

Comunidades de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Docente de establecimiento educacional de la región de la Araucanía

ESTUDIANTE

ÁNGELO MÉNDEZ MORA

PROFESOR GUÍA

DR. JORGE ULLOA GARRIDO

INDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	3
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	7
Contexto del establecimiento	7
CAPÍTULO 2 MARCO METODOLÓGICO	18
Objetivo General	19
Objetivos específicos	19
Diseño	19
Antecedentes metodológicos cuantitativos	20
Análisis de datos Encuesta	20
Antecedentes metodológicos cualitativos	21
Análisis de datos cualitativos	21
CAPÍTULO 3 PRESENTACIÓN DE DIAGNOSTICO Y LINEA BASE	23
Síntesis	38
Problema- efectos	40
CAPÍTULO 4 ANÁLISIS CUALITATIVO	43
Árbol de Problemas	44
PROPUESTA DE MEJORA	45
CARTA GANT	52
CAPÍTULO 5 MARCO CONCEPTUAL	53
Liderazgo	53
Mejora y Liderazgo escolar	58
Liderazgo y desarrollo profesional docente	61
Comunidades profesionales de Aprendizaje	69
CONCLUSIONES	75
BIBLIOGRAFÍA	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 índice de Vulnerabilidad	9
Gráfico 2 Evolución de la matrícula	10
Gráfico 3 Asistencia Escolar	11
Gráfico 4 Promoción Escolar	11
Gráfico 5 Resultados Simce Lectura y Matemática	12
Gráfico 6 Estándares de aprendizaje Lectura	13
Gráfico 7 Estándares de aprendizaje Matemática	14
Gráfico 8 Promedio PSU	15
Gráfico 9 Autoestima y Motivación	16
Gráfico 10 Convivencia Escolar	17
Gráfico 11 Formación y participación ciudadana	18
Gráfico 12 Hábitos de vida saludable	19
Gráfico 13 Visión Global 4 categorías	26
Gráfico 14 Práctica establecer dirección	27
Gráfico 15 Desarrollar personas	28
Gráfico 16 Rediseñar la organzaición	29
Gráfico 17 Gestionar la instrucción	30
Gráfico 18 Habilidades del Director	32
Gráfico 19 Prácticas de Liderazgo UTP	33
Gráfico 20 Habilidades jefe UTP	34
Gráfico 21 Condiciones de la escuela	35
Gráfico 22 Relación Director y otros actores relevantes	36
Gráfico 23 Percepción de la influencia	37
Gráfico 24 Motivación Docente	38
Gráfico 25 Frecuencia observación de clases por el Director	38
Gráfico 26 Frecuencia de Observación de clases por UTP	39
Gráfico 27 A quien recurren los docentes	40

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito generar una propuesta específica de mejora escolar a través de las teorías de cambio, mejoramiento educativo y liderazgo escolar.

Se basa en el estudio y análisis de los datos recogidos en un Liceo Municipal de la región de la Araucanía, el cual posee altos índices de vulnerabilidad, además de resultados académicos con vaivenes y a la baja durante los últimos cinco años.

Sumado a los resultados antes mencionados, se agrega el análisis a partir de la encuesta CEPPE que mide el nivel de despliegue de prácticas de liderazgo tanto del director como del jefe de UTP.

Los resultados de la encuesta CEPPE dan cuenta de un bajo despliegue de las prácticas de liderazgo, particularmente las asociadas a apoyar la labor docente transformándose este en el mayor problema detectado a partir del análisis.

A la luz de las teorías de cambio, liderazgo y mejora es necesario focalizar y otorgar las herramientas a los líderes escolares, es específico en el área de gestión pedagógica, relacionada con el acompañamiento y la retroalimentación de las prácticas de aula.

Dada esta situación es necesario generar instancias en donde los directivos analicen sus prácticas de liderazgo, reflexionando de manera autocrítica sobre el tiempo que le asignan al apoyo de los docentes en materias pedagógicas.

Es por lo anterior, que se utilizará la estrategia de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), que a juicio de la literatura revisada permite al equipo directivo, analizar, reflexionar y tomar decisiones acerca de sus prácticas, sus creencias, sus acciones y cómo estas impactan en maestros y estudiantes.

En el proceso de construcción de la CPA, el equipo debe relevar aquellos elementos que consideran importantes y críticos de abordar, puesto que, dentro de los ámbitos de la gestión escolar, la observación de clases resulta fundamental, pues permite a los directivos vivenciar y compartir las experiencias que a diario se desarrollan al interior de las aulas, además de

enriquecer la labor docente, con retroalimentaciones pertinentes y atingentes al alero de la mejora escolar.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo permitirá obtener el grado de Magíster en Gestión y Liderazgo educativo de la Universidad de Concepción.

El objetivo es generar una propuesta específica de mejora escolar a la luz de las teorías de cambio, mejoramiento educativo y liderazgo.

Es sabido que los procesos de cambio y mejora son multidimensionales y multifactoriales. En los diversos proporcionarán al lector información del establecimiento educativo, que da cuenta de la necesidad de construir una estrategia de mejora que justifica la propuesta presentada en los apartados finales.

En el capítulo 1 de este trabajo, se proporcionarán los antecedentes del contexto en que está inserta la unidad educativa, a través de los resultados de los últimos 5 años en materia de

vulnerabilidad social y económica, evolución de la matrícula, asistencia, eficacia escolar, resultados académicos en pruebas estandarizadas, así como de otros indicadores de calidad del MINEDUC.

En el capítulo 2 se abordarán los antecedentes metodológicos que sustentan este trabajo.

En el capítulo 3 se presentará el diagnóstico y la línea base de información, esto por medio de los resultados de la encuesta CEPPE que miden las prácticas de liderazgo que desarrolla el director y el jefe de UTP en el establecimiento, mediante organizadores gráficos y su posterior análisis agregado.

El capítulo 4 intenta explorar las relaciones causales entre el funcionamiento y los resultados del establecimiento, con la acción de los líderes educativos en las áreas deficitarias que evidencian un problema específico, expresado en un árbol de problemas y una propuesta de mejora para resolverlo.

El capítulo 5 hace una exhaustiva revisión en la literatura científica de los temas relacionados al liderazgo, las teorías de cambio y Comunidad profesional de aprendizaje como una estrategia para el cambio y la mejora.

CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

Contexto del establecimiento

El establecimiento en estudio corresponde a un Liceo Municipal de la región de la Araucanía, se imparte enseñanza Media en modalidades Científico Humanista y Técnico Profesional. El año 2018 el número de estudiantes matriculados llegó a los 1.230. Posee una dotación de 93 docentes, 80 de Aula y 13 en cargos técnicos. El equipo directivo y técnico pedagógico está conformado por un director, un Jefe de Unidad Técnica, un inspector general, un curriculista y un evaluador.

1. Evolución del índice de vulnerabilidad

El Liceo se encuentra ubicado en la región de la Araucanía, la que según la encuesta CASEN (2017) se sitúa como la región con mayor nivel de pobreza del país, con un 17, 2% más un 4,6 % de pobreza extrema, es decir, casi la quinta parte de los habitantes de la región está en condiciones de riesgo social. Esto se refleja en el establecimiento, centro de investigación, donde el índice de vulnerabilidad ha ido creciendo paulatinamente como lo establece el gráfico N° 1, que arrojando en la última medición un índice de 72,5% la segunda cifra más alta en seis años de medición.

Gráfico N° 1: Índice de vulnerabilidad



Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 1: índice de Vulnerabilidad

El índice de vulnerabilidad del colegio se elevó en 13 puntos porcentuales en el periodo analizado, lo que propone desafíos al establecimiento como responder a la realidad socioeconómica de sus estudiantes, pues contextualizar resulta fundamental para la toma de decisiones.

3. Evolución de la matrícula e indicadores de eficiencia

Durante los seis últimos años el colegio presenta una matrícula promedio 1.211 estudiantes. Esta se mantuvo por sobre los 1200 estudiantes, salvo los periodos 2016 y 2017 donde se aprecia un descenso en relación a estos números.

Gráfico N° 2: Evolución de la matrícula

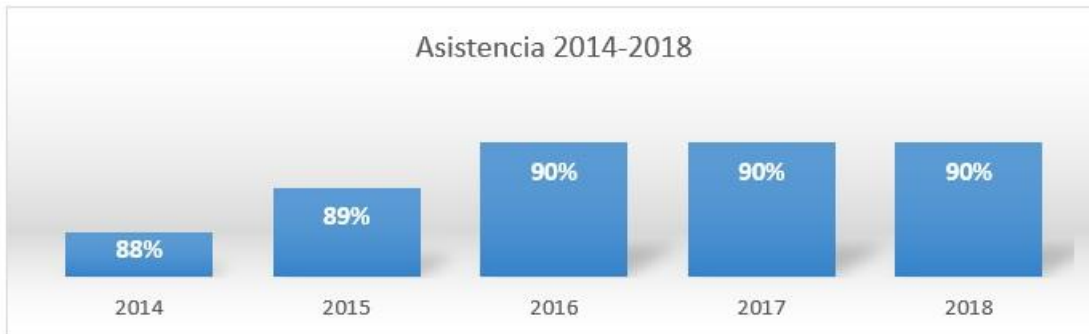


Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 2: Evolución de la matrícula

Dentro de los datos estadísticos de eficiencia escolar, cabe destacar que el promedio de asistencia en los últimos 5 años alcanza un 89%, llegando al 90% durante los tres últimos años tal como se aprecia en el gráfico N° 3.

