativos a sus equipos, la inspectora general como una gestora de buenos horarios para los docentes, entregarles información organizada, ayudarles solucionar problemas conductuales en el aula, mientras que la Jefa de UTP como una generadora de entrega de directrices, sugerencias técnicas al profesor, pero le falta realizar acompañamiento sistemático en la observación de clases y retroalimentación docente, un análisis y reflexión crítica sobre sus logros y desafíos en la implementación de las prácticas por instalar.

Por lo anterior, se percibe en el equipo directivo una falta de liderazgo pedagógico enfocada en apoyar y acompañar a los docentes en la mejora de sus prácticas pedagógicas mediante la observación y retroalimentación de clases, lo que coincide con lo manifestado por la jefa de UTP, esto se hace rara vez o casi nunca, por lo cual no hay una reflexión crítica con los docentes sobre la manera de mejorar sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes. Lo que es corroborado con una baja percepción de los docentes en esta práctica, cuando manifiestan que el equipo directivo no les brinda el apoyo pedagógico que promueva y facilite sus procesos de aprendizaje y su desarrollo profesional y además cuando manifiestan que perciben la retroalimentación de la jefa de UTP como una supervisión y no como una instancia para reflexionar sobre la manera de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el su desarrollo profesional. Los docentes necesitan un acompañamiento con orientación pedagógica, que les ayude a mejorar sus prácticas, a estar actualizados y les permita diversificar sus estrategias para obtener mejores resultados.

Esta percepción de los docentes es reafirmada por un estudio realizado por Weinstein y Muñoz (2012) acerca de la visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile, que afirma que las fortalezas del director son percibidas principalmente en el cumplimiento de dimensiones administrativas de su rol: rendir cuentas, administrar recursos y dirigir reuniones y las mayores debilidades de los directores en base a la percepción de los profesores radica en lo específicamente técnico-pedagógico: su manejo de las estrategias pedagógicas, de la evaluación de los aprendizajes o de la planificación de la enseñanza. De esta manera, es la dimensión técnico-pedagógica de los directores, lo que el profesorado pone más claramente en tela de juicio.

Por otra parte, dentro de las múltiples demandas que deben afrontar los directores y directoras escolares, junto a sus equipos de gestión, está la de acompañamiento al aula como un elemento clave

del núcleo pedagógico. En una investigación realizada por Tuyten y Devos (2011) que buscaba medir la utilidad e impacto de la retroalimentación entregada a los docentes por los líderes escolares se concluye que la utilidad de la retroalimentación es clave para alcanzar la mejora y modificación de las prácticas pedagógicas. De esta manera, si el profesor siente que la retroalimentación le sirve, tomará en consideración la información que le entrega su líder pedagógico. Sin embargo, según estos mismos autores, la mayoría de los directores escolares no realizan retroalimentaciones significativas que apoyen la mejora, porque proveen información irrelevante o insuficiente (Tuyten y Devos, 2011).

2. Por otro lado, a pesar de existir una percepción positiva por parte del equipo directivo con respecto a las prácticas de **“Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”**, que consideran de gran importancia para conocer el progreso de un programa en pos de la consecución de sus objetivos y permite guiar la toma de decisiones para favorecer el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizajes, estas prácticas se encuentran muy descendidas debido a que son delegadas a la jefa de UTP quien se ve sobrepasada por el trabajo administrativo, por lo cual no logra realizar seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura, organizar sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones, revisar sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos y triangular la cobertura curricular con el trabajo de los alumnos y sus resultados de aprendizaje. Lo que es corroborado por los docentes en la encuesta, cuya percepción en promedio alcanza solo un 5% en esta categoría esto es 1 por cada 19 docentes las perciben.

Respecto de esta dimensión, los resultados de un estudio comparado de liderazgo escolar a partir de los resultados PISA 2009 (Marfán et al., 2012) señala que el trabajo que los directores realizan en relación a los docentes se relaciona escasamente con el acompañamiento, evaluación y monitoreo de las prácticas docentes, sino que pone su foco en la generación de un ambiente escolar propicio para el trabajo y responde a la contingencia de las escuelas. Y reconocen que el monitoreo está enfocado en observar “el nivel de cumplimiento” (disciplina, actitud profesional, clima de aula) del trabajo de los docentes, más que observar (y retroalimentar) la enseñanza. En este estudio, se observa que los procesos de monitoreo por parte del director en las escuelas estudiadas son escasos, poco estructurados y ponen énfasis en información que no es significativa para los procesos pedagógicos. Estudios de caso en escuelas con buenos resultados en la prueba PISA 2009, señalan que en estas escuelas la jefa de UTP realiza procesos de monitoreo estructurados y planificados.

3. Finalmente, se puede señalar que los docentes consideran que la **“Promoción entre docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados”**, es la tercera categoría con menor presencia en el establecimiento, alcanzando un 7% de percepción promedio entre los docentes. Dentro de ésta, los reactivos con menor presencia son “Comparten lecturas y otros materiales de acuerdo a los vacíos que presentan *“con un 0% de percepción “Muy de acuerdo por los docentes, “Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares”, y “Gestionan y promueven el intercambio, realización, adaptación y mejora de recursos educativos”* alcanzando ambas prácticas un 11% de percepción “Muy de acuerdo” por los docentes. Resultados profundizados en la investigación cualitativa, en la que el Director, jefa de UTP, Inspectora General y Docentes concuerdan con que el trabajo colaborativo es beneficioso para el logro de objetivos y desarrollo profesional de los docentes, pero en la escuela éste es solo emergente, además **los consejos de profesores no son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares**, sino mas bien reuniones de carácter informativa-administrativa liderados por el Director y Jefa de UTP quienes los enfocan principalmente en administrativos para plantear y solucionar situaciones emergentes, donde los docentes tienen mínima participación. Los docentes manifiestan la necesidad de que existan espacios para trabajo colaborativo, ya que esto les posibilitaría compartir prácticas pedagógicas que les podrían servir a otros, conocer nuevas metodologías de trabajo, estrategias de enseñanza, conocer tipos de evaluaciones que realizan otros docentes, es decir, instancias en las que puedan potenciar sus capacidades y desarrollo profesional lo que les permitiría mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

La percepción de los participantes en relación a la falta de instancias de aprendizaje colaborativo entre profesores coincide con diversas investigaciones. En un estudio de caso realizado por Krichesky y Murillo (2018) a dos institutos de educación secundaria en Madrid para comprender las prácticas colaborativas que pueden potenciar el aprendizaje del profesorado, generando así mayor capacidad colectiva para implementar procesos de innovación y mejora escolar, se afirma lo arduo que resulta desarrollar la colaboración docente en las escuelas ya sea por las condiciones físicas y estructurales de las escuelas, por la falta de oportunidades formativas que contribuyan al desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo colaborativo, o por la limitada capacidad para gestionar posiciones divergentes.

A esto se suman los resultados de una investigación realizada por Rodríguez y Ossa (2014) a profesores básicos de la comuna de Tomé, Chile que buscó develar la percepción sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular que tienen los profesores de educación regular y educación

especial/diferencial concluyen que, en Chile se han encontrado indicios de que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de organización escolar ya que, según los profesores, los tiempos designados para la realización del trabajo colaborativo muchas veces no coinciden con las de los otros profesores, transformándose en un obstaculizador. El rol de los directivos resulta clave a la hora de garantizar las condiciones necesarias para generar ambientes de trabajo colaborativo (Szczesniul y Huizenga, 2014)

Finalmente, la profundización realizada a partir de las entrevistas y focus group y su posterior análisis, permite pesquisar información relevante concerniente a las **causas del problema** detectado.

2.2.4.2. Causas que generan el problema detectado.

1. En primera instancia se evidencia que **la gestión institucional del equipo directivo, no está enfocada en los aspectos técnico-pedagógicos**, sino más bien, está basada en supervisar el cumplimiento de las tareas administrativas de los docentes y en la entrega de recursos educativos para el proceso E-A, con la finalidad de cumplir con exigencias externas, internas y situaciones contingentes, gestión administrativa y no pedagógica. Como consecuencia de esto los docentes perciben que en el establecimiento falta asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes, así como generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

En sus siete dimensiones la efectividad de las prácticas de gestión curricular por parte del director y la jefa de UTP no supera el 30 % en respuestas con criterio “muy de acuerdo”. Esto genera preocupación porque las siete dimensiones de prácticas de la gestión curricular consultadas tienen relación directa con las políticas, procedimientos y prácticas que realiza el equipo directivo y los docentes para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, la Gestión Curricular que lleva a cabo el director y la jefa de UTP no está enfocada en los aspectos técnico-pedagógicos, sino más bien en supervisar el quehacer de los docentes en lo pedagógico y en lo administrativo, con la finalidad de cumplir con exigencias externas, internas y situaciones contingentes como el monitoreo de calificaciones en EDUPLAN, asistencia en el SIGE, supervisión de instrumentos como Proyecto de Mejoramiento Educativo, Planificaciones Anuales, de evaluaciones , protocolos, reuniones externas y para cumplir con ello se asignan funciones no existiendo un trabajo coordinado y colaborativo entre ellos.

Los docentes coinciden con lo anterior y relevan la necesidad que el equipo directivo enfoque su gestión en la gestión curricular, centrándose en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de la escuela, potenciando el fortalecimiento y movilización de las prácticas docentes mediante el acompañamiento a través de la instalación de un proceso de observación y retroalimentación sistemático que permita a los docentes potenciar sus competencias pedagógicas, monitorear los resultados de aprendizaje, a través del análisis de resultados y toma de decisiones remediales y la generación de instancias de trabajo colaborativo enfocado en los procesos de enseñanza aprendizaje que permitan compartir entre los docentes recursos didácticos, prácticas de aula exitosas, estrategias pedagógicas, mejorando así sus competencias profesionales en el aula y con esto los aprendizajes de los estudiantes.

A pesar de los esfuerzos comprometidos, la calidad de la gestión educativa evidencia deficiencias severas, informes del MINEDUC indican que la mayoría de los establecimientos educacionales municipales de Chile presentan en el área del liderazgo un nivel de gestión incipiente o básico que alcanza 89%, siendo el criterio más bajo de logro la conducción, que da cuenta de la debilidad del equipo directivo para coordinar a los actores y las acciones de la escuela en función del logro de objetivos institucionales (Mineduc, 2005:31) Un aspecto central en la gestión de los sistemas escolares y que genera que la UTP continúe anclándose en la lógica burocrática se asocia con las estructuras jerárquicas que separan decisores y ejecutores. A lo que se suma una especialización de las funciones, derechos y obligaciones formalizadas por reglamentos, donde los jefes de UTP “dedican mucho tiempo enfocado a tareas ajenas a la gestión pedagógico- curricular” (Castro, Muñoz, Nail y Ulloa, 2012:126). Además, los resultados de un estudio comparado de liderazgo escolar a partir de los resultados PISA 2009 (Marfán, 2012) señala que en los directores en Chile no se distingue un énfasis principal al cual destinen en mayor medida su tiempo y energía sino, están más bien caracterizados por una función “multi-foco” en el cual se ven obligados a atender cotidianamente y de manera simultánea, múltiples actividades y demandas ya sean de la contingencia interna o de la presión externa, alejándose del foco pedagógico

2. Como segunda causa se evidencia que **el equipo directivo carece de actualización en materia de liderazgo pedagógico**, el director tiene concepciones de un liderazgo de tipo administrativo para el establecimiento, por lo que sus prácticas se centran en la gestión administrativa dejando la gestión pedagógica a la jefa de UTP. Al director le falta mantenerse informado de las concepciones contemporáneas de liderazgo escolar, que le permiten conocer estrategias actualizadas con las

cuales puede generar procesos de mejora, considerando el contexto y el momento histórico en que se dirige al establecimiento, entre otros factores. En consecuencia, de acuerdo a las prácticas del equipo percibidas por los docentes, estos manifiestan que no están constituidos como un equipo que guíe, dirija y gestione eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento, porque trabajan en forma individualizada asignándose funciones y delegando la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes a la jefa de UTP, quien se ve sobrepasada por la cantidad de tareas de tipo administrativas, por lo cual en el establecimiento no se logra realizar seguimiento y monitoreo de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura.