Gráfico N° 3: Asistencia escolar



Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 3: Asistencia Escolar

Los niveles de reprobación en el periodo 2013-2017 alcanzan un 5,3%, mientras que en el mismo periodo, el porcentaje de estudiantes promovidos es de un 94,7%, tal como lo muestra el gráfico N° 4. Los niveles de reprobación son similares, aunque levemente inferiores a los niveles nacionales (6,8 entre 2013-2016).

Gráfico N°4: Promoción escolar



Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 4: Promoción Escolar

4. Análisis de resultados de aprendizaje

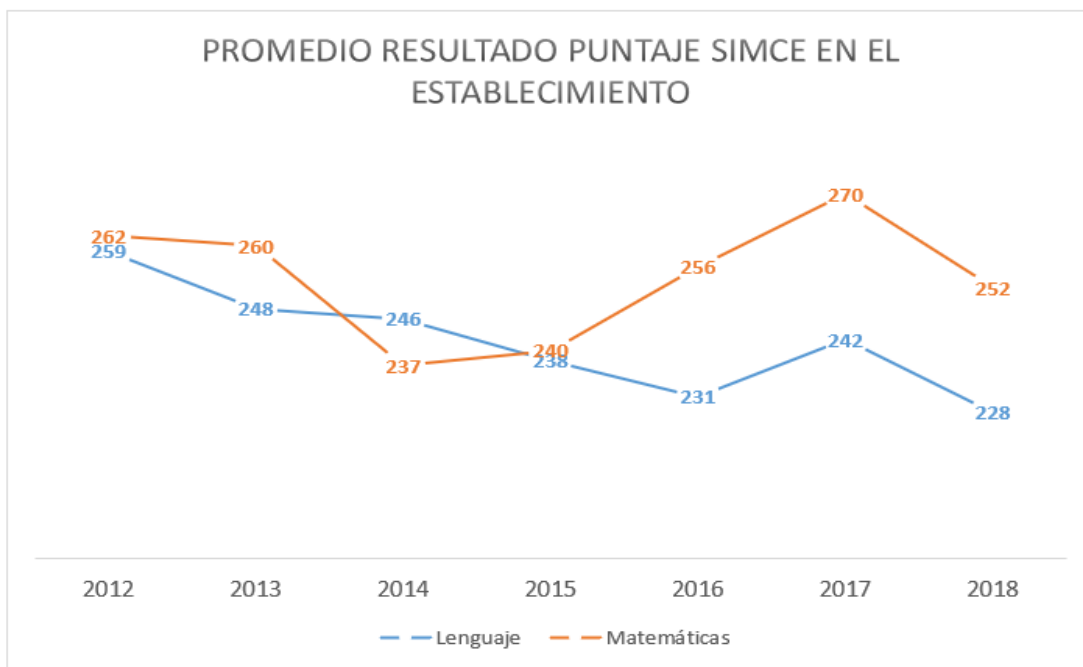
4.1 SIMCE y niveles de aprendizaje

Desde el 2012 al 2018 el colegio obtuvo en la prueba estandarizada SIMCE un promedio de 247 puntos entre Lenguaje (241) y Matemática (253).

En el área de Lectura es posible apreciar cambios significativos desde el punto de vista estadístico, pues se mantiene oscilante en todos los periodos, aunque el último examen marcó en promedio una clara tendencia a la baja, obteniendo 228.

En el área de Matemática, también evidenciamos una tendencia oscilante, pues aumenta y disminuye entre periodos, sin embargo, en este sector de aprendizaje encontramos un promedio 12 puntos superior respecto del área de Lenguaje. La información por año y comparada entre ambas áreas la podemos observar en el gráfico N° 5.

Gráfico N° 5: Resultados SIMCE Lectura y Matemática



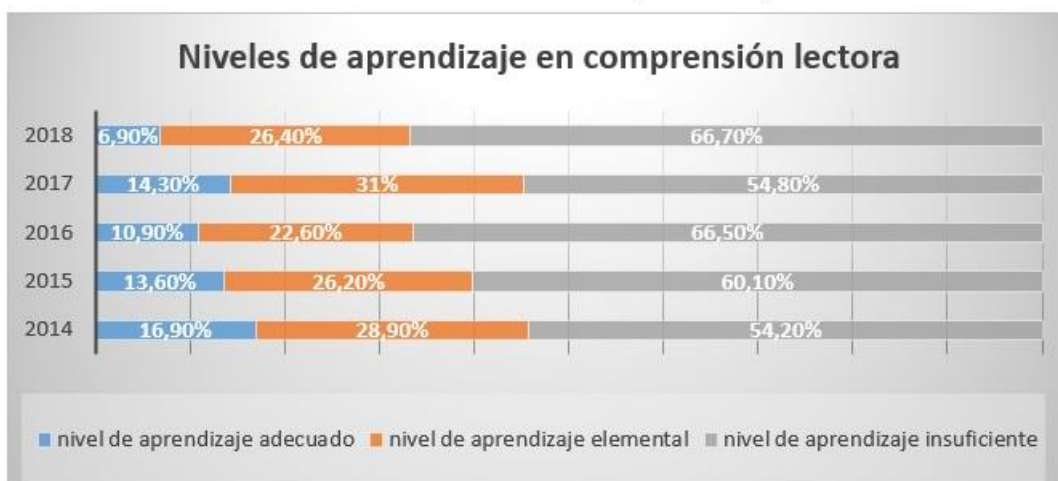
Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 5: Resultados SIMCE Lectura y Matemática

4.2 Niveles de logro de aprendizaje en Lectura

En la distribución según estándares de aprendizaje, da mayor sentido de urgencia al área académica pues, en la prueba de Lectura, en los últimos cinco años solo un promedio de 12,5 % de los estudiantes alcanzan los conocimientos y habilidades adecuadas para su nivel, en tanto que, en el rango elemental, un 27% de los estudiantes se encuentra dentro de este nivel, mientras que un 60 % de los estudiantes presenta niveles de aprendizaje insuficientes.

Gráfico N° 6 Estándares de aprendizaje Lectura



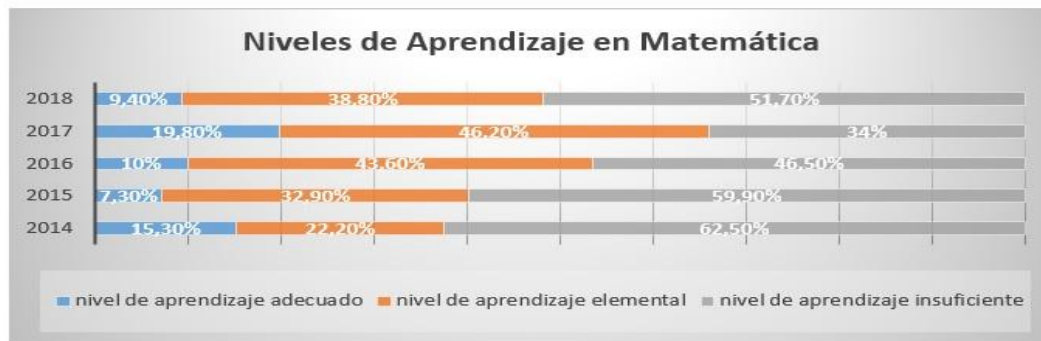
Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 6: Estándares de aprendizaje Lectura

4.3 Niveles de logro de aprendizaje en Matemática

En el sector de Matemática los resultados no son muy distintos en relación al sector de Lectura. De los últimos 5 años, solo un 12,3% de los estudiantes alcanzó el nivel adecuado, mientras que un 36,7% de los estudiantes se encuentra en el nivel elemental, números un poco más altos si comparamos con el mismo nivel en el área de lenguaje (10 puntos porcentuales). Lo preocupante, como se observa en el siguiente gráfico, es la cantidad de estudiantes que quedaron en el nivel insuficiente, alcanzando un 50,9% de la totalidad de los estudiantes.

Gráfico N° 7: Estándares de aprendizaje Matemática



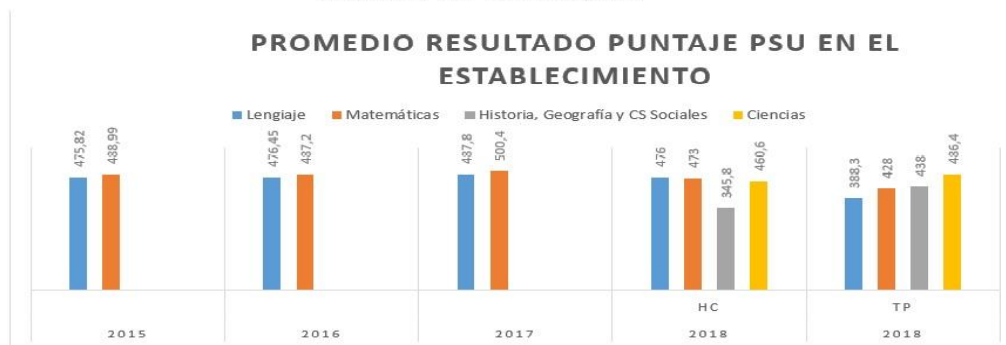
Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 7: Estándares de aprendizaje Matemática

4.4 PSU

Entre los años 2014 y 2018 el colegio logra un promedio PSU de 460 puntos. Al igual que en los resultados SIMCE, matemática está a la cabeza con 475 puntos promedio, mientras que Lenguaje obtiene 460. Entre los años 2015 Y 2017 se mostró un alza continua en Lenguaje y Matemática logrando los 493 puntos promedio. El 2018 los resultados van a la baja, aunque aparecen ambas modalidades de estudio diferenciadas en HC-TP, ambas obtienen resultados similares en el promedio 438 (HC) y 410 (TP).

Gráfico N° 8: Promedios PSU



Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 8 Promedio PSU

5. Indicadores de desarrollo personal y social

Es una herramienta otorgada por la Agencia de Calidad que busca proporcionar información relevante al establecimiento respecto del desarrollo personal y social de sus estudiantes. Esto

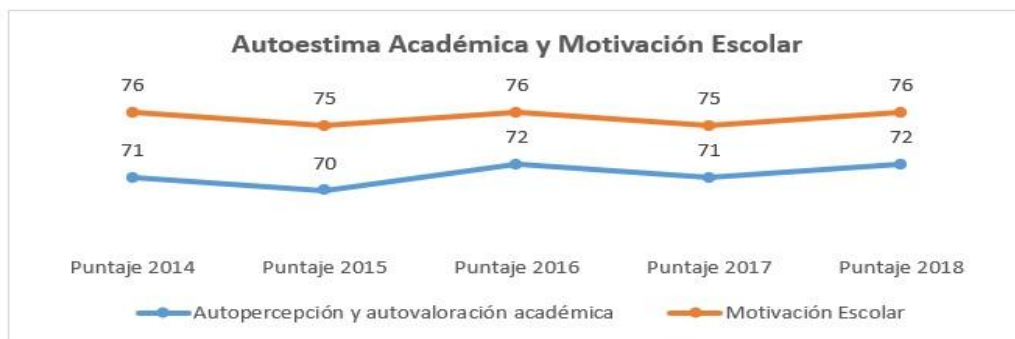
mediante dimensiones tales como; auto percepción y autovaloración académica, motivación escolar, ambiente de respeto, ambiente organizado, ambiente seguro, sentido de pertenencia, participación, vida democrática, hábitos de autocuidado, hábitos alimenticios y hábitos de vida activa.

La finalidad es otorgar información relevante que está directamente relacionada para la toma de decisiones respecto de políticas inherentes al desarrollo humano de los estudiantes.

5.1 Autoestima Académica y Motivación Escolar

En el ámbito de autoestima académica, en el periodo 2014-2018, el colegio obtiene 75 de 100 puntos, mientras que la motivación escolar, obtiene 71 de 100 puntos. Ambos indicadores mantienen estabilidad en el periodo señalado.

Gráfico N° 9: Autoestima y Motivación



Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 9: Autoestima y Motivación

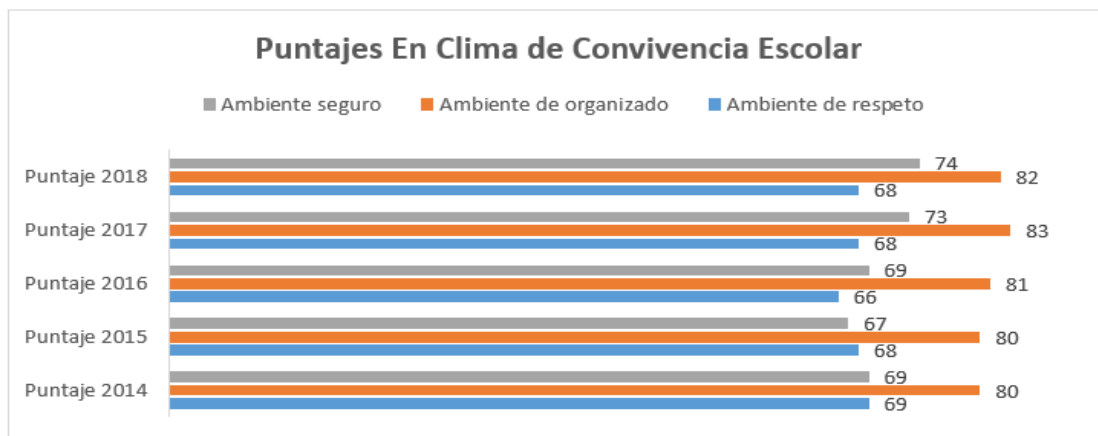
La auto percepción y la motivación escolar son elementos fundamentales para el éxito del proceso escolar, tanto la motivación intrínseca del estudiante, como la motivación que puede ofrecer el establecimiento para ayudar a mejorar las percepciones y expectativas de los alumnos.

5.2 Convivencia escolar

Según el Mineduc (2019), se entiende como convivencia escolar a “el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor), abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno”

Esta convivencia escolar positiva redundará en cada aspecto de la vida de la comunidad educativa. En relación a nuestro establecimiento, observamos dos dimensiones descendidas, el ambiente seguro y el ambiente de respeto, solo el ambiente organizado se posiciona sobre los 80 puntos, tal como se aprecia en el gráfico N° 10.

Gráfico N° 10: Convivencia Escolar



Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 10: Convivencia Escolar

En el ámbito de ambiente de respeto desde el 2014 al 2018 el colegio promedió 67 de 100 puntos, dato que nos parece necesario considerar, pues es preocupante que los estudiantes perciban su establecimiento como un lugar donde el respeto no es el principio regente de la convivencia.

En segundo lugar, como un punto a considerar, está el ámbito de ambiente seguro, el cual desde 2014 al 2018 promedia 70 de 100 puntos. Aunque es posible apreciar una mejora en este ámbito a partir del 2017, sigue siendo un desafío para la institución hacer que sus

estudiantes perciban su colegio como un ambiente seguro para desenvolverse en su vida estudiantil.

Finalmente, en la dimensión de ambiente organizado, la institución promedia en el periodo 81 de 100 puntos. Esta es la dimensión mejor evaluada, aunque sin duda es posible aumentar su puntuación si se despliegan ciertas prácticas.

5.3 Participación y Formación Ciudadana

En relación a la participación y formación ciudadana observamos que es una de las categorías más descendidas, en el periodo comprendido entre los años 2014 y 2018, manteniéndose entre los 72 y 73 puntos, promediando durante la totalidad del periodo observado 72, 6. Una apreciación más alta la encontramos en el sentido de pertenencia que, si bien evidencia una baja en los últimos dos años, en relación al promedio, presenta una media de 78.2 puntos. La categoría más elevada es, como se observa en el gráfico, la vida democrática, que promedia por sobre los 80 puntos, evidenciando una baja en relación a los dos primeros años de la medición (2014 y 2015). Esto queda de manifiesto en el gráfico N° 11.

Gráfico N° 11 Formación y Participación Ciudadana



Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 11: Participación y formación ciudadana

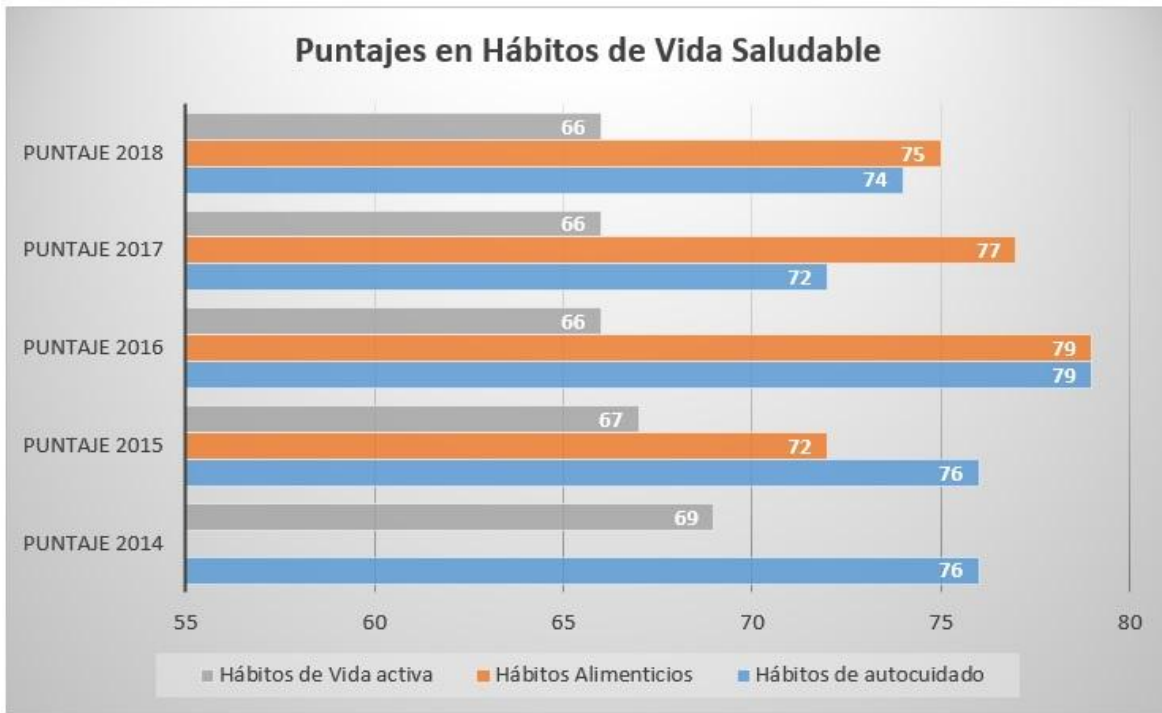
5.4 Hábitos de Vida Saludable

Las altas tasas que registra el país en relación a la obesidad y los estilos de vida sedentarios, se reflejan fielmente en el establecimiento.