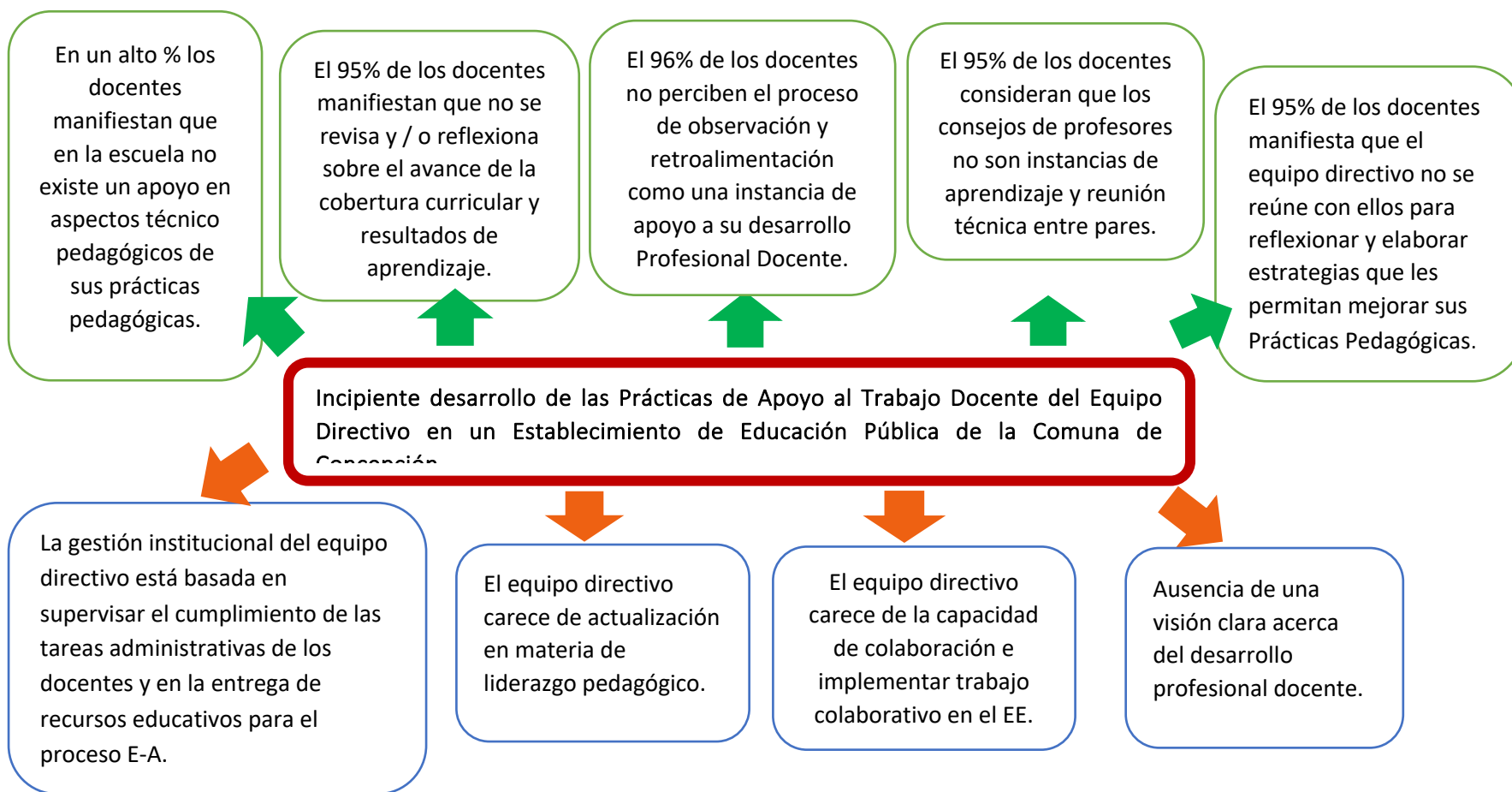
3. Por otra parte, los instrumentos permiten pesquisar que al equipo directivo le falta desarrollar algunas capacidades de índole profesional, **carecen de la capacidad de colaboración e implementar trabajo colaborativo en el EE**, esto porque no se han actualizado en comprender, mejorar y potenciar capacidades para su desarrollo profesional en la gestión pedagógica del establecimiento, de manera de construir capacidades internas que les permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo. El equipo directivo mantiene una gestión de tipo administrativa asignándose roles para alcanzar las metas propuestas, dejando de lado la gestión pedagógica del establecimiento, la capacidad de coordinar y articular a los profesores del establecimiento, para constituirlos en equipos de trabajo capaces de gestionar sus habilidades y talentos. En consecuencia, los docentes manifiestan que el equipo directivo no trabaja en equipo ni se reúne con ellos para reflexionar y elaborar estrategias que les permitan mejorar sus Prácticas Pedagógicas.

4. Finalmente, se evidencia que **el equipo directivo carece de una visión clara acerca del desarrollo profesional docente**, esto porque no han generado una dirección y estructura efectiva del funcionamiento del establecimiento, que les permita organizarse en un trabajo coordinado, colaborativo y con una visión compartida sobre los objetivos propuestos y las acciones a realizar con los docentes, para lograr el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, las docentes manifiestan que el director y equipo técnico-pedagógico no han logrado generar en el establecimiento una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento, ni crear instancias sistemáticas en tiempos no lectivos de reflexión y trabajo técnico entre pares sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes manifiestan falta de apoyo en su desarrollo profesional docente y la necesidad de que existan espacios para trabajo

colaborativo que permitan instalar o mejorar sus prácticas pedagógicas, apoyándolos a través de un acompañamiento sistemático en la observación de clases y retroalimentación docente, analizando con ellos el trabajo de los estudiantes y reflexionando sobre estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Además de, instalar instancias en las que puedan compartir prácticas exitosas que podrían servir a todos los docentes para conocer nuevas metodologías de trabajo, estrategias de enseñanza y así mejorar su desarrollo profesional docente con lo cual podrían brindar mayores oportunidades para mejorar el aprendizaje de los estudiantes .De acuerdo a los resultados encontrados en este estudio, el problema que se detecta en el establecimiento es el **“Incipiente desarrollo de las Prácticas de Apoyo al Trabajo Docente del Equipo Directivo en un Establecimiento de Educación Pública de la Comuna de Concepción”**.

2.2.5. Árbol de Problema.

A continuación, en la figura 9 se presenta el árbol del problema con sus causas y efectos en base a los datos arrojados por la investigación cuantitativa y cualitativa



Fuente: Elaboración propia

Figura 9. Árbol de Problema

3. PROPUESTA DE MEJORA

En este apartado se presenta un resumen ejecutivo de la propuesta en el que se señala el objetivo de la propuesta y la estrategia a utilizar para alcanzarlo. A continuación, se detalla el objetivo general, las metas anuales de efectividad y la estrategia a utilizar, además de una tabla en la que se presentan los resultados esperados con sus indicadores y medios de verificación y otra que presenta el diseño estratégico de las actividades para lograr los resultados esperados. Finalmente, la fundamentación teórica con los conceptos claves que sustentan la propuesta de mejora, conclusiones y proyecciones

3.1. Resumen Ejecutivo

La propuesta que se presenta a continuación está orientada visibilizar las problemáticas detectadas en un establecimiento de Educación Pública de la comuna de Concepción y su objetivo estratégico es contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente, a través de la implementación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en adelante (CPA) organizadas y funcionales con el equipo directivo y docentes del establecimiento, como estrategia de desarrollo profesional docente, en las que puedan compartir una visión sobre la gestión curricular del establecimiento centrada en el núcleo pedagógico e identificar y solucionar los nudos críticos que aparezcan en el establecimiento, utilizando las capacidades internas de éste.

La estrategia se implementa durante un periodo de cuatro años en tres etapas, durante el primer año en una primera etapa, se instala una CPA en la que participará el equipo directivo y jefes de primer y segundo ciclo de enseñanza básica, con apoyo de un facilitador externo. En una segunda etapa, el facilitador externo junto con el equipo directivo lidera el proceso de instalación de dos CPA con equipos de docentes del primer ciclo básico y dos CPA con equipos de docentes del segundo ciclo, siendo el foco del primer año la instalación de la CPA con foco en el desarrollo de una visión sobre la gestión curricular compartida centrada en el núcleo pedagógico en el establecimiento.

3.2. Objetivo del proyecto

El proyecto se inserta en un Plan estratégico a 4 años cuyo objetivo estratégico es aportar a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente en una escuela de educación pública de Concepción.

Durante el primer año el proyecto se centrará en lograr que la totalidad del equipo directivo, los dos jefes de primer y segundo Ciclo de Enseñanza Básica, los docentes de primer ciclo y los docentes de segundo ciclo básico compartan una visión de la gestión curricular con foco en el núcleo pedagógico.

3. 2.1. Objetivo general

Construir una visión de la gestión curricular compartida por el equipo directivo y cuerpo académico para impulsar procesos de mejora con foco en el núcleo pedagógico.

3.2.2. Metas anuales de efectividad.

1. En promedio el 50% de los profesores presenta una percepción positiva de la gestión curricular del establecimiento.
2. 80% de los docentes del EE declara conocer y compartir una visión acerca de la gestión curricular centrada en el núcleo pedagógico.

3.2.3. Estrategia.

La estrategia de esta propuesta consiste en la instalación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en el establecimiento. En una primera etapa, se instala una CPA en la que participará el equipo directivo y jefes de primer y segundo ciclo de enseñanza básica, con apoyo de un facilitador externo. En una segunda etapa, el facilitador externo junto con el equipo directivo lidera el proceso de instalación de dos CPA con equipos de docentes del primer ciclo básico y dos CPA con equipos de docentes del segundo ciclo, siendo el foco del primer año la instalación de la CPA con foco en el desarrollo de una visión sobre la gestión curricular compartida centrada en el núcleo pedagógico en el establecimiento.

A través de esta estrategia, para mejorar el desarrollo profesional docente se irá trabajando la colaboración, reflexión sobre la práctica, confianza relacional y liderazgo distribuido, capacidades que están a la base de la CPA y que favorecen el cambio y mejora educativa, fomentando el tránsito desde una escuela cuyo equipo directivo carece de una visión de la gestión curricular común y de la capacidad de trabajar colaborativamente, hacia una escuela en que el equipo directivo y docentes comparten una visión de la gestión curricular común y se comprometen con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo que se caracterice por valores, una visión en común, por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomenten la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan estos procesos y promuevan el desarrollo profesional docente con foco en el núcleo pedagógico.

3.3. Tabla de Resultados esperados del Proyecto

En la tabla N°8 se presentan los tres resultados que se espera lograr en esta propuesta, con sus indicadores de resultados y los respectivos medios de verificación.

Tabla 8. Tabla de resultados esperados del proyecto.

Resultados Esperados	Indicadores de resultados	Medios de Verificación
<p>R.1. Cinco CPA organizadas y funcionando, conformadas de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una del Equipo directivo y jefes de primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica. • Dos con los docentes de primer ciclo básico y 2 Educadoras diferenciales. • Dos de los docentes de segundo ciclo básico y 2 educadoras diferenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una propuesta de Instalación, organización, propósito, valores y visión común de la CPA, consensuada por los equipos que conformar cada CPA. (Equipo directivo y jefes 1° y 2° Ciclo; Docentes y E. Diferenciales de 1° Ciclo Básico; Docentes y E. Diferenciales de 2° Ciclo básico.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de Instalación de CPA. • Actas jornadas de reflexión para establecer propósito, valores y visión común de la CPA. • Registro de asistencia.
	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio y horario de trabajo regular semanal (Tres salas acondicionadas para su funcionamiento, 2 horas pedagógicas a la semana). 	<ul style="list-style-type: none"> • Horario de los cinco equipos para el trabajo en CPA. • Calendarización jornadas de trabajo. • Actas jornadas de trabajo Registro de asistencia
<p>R2. Nudos críticos de la gestión curricular del establecimiento y de las prácticas de enseñanza aprendizaje, analizados y con propuesta de mejora ejecutadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos 14 sesiones de autocapacitación en actualización sobre los Instrumentos de Políticas Educativas del Ministerio de Educación como: los EID; MBDLE y el MBE para identificar y registrar procesos institucionales, prácticas profesionales que favorecen las condiciones para una gestión curricular y prácticas de enseñanza aprendizaje de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Minuta de las sesiones de autocapacitación. • Registro de asistencia • Registro de procesos y prácticas profesionales para una gestión curricular y prácticas de enseñanza de calidad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Tres propuestas de análisis de al menos cuatro nudos críticos de gestión curricular detectados por cada CPA de acuerdo a la función que realizan en el establecimiento: <ol style="list-style-type: none"> 1. CPA equipo directivo y jefes de ciclo, nudos críticos relacionados con las prácticas de gestión curricular en general y asociadas al apoyo al trabajo docente en particular. 2. CPA docentes y educadoras diferenciales de primer y segundo ciclo básico, dos nudos críticos relacionado con la gestión curricular del establecimiento y dos relacionados con problemas en los procedimientos y prácticas pedagógicas poco efectivas, implementadas por los docentes en clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de mejora de los nudos críticos detectados en el establecimiento por cada CPA. • Actas jornadas de reflexión para analizar nudos críticos de la gestión curricular asociados al apoyo docente y de procedimientos y prácticas pedagógicas poco efectivas, implementadas por los docentes en clases, para la mejora continua de los procesos internos del establecimiento. • Registro de asistencia
	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos tres jornadas de trabajo reflexivo para compartir y retroalimentar los nudos críticos de las propuestas elaboradas y tomar acuerdos para la mejora continua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Minuta de jornada de trabajo reflexivo. • Registro de asistencia • Acta de la jornada de trabajo con los acuerdos tomados.
<p>R3. Visión común de la gestión curricular centrada en el núcleo pedagógico, compartida por Equipo directivo y Docentes del 1° y 2°Ciclo de enseñanza Básica del establecimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos el 50 % de los docentes manifiesta una Percepción positiva de la gestión curricular del establecimiento. • Al menos el 80% de los docentes del EE conoce y comparten una visión común de la gestión curricular del establecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actas de jornadas de trabajo. • Encuesta de Percepción sobre la gestión curricular en el EE.

Fuente: elaboración propia.

3.4. Diseño de Actividades.

En la tabla N°9, se presenta para cada resultado esperado, una planificación estratégica de actividades en términos generales que habría que realizar para alcanzar los resultados propuesto

Tabla 9. Diseño de actividades.