En la dimensión hábitos de vida activa el colegio promedia en los últimos 5 años 66.8 de 100 puntos posibles, lo que es un llamado de atención para potenciar actividades relacionadas con promover y practicar una vida saludable.

En el ámbito de autocuidado promedia en los últimos 5 años 75.4 de 100 puntos, similar al ámbito de hábitos alimenticios, donde promedia 75.7 en los últimos 4 años. Si bien ambos son superiores que vida activa y saludable, de igual manera existe una tarea que debe ser abordada por el establecimiento.

Gráfico N° 12: Hábitos de Vida Saludable



Fuente: Agencia de Calidad

Gráfico 12: Hábitos de vida saludable

Para cerrar el apartado relacionado con los antecedentes del contexto, es necesario puntualizar algunos elementos claves y datos respecto del establecimiento en el último periodo:

1. El establecimiento está Inserto en un contexto de vulnerabilidad, a nivel regional, con un 20 % de pobreza, mientras que más de 2/3 de los estudiantes en condición de vulnerabilidad social y económica.
2. Su matrícula en los periodos analizados alcanza, en promedio, los 1.212 estudiantes, con fluctuaciones poco significativas en la matrícula entre año y año. En términos generales, podemos sostener que se mantiene el número de estudiantes, con un promedio de eficacia cercano al 94 % de aprobados.
3. Sus resultados de aprendizaje en las evaluaciones estandarizadas del periodo arrojan:

- 3.1. El SIMCE, con un promedio de 247 puntos y a través de la evolución de los resultados, observamos una tendencia a la baja. Cerca del 55% de los estudiantes del establecimiento se encuentra en el nivel de aprendizaje insuficiente.
- 3.2. Los resultados PSU arrojan un promedio de 460 puntos, observándose un estancamiento en los resultados de los estudiantes.
4. Respecto de los indicadores de desarrollo personal y social se desprende:
 - a. Autoestima y motivación escolar promedia 74 de 100 puntos.
 - b. Los elementos de la convivencia escolar alcanzan en promedio 72 de 100 puntos.
 - c. La participación y formación ciudadana obtiene 72 de 100 puntos.
 - d. En relación a los hábitos de vida saludable, el promedio es de 72 de 100 puntos.

Objetivo General

- Generar una propuesta de mejora a partir del análisis de datos referidos a las prácticas de liderazgo escolar en un establecimiento educacional de la región de la Araucanía.

Objetivos específicos

- Recolectar datos que permitan caracterizar las prácticas del liderazgo escolar del Director y jefe de UTP.
- Analizar las características y habilidades del Director y Jefe de UTP.
- Identificar un problema a partir del análisis de datos.
- Fundamentar una estrategia que dé solución al problema identificado.

Diseño

La presente investigación es descriptiva y transversal, con un enfoque mixto, ya que presenta elementos cualitativos y cuantitativos. Dada la naturaleza de un fenómeno educativo, nos ofrece la posibilidad de describir e interpretar la percepción y prácticas de liderazgo en un liceo Municipal de la región de la Araucanía.

El método descriptivo, nos permite analizar las características de la realidad del liderazgo escolar, para a partir de esto, revelar las variables y cómo relacionan entre sí, vale decir, su meta no se reduce a la recolección de datos, va más allá, nos posibilita identificar las relaciones que existen entre dos o más variables.

El diseño de la presente investigación es de carácter mixto, esto quiere decir que combina el enfoque cuantitativo y el cualitativo, con la finalidad de “utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”. (Roberto Hernández-Sampieri)

En materia cuantitativa, abordaremos la encuesta CEPPE, la cual permitirá abordar una serie de datos para su posterior tabulación. Esto, para sistematizar la información, por medio de gráficos.

Desde el punto de vista cualitativo, se desprende del análisis de las categorías que mide la encuesta según la percepción de los docentes y de los grupos temáticos con los mismos.

Antecedentes metodológicos cuantitativos

- Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó el Instrumento de Prácticas de Liderazgo del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE), encuesta destinada a docentes en ejercicio de los distintos establecimientos educacionales. Su aplicación es individual y tiene una duración de 40 minutos. Consta de 21 ítems, y la mayoría están hechos en formato de afirmaciones con escalograma Likert de cinco categorías “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “Ni acuerdo ni en desacuerdo”, “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”. El foco central está en las prácticas de liderazgo del Director/a y Jefe/a de UTP:

El instrumento consta de 4 categorías:

Establecer Dirección.

Desarrollar personas,

Rediseñar la organización

Gestionar la instrucción.

El instrumento también consulta acerca de las características y habilidades del director y del jefe de la unidad técnico profesional, la motivación y las condiciones de trabajo de los docentes. Combina pertinencia a contexto nacional y comunal. Si bien la encuesta CEPPE, es un instrumento esencialmente cuantitativo, nos ofrece datos cualitativos con relación a cómo perciben los docentes las capacidades y habilidades de sus líderes.

Número de docentes: 60

Análisis de datos Encuesta

- La tabulación y posterior análisis de los datos se realiza a partir de matiz Excel, correspondiente a la frecuencia y porcentaje de los datos del criterio “Muy de

Acuerdo”. Dicha decisión se basa en el mismo criterio utilizado por otras investigaciones realizadas a nivel nacional (Weinstein, Muñoz, Raczynski, 2011), dado que la aplicación de este criterio más estricto –solo los “muy de acuerdo” - aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a la se pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente (Weinstein, Muñoz, Raczynski, 2011:305).

Antecedentes metodológicos cualitativos

- Un grupo de discusión temático, equipo de gestión del establecimiento;

Para iniciar el proceso de recolección de datos se programa una reunión con el equipo de gestión donde se solicita la autorización para aplicar la encuesta CEPPE, socializando el instrumento y presentando un cronograma de trabajo.

- Cuatro grupos focales dirigidos a docentes del establecimiento;

Se realizan cuatro grupos focales, en donde se les comunica a los docentes sobre la aplicación de la encuesta, se socializa el instrumento y se explica el motivo de la aplicación.

- Seis entrevistas individuales, dirigidas a los miembros de equipo técnico;

Con la finalidad de explorar sus creencias respecto del liderazgo pedagógico.

Análisis de datos cualitativos

Categorías:

- Establecer dirección:

Es de carácter moral, pues el líder es quien inspira y motiva al trabajo en equipo, como a su vez en el desarrollo de las habilidades individuales. Es capaz de visualizar

y proyectar la organización hacia el logro de las metas educativas. (Leithwood et al., 2006).

- Gestionar la instrucción:

Los docentes necesitan apoyo en diversas índoles, una de las más trascendentales se relaciona con la retroalimentación de sus prácticas de aula y curriculares, por lo que se le deben proveer las oportunidades para esto. (Leithwood et al., 2006).

- Desarrollar personas:

Se refiere a la construcción de habilidades y conocimientos que requieren las personas que componen una organización (Leithwood et al., 2006). En el caso de los docentes estos necesitan del apoyo y autorrealización profesional y moral (Day, 2007)

- Rediseñar la organización:

Se relaciona con ser capaz de generar condiciones óptimas de trabajo, para que sus miembros desarrollen sus capacidades. Se debe aspirar a una cultura colaborativa que esté guiada por la confianza y el respeto. (Leithwood et al., 2006).

Limitaciones metodológicas

Para este trabajo se analizaron datos secundarios de información, que pertenecen a un liceo de la región de la Araucanía. La propuesta está elaborada en base a los datos proporcionados por la universidad, por consiguiente, muchos de los aspectos cualitativos requieren de mayor profundización.

CAPÍTULO 3 PRESENTACIÓN DE DIAGNOSTICO Y LINEA BASE

1. Introducción

A continuación, analizaremos los resultados de las prácticas de liderazgo. En primer lugar, examinaremos las prácticas del director a partir de una visión global de las cuatro categorías relacionadas con el liderazgo, para posteriormente, y en base a los resultados expresados en gráficos, realizar un análisis agregado por categorías, esto tomando como referencia los resultados a nivel nacional. Posteriormente realizaremos una síntesis de lo observado en los gráficos, enfatizando en el análisis por prácticas, a través de un cuadro resumen que nos ofrezca un panorama global desde las prácticas más descendidas a las que presentan mejores

resultados. Finalizando, en lo que concierne al trabajo de dirección, con un análisis de las características y habilidades.

Presentaremos y examinaremos las prácticas del jefe de UTP, también a través de un análisis global de las cuatro categorías de liderazgo, tomando como referencia, nuevamente, los resultados nacionales. Observaremos las características y habilidades del Jefe Técnico.

Finalmente, realizaremos un análisis de las condiciones de la escuela, el trabajo y la motivación de los docentes.

2. Prácticas de Liderazgo

1.1. Análisis de las prácticas de liderazgo del director

En el Gráfico N° 13, podemos observar una comparativa de las cuatro categorías que engloban las prácticas de liderazgo del director. Evidenciando los resultados del establecimiento, como también las obtenidas en la medición nacional realizada el año 2010. Podemos observar que las 4 categorías del establecimiento se encuentran bastante descendidas con relación a la media nacional, existe cierto equilibrio en las tres primeras categorías a nivel de establecimiento, no así con Gestionar la instrucción que, tanto a nivel nacional como a nivel interno, aparece como la categoría de más baja percepción. Establecer dirección es la categoría de mayor percepción, a nivel nacional, como del establecimiento (un 33% bajo la media nacional).

Gráfico N° 13: Visión Global de las 4 categorías (análisis agregado)



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 13: Visión Global 4 categorías

1.1.1. Análisis por Categoría

a. Establecer Dirección

Es de suma importancia destacar al inicio del análisis, el bajo nivel de percepción que existe en el establecimiento respecto de las prácticas del director en comparación con los promedios nacionales.

Gráfico N° 14: Práctica de establecer dirección



Fuente: Elaboración propia

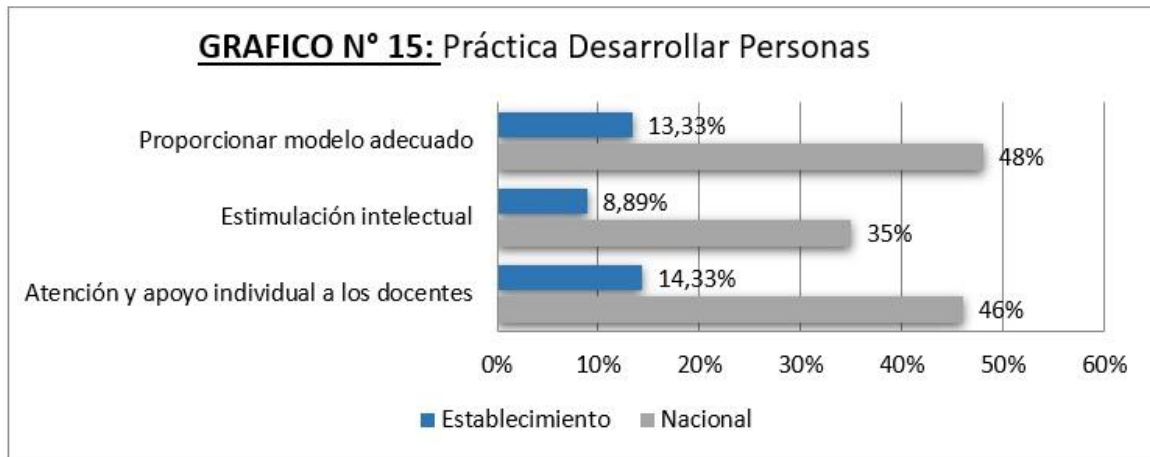
Gráfico 14: Práctica establecer dirección

Esta categoría nos muestra dos las prácticas, que, a nivel del establecimiento, reportan mayor grado de percepción. Algo similar ocurre a nivel nacional, con una pequeña diferencia porcentual. Si bien los números, en relación con las demás categorías, son más altos, la percepción en general sigue siendo muy baja, como podemos apreciar en gráfico, de cada 10 docentes, no alcanzan a ser dos los que perciben las prácticas más altas.

Aceptar metas – objetivos, por el grupo, es la práctica de menor despliegue tanto a nivel nacional, como del establecimiento, con un porcentaje de 9% en la escuela.

b. Desarrollar Personas.

Gráfico N° 15: Desarrollar personas



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 15 Desarrollar personas

Otra vez observamos números no superan los 15 puntos porcentuales, el grado de percepción en muy bajo, sobre todo si hacemos la comparación con los resultados nacionales.

Nuevamente, tanto el establecimiento, como a nivel nacional, coinciden en que la práctica menos observada es la referida a la estimulación intelectual.

c. Rediseñar la Organización

Gráfico N° 16: Rediseñar la organización



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 16 Rediseñar la organización

En el gráfico N° 16 observamos que, por vez primera, una práctica del establecimiento, supera la barrera de los 20 puntos porcentuales, lo que da cuenta de la baja percepción, que en general tienen los docentes del liceo en relación con las prácticas de liderazgo llevadas a cabo por parte del director. Las prácticas peor evaluadas corresponden a la construcción de una cultura colaborativa y la estructuración de una organización que facilite el trabajo.

- d. Gestionar la Instrucción.

Gráfico N° 17: Gestionar la instrucción



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 17 Gestionar la instrucción

En el contexto del establecimiento, y tal como nos muestra el primer gráfico, el panorama global nos indica que esta categoría está muy por debajo de las primeras 3 categorías. También se encuentra muy distante de la percepción de las prácticas a nivel nacional.

En esta categoría ninguna práctica alcanza a ser observada por uno de cada diez docentes. La dotación del personal, que es la de mayor percepción, no supera los 9 puntos porcentuales, compartiendo los mismos números que los observados en la actividad escolar. En esta categoría encontramos los números más bajos. La protección ante las distracciones y proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, son las menos percibidas de las catorce prácticas referidas al liderazgo.

e. Síntesis

A continuación, presentamos un cuadro resumen que ordena las prácticas desde las de más bajo despliegue a las que son más percibidas por los docentes del establecimiento.

Cuadro N° 1 Síntesis de prácticas

Categorías	Prácticas	% Muy de acuerdo
Gestionar la Instrucción	Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	4,33%
	Protección ante distracciones	5,00%
	Monitoreo de actividad escolar	8,33%
	Dotación de personal	8,33%
Rediseñar la Organización	Estructura una organización que facilite el trabajo	8,67%
Desarrollar personas	Estimulación intelectual	8,89%
Establecer direcciones	Aceptar metas-objetivos, por el grupo	9,58%
Rediseñar la Organización	Construcción de culturas colaborativas	10,00%
Desarrollar personas	Proporcionar Modelo adecuado	13,33%
	Atención y Apoyo individual a los Docentes	14,33%
Expectativas de rendimiento	Establecer direcciones	18,33%
Construir una visión Compartida	Establecer direcciones	18,33%
Rediseñar la Organización.	Conectar a la escuela con el entorno	18,89%
	Relaciones productivas con familias y comunidades	20,83%

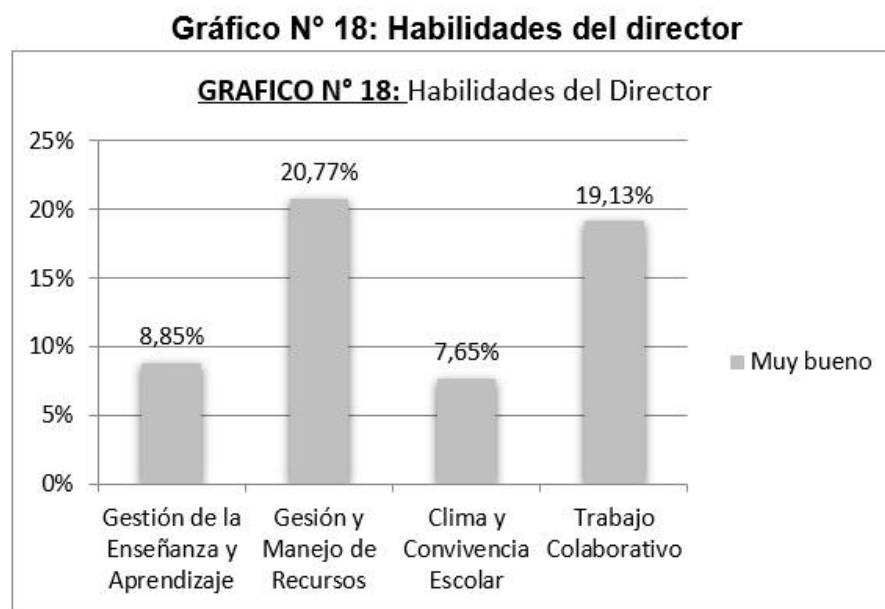
Fuente: Elaboración propia

Tal como se puede apreciar en el cuadro, existe una percepción bajísima en las catorce prácticas relacionadas con el liderazgo educativo. El porcentaje más alto, nos muestra que sólo dos de diez docentes perciben una relación productiva con familias y comunidades. Llama la atención que las prácticas que presentan menor despliegue están reunidas en una misma categoría, gestionar la instrucción. Estos números nos señalan lo poco que se percibe el liderazgo pedagógico que se centra en apoyar el trabajo de los y las docentes

Las categorías que presentan mayor despliegue son las de expectativas de rendimiento, la visión compartida y rediseñar la organización con cerca de un 20%.