Resultado Esperado	Descripción de la Actividad (Descripción general, responsable, duración)
<p>R.1. Cinco CPA instaladas, funcionando, conformadas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una del Equipo directivo y jefes de 1^{er} y 2^o Ciclo Básico. • Dos con los docentes de 1^{er} Ciclo Básico y Educ. diferenciales. • Dos con los docentes de 2^o Ciclo Básico y 2 Educ. diferenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La organización de las cinco CPA se hará mediante 3 Talleres de Conversación en los que se trabaje el concepto de CPA y se reflexione sobre su objetivo cómo funcionan, ¿roles de los integrantes?, ¿cómo se organiza una CPA? En el primer año y durante el primer semestre se realizará el taller con el Equipo directivo, jefes de primer y segundo ciclo de enseñanza básica acompañados y apoyados por un facilitador externo, (1 sesión de 2 horas), En el segundo semestre del mismo año, se realizarán dos talleres entre docentes de primer ciclo y educadoras diferenciales y entre docentes del segundo ciclo y educadoras diferenciales acompañados y apoyados por equipo directivo, jefes de ciclo y un facilitador externo (1 sesión de 2 horas para cada ciclo) • CPA del equipo directivo, se reúnen, analizan horarios de docentes y genera las condiciones de tiempo y espacio para la implementación de las CPA de docentes de 1^{er} Ciclo Básico y 2^o Ciclo Básico (reorganizar las horas No lectivas de los docentes en un bloque común) y socializan con los docentes. (2 sesiones de 2 horas) • En 3 Talleres de Reflexión, durante el primer y segundo semestre, se definirá una Propuesta de Instalación de cada CPA, su estructura organizativa, propósito, valores, visión común, su organización, condiciones materiales de tiempo y espacio y talleres de trabajo colaborativo con un facilitador externo que coordine a los equipos y organice el trabajo en torno a una meta común. (1 sesión de 2 horas para cada CPA) <p>Responsables: director para la CPA del Equipo directivo, jefe de 1^{er} Ciclo para la CPA de 1^{er} Ciclo y jefe de 2^o Ciclo para las CPA de 2^o Ciclo.</p>
<p>R2. Nudos críticos de la gestión curricular del establecimiento y de las prácticas de enseñanza aprendizaje, analizados y con propuesta de mejora implementada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el primer año en el segundo semestre se organizan 14 sesiones de autocapacitación para la CPA del equipo directivo y jefes de 1^{er} y 2^o Ciclo, como talleres de trabajo en actualización sobre los Instrumentos de Políticas Educativas del Ministerio de Educación como: MBDLE; los EID y el MBE, que se distribuyen de la siguiente manera: • En 8 sesiones la CPA revisa los instrumentos, reflexionan sobre las dimensiones y prácticas de liderazgo que orientan a líderes efectivos, estándares e identifican procesos institucionales, indagan sobre prácticas profesionales que favorecen las condiciones para una gestión curricular satisfactoria y prácticas de enseñanza aprendizaje de calidad para el logro del aprendizaje de los estudiantes y las registran. (1 sesión de 2 horas)

	<ul style="list-style-type: none"> • En 2 sesiones la CPA reflexiona y como producto genera un registro de compromisos a cerca de las prácticas a modificar para mejorar la gestión curricular y las prácticas profesionales. (1 sesión de 2 horas) • En 3 sesiones de Trabajo Colaborativo, apoyados por un facilitador externo, realizan una revisión y análisis de nudos críticos que detectan en el establecimiento relacionados con la gestión curricular en general, asociados al apoyo al trabajo docente en particular y procedimientos y prácticas pedagógicas poco efectivas. En la tercera sesión se reúnen con los docentes en una jornada de trabajo reflexivo para compartir y retroalimentar los nudos críticos encontrados, consensuarlos y a partir de ellos construir una propuesta o plan de acción del equipo directivo. (1 sesión de 2 horas) • En 1 sesión elaboran un Plan de Acción para abordar los nudos críticos encontrados y consensuados. (1 sesiones de 2 horas) • Durante el segundo año en el primer semestre implementan y ejecutan Planes de Acción, en sesiones bimensuales indagan sobre las prácticas, reflexionan sobre ellas, monitorean avances y evalúan el resultado de sus acciones. • Las mismas actividades serán realizadas por las 4 CPA de docentes y educadoras diferenciales de 1^{er} y 2° Ciclo básico en el segundo año durante el primer semestre. • Durante el segundo semestre Integrantes de las cinco CPA se reúnen en talleres de trabajo colaborativo, reflexionan sobre la visión que tienen de la gestión curricular del establecimiento con foco en el núcleo pedagógico y la comparten al grupo (1 sesión de 2horas). <p>Responsables: jefe de UTP para la CPA del Equipo directivo, jefe de 1^{er} Ciclo para la CPA de 1^{er}Ciclo y jefe de 2° Ciclo para las CPA de 2° Ciclo.</p>
<p>R3. Visión de la Gestión Curricular compartida por Equipo directivo y Docentes del 1° y 2°Ciclo de enseñanza Básica del establecimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el tercer año en el primer semestre, el facilitador externo, aplica a los docentes el instrumento “Cuestionario de Gestión Curricular”, para conocer su Percepción acerca de la gestión curricular en el establecimiento. Analiza, socializa los resultados. Retroalimenta al equipo directivo respecto de las prácticas no percibidas por los docentes. (3 sesiones de 2 horas) • Facilitador externo aplica un Focus group a una muestra de docentes que participan en las CPA, para recoger información sobre la visión que tiene de la gestión curricular en apoyo al trabajo docente que realiza el equipo directivo en el establecimiento. (1 sesión de 1 hora) • En taller de trabajo colaborativo las cinco CPA analizan, evalúan y comparten desafíos pedagógicos, conocimientos y prácticas de gestión curricular que se realizan y aquellas que habría que implementar en el establecimiento para apoyar el desarrollo profesional docente, sus prácticas pedagógicas y con esto el aprendizaje de los estudiantes. (1 sesión de 2 horas)

	Responsables: Facilitador externo y director del establecimiento.
--	--

Fuente: elaboración propia.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Liderazgo Educativo.

“En Chile, las prácticas de los directores de escuelas presentan su principal fortaleza en la fijación de una dirección general de futuro para el establecimiento, mientras que su mayor debilidad y la que recibe el menor tiempo y dedicación es la gestión de la enseñanza y el aprendizaje”. (Mineduc, 2015. P.13)

Durante la última década en Chile, se ha instalado el desafío de lograr equidad para todos los estudiantes y el de mejorar la calidad de los aprendizajes logrados. En este contexto, se releva como elemento clave el liderazgo educativo.

En la revisión académica, existe amplio consenso en que, después de la enseñanza en el aula, el liderazgo es el elemento que más incide en los aprendizajes de los estudiantes (Bush, 2017) y en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (Mulford, 2006; Leithwood, 2009; Bolívar, 2010).

Gunter en el (2004), evidencia la evolución que ha tenido el concepto de liderazgo en la escuela a través del tiempo, desde “administración educativa” a “gestión educativa”, más recientemente “liderazgo educativo”. Yuki en el (2002) hace referencia al carácter subjetivo y arbitrario del liderazgo, esto debido a las múltiples interpretaciones que le pueda dar cada persona y al contexto al cual lo aplica. A pesar de esto, Bush y Glober (2003) hacen referencia a una “definición de trabajo” que incluye sus características principales. Los autores proponen que el liderazgo corresponde a un proceso de influencia que conduce a alcanzar los objetivos deseados. Señalan además que, los líderes que son capaces de desarrollar una visión para sus escuelas centrada en sus valores personales como profesionales son los que logran alcanzar el éxito, articulando permanentemente esta visión e influyendo sobre el equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. Para ello, tanto las actividades, como las estructuras y la filosofía de la escuela deben estar orientadas al cumplimiento de esta visión compartida. Es decir, lo medular en el proceso de liderazgo educativo son los valores y creencias bajo las cuales se actúa, visión y los objetivos que se persiguen en cada comunidad educativa.

En concordancia con lo anterior, Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins en el (2006) definen el liderazgo como “labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas”

A partir de esta definición de trabajo, surgen tres dimensiones del liderazgo.

1. *Liderazgo como influencia*, implica un proceso de influencia social en donde una persona o grupo ejerce de manera intencionada la influencia sobre otras personas o grupos (Yuki, 2002). Utiliza la influencia y no la autoridad, intenciona el logro de determinados objetivos y lo pueden ejercer grupos o individuos, noción que le confiere fuerza al liderazgo distribuido. (Bush,2008)

2. *Liderazgo y valores*, en la medida en que la influencia no recomienda las metas o acciones a realizar, el liderazgo está más vinculado a valores y aquí, se espera que el actuar de los líderes esté fundado en valores personales y profesionales claros, relevando Day et al (2010), los “valores centrales compartidos” que incluyen además un fuerte sentido de la responsabilidad moral y un compromiso con los estudiantes y el personal.

3. *Liderazgo y visión*, componente esencial para realizar un liderazgo efectivo. Investigaciones señalan que los directores se motivan a trabajar duro “porque su liderazgo consiste en plasmar sus visiones individuales” (Southworth, 1993), “todos los líderes exitosos tienen una visión muy clara y robusta y un conjunto de valores para su escuela, que...le confieren un clara orientación y propósito a la escuela.” (Day et al. 2010, p.5). Sin embargo, Fullan (1992) señala que esa “construcción de una visión es un proceso dinámico muy sofisticado que pocas organizaciones son capaces de sostener” (p.83). Es en los líderes educativos en quienes recae gran parte de esta responsabilidad, estos deben tener la expertiz y las competencias necesarias para poder desarrollar una visión compartida en toda la comunidad, además de una capacidad reflexiva que les permita interpretar las iniciativas de política en vez de simplemente acatarlas. De esta manera podrán adaptarse a las necesidades contextualizadas de la comunidad educativa de su escuela.

Finalmente, el liderazgo se asocia al concepto de gestión, si bien en su definición y alcance son distintos, se complementan. A saber, mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sostenibilidad, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar,1997; Kotter,2002; citados por el MBDLE, 2015).

Se entenderá entonces que, el liderazgo es principalmente ejercer influencia, y que dicha influencia -producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes- es, esencialmente, indirecta. En este sentido, la relación que existe entre las prácticas de liderazgo y los resultados de los estudiantes, está mediada por las mejoras que éstos pueden promover en el desempeño docente: el desarrollo de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo.

Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula y a la escuela como organización, y también condiciones externas, que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar. En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los docentes, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan dichas labores (Anderson, 2010).

Finalmente, la gestión de los equipos directivos se asocia esencialmente a la generación de condiciones organizacionales o también llamadas “la infraestructura” (Hopkins y Spillane, 2013) para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales. Ahora bien, una buena gestión implica a los líderes planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar su calidad, responsabilizarse y dar cuenta de sus resultados; sin embargo, para lograr esto, se requiere un liderazgo de carácter pedagógico, que oriente el que hacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, con espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad. (MBDLE, 2015)

4.1.1. Tipos de liderazgo.

Tomando como base lo que propone Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), Bush (2011) y Bush y Glover en el (2014) se mencionan algunos tipos de liderazgo que ejercen los directores, “*Liderazgo instruccional* ... por lo general asume que el foco de atención para los líderes es el comportamiento de los docentes cuando están abocados a actividades que afectan directamente la formación de los estudiantes” (Leithwood et al 1999:8). Este modelo de liderazgo de origen norteamericano, se centra principalmente en el rumbo más que en el proceso, en el “qué” más que en el “cómo” del liderazgo educativo, lo que lo hace limitado y parcial y tiene que ser considerado con otros tipos de liderazgo. Además, tiene dos flaquezas que han contribuido a que sea modificado y rebautizado como “Liderazgo para el aprendizaje”, una es que se centró excesivamente en la enseñanza prestando atención limitada a los aprendizajes (Bush, 2013) y otra es que se enfocó en el director como centro de la experticia, el poder y la autoridad (Hallinger, 2003, p.330) 330), dejando de lado el rol de otros líderes escolares, como subdirectores, mandos medios y docentes. *El Liderazgo para el Aprendizaje y el Liderazgo Instruccional* se centran en la orientación y el propósito de la influencia de los líderes, que apuntan hacia los aprendizajes de los estudiantes a través de los docentes. Así, el liderazgo para el aprendizaje incorpora al instruccional, señalando el rol crítico que juegan los líderes es crear y

sostener un foco en el aprendizaje que aborda a toda la escuela, estudiantes, docentes y equipo en general. (Hallinger, 2010; Lewis & Murphy, 2008, citados por Gajardo y Ulloa, 2016). De aquí surge, la etiqueta *Liderazgo Pedagógico*, que Gajardo y Ulloa (2016) refieren a un conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Esto implica, según los autores, que los establecimientos escolares focalicen sus tareas fundamentales en aquello, para lo cual, requieren implementar prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional docente y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración.

Liderazgo Gestor, aquí las tareas y las funciones asumen el foco central de los líderes, sosteniendo que, al ser estas bien desempeñadas, se vuelve más fluida la labor de los demás miembros de la organización. La influencia incrementa en gran medida debido a la autoridad formal de los líderes y Leithwood et al., (1999) sostienen que la influencia es proporcional al estatus de esos cargos en la jerarquía organizacional. Este tipo de liderazgo es un componente esencial de las escuelas exitosas, pero debe ser implementado como un complemento -y no suplantar - enfoques basados en valores. Una gestión efectiva es esencial, pero un estilo empresarial carente de valores es inapropiado y nefasto (Bush, 2011)

Liderazgo transformacional, en este tipo de liderazgo los compromisos y las capacidades de los miembros de la organización toman el papel principal, sintoniza con la “visión” como dimensión central del liderazgo. Se espera de estos líderes que se involucren con su equipo educativo y otros actores claves para producir mayores niveles de compromiso con el logro de las metas de la organización, las que, a su vez están vinculadas con la visión. Existe evidencia que señala que este tipo de liderazgo es efectivo para mejorar los resultados escolares (Leithwood, 1994), pero también tiene dos grandes limitaciones, una es que puede ser utilizado como un vehículo para manipular o controlar a los docentes a los que se insta a apoyar “la visión” y “las metas” del líder y otro es que el lenguaje de la transformación puede ser utilizado para reforzar la implementación de políticas centralizadas, en desmedro de una identificación con la visión y las metas de la escuela. (Bush, 2011)

Liderazgo distribuido, se ha transformado en el modelo de liderazgo predilecto del siglo XXI. Harris (2010) señala que es una de las ideas más influyentes en el ámbito del liderazgo educativo. Su particularidad reside en que pone el foco en el liderazgo colectivo y no individual. Como lo indica (Harris, 2004, p. 13 en Bush, 2017), “el liderazgo distribuido está abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal.

Bennett et al, 2003 en Bush (2017) afirman, que el liderazgo distribuido es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos en la cual los miembros ponen en común su experiencia. Sin embargo, un tema medular es “quién puede ejercer influencia sobre sus colegas y en qué ámbitos” (Harris, 2005, p. 165). Considerando que los líderes mantienen gran parte de su autoridad formal en las escuelas, Hartley (2010) concluye que este tipo de liderazgo opera de manera poco fluida dentro de la burocracia formal de las escuelas, pero puede prosperar si existe un vacío en el liderazgo formal de la organización. El interés por este tipo de liderazgo y el respaldo a este modelo se basan en el supuesto de que trae efectos benéficos que no podrían darse con un liderazgo individual. Lo que se corrobora con los resultados del estudio de Leithwood et al (2006) sobre el impacto del liderazgo escolar, que conduce a la afirmación, basada en evidencia, de que el liderazgo tiene una mayor influencia sobre las escuelas y los estudiantes cuando está ampliamente distribuido. Lo que respalda, la idea de que el fomento de las capacidades de liderazgo bajo esta modalidad, tiene muchas más posibilidades de ser efectivo que con un liderazgo individual. Además, agregan que las escuelas con mejores resultados escolares atribuyen esto a los niveles relativamente altos de influencia de todas las fuentes de liderazgo.