2.2 . Características y habilidades del director

En relación a las características y habilidades del director, podemos observar como promedio 13,5 puntos porcentuales, las de mayor puntuación son el manejo y la gestión de recursos y el trabajo colaborativo, ambas son reconocidas por un quinto de los docentes. Mientras que aquellas que no superan el primer decil son las de clima –convivencia y gestión de la enseñanza y el aprendizaje tal como se desprende del gráfico N° 18.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 18: Habilidades del Director

2.3. Análisis de las prácticas de liderazgo del Jefe Técnico.

2.3.1. Visión Global de las cuatro categorías (análisis agregado)

Respecto de las prácticas de liderazgo del jefe técnico, agrupando los resultados de las cuatro categorías de análisis, nos encontramos con que el establecimiento promedia un 30%, tanto a nivel nacional el promedio alcanza un 44%.

Es preciso señalar que cada una de las prácticas, por separado, están bajo el promedio nacional. Dentro de estas, establecer dirección es la que mayor despliegue presenta con cerca

de un 40%, seguido con un tercio desarrollar personas y rediseñar la organización, mientras que con un quinto está en último lugar gestionar la instrucción, tal como se observa en el gráfico N°19. En términos generales podemos apreciar una mejor percepción, por parte de los docentes, de las prácticas de liderazgo del jefe de UTP, en relación a las del director del establecimiento, promediando un 30,61 % y 12,17 % respectivamente.

Gráfico N° 19: Prácticas de Liderazgo del Jefe de UTP



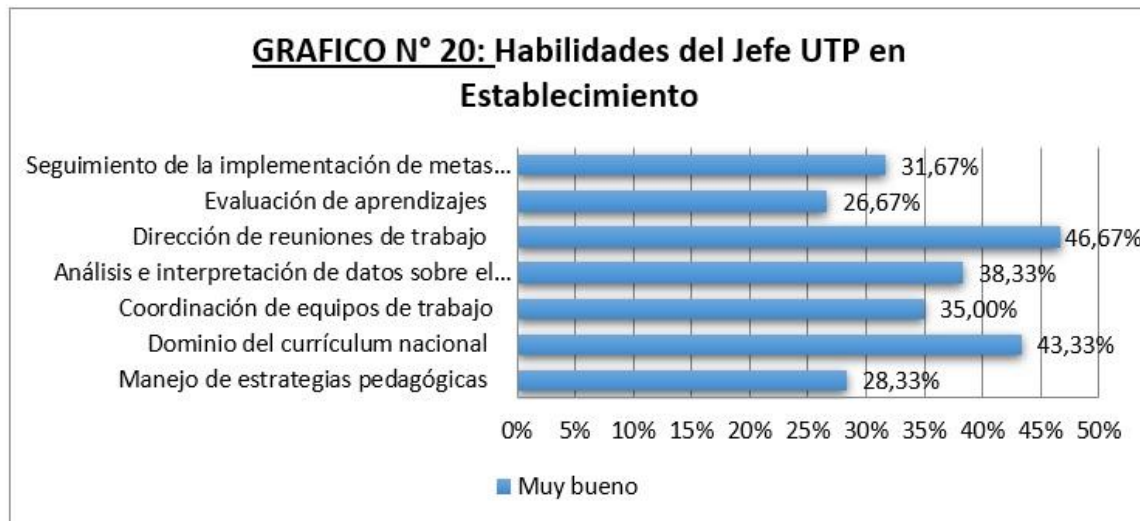
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 19: Prácticas de Liderazgo UTP

2.3.2 Características y habilidades del jefe de UTP

Respecto de las habilidades del jefe de la Unidad Técnica, estas promedian 35 puntos porcentuales. Por sobre el 40 % tenemos la dirección de reuniones y el dominio del currículo nacional. En torno al 30% está el análisis e interpretación de datos y el seguimiento de las metas y coordinación de equipos. Finalmente, entre el 20% se encuentra la evaluación de los aprendizajes y manejo de estrategias pedagógicas, como se observa en el gráfico N°20.

Gráfico N° 20: Habilidades del jefe de UTP



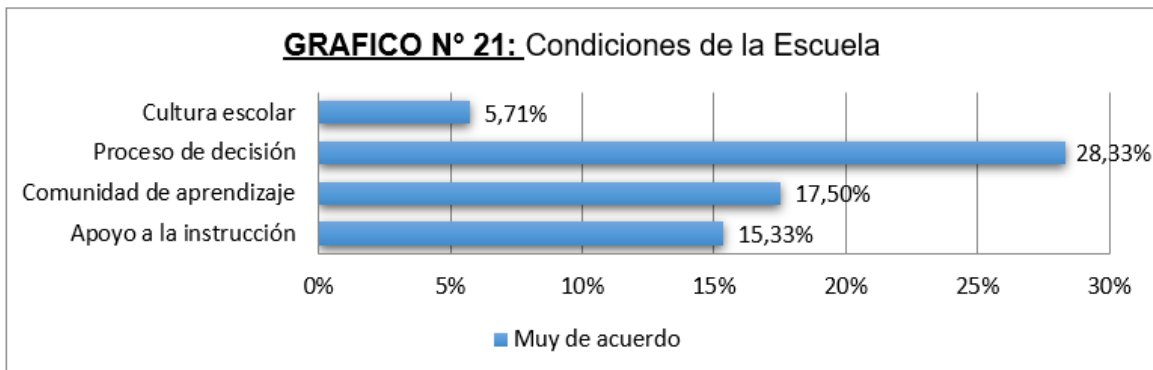
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 20: Habilidades jefe UTP

3. Condiciones de la Escuela

En lo que refiere a las condiciones de la escuela, el promedio que alcanzan las 4 categorías observadas es de 16 puntos porcentuales. La que presenta un mayor grado de percepción es el proceso de decisión, con casi un tercio. La más disminuida con un 5 % es cultura escolar, mientras que sobre un 10% están comunidad de aprendizaje y apoyo a la instrucción. Este gráfico nos señala, junto con la información que nos ofrecen los reactivos, que los docentes del liceo perciben una cultura de baja colaboración, principalmente en lo relacionado a la instrucción o asuntos pedagógicos.

Gráfico N° 21: Condiciones de la escuela



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 21: Condiciones de la escuela

La relación entre el director y otros actores de la comunidad escolar arrojan como promedio un 29% muy de acuerdo. En este ámbito la categoría más elevada, con casi un 45%, es la distribución de labores entre director y jefe técnico. Las más disminuida con sobre un 10% es la mancomunidad por mejorar la enseñanza entre director y sostenedor. Mientras que con casi un tercio de observación está el trabajo conjunto entre director y jefe técnico para mejorar la enseñanza.

Gráfico N° 22: Relación del director y otros actores

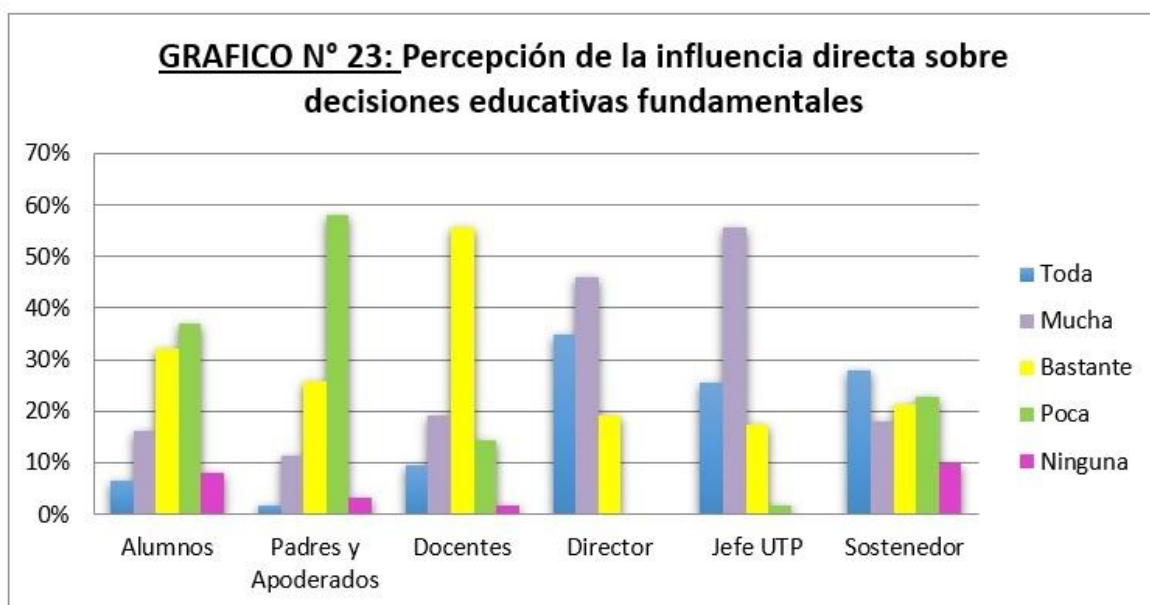


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 22: Relación Director y otros actores relevantes

Respecto de la percepción de la influencia que tienen los actores sobre las decisiones fundamentales en el Liceo, arrojan que el director es quien más decisión tiene en el establecimiento, donde más de un tercio de los encuestados afirman que tiene toda la influencia. Le siguen el sostenedor y el jefe técnico, con más de un quinto. Con menos de 10% aparecen docentes, alumnos y padres y apoderados, tal como se desprende en el gráfico N°23.