4.1.2. Prácticas claves para un liderazgo efectivo.

En relación a esto, lo primero es conocer el concepto de prácticas que Leithwood (2011) define como un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos. La práctica, señala Spillane (2005), se constituye a partir de una interacción entre las personas que trabajan en una organización, por ello está influida por el entorno (MBDLE, 2015), de esta perspectiva para Elmore (2010), el liderazgo es la práctica de mejoramiento.

Uno de los estudios más influyentes y reconocido sobre prácticas de liderazgo efectivo es el de Leithwood et al. (2006) que distingue un conjunto común de prácticas básicas en diferentes contextos y las agrupa en 4 categorías o dominios de prácticas amplias que engloban las prácticas de liderazgo que tienen asociación con algunas de las variables mediadoras, y que generan un impacto indirecto en el aprendizaje de los alumnos. Estas categorías son: “Establecer Direcciones”, “Desarrollar Personas”, “Rediseñar la Organización” y “Gestionar la Instrucción”.

En relación a la categoría “Establecer Direcciones”, los directores efectivos proveen una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la

organización, sus actividades y metas, focalizadas en el progreso de los alumnos. El objetivo es que las personas que allí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito o visión. Esta práctica se alinea con la práctica Establecer metas y expectativas, identificada por Robinson et al. (2009) como práctica de Liderazgo que impacta en el aprendizaje de los estudiantes; el “Desarrollar Personas” se asocia a la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas, por ejemplo, promoviendo prácticas que facilitan la formación continua, contextualizada y la autoconfianza hacia los docentes, que se alinea con la práctica Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente distinguida por Robinson et al. (2009) ; el “Rediseñar la Organización” se relaciona con establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal conseguir un mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades para conseguir las metas comunes, además de crear una relación productiva con la familia y la comunidad, y construir en su interior una cultura colaborativa. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo a estos. Práctica que se alinea con Obtención y mantención de recursos de manera estratégica identificada por Robinson et al. (2009) Finalmente, la categoría “Gestionar la Instrucción”, se refiere al alineamiento de los recursos y materiales al interior de las escuelas en función del trabajo de enseñanza (Robinson, 2007), apunta a la organización de la enseñanza, que implica un conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer de recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos, que se alinea con las práctica Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo, y Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum , distinguida por Robinson et al. (2009). Cada categoría tiene a lo menos tres prácticas claves asociadas para el logro de un liderazgo efectivo.

Es importante señalar que hay un vínculo lógico entre estas cuatro categorías y las tres variables mediadoras (motivaciones, capacidades, condiciones). De esta manera, las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo de las personas tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y, por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes (Anderson, 2010) (ver tabla 11)

Tabla 11. Prácticas claves para un liderazgo efectivo

Prácticas claves para un liderazgo efectivo

	CATEGORÍA	PRÁCTICAS		
<p>Los “líderes efectivos” – aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes – muestran un mismo repertorio de prácticas</p> <p>(Leithwood et al, 2007)</p>	<p>Mostrar dirección de futuro, <i>Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”.</i></p>	<p>Visión (construcción de una visión compartida)</p> <p>Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)</p> <p>Altas expectativas</p>	<p>Motivaciones</p>	
	<p>Desarrollar personas <i>Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.</i></p>	<p>Atención y apoyo individual a los docentes</p> <p>Atención y apoyo intelectual</p> <p>Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)</p>		<p>Capacidades</p>
	<p>Rediseñar la organización, <i>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</i></p>	<p>Construir una cultura colaborativa</p> <p>Estructurar una organización que facilite el trabajo</p> <p>Crear una relación productiva con la familia y comunidad</p> <p>Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)</p>		
	<p>Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i></p>	<p>Dotación de personal</p> <p>Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)</p> <p>Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)</p> <p>Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo</p>		

Fuente: Leithwood, et, al. (2006)

De este modo, la motivación y habilidades docente, así como las condiciones que enfrentan en la escuela y en la sala de clases, se constituyen en elementos que median la relación entre prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje.

En relación a lo anterior, un buen líder es quien decide sobre las dimensiones en las cuales debe dedicar tiempo y atención, por lo tanto, el liderazgo es contextual y contingente. Esto trae como consecuencia el estilo de liderazgo que será necesario enfatizar para influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Como afirman Leithwood et al. (2006), si las prácticas descendidas en la escuela dicen relación con las categorías “Establecer Direcciones” y “Desarrollar Personas” (asociadas a las motivaciones y capacidades respectivamente) se hará necesario llevar a cabo un Liderazgo más transformacional, en el que el líder ejerce una poderosa influencia sobre los demás y pone el acento en la relación misma que se establece entre éste y los seguidores (Leithwood et al.,2006), compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y genera capacidades” (Bolívar ,2001).

Por otro lado, si las prácticas descendidas tienen relación con el “Rediseñar la Organización” y “Gestionar la instrucción” (asociadas a las condiciones), se hará necesario, por un lado, un Liderazgo Pedagógico, centrado en el desarrollo profesional del docente, así como en las cuestiones más puramente educativas de la escuela (Busher,2006); por otro, un Liderazgo Distribuido, que enfatiza la idea de que el liderazgo no es tarea ni de una persona ni de un equipo, sino de toda la comunidad (Spillane, 2006), por último, un Liderazgo para el Aprendizaje, centrado en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y de los profesores (Robinson,2007).

Finalmente, la práctica de los directores de escuelas básicas más descendida y que recibe el menor tiempo y dedicación es la Gestión de la enseñanza y el aprendizaje, o que se denomina Liderazgo Pedagógico. (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2012).

4.1.3. Habilidades para un liderazgo efectivo.

El liderazgo como práctica del mejoramiento, no es un atributo o característica personal del líder, sino de un conjunto de acciones, que se fundamentan en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos, pero que implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación (MBDLE, 2015).

Las prácticas de liderazgo que se realizan en un establecimiento son efectivas, en la medida que los directivos cuenten con un conjunto de recursos personales que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad. A saber, acciones observables que dan cuenta de recursos personales, como principios, habilidades y conocimientos, que cada directivo aprende y desarrolla en el tiempo en su vida profesional y personal, cuando manifiesta disposición a la mejora, dedicación, interés, estudio y resolución, y que son posibles de distinguir al observar la implementación de una práctica, a saber, los principios que la guían, las habilidades desplegadas y los conocimientos que le dan un marco y la justifican (MBDLE, 2015).

En relación a los *principios* que guían la conducta de los líderes, el MBDLE (2015) los define y señala que los equipos directivos en su relación con la comunidad escolar y su entorno, actúan a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal, que habitualmente se expresa en el Proyecto educativo institucional (PEI). El mantener un comportamiento ético o generar confianza son dos de los principios profesionales fundamentales que inspiran y proyectan el actuar de los líderes educativos, pero cada directivo los asume a partir de una decisión personal (Bryk, et al.2002;

Hargreaves & Fullan, 2014). Además de estos, se relevan la justicia social e integridad. El actuar coherentemente en base a principios fundamentales aceptados socialmente permite a los directivos fomentar relaciones sociales positivas, abordar desafíos, dar y recibir mensajes difíciles en función de la mejora (Leithwood, 2012).

En el ámbito de las prácticas y habilidades efectivas de liderazgo, es importante tener en consideración algunas características personales de los líderes como una actitud abierta y disposición a aprender de los demás, flexibilidad, sentido de auto-eficacia, resiliencia, optimismo (Bandura, A. 1999; Day et al., 2009), que explican en gran medida las variaciones de la eficacia del liderazgo escolar. (MBDLE, 2015)

Entre las *habilidades* -capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr objetivos- la que destaca para efectos de potenciar el liderazgo, es la capacidad de aprender de los procesos y las relaciones que se presentan al interactuar con profesores, estudiantes y comunidad. Movilizar a los profesores en el proceso de aprender a mejorar su práctica, permite a los directivos aprender junto a ellos sobre lo que funciona y lo que no, configurándose el “líder aprendiz” (Rincón Gallardo y Fullan, 2016).

A lo anterior, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2013) (CEPPE) agrega 4 tipos de cualidades y habilidades que los directivos deben poseer para liderar y desarrollar prácticas efectivas en sus establecimientos, entre ellas, realizar una Gestión flexible para el cambio, Habilidades comunicacionales, Construcción de confianzas y Articulación entre conocimiento y práctica, lo que ratifica que las habilidades sociales son fundamentales para consolidar los liderazgos. Sin embargo, el líder debe ser empático y utilizar la inteligencia emocional con su equipo y comunidad para desarrollar una gestión cercana a las personas de la escuela, construir confianza, escuchar, comunicar, mediar, negociar, colaborar y abogar de manera efectiva ante la comunidad y los actores del entorno en función de los objetivos del PEI y otros, como los proyectos de mejoramiento escolar (MBDLE,2015).

Finalmente, un líder es un profesional de la educación que debe tener *conocimientos* especializados complementados por la experiencia profesional y un lenguaje profesional (Hargreaves & Fullan, 2014). Estos le permiten disponer de un pool de conceptos e información actualizada ante situaciones diversas y constituye una condición fundamental para desarrollar de manera profesional una buena dirección y liderazgo escolar. Simkins (2005) distingue tres tipos de conocimientos en función del desarrollo de prácticas en educación, a saber, Conocimiento para la práctica, es el conocimiento

tradicional y de investigaciones, Conocimiento en práctica, integrado a la práctica y se nutre con la acción profesional y, Conocimiento acerca de la práctica, aquel que emerge del proceso reflexivo de la práctica.

Entre los conocimientos más relevantes que debe considerar un líder en el ejercicio de la dirección y el liderazgo destacan el Liderazgo Escolar y sus concepciones contemporáneas que le permiten estar al día en los valores y estrategias necesarios para implementar procesos de mejora escolar; Inclusión y Equidad sus conceptos teóricos, estrategias para promoverlas; Mejoramiento y cambio escolar, conocer las condiciones organizacionales que permiten iniciar y mantener estrategias de cambio, las condiciones que los facilitan o dificultan, métodos de autoevaluación, planificación, monitoreo, evaluación, uso y análisis de datos; Currículum; Evaluación; Prácticas de Enseñanza -Aprendizaje; Desarrollo Profesional; Políticas Nacionales de Educación, Normativa Nacional y Local; Gestión de Proyectos. Sin embargo, para tener en cuenta, lo que destaca a los líderes escolares efectivos es la capacidad de vincular y respaldar su práctica cotidiana con el conocimiento y aprendizaje adquiridos. (MBDLE, 2015)

Independiente del tipo de liderazgo que se emplee en una escuela, cabe mencionar que la mejor manera de que un planteamiento se establezca como práctica habitual en un centro es que cuente, en algún momento, con el impulso institucional de un equipo directivo que va más allá de la gestión y se preocupa por favorecer una cultura escolar centrada en el aprendizaje (Grace, 2005).

Por esto, es de gran importancia que el líder pueda ser capaz de crear las condiciones necesarias para que exista un clima organizacional que propicie un espacio de confianza, colaboración y compromiso colectivo y, de esta forma, trabajar en conjunto para el logro de objetivos y metas centradas en una misma cultura y creencias.

En el área de la educación, donde la discreción profesional es muy valorada, la cooperación voluntaria de los educadores es un factor clave para un esfuerzo en pos del cambio exitoso y sostenido (Bryk y Schneider, 2002). La motivación es producto de un sentido compartido de insatisfacción con el statu quo y de la creencia de que hay una alternativa mejor que vale la pena alcanzar (Prochaska, Di Clemente y Norcross, 1992). Es imposible generar sentidos de propósitos si primero no se ha generado la necesidad de un cambio.

El cambio es un proceso y no un suceso, es difícil, disruptivo y hasta estresante. Por esto, la relevancia de que el líder posea una de las destrezas primordiales del liderazgo, esto es, la capacidad para impulsar los esfuerzos que se requieran para alcanzar un determinado objetivo.

4.2. Gestión Curricular

¿Qué se entiende por gestión curricular? Con el propósito de generar un marco que permita visualizar con mayor claridad la Gestión Curricular, se revisan algunos instrumentos de política nacional, y también investigación respecto a los que se entiende por gestión curricular. Los instrumentos revisados corresponden al Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y la Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimiento y sus Sostenedores (MINEDUC, 2021), por su carácter orientador e indicativo de las prácticas que deberían estar presentes en los establecimientos escolares y ser desempeñadas por los directivos.

El primer hallazgo en esta revisión de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores- en adelante Estándares Indicativos- (MINEDUC, 2021), es que realizan una diferenciación entre los conceptos Gestión Pedagógica y Gestión Curricular, siendo la última parte de la primera, junto con las subdimensiones Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, y Apoyo al desarrollo de los estudiantes. Según este instrumento, la Gestión pedagógica comprende las políticas, procedimientos y prácticas de planificación, implementación y evaluación del proceso educativo, pertinentes a las necesidades y potencialidades de los estudiantes, a fin de que éstos logren los aprendizajes esperados. (MINEDUC,2021). Tiene, además una mirada puesta en la organización y el proceso educativo global que lleva a cabo; en cambio, plantean que la Gestión curricular está referida a las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo directivo, el técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para “coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, 2021, p.51).

Por tanto, la gestión curricular se centra en el proceso de enseñanza -aprendizaje e identifica a responsables específicos, el director y Equipo Técnico Pedagógico. Este proceso de enseñanza -aprendizaje se debe coordinar, planificar, monitorear y evaluar; se espera que el Director/a y el Equipo técnico pedagógico coordinen la implementación de las Bases curriculares y programas de estudio con los docentes, establezcan lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje, entreguen apoyo a los docentes en la sala de clases, mediante la observación y retroalimentación, coordinen

sistemas efectivos de evaluación de aprendizajes, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y promuevan un clima de colaboración entre los docentes.

Por su parte, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), desde un enfoque de prácticas de liderazgo, plantea en la dimensión Liderando el Proceso de Enseñanza, 7 prácticas convergentes con las señaladas en la subdimensión gestión curricular de los estándares Indicativos. Este marco, plantea que los equipos directivos “ guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza aprendizaje en sus establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2015 p.24) En este marco, se relevan prácticas de liderazgo como asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes, monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio y las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes, monitorean la implementación integral del currículum y evaluar sistemáticamente a los docentes.

Ya sea, desde una perspectiva de estándares o de prácticas, Gajardo y Ulloa (2017), señalan que existe una visión convergente acerca de la gestión curricular en los establecimientos educacionales. Asegurar coherencia entre el currículum establecido y las prácticas de enseñanza y evaluación implementadas en las salas de clases, monitorear este proceso y apoyar a los docentes; monitorear el logro de los aprendizajes de los estudiantes y relevar buenas prácticas y aprendizajes para la mejora educativa del establecimiento constituyen los elementos centrales de la gestión que deben realizar directivos y equipo técnico pedagógico. Cómo asegurar que estas prácticas se realicen en las escuelas, es un desafío importante tanto para la investigación como para la formación de los líderes, toda vez que las prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a la gestión curricular en Chile son débiles tanto en las escuelas como en los liceos (Ulloa, Nail, Castro y Muñoz, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012).

De ahí la importancia de comprender que la labor que recae en el director y su equipo es de vital importancia. Investigaciones sobre mejoramiento escolar muestran que la gestión curricular, reflejada en procesos claves como la evaluación y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, está mediada fuertemente por el liderazgo del director y su equipo (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2015; Elmore, 2010; Hargreaves & FinK, 2006). Estos gestionan las condiciones de la escuela, sus capacidades y estructuras para que las acciones se desarrollen conforme lo previsto y en coherencia con los propósitos establecidos. Al mismo tiempo, los equipos lideran, influenciando a distintos actores y trabajando en los cambios que se requieran para ir ajustando la organización a las

condiciones cambiantes y contingentes internas y del exterior (Anderson, 2010; Bolívar, López & Murillo, 2013; Leithwood, Day, Simmons, Harris & Hopkins, 2008)

En síntesis, la gestión, en general, se encarga de los procesos que debe llevar la organización, con el fin de articularlos y asegurar su institucionalización (Bolívar, 1997; Kotter, 2005; Uribe, 2005), pero, además, se asocia a la definición de políticas y su implementación, el establecimiento de procedimientos y el desarrollo de determinadas prácticas. El propósito central de estos procesos es asegurar que el curriculum prescrito se enseñe y aprenda adecuadamente (Volante et al., 2005).

Desde un punto de vista más específico, las prácticas asociadas a la gestión curricular están referidas a estrategias que están vinculadas directamente con los procesos de gestión curricular y que se articulan con el liderazgo pedagógico y las prácticas docentes. Destinadas a mejorar el aprendizaje y el crecimiento profesional de los docentes, por lo cual los líderes deben apoyar con éxito las prácticas de enseñanza y compartir las responsabilidades de instrucción (Salo, Nylund y Stjernstrom, 2014 en Rodríguez, 2017)

Así entonces, la gestión curricular supone una serie de prácticas que abarcan distintas dimensiones, interrelacionadas entre sí, en pos de los aprendizajes de todos los estudiantes y se vinculan directamente con la toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (Rodríguez, 2017). Estas actividades generan la necesidad crear espacios de discusión sobre el fondo y la forma del currículum prescrito, el intercambio de decisiones de planificación y de experiencias de enseñanza, como también el monitoreo y acompañamiento del trabajo de profesores y estudiantes, lo que involucra situar la escuela en torno a la enseñanza y el aprendizaje, enfatizando que la gestión de los aprendizajes, son responsabilidad de toda la institución educativa (Rodríguez, 2017). Por tanto, el proceso de gestión curricular se debe entender como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que busca encontrar más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela. (Antúnez, 2000).

4.2.1. Los siete procedimientos de la Gestión Curricular.

Otros autores como Volante, Bogolasky, Derby, & Gutiérrez (2015), definen la gestión curricular como "...el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes".

Volante, introduce el concepto de “alineamiento curricular” que hace referencia a la relación de coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido, distinción que proviene de los estudios comparativos internacionales sobre los factores atribuidos a los logros de aprendizaje de los estudiantes (Porter & Smithson, 2001) y agrega que es necesario, desde la gestión curricular, realizar la medición de la brecha entre el currículum establecido, el enseñado y el aprendido por los estudiantes. Citando a Marzano (2003), resume los siete pasos para la gestión curricular, que se presentan en la tabla 12.

Tabla 12. Pasos para la Gestión Curricular.

Paso	Descripción
1	Identificar y comunicar los contenidos considerados esenciales para todos los estudiantes.
2	Asegurar que los contenidos esenciales sean entregados en el tiempo necesario y programado para su enseñanza.
3	Secuenciar y organizar los contenidos esenciales de forma tal que los estudiantes tengan reiteradas oportunidades de aprenderlos.
4	Asegurar que los profesores del nivel se focalicen en estos contenidos esenciales durante sus sesiones de clases.
5	Proveer estrategias y recursos para proteger el tiempo de enseñanza de los contenidos esenciales.
6	Proveer retroalimentación y tiempo recuperativo para asegurar el aprendizaje de los contenidos esenciales en los estudiantes que requieren de soporte adicional.
7	Distribuir la información entre los diversos agentes que están comprometidos con el dominio de los contenidos esenciales en todos los estudiantes.

Fuente: Ulloa y Gajardo, 2017

En este sentido, Ulloa y Gajardo (2017) señalan que el foco de la gestión curricular está en seleccionar contenidos relevantes, asegurar su enseñanza y coherencia con lo seleccionado, monitorear que ello ocurra y retroalimentar a usuarios y , lo que nos diferencia es la selección de contenidos esenciales que realizan los profesores para trabajar con estudiantes, en Chile, la expectativa es lograr la cobertura completa de los objetivos de aprendizaje del currículum nacional, por lo cual el desafío está en priorizar sin sacrificar contenidos o trabajarlos con distintos niveles de profundidad en el núcleo pedagógico.

4.2.2. Núcleo pedagógico.

Elmore (2010) denomina núcleo pedagógico a la relación del currículum con los docentes y los alumnos. Realizar cambios significativos y productivos en la práctica educativa, requiere tomar en cuenta la manera en que estos alteran y reprograman las formas tradicionales de hacer las cosas. Es en este escenario en donde el concepto de núcleo pedagógico se instala como el ancla de la práctica de las reflexiones y acciones pedagógicas de cualquier escuela o proceso de mejoramiento educativo.

El núcleo pedagógico hace énfasis en la relación entre el profesor, el alumno y los contenidos y no en las cualidades de cada uno de estos por separado, lo que determina el carácter de la práctica pedagógica asignando a cada elemento del núcleo pedagógico su propio rol y sus propios recursos para aportar al proceso educativo, por lo cual, plantea Elmore, una buena política educativa debe afectar el núcleo pedagógico, pero se debe tener en cuenta que “Sólo hay tres formas de mejorar sustancialmente los aprendizajes escolares. La primera es incrementando el nivel de los conocimientos y habilidades que el profesor aporta al proceso pedagógico. La segunda es aumentando los niveles y la complejidad de los contenidos que los alumnos deben aprender. Y la tercera es cambiando el rol de los alumnos en el proceso pedagógico” (p. 20). Si se modifica uno de estos factores, se debe cambiar los dos restantes. A saber, si incrementa el desarrollo pedagógico de los docentes, sus conocimientos y habilidades no tendrán ningún efecto sobre los aprendizajes escolares si no se acompaña de contenidos de mayor nivel y de un mayor compromiso de los alumnos con esos contenidos.

En este marco, el liderazgo directivo debe apuntar a crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un aprendizaje de mayor nivel y reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje. No se debe olvidar que la labor de cualquier docente, sea el director de una escuela liderando a sus profesores, un instructor trabajando con un grupo de docentes o un profesor trabajando con un grupo de estudiantes, es transferir el control del aprendizaje del profesor al estudiante. Del mismo modo, quien lidere debe comprender que liderar involucra crear las condiciones para que otros asuman el control de su propio aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo (Elmore, 2010)

El modelo del núcleo pedagógico proporciona el marco teórico básico de cómo operar en el proceso de aprendizaje con el objeto de establecer coherencia en relación a los objetivos de aprendizaje prescritos en el currículo oficial, para ello Elmore (2010), señala siete principios en los que los líderes pueden intervenir y dos de ellos, hacen referencia, por ejemplo, a que los incrementos en los aprendizajes de los alumnos ocurren sólo como una consecuencia de las mejoras en el nivel de los contenidos, en el nivel de los conocimientos y habilidades de los profesores y en el compromiso de los alumnos; Si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes para equilibrar y así levantar a dicho nivel, la tarea de desempeño. Por ejemplo, si cambian los contenidos producto de la instalación de un nuevo concepto de aprendizaje desde el currículo

prescrito, los docentes y los alumnos, deben cambiar, en especial la gestión curricular de los docentes, proceso que deben liderar y movilizar los equipos directivos.

Finalmente, la influencia de los directivos sobre la calidad y eficacia de los aprendizajes en el aula está determinada por la forma en que sus prácticas de liderazgo afectan el conocimiento y las habilidades de los profesores, el nivel de trabajo en el aula y el nivel de aprendizaje activo de los alumnos. Las escuelas no necesitan hacer nuevas cosas, necesitan innovar en lo que ya hacen, hacer menos, con un mayor foco. Las escuelas que mejoran implementan una cultura de práctica pedagógica más poderosa y coherente, en específico, desarrollan una cultura de mejoramiento (Elmore, 2010).

4.2.3. Gestión del cambio en la escuela.

Como ya se mencionó, la Gestión Curricular implica un ejercicio continuo para encontrar no solo mejores soluciones didácticas y organizativas, sino también para promover la innovación y el cambio de manera que afecte positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo el cambio como la solución a un problema, esto es, la acción o conjunto de acciones que contribuyen a reducir la diferencia entre la situación percibida y la situación deseada Nieto Cano (2003), como cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales (Murillo, 2002), o una alteración del statu quo (Hodge, Anthony y Gales, 1996).

Todo cambio real, sea o no deseado, implica pérdida, ansiedad y lucha (Marris, 1975), una vez que se logra comprender la ansiedad que produce la pérdida del estado actual, de lo conocido, tanto la tenacidad del conservadurismo como la ambivalencia del sentido del cambio de las instituciones en transición se hacen más claras (Marris, 1975) y la innovación podrá ser asimilada siempre y cuando su sentido sea compartido por todos aquellos que están involucrados en el cambio. (Marris, 1975)

El cambio real, por tanto, representa una experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre, y que, si prospera, conlleva sentimientos de seguridad, superación, y éxito profesional. Al introducir un cambio el profesorado debe participar de un proceso de reflexión profunda y aprendizaje sostenido, ellos no tienen ningún motivo para creer en el valor de los cambios propuestos, y pocos incentivos para averiguar si un cambio acabará siendo válido (Fullan, 2002)

Por lo anterior, si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que se va a cambiar como del modo de hacerlo. El cambio es multidimensional,

tiene que darse en la práctica en tres dimensiones: conocimientos y creencias, materiales y recursos, y conductas y enfoques didácticos, de forma ordenada para que tenga alguna posibilidad de afectar a los resultados perseguidos. Es la relación entre el profesor, el alumno y los contenidos la que determina el carácter de la práctica pedagógica, y cada elemento del núcleo pedagógico tiene su propio rol y sus propios recursos que aportar al proceso educativo (Elmore, 2010).

Gestionar el cambio en la escuela es un gran desafío de los líderes escolares, requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender mejor las cosas. Pero exige conocer acerca de la naturaleza de este proceso, comprender su complejidad, las etapas que lo componen y saber anticiparse a las resistencias que genera. **Requiere asumir su complejidad, conocer cuáles son las vías para llevarlo a cabo y cuáles son algunos de los factores que podrían incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación. Requiere, en definitiva, del desarrollo de capacidades específicas por parte de los distintos miembros de la organización escolar, que permitan impulsar y sostener proyectos de mejora a lo largo del tiempo.**

Gestionar el cambio es inevitable para un profesional líder que busque una mejora continua en la organización, buscando convertirla en una “organización que aprende”. Esto significa, según Fullan (2002) invertir permanentemente en la mejora de la calidad, en la capacidad de reflexión, en el aprendizaje colaborativo y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes que permitan la coexistencia, en una interacción dinámica entre las instituciones y personas que componen dicha organización.

Aprender constantemente y gestionar cambios, requiere entender y transformar una cultura que implica, entre otras cosas las creencias preexistentes que se encuentran enraizadas en el quehacer de la institución. (Gather, 2004; Fullan, 2006)

Las escuelas son organizaciones que tienen altos niveles de complejidad y en este contexto se mueven los líderes escolares, pero, para producir el cambio esperado, lo primero es reconocer el terreno en el cual es necesario moverse (Elmore, 2004). Para ello, la capacidad de adaptarse, aprender y cambiar es una tarea fundamental del líder educativo, que implica entender la cultura, a saber, los supuestos, creencias y valores. Esto porque, las escuelas no son una hoja en blanco, son ensamblajes de “soluciones” previas a problemas que fueron imperativos en un momento y que ya no lo son, y tienen prácticas y creencias profundamente enraizadas en las personas que ahí trabajan y que representan un estado de equilibrio, que refleja su zona de comodidad (Elmore, 2010). Por tal razón, el cambio representa una experiencia personal y colectiva, caracterizada por la ambivalencia

y la incertidumbre, que forma parte central del sentido subjetivo del cambio y de su éxito o fracaso (Fullan, 2002).

Por lo anterior, los líderes deben comprender que las personas o grupos deben encontrar el significado de lo que se va a cambiar, como del modo de hacerlo y encontrar un sentido moral e intelectual del cambio que se desea impulsar, bajo la idea de que el sentido estimula la motivación (Fullan, 2002)

En este sentido, el Modelo de Gestión del Cambio en 8 Pasos de Kotter es una herramienta diseñada para ayudar a los líderes educativos a implementar con éxito el cambio organizacional proporcionando una hoja de ruta para gestionar el cambio. Se centra en la creación de urgencia para que el cambio se produzca y guía a través del proceso de iniciar, gestionar y mantener el cambio. Este modelo incluye ocho pasos:

1. Establecer un sentido de urgencia para cambiar la situación actual de la organización.
2. Crear un equipo de personas que ejerzan influencia para liderar el cambio,
3. Crear una visión del cambio a impulsar diseñando estrategias para lograr la visión.
4. Comunicar la visión y la estrategia de forma que anime al resto de la organización a aceptar y apoyar la iniciativa de cambio.
5. Eliminar cualquier obstáculo que frene el avance de la organización hacia su objetivo de cambio, modificando procesos y estructuras que socavan la visión y la estrategia.
6. Establecer metas logrables a corto plazo que se puedan alcanzar y celebrar al principio del proceso de cambio para mantener el impulso e inspirar a los docentes a seguir apoyando el esfuerzo.
7. Persistencia, mantener el cambio en marcha asegurándose de que los equipos se esfuerzan por alcanzar la visión del cambio, a la vez que hacen un seguimiento de su progreso.
8. Institucionalización, crear una nueva cultura en la que el cambio pueda mantenerse. Esto incluye ajustar las normas y los valores de la organización, los procedimientos, los sistemas de recompensa y otros componentes de la infraestructura para asegurar que todo esté en consonancia con la nueva estrategia.