Gráfico N° 23: Percepción de la influencia sobre decisiones educativas



Fuente: Elaboración propia

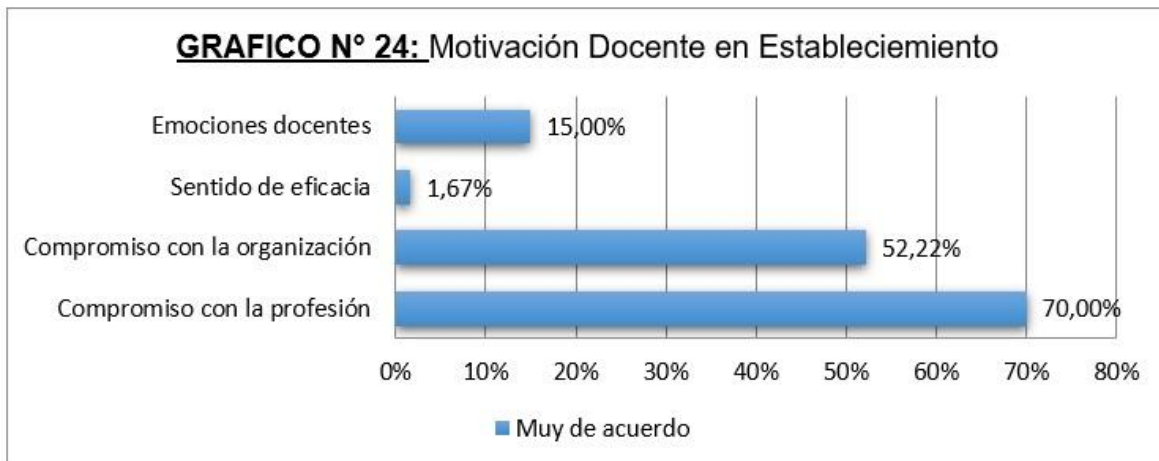
Gráfico 23: Percepción de la influencia

4. Trabajo y motivación docente.

En relación a la motivación docente los resultados nos ofrecen información muy importante a tener en cuenta. Como podemos observar en el siguiente gráfico, encontramos un alto porcentaje de docentes que se sienten comprometidos con su profesión. Por otra parte, más de la mitad del profesorado se siente también ligados con la organización. En relación al sentido de eficacia, los resultados son más que positivos, una cantidad mínima de docentes percibe que es poco lo que se puede hacer para mejorar con sus estudiantes, la mayoría confía

en el trabajo que pueden realizar, lo que sugiere buenas expectativas por parte de los y las docentes en relación a la eficacia del trabajo con las y los estudiantes.

Gráfico N° 24: Motivación docente

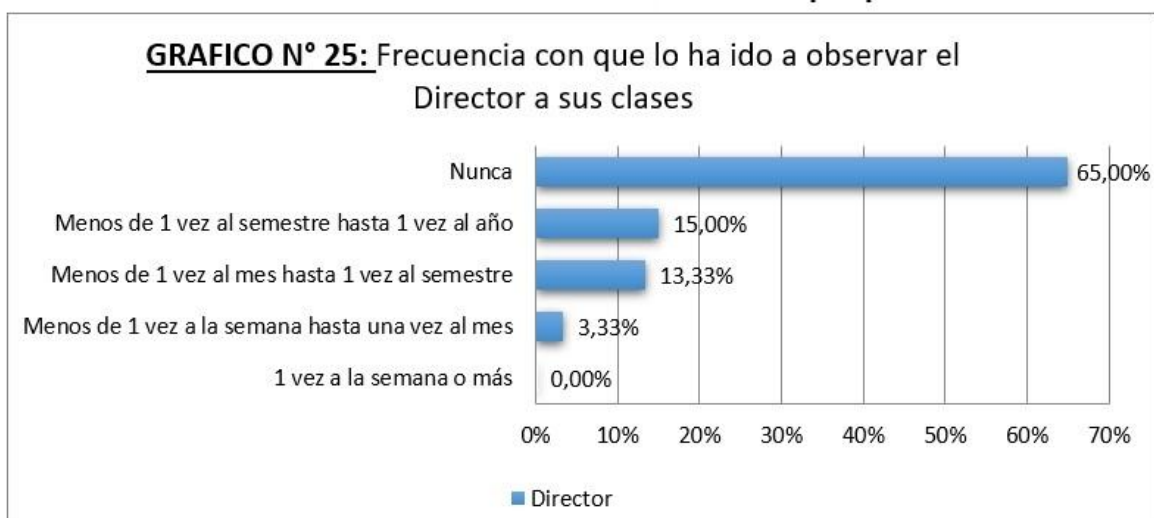


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 24: Motivación Docente

Respecto de la frecuencia que son observadas las clases por parte del director, alrededor de dos tercios de los docentes encuestados, reconoce que nunca ha sido observado por este, tal como podemos apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 25: Frecuencia de observación de clases por parte del director

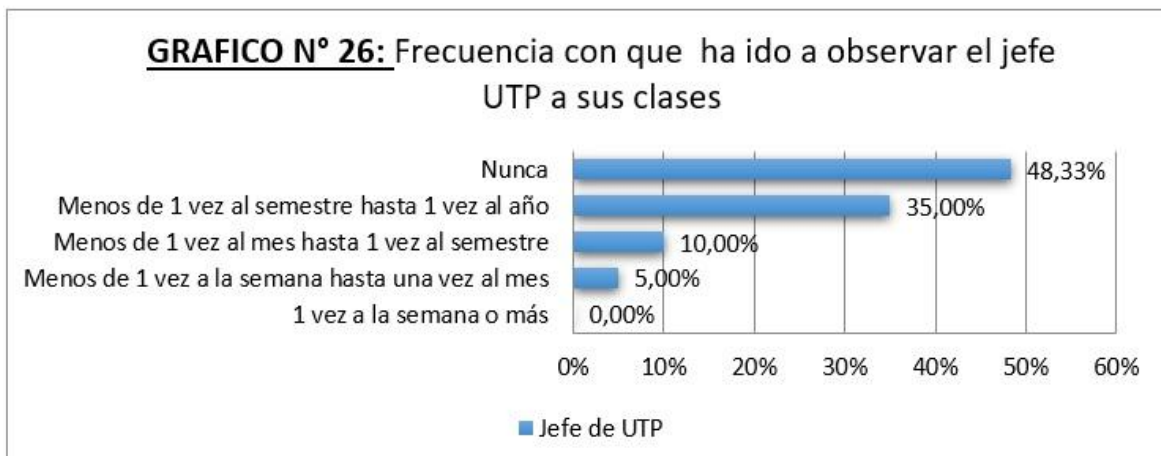


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 25: Frecuencia observación de clases por el Director

En relación a la frecuencia con que son observadas las clases por parte del jefe técnico, casi la mitad de los docentes reconoce que nunca ha sido observado por el jefe técnico, mientras que 5% reconoce haber sido observado menos de una vez al mes.

Gráfico N° 26: Frecuencia de observación de clases por parte del jefe de UTP



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 26: Frecuencia de Observación de clases por UTP

Finalmente, respecto a quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de sus estudiantes. Un 60%, elige como primera prioridad a sus colegas del mismo establecimiento y casi un quinto en segunda prioridad a los mismos. Un cuarto de los docentes encuestados, escogieron como primera prioridad, a un integrante del equipo de UTP, mientras más de un 40% de los docentes encuestados eligen esta opción como segunda prioridad. Solo un 13% recurre en primera prioridad al jefe técnico, mientras que en segunda prioridad un quinto recurre a la jefatura técnica como se aprecia en el gráfico N° 27.

Gráfico N° 27: A quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 27: A quien recurren los docentes

Síntesis

En resumen, podemos relevar tres grandes ideas. En primer lugar, lo relativo a las prácticas de liderazgo, tanto del director como del jefe de UTP. Según los datos, en ambos casos se observa un bajo despliegue. Las prácticas del director, se encuentran muy por debajo del promedio nacional (12% y 42% respectivamente). Solo una práctica supera los 15 puntos porcentuales (establecer dirección). Los resultados más alarmantes los encontramos en la categoría gestionar la instrucción, donde solo alcanza 6 puntos porcentuales de percepción.

En relación al jefe de UTP, los resultados varían. Si bien siguen estando por debajo del promedio nacional, se observa una mejora en relación a los resultados de dirección. La categoría más descendida en relación al trabajo del jefe de UTP está por sobre los 20 puntos

porcentuales, superando la categoría de mayor percepción en relación al trabajo del director. Esta información da cuenta, que los docentes sienten más confianza en el trabajo del jefe de UTP, además de más cercanía a la hora de buscar apoyo pedagógico. Las cuatro prácticas de liderazgo ejecutadas por el jefe de UTP, alcanzan en promedio de 30 puntos porcentuales, 14 menos que el promedio nacional para el mismo cargo.

En segundo lugar, nos encontramos con las características y habilidades del equipo directivo, las que, al igual que en las prácticas de liderazgo, presentan una diferencia que favorece al jefe de UTP en relación a la percepción sobre el director que tienen los docentes.