A esto se suma lo planteado por Fullan (2002), quien señala que para generar cambios en educación hay procesos y preguntas, que los gestores del cambio deben considerar, reflexionar sobre aquello e implementar estos procesos que organiza en tres fases permitirá gestionar y liderar el cambio en las escuelas.

1. Fase I iniciación y planificación del cambio, que se refiere a la revisión de aquello que inicia el proceso que conduce al cambio; relevante de considerar por la existencia de diversos factores que pueden iniciar un cambio en una escuela. Algunas veces los cambios se imponen desde fuera y en otras ocasiones, los actores de la escuela buscan realizarlos debido a problemas existentes o al positivo afán de mejorar y perfeccionarse.
2. Fase II Implementación, implica las primeras experiencias de poner en práctica una idea. Antes de iniciar esta fase, conviene considerar tanto las características de la propuesta, como de los actores involucrados y el contexto en que nos encontramos. Es de gran importancia considerar la consistencia de la propuesta, debe ser clara, con atención a la complejidad y se ha de evaluar con precisión la calidad y factibilidad de la propuesta. En relación con los actores implicados se recomienda considerar las posibles resistencias a las iniciativas de cambio y en concomitancia con ello, el historial de cambios, de manera que los actores implicados puedan revisar las experiencias previas y encontrar en ellas puntos de apoyo y generación de confianza.
3. Fase III Institucionalización del cambio, aquí la innovación se vuelve práctica rutinaria, logrando los resultados esperados. Los equipos ya no tienen preguntas problemas con la implementación, las estructuras y cultura están alineadas (recursos, materiales, tiempo). Se releva el monitorear ¿Cuántos profesores usan la innovación?, ¿Cómo se evidencia?, ¿Cómo asegurar los recursos necesarios para mantener la innovación en el tiempo?, ¿Cómo continúo comunicando el compromiso del equipo directivo con la innovación?, ¿Qué opinan los docentes que es necesario mejorar?, ¿Hay focos de descontento con la innovación que debo atender?

Finalmente, el cambio es un proceso largo y no una acción, tiene fases y es complejo, en el intervienen muchos factores de manera simultanea que pueden incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación. Es no lineal, puesto que lo que sucede en cada fase puede tener efectos retroactivos o alterar decisiones tomados en la fase anterior (Murillo y Krichesky, 2012). Requiere del desarrollo de capacidades específicas por parte de los distintos miembros de la organización escolar que permitan impulsar y sostener proyectos de mejora a lo largo del tiempo.

4.3. Desarrollo Profesional Docente.

La enseñanza en el aula es la variable interna de la escuela que más influye en los resultados de los estudiantes (NCSL,2006). A partir de esto, resulta una tarea fundamental del equipo directivo,

promover la actualización continua de los docentes en sus conocimientos y facilitar espacios en que puedan aprender acerca de sus propias prácticas, de manera de profesionalizar el rol docente. La misión del desarrollo profesional es preparar y apoyar a los docentes para conducir a todos los estudiantes hacia el logro de aprendizajes de calidad y en apoyo a este proceso se promulga la Ley 20 903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

4.3.1. Ley 20903 de Desarrollo Profesional Docente.

A partir de la promulgación de la Ley 20903, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que plantea nuevos desafíos para los directores(as) del país, concernientes al acto de liderar el desarrollo profesional de los profesores (as) de sus respectivas comunidades educativas.

Esta Ley propone un nuevo escenario para la formación docente y directiva en Chile. Entendida la profesión docente bajo el principio del desarrollo continuo, esta ley garantiza que el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales, fortaleciendo las capacidades docentes y directivas, enfatizando el profesionalismo en la formación. Esto se explicita estableciendo que educadoras y docentes, en funciones de aula, técnica o directivas, deben ser apoyados en su desarrollo profesional con una formación de calidad y pertinencia; concebida, diseñada e implementada como política formativa, a través de un sistema que provee formación y apoyo en las distintas etapas de la carrera profesional, con especial atención en las educadoras y docentes que prestan servicio en establecimientos aislados y rurales , en los profesionales que evidencian mayor necesidad de acompañamiento de acuerdo a evidencias recogidas en sus resultados en los procesos de reconocimiento.

Esta formación para el desarrollo debe ser consistente y coherente con la información que disponga el nuevo Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional, pero también, con los diagnósticos y planes emanados de los propios establecimientos, sus sostenedores, redes de colaboración y de los Servicios Locales que tienen a su cargo a las escuelas y liceos públicos (CPEIP, 2018), además de proporcionar una actividad continua de formación para actualizar y profundizar sus competencias profesionales, y una formación basada en el diálogo e intercambio colaborativo y la retroalimentación pedagógica sobre el trabajo de aula.

Bajo este contexto, el objetivo del Desarrollo Profesional de docentes y directores que propone el CPEIP (2018), se enfoca en fortalecer la capacidad docente del país para que estos, solidaria y

coordinadamente con otros miembros de la comunidad educativa, en redes de aprendizaje profesional, diseñen y gestionen una enseñanza de calidad que lleve a los estudiantes a alcanzar los aprendizajes que señala el currículo nacional, contextualizados en el medio local” (p.11).

El Desarrollo Profesional es un proceso que permite, a educadoras, educadores, profesores, profesoras y directivos, el acceso a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, con el fin de mejorar su propio hacer, la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización educativa y el aula (CPEIPE, 2018). A saber, son todas las experiencias naturales de aprendizaje y aquellas actividades conscientes y planificadas que pretenden ser de beneficio directo o indirecto para el individuo, grupo o escuela y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. En este proceso solos y con otros, los maestros revisan, renuevan y amplían su compromiso como agentes de cambio a los propósitos morales de la enseñanza. Específicamente, involucra experiencias por medio de las cuales adquieren y desarrollan críticamente conocimientos, inteligencia para un buen pensamiento profesional, para la planificación y práctica con niños, jóvenes y colegas a través de cada fase de su vida docente (Day & Sachs,2004)

Ahora bien, surge la pregunta cómo se origina el conocimiento docente, éste está integrado en las experiencias vividas por los profesores y que, como resultado de su participación activa reflexionan sobre su conocimiento y práctica profesional, lo que les permite modificar su enseñanza para promover un mejor aprendizaje de los estudiantes. (Vescio, Ross, y Adams, 2008).

Las actuales tendencias del desarrollo profesional promueven, entre otros, la reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica (Montecinos y Cortez, 2016), la diversificación de los dispositivos de formación, el aprendizaje profesional continuo y colectivo dentro de una comunidad (Montecinos y Cortez, 2016), la colaboración entre pares y el acercamiento a las necesidades y escenarios reales de desempeño docente (Vezub,2011) llevando a éste a ser el factor esencial de la calidad educativa donde el trabajo del docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo (Montecinos, 2003).

Para implementar el desarrollo profesional docente en una comunidad, es importante conocer cómo aprenden los adultos y considerar modelos de desarrollo profesional que estén sustentados en ello, entre ellos: Los adultos saben por qué necesitan aprender algo antes de emprender el aprendizaje y necesitan "ser vistos por otros y tratados por otros como capaces de auto-dirigirse"; La disposición de los adultos a aprender está siempre relacionada con su vida real "aprenden con más efectividad nuevos conocimientos, comprensiones, habilidades, valores y actitudes cuando se presentan en el

contexto de aplicación a situaciones de la vida real”; Los adultos son más sensibles a las motivaciones internas que externas. Necesitan desarrollar potentes herramientas para elevar el nivel de conciencia de manera que descubran por sí mismos las brechas entre dónde están ahora y dónde quieren estar (Baxter, 2004).

Fullan (2007) señala que para desarrollar competencias en los profesores y así mejorar el aprendizaje de los estudiantes se debe implementar modelos que permitan transformar el conocimiento individual en un recurso compartido por la comunidad escolar; que involucren a una comunidad que comparte desafíos y logros a través del tiempo, incentivando la participación y el apoyo mutuo en la resolución de problemas que emergen en el desempeño profesional (Webster-Wright, 2009); Modelos que ayuden a los docentes a reflexionar e indagar sistemáticamente acerca de sus prácticas pedagógicas; Que propicien la motivación intrínseca por mejorar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes en las aulas escolares; Que reconozcan las consecuencias emocionales que pueden implicar para un docente abandonar sus certezas respecto de cómo enseñar, por prácticas que prometen ser más efectivas. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje pueden distinguirse por su apuesta comunitaria que desarrolla en sus participantes un cambio epistemológico que impacta las concepciones no tan solo en el área disciplinar, sino también la responsabilidad social ampliando el repertorio de capital social entre sus miembros (Grossman, Wineburg y Woolworth, 2001) .

La implementación del desarrollo profesional docente involucra principios que sustentan que la práctica pedagógica y su mejora dependen en primera instancia de la acción y trabajo colaborativo que se realice entre profesionales y las experiencias cotidianas vividas que, por medio de la indagación de las prácticas, la reflexión crítica de los docentes sobre las experiencias , facilitan la creación de estrategias para avanzar en la solución de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Krichesky & Murillo, 2011).

La implementación de esta forma de desarrollo profesional requiere la habilitación de diversas condiciones estructurales que permitan la evolución, desarrollo y consolidación. La literatura señala en primer lugar la existencia de una relación directa y significativa con la disposición del tiempo y la regularidad de los espacios. Ambos elementos deben resguardarse para facilitar el trabajo colaborativo (Hairon & Tan, 2017).

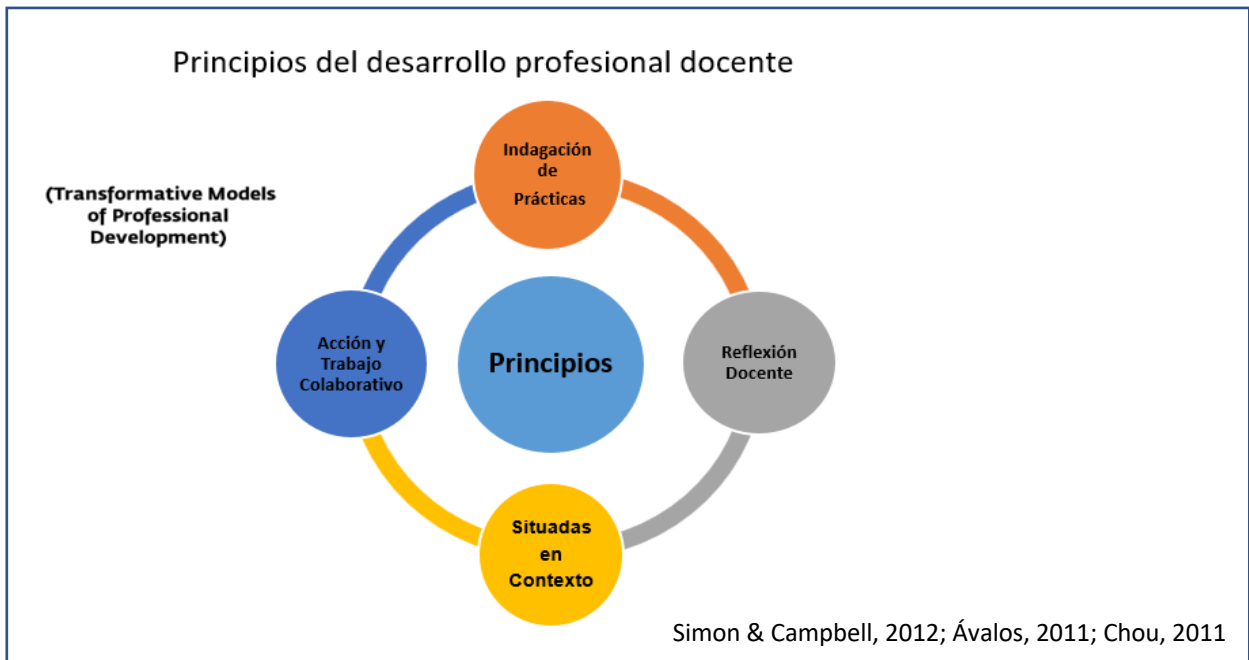


Figura 10. Principios del desarrollo profesional docente

Se busca desarrollar experticia adaptativa, y para ello las estrategias de desarrollo profesional promueven la “construcción del conocimiento” más que la “entrega de conocimientos”, privilegiando la indagación sistemática, a saber, se requiere una comprensión profunda de los conocimientos y habilidades involucrados en la ejecución de una tarea (Montecinos, 2003)

Sobre esta base, es importante considerar que las actividades del desarrollo profesional deben fomentar el desarrollo de capacidades como la de trabajar en equipo, los valores asociados a una convivencia democrática, y la construcción de un clima organizacional saludable en el cual el error es entendido como una fuente de aprendizaje (Bransford et al., 2006). Además, las cualidades de confianza, apoyo y colaboración para propiciar conversaciones profesionales abiertas a la autocrítica y reflexión (Heargraves y Dawe, 1990). En efecto, se propicia que la profesión docente pase desde una cultura de ejercicio individual a un profesionalismo colectivo (Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002) cambiando la cultura organizacional tradicional en el cual un profesor trabaja de manera aislada y refugiado en su clase (Marcelo, 2002). Por lo anterior, surgen diversas estrategias de desarrollo profesional docente tendientes a generar análisis y reflexiones que posibiliten cumplir con los propósitos involucrados en el proceso de aprender a enseñar, como son: comprender cómo se aprende a construir conocimiento profesional en el ejercicio de la docente; comprender cómo la enseñanza impacta en el aprendizaje, y cómo identificar y modificar aspectos que llevan a mejorar ese impacto (Korthagen, Loughran y Russel, 2006)

De esta manera, se propone un cambio en la cultura organizacional con el propósito de posicionar el aprendizaje y el liderazgo docente como motores que impulsan la entrada de las reformas en el aula a través de la conformación de comunidades de práctica, el desarrollo de una cultura profesional y el diálogo reflexivo ente pares permitiendo desarrollar la metacognición en los profesores que los ayude a analizar situaciones que los puedan apoyar para entender y manejar la complejidad de la vida en una sala de clases (Hammerness et al., 2005)

Es rol del Director y del equipo directivo generar condiciones propicias en cuanto a la asignación de horas no lectivas, propiciar su distribución entre actividades de preparación y evaluación de clases y la realización de actividades de desarrollo profesional docente y desarrollo de la comunidad escolar, organizando estas horas de tal forma que se posibilite el trabajo entre pares (MINEDUC, 2019). Además, se recomienda que sea el equipo directivo quien las lidere, teniendo como referencia los desempeños indicados en el MBDLE y los EIDES. En este sentido, el MBDLE señala que el director y equipo técnico pedagógico deben generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico de manera sistemática para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional; acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes y finalmente, modelar y promover un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo , y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo (MBDLE, 2015).

4.3.2. Colaboración.

La colaboración es la forma de colegialidad más avanzada cuya esencia es el co-desarrollo y tiene por finalidad generar nuevos conocimientos, mejorar la práctica de modo que esto impacte en el desarrollo de la institución en su conjunto. Los esfuerzos genuinos de colaboración disparan el compromiso voluntario y generan “conversaciones sustantivas y enriquecedoras” (Little, 1990)

Las nuevas tendencias del desarrollo profesional buscan entre otras cosas, la reflexión de la práctica, a través del dialogo reflexivo entre pares con el fin de entender y manejar mejor la compleja vida en la sala de clases. Por tal razón, el trabajo colaborativo pasa a formar parte de una metodología fundamental de los actuales enfoques de desarrollo profesional docente. Su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado (Vaillant, 2016)

La idea es reconocer que los docentes aprenden de sus propias prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, a enseñar (Calvo, 2014). De esta manera

aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que debería aprender por sí solo, producto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo (MINEDUC,2019)

En estas experiencias de carácter colaborativo, los docentes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2019). Por otra parte, aumenta las posibilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula y favorece la innovación de las prácticas pedagógicas; genera cohesión y sinergia en el equipo docente al fomentar que profesores y profesoras reflexionen, debatan y contrasten sus puntos de vista de forma continua llegando a acuerdos que les permitan extender y unificar criterios pedagógicos potenciando el liderazgo pedagógico de todos los docentes; incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesores (Heagreaves, 2001) generando así una cultura de trabajo contiguo donde predomina la creencia de que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para impactar positivamente en los estudiantes; y finalmente, optimiza el uso del tiempo y d los recursos (MINEDUC, 2019)

Algunos elementos claves a considerar para trabajar colaborativamente son el definir un objetivo común en el grupo, que responda a las necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas; asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar un objetivo, asegurar la participación activa y comprometida con todos los miembros; promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo; desarrollar interacciones basadas en el diálogo y reflexión pedagógica y llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo (MINEDUC,2019)

Se requiere de tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional (Valliant, 2016). Y es aquí donde el rol de los directivos resulta clave a la hora de garantizar estas condiciones para generar ambientes de trabajo colaborativo. Es el equipo directivo quien se ocupa de que los intercambios conserven un foco constante en los aprendizajes de los estudiantes, facilitando el acceso a recursos que estimulen el aprendizaje docente y garantizando la periodicidad de los encuentros en un entorno de confianza y respeto mutuo (Krischesky y Murillo, 2011)

Finalmente, las prácticas colaborativas hacen que los docentes y las autoridades educativas trabajen juntos con el fin de lograr prácticas efectivas de enseñanza a partir de lo que acontece realmente en las aulas, prestando atención a los elementos que constituyen las buenas prácticas y teniendo como meta el aprendizaje de los alumnos. Esto, bajo el supuesto de que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con sus colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente (Calvo,2014). De allí el énfasis en cómo lograr mejores aprendizajes y el trabajo colaborativo para desarrollar mecanismos que lo promuevan.

Ahora bien, por sus resultados en la escuela, la Ley 20.903 le otorga un papel crucial al trabajo colaborativo en el proceso de acompañamiento local. Establece que las escuelas deben promover el Desarrollo Profesional Docente mediante la elaboración de planes locales que fomenten el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y que la formación local debe considerar un proceso a través del cual los docentes realicen la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica y la evaluación y retroalimentación para su mejora continua (MINEDUC, 2019)

4.3.3. Una estrategia de trabajo colaborativo: Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).

Las CPA, nacen como una estrategia de trabajo colaborativo dentro de un contexto en el que numerosas reformas educativas no garantizaban una mejora significativa en los centros, y, por consiguiente, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esto, por ser reformas impuestas, en las que los docentes jugaban un papel pasivo, de meros aplicadores de propuestas externas (Fullan, 1982 en Krichesky y Murillo, 2011)

Es así, que, en las décadas siguientes, el foco se puso en los esfuerzos de cambio y en dotar de mayor autonomía a los centros para que estos pudieran asumir sus propias decisiones. Centrados en el tema del aprendizaje del profesorado, lo primero fue entender que la escuela no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente. Aunque los docentes realizan parte de su trabajo en solitario, si el centro en su conjunto se propone evolucionar, debe generar muchas oportunidades de desarrollo del profesorado en el que los profesores aprendan juntos. De esta forma, el énfasis en la formación individual del profesorado evoluciona hacia un concepto de aprendizaje colectivo, bajo la noción de “organizaciones que aprenden” y la idea de comunidad en las escuelas, todos principios que ayudaron a darle una impronta significativa a la propuesta de CPA (Krichesky y Murillo, 2011)

Ahora, el concepto de CPA tiene variadas interpretaciones. Sin embargo, existen algunas ideas más difundidas y organizadas en función de su principal enfoque. Una de ellas es la Visión Centrada en los Docentes, en la que una CPA se define como un grupo de profesionales que comparten y cuestionan críticamente su práctica, de manera continua, reflexiva y colaborativa, con una orientación al aprendizaje de los alumnos y el crecimiento profesional (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006). El supuesto a la base de una CPA es que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las experiencias cotidianas de las profesoras y profesores, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas (Krichesky y Murillo, 2011).

Otra idea es desde su Visión Centrada en la Escuela, señala que la CPA es una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de trabajo colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión común, signada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan todos estos procesos (Pankake y Moller, 2002). Finalmente, desde una Visión de Comunidad Escolar más amplia, se entiende a la CPA como una estrategia organizativa y poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes, son una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del alumnado, pero también por el bienestar de todos los miembros d la comunidad (Hargreaves,2008).

Para este caso entenderemos las CPA como un grupo de profesionales que se reúnen de forma periódica a trabajar colaborativamente para abordar problemas asociados a sus prácticas y en estos encuentros, los profesionales discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos que luego implementan a través de sus prácticas en el aula (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Liberman & Miller, 2011).

Si bien la CPA es distinta acorde al contexto en donde se desarrolla, comparten ciertas cualidades que constituyen su esencia y deben estar presentes, entre ellas, un grupo de *valores y visión compartida* que le dan el sentido de comunidad, que exista un *liderazgo distribuido* que contribuye a incrementar el profesionalismo del equipo docente, *aprendizaje individual y colectivo* donde los docentes aprenden de otros y con otros con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, *compartir la práctica profesional*, aquí la práctica deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público, garantizando un aprendizaje pragmático y colaborativo. *Confianza*,

respeto y apoyo mutuo de modo que los participantes cuenten con la contención y la seguridad suficientes para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora, *generar redes y alianzas* que constituyen espacios para la generación de conocimiento y los profesores adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales. Distinguiéndose el que los miembros de la CPA asumen una responsabilidad colectiva frente a los aprendizajes de todos los estudiantes, finalmente, *garantizar condiciones para la colaboración* como recursos físicos o estructurales que aseguren las condiciones espacio temporales adecuadas para que la comunidad educativa pueda encontrarse para desarrollar el aprendizaje colectivo (Krichesky y Murillo, 2011).

Estas comunidades indican Stoll y Louise (2007), son profesionales porque el trabajo de la comunidad se sostiene sobre la base de un cuerpo técnico y especializado de conocimiento, una ética de servicio que orienta a los educadores a satisfacer las necesidades de los alumnos, una identidad colectiva fuerte a través del compromiso profesional de los miembros y una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada sobre la práctica y los estándares de actuación profesionales.

Ahora bien, Krichesky y Murillo (2018) señalan que uno de los mayores beneficios que aporta la implementación de una comunidad profesional de aprendizaje es el cambio en la cultura profesional de la escuela. Al parecer, *“(…) son las propias características de este modelo las que permiten promover cambios en la cultura de la enseñanza; la colaboración entre los docentes, “la apertura” de su práctica y la reflexión sobre ella, un mayor foco en las necesidades de los alumnos y el desarrollo del liderazgo docente para tomar decisiones acerca de la mejora de los procesos de aprendizaje y de la gestión del cambio”* (p. 78).

En específico, el objetivo de las CPA es mejorar la eficacia de los profesores y sus prácticas de enseñanza, y esto se hace posible porque este modelo promueve el desarrollo profesional al recrear un ambiente que apoya el aprendizaje de los docentes, alentando la innovación como solución alternativa a las problemáticas detectadas; fomenta el trabajo grupal y la discusión, lo cual permite a los docentes revisar sus ideas previas o supuestos personales en un marco de intercambio y genera de por sí, un mejor ambiente de trabajo y , por tanto, un mejor clima en la escuela (Krichesky y Murillo, 2018)

Para implementar una CPA, es necesario considerar ciertos aspectos que permitirán que esta se produzca y se sostenga en los centros, entre ellos brindar un” apoyo institucional”, en el que el equipo directivo, desde su liderazgo impulse una “cultura de colaboración” en la escuela, en la que se

favorezca el desarrollo de cualidades, actitudes y conductas generalizadas de ayuda, apoyo y apertura todos los días, en todos los momentos y en todas las relaciones del centro. A saber, el equipo directivo y los docentes, deben valorar a las personas y a los grupos a los que pertenecen utilizando estrategias como, por ejemplo, estimar y evaluar positiva y abiertamente la colaboración entre profesionales, reconociendo y premiando el trabajo en equipo, motivar la recolección de datos, análisis e interpretación sobre temas en común (Lieberman y Miller, 2011).

Otro aspecto importante es impulsar una "reestructuración organizativa" de los tiempos y espacios escolares posibilitando el encuentro entre profesionales, de modo que estos puedan dedicar más tiempo al trabajo con sus pares, sea fomentando espacios de planificación conjuntos entre profesores u otros profesionales u organizando reuniones regulares por departamento (Louis, 2008), generar nuevos roles como profesores encargados, docentes asesores o profesores mentores para favorecer el trabajo colaborativo. Así también, el favorecer el "liderazgo docente", puesto que esta no es solo una comunidad de aprendizaje, sino una comunidad de líderes (Harris y Lambert, 2003). A saber, el docente ahora imparte su asignatura, pero además conforma un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas de mejora de la escuela, a la vez que decide como encarar dichos procesos de cambio, esto bajo la idea de que el liderazgo docente es una herramienta para promover y sostener esta estrategia de mejora en el centro.

Otro aspecto importante, es generar un "clima escolar propicio", que proteja los vínculos personales sobre los que se asienta el trabajo en equipo, sobre todo porque en una CPA los profesionales exponen su propia práctica y esto puede generar temores. Además, es una instancia donde las ideas de todos se someten a examen y cuestionamiento, lo que podría resultar amenazante. Por eso, para generar un clima institucional que pretenda desarrollar una CPA es indispensable generar y mantener relaciones de confianza, honestidad y respeto en el que se fomente la comunicación efectiva y escucha mutua entre sus miembros (Lieberman y Miller, 2011).

En relación a esto, Mercer (2013) tipifica tipos de habla, relevando el habla exploratoria como aquella esencial para generar aprendizaje colaborativo, dado que entre sus características está el que los integrantes hacen preguntas y comparten información relevante y clara; las opiniones son respetadas y se pueden cuestionar y criticar de forma constructiva; el cuestionamiento se respalda con argumentos y se ofrecen alternativas; el proceso de razonamiento se hace transparente en el habla y es colectivo; y el grupo busca llegar a acuerdos, para tomar decisiones y progresar conjuntamente. Es importante destacar que el rol del facilitador es crucial para promover el habla exploratoria, sobre

todo, en las primeras sesiones, él puede aclarar el propósito del trabajo conjunto, establecer un conjunto de normas para trabajar juntos, fomentar la participación de todos, resolver problemas o desafíos, entre otros.

Finalmente, convertir las escuelas en CPA implica considerar elementos como implementar una nueva organización escolar, favorecer el desarrollo de liderazgos compartidos, genera condiciones para que se genere una cultura de apoyo y colaboración mutua, asegurar el aprendizaje de estudiantes y docentes, favorecer la auto-reflexión y la investigación, entre otras. Pero pensar en una CPA implica gestar una nueva cultura escolar basada en unos principios novedosos para la acción individual y grupal. También implica pensar en un modelo de trabajo que nos invita a soñar con centros mucho más cálidos, eficientes y equitativos, tanto para los profesores como para los alumnos. Es, una estrategia de mejora que permite que cada escuela identifique y utilice lo mejor que tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo (Krichesky y Murillo, 2011).

5. CONCLUSIÓN

A partir del análisis de los datos arrojados por el “Cuestionario de Gestión Curricular” para conocer la Percepción de los docentes acerca de la gestión curricular en cada una de las categorías de práctica, Focus group y entrevistas semi estructuradas, aplicados a docentes y equipo directivo durante el levantamiento de una línea base, se puede concluir la relevancia que tiene llevar a cabo prácticas colaborativas entre el equipo directivo, los docentes y entre ambos, ya que tanto el análisis de los datos como el árbol de problema, evidencian su repercusión en la baja valoración colectiva que se genera acerca de las prácticas de apoyo al trabajo docente realizado por el equipo directivo; en aspectos técnico pedagógicos de sus prácticas pedagógicas, en la reflexión sobre el avance de la cobertura curricular y resultados de aprendizaje, en el acompañamiento al aula como una instancia de desarrollo profesional docente y en reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas que les permita elaborar estrategias para la mejora, a saber, la ausencia de una cultura que promueva el aprendizaje recíproco, que está en la base del Incipiente desarrollo de las Prácticas de Apoyo al Trabajo Docente del Equipo Directivo, problema abordado.

Otro factor a considerar para mejorar las practicas de apoyo al trabajo docente se relaciona con las concepciones y/o creencias que los miembros del equipo directivo y docentes tienen sobre la gestión curricular y el tipo de gestión institucional que lleva a cabo éste, que se basa en la supervisión del cumplimiento de las tareas administrativas de los docentes y entrega de recursos educativos para el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo cual se concluye la necesidad de que el equipo directivo y docentes se actualicen, reflexionen y comprendan en que consiste la Gestión Curricular, sus procedimientos, prácticas y desarrollen una visión de gestión curricular compartida que les permita asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes, además de generar condiciones que propicien el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el establecimiento.

Para asegurar lo anterior, el director y su equipo deben cambiar su liderazgo de gestión administrativa a un liderazgo de tipo pedagógico en el que las prácticas que realicen estén centradas en provocar que las actividades de enseñanza logren aprendizajes para la vida en los estudiantes. Para esto se requieren implementar prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los

profesionales del establecimiento que permita el mejoramiento continuo. Lo que se apoya en evidencia internacional y nacional que señalan la influencia que tiene el liderazgo pedagógico sobre el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Hallinger & Heck, 1996; Hargreaves & Fink, 2006, en Quiroga y Aravena, 2017).

Por otra parte, teniendo en consideración que la enseñanza en el aula es la variable interna de la escuela que más influye en los resultados de los estudiantes (NCSL,2006), resulta una tarea fundamental del equipo directivo, generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, donde la práctica pedagógica y su mejora dependan de la acción y trabajo colaborativo que se realice entre los docentes y sus experiencias cotidianas vividas, las que por medio de la indagación de sus prácticas, la reflexión crítica de los docentes sobre las experiencias vividas, faciliten la creación de estrategias para avanzar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Krichesky & Murillo, 2011).

A partir de la problemática abordada, las necesidades detectadas, se diseña una propuesta que apunta a la implementación de una estrategia de desarrollo profesional docente, a saber, Comunidades Profesionales de Aprendizaje, que Molina (2005) releva por la evidencia de investigaciones que corroboran una fuerte relación entre la presencia de comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas y el aumento de efectividad de la práctica educativa y la mejora del rendimiento de los estudiantes (Molina,2005)

En específico, el objetivo de las CPA es mejorar la eficacia de los profesores y sus prácticas de enseñanza, y esto se hace posible porque este modelo promueve el desarrollo profesional al recrear un ambiente que apoya el aprendizaje de los docentes, alentando la innovación como solución alternativa a las problemáticas detectadas; fomenta el trabajo grupal y la discusión, lo cual permite a los docentes revisar sus ideas previas o supuestos personales en un marco de intercambio y genera de por sí, un mejor ambiente de trabajo y , por tanto, un mejor clima en la escuela (Krichesky y Murillo, 2018).

Finalmente, como argumenta Molina (2005), las CPA reducen el tradicional aislamiento en que se encuentran los profesores, incrementan el compromiso con la misión y metas de la escuela, generan una responsabilidad compartida frente al desarrollo integral de los estudiantes y producen aprendizajes poderosos que ayudan a definir la buena enseñanza y la buena práctica del aula. La implementación de esta estrategia permitirá identificar y responder a las necesidades de desarrollo

profesional docente en la escuela y fortalecer las capacidades internas de directivos y docentes a través de la reflexión crítica y trabajo colaborativo.

6. DESAFÍOS Y PROYECCIONES

La propuesta de mejora supone desafíos a nivel organizacional y profesional. En relación a lo organizacional, la implementación de una CPA requiere de la reestructuración de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre los integrantes del equipo directivo y entre éstos con los docentes y entre los docentes. Para ello los equipos directivos deben revisar y reconstruir sus horarios priorizando y posibilitando el encuentro entre los profesionales, de modo que estos puedan dedicarle un tiempo sustancial al trabajo con sus pares en la CPA.

En cuanto a los desafíos profesionales, esta el relacionado con el equipo directivo, el que requiere una apertura al aprendizaje, como líderes aprendices, que les permita aprender nuevos conocimientos desde la investigación y desde lo que señala la política pública, para finalmente resignificar sus creencias y realizar una gestión enfocada en lo pedagógico y por otro, potenciar sus habilidades inter e intra personales que les permitan participar en espacios de análisis, discusión e intercambio de ideas con sus docentes.

En cuanto a los docentes, trabajar con las concepciones y /o creencias que se encuentran a la base de las prácticas pedagógicas, requiere de un fuerte trabajo de reflexión, apertura y trabajo colaborativo de parte de los involucrados a fin de hacerlas explícitas y a partir de ello, establecer lineamientos que apoyen la mejora del trabajo en el aula (Solís, 2014). Esto supone un desafío para los facilitadores de las CPA, en cuanto a su capacidad de generar preguntas indagatorias, abiertas, sin establecer juicios y que permitan generar una discusión enriquecedora ente los docentes, bajo la premisa que ellos forman parte del corazón de todo cambio que se requiere generar en la escuela y trabajar con las creencias es el primer paso para lograrlo.

En cuanto a las proyecciones de la propuesta de mejora, como ya se ha señalado, las CPA son una potente herramienta para la formación en servicio de docentes en la escuela. Por ello, y como son una estrategia de trabajo colaborativo del desarrollo profesional docente, el equipo directivo las debería declarar explícitamente en el Plan Local de Formación, además de que formen parte de las acciones, vinculadas a una estrategia del PME correspondiente, dándole el contexto y coherencia a la actividad, y de ser requerido, recursos.

La estrategia se implementa durante un periodo de cuatro años en tres etapas, en la primera con apoyo de un facilitador externo se instala la CPA conformada por el equipo directivo y jefe de primer y segundo ciclo. En una segunda etapa un facilitador externo acompañado por el equipo directivo lidera la instalación de dos CPA conformadas por docentes del primer ciclo básico y dos CPA conformada por el equipo de docentes de segundo ciclo básico. En síntesis, se trata de instalar cinco comunidades profesionales de aprendizaje organizadas y funcionales con el equipo directivo y docentes del establecimiento, que compartan una visión sobre la gestión curricular del establecimiento centrada en el núcleo pedagógico y les permitan identificar y solucionar los nudos críticos que aparezcan en el establecimiento, utilizando las capacidades internas de éste.

Se espera que la estrategia propuesta pueda convertirse en una práctica sostenida en el tiempo, la cual pueda ser comprendida y compartida por todos los miembros de la comunidad educativa instaurando así, una nueva cultura de colaboración y aprendizaje mutuo.

Por consiguiente, se proyecta a su vez, que al segundo año las cinco CPA se hayan instalado y actualizado en las prácticas de gestión curricular, reflexionen sobre su rol en esas prácticas y compartan una visión sobre ellas. Además, estar actualizados en las prácticas y estándares de los Instrumentos de Políticas Educativas del Ministerio de Educación como: MBDLE; los EID y el MBE que orientan el quehacer en los establecimientos y haber identificado los nudos críticos encontrados en sus niveles, socializarlos y reflexionar colectivamente sobre ellos al interior de las CPA.

Para el tercer año se proyecta que los integrantes de las CPA tengan una visión de la gestión curricular compartida, que se conocerá a partir de la aplicación del facilitador a los docentes del instrumento “Cuestionario de Gestión Curricular”, para conocer su Percepción acerca de la gestión curricular en el establecimiento y un Focus group para recoger información sobre la visión que tiene de la gestión curricular en apoyo al trabajo docente que realiza el equipo directivo en el establecimiento.

Al término de tres años de implementación de las CPA y tener una visión de la gestión curricular compartida, se pueda prescindir del “Facilitador Externo”, ya que, instaladas y funcionando sistemáticamente, los propios docentes de las CPA podrían convertirse en facilitadores del funcionamiento de las mismas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Antúñez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona ICE- Horsori.
- Bambrick-Santoyo, P. (2017). *Las palancas del liderazgo escolar. Una guía práctica para construir colegios exitosos*. Santiago de Chile: Aptus Chile.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (Eds.). (2015). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2° Edición). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report Number 637. Londres: General Teaching Council for England.
- Bush, T. (2011), *Theories of Educational Management: Fourth Edition*, Londres, Sage.
- Bush, T. y Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham: National College for School Leadership.
- Cano, A. (2008a). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: El grupo de discusión (I). *Nure Investigación*, 35.
- Cano, A. (2008b). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: El grupo de discusión (II). *Nure Investigación*, 36.
- Castro, A; Muñoz, M.; Nail, O. y Ulloa, J. (2012). "Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva", *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. 1, pp. 121- 129.
- Colette, W. (coord.) (2008). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*. Editorial Gráo, Barcelona.
- Colín, M., Galindo, H., y Saucedo, C. (2009) *Introducción a la entrevista psicológica*, 1ª edición, Trillas, México.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q.; Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Interim Report. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Elgueta, S. (2004). Liceos ejemplares en contexto de pobreza. *Persona Y Sociedad*, XVIII (3), 109–144.
- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. 215pp. Santiago de Chile. Área de Educación Fundación Chile, Santiago de Chile. ISBN: 978-956-8200-23-7. Recuperado de: http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de: <https://www.ugr.es/recfpro/rev6ART1.pdf>
- Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement. *Seminar Series Paper (157)* Centre for Strategic Education (CSE). Recuperado de <http://michaelfullan.cl/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems. Corwin.
- Gajardo, J. & Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gill, R. (2002). Change Management — or Change Leadership? *Journal of Change Management*, 3 (4), 307-318. doi: 10.1080/714023845
- Grossman, P., Wineburg, S., Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, New York, 103(6), p. 942-1012)
- Gunter, H. (2004), “Labels and labelling in the field of educational leadership”, *Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (1): 21-41
- Hairon, S., Tan, Ch. (2017). Professional learning communities in Singapur and Shanghai: implications for teacher collaboration. *Compare*, Londres, v. 47, n. 1, p. 91-104, Mar. 2017.
- Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hammerness, K., Darlyng- Hammond, L, y Bransford, J. (2005). How teacher learn and develop. In L. Darlyng- hammond y Bransford (Eds), *Preparing teachers for a changing world*, 358-389. Recuperado de file:///C:/Users/user/Downloads/2005-BookChapter-___HammernessDarlyng-HammondBransfordetal-HowTeachersLearnandDevelop.pdf
- Hargreaves, A y Dawe, R (1990). Paths of profesional development: Contrived collegiality, collaborative, culture, and the case of peer coaching, *Teaching and Teacher Education*, 6, 227-241. Recuperado de

<https://valerievacchio.files.wordpress.com/2011/10/paths-of-professional-development.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Horn, A., & MARFAN, J. (2010). Relación entre Liderazgo Educativo ... Psicoperspectivas [online], vol.9, n.2, pp.82-104. ISSN 0718-6924.

Huffman, J. & Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), pp. 239-250.

Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Siglo XXI. Madrid.

Ivankovich- Guillén, C. & Araya-Quesada, I. (2011). Focus Groups: Técnica de Investigación Cualitativa en Investigación de Mercados. *Ciencias Económicas* 29(1), 545-554
Krueger, R. A. (1991). *Focus Groups: A practical Guide for Applied Research*. Beverly Hills, California: Sage.

Krichesky, G. & Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1) 55-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>

Krichesky, G. & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21 (1) 135-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>

Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041. Recuperado de <https://research.vu.nl/en/publications/developing-fundamental-principles-for-teacher-education-programs->

Kotter, JP. (1997), "Liderar el cambio: una conversación con John P. Kotter", *Estrategia y liderazgo*, vol. 25 núm. 1, págs. 18-23. <https://doi.org/10.1108/eb054576>

Leithwood, K. (2009). Como liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación. Santiago: Área de educación Fundación Chile. Recuperado de http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Leithwood.pdf.

Leithwood, K; Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1),27-42.

Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research Educational Improvement / Ontario Institute for School Leadership.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York, EEUU: Teachers College Press.
- Mansilla, S., & Miranda, J. (2011). Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: Razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, 1–11
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>
- Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. y Weinstein, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Santiago, Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2005). Términos de referencia curso-taller formación de directores y equipos de gestión, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINEDUC. (2014). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2018). Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018, recuperado de: <https://www.mineduc.cl/2018/02/27/orientaciones-plan-mejoramiento-educativo-2018/>).
- MINEDUC. (2019). Incremento del tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mercer, N (2013). Diálogo para el desarrollo de la autorregulación en la sala de clases. Seminario internacional Interacciones en el aula: promoviendo diálogos para el aprendizaje. Escuela de Psicología, PUC. Santiago de Chile.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2 (1), 105.128. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
- Murillo, F.J. & Krichesky, G.J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10 (1) pp. 26-43 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España

- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile (1929-2009). *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.
- Robinson, V. (2016). "Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio". En J. Weinstein. (Ed.). *Liderazgo educativo en la Escuela, Nuevas Miradas* (pp.45-80). Santiago: Ediciones universidad Diego Portales.
- Rodríguez, F. & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, N° 2: 303-319. ISSN 0718-0705
- Szczesiul, S. & Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools*, 17(2), 176-191.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: an imposible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, (27) 891-899. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/251596435_Stimulating_professional_learning_through_teacher_evaluation_An_impossible_task_for_the_school_leader
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 304-322.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional* 60, 07-13. Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vera, et al., (2005). Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). Una revisión de la investigación sobre el impacto de las comunidades de aprendizaje profesional en las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes. *Enseñanza y Formación del Profesorado*, 24, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vezub, L (2011) Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista IICE* 30 (1), 103- 124. Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/149-345-1-SM.pdf>
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión

curricular: Estudio de caso.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds) (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Centro de estudios de Políticas y Prácticas en Educación. (CEPPE-UC).

Weinstein, J., Marfán, J., y Muñoz, G. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes Evidencia a partir del caso chileno. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de administradores de la educación*. 20 (3), 19-24.

Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). Una revisión de la investigación sobre el impacto de las comunidades de aprendizaje profesional en las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes. *Enseñanza y Formación del Profesorado*, 24, 80-91.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>