Respecto a las características y habilidades del director, podemos observar como promedio 13,5 puntos porcentuales, donde el manejo y la gestión de recursos aparece como la habilidad mejor percibida, alcanzando los 20.77 puntos porcentuales. El jefe de la Unidad Técnica por su parte, según la evaluación arroja 35 puntos porcentuales, siendo la dirección de reuniones la habilidad más observada por parte de los docentes (46.67%). En ambos casos, podemos contemplar que no son habilidades o características asociadas al apoyo pedagógico directo las que alcanzan mayor valoración por parte de los docentes.

En tercer lugar, nos parece fundamental hacer referencia a las condiciones en que los docentes desarrollan su trabajo. Las 4 categorías observadas promedian los 16.7 puntos porcentuales, lo que sin lugar a dudas no son buenos números. Podemos reflexionar, a partir de los datos, que las condiciones de colaboración son bajas. La cultura escolar es la dimensión más disminuida, alcanzó solo un 5,7 % de percepción por parte de los docentes, seguido del apoyo a la instrucción, con un preocupante 15.33 puntos porcentuales.

Por consiguiente, a partir de estas tres grandes ideas, podemos reconocer un problema que nos parece significativo en el establecimiento, y en el cual nos queremos enfocar, el escaso apoyo pedagógico.

Problema- efectos

Las prácticas de liderazgo en el establecimiento son percibidas por pocos docentes, por consiguiente, tienen un muy bajo despliegue, especialmente las vinculadas a la labor docente. Este es el principal problema que podemos identificar a partir del análisis cuantitativo, los líderes escolares presentan débiles prácticas de apoyo al trabajo docente.

Los datos que nos ofrece el instrumento son bastante reveladores en lo que respecta al apoyo al trabajo docente. Si observamos las prácticas ejecutadas por el director, nos encontramos con resultados preocupantes. Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, es la categoría más descendida, con 4,44 puntos porcentuales. En relación a la dotación de personal, los números también son preocupantes, solo 8,33% de los docentes está muy de acuerdo con que el personal del establecimiento es suficiente. La categoría relacionada con la estimulación intelectual ofrece resultados similares, sin alcanzar los 9 puntos porcentuales.

El apoyo y la atención individual de los docentes, que resulta determinante a la hora de sustentar la labor docente, alcanza un escaso 14,33%.

Los docentes perciben un mayor despliegue en la practicas del jefe técnico. Aun así, los números están por debajo de los resultados nacionales. Ante la afirmación de si el jefe técnico le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza, el 36,67% de los docentes está muy de acuerdo. Si bien estos números no se alejan del promedio nacional, hay otros resultados que nos dan cuenta del escaso apoyo pedagógico. En relación a la aseveración el jefe técnico frecuentemente observa sus clases, solo un 6,67 % está muy de acuerdo. Respecto a la retroalimentación y sugerencia de mejora, después de la observación de aula, solo un 6,67% de los docentes está muy de acuerdo con el despliegue de esta práctica.

Pocos profesores perciben acompañamiento por parte del equipo directivo, en lo que respecta al trabajo docente, esto tiene como consecuencia que los profesores terminan recurriendo a sus pares, cuando necesitan apoyo pedagógico.

A este problema podemos agregar el contexto en el que están enseñando las y los docentes, quienes perciben que los directivos, por un lado, tienen la mayor influencia en relación a la toma de decisiones, mientras que, por otro, poseen muy pocas habilidades, especialmente en materia pedagógica.

En relación a las condiciones de la escuela, los profesores perciben una cultura de baja colaboración, especialmente en cuestiones de instrucción y de escasa participación en la toma de decisiones.

El compromiso de los docentes con la organización es menor, en relación a su compromiso con la profesión. Esto da cuenta de un cuerpo con alto sentido de la autoeficacia del que dispone la institución.

A partir del análisis de los datos de nuestro caso, hemos podido identificar elementos que dan cuenta del efecto indirecto del liderazgo desde el modelo de Stephen Anderson, los que

sinetizamos en la siguiente tabla, estableciendo la relación entre las prácticas de liderazgo, prácticas docentes y resultados de aprendizaje.

Se debe entender que es un modelo indirecto, pues las prácticas directivas se reflejan en el trabajo de los maestros y son los maestros, quienes inciden en los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, es importante señalar que las prácticas de liderazgo tienen un efecto directo en las variables medidoras de desempeño docente que afectan directamente a ellos.

A continuación, la siguiente tabla nos explica de mayor manera los resultados académicos, pese a un cuerpo docente altamente comprometido, que sienten que se desempeñan solos, pues existen bajo despliegue de prácticas de liderazgo que acompañen o incidan en el trabajo docente.

Resultados de aprendizaje	Trabajo docente y condiciones	Prácticas de liderazgo
Bajos con resultados zigzagueantes en matemáticas	Profesores comprometidos con su trabajo	Bajo despliegue global
Bajos con resultados a la baja sostenida en lenguaje.	Alto índice de autoeficacia colectiva	Poco foco en lo pedagógico
Bajos en resultados PSU en relación a los resultados generales, manteniendo un promedio similar al de los establecimientos de dependencias municipales.	Poco más de la mitad de los docentes manifiesta compromiso con la organización (52%)	Director y Jefe de UTP son percibidos con bajas capacidades.

	Poca confianza en capacidades del director y UTP para otorgar apoyo pedagógico.	
	Decisiones centralizadas	
	Bajas condiciones de colaboración y participación	

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 4 ANÁLISIS CUALITATIVO

Como observamos en la sección anterior, el principal problema detectado está relacionado con que los líderes escolares presentan débiles prácticas de apoyo al trabajo docente. Esta información queda en evidencia a partir de la percepción de los docentes medidas en la encuesta CEPPE, donde además de las prácticas de liderazgo de los líderes escolares, se pone el foco en las habilidades y características del director y jefe de la unidad técnica pedagógica, además de observar las condiciones del establecimiento.

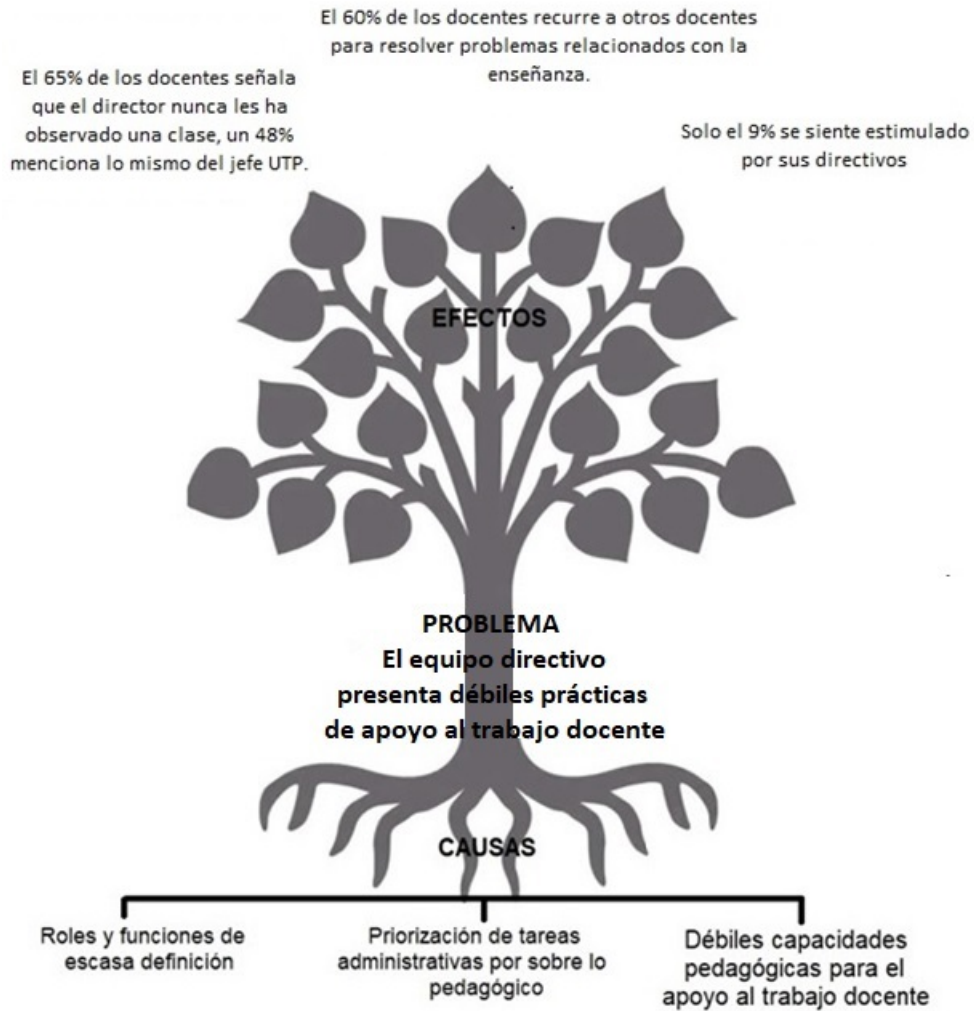
En esta sección trataremos de dilucidar cuáles son las causas, relacionadas con el funcionamiento del establecimiento y de la actuación de los líderes escolares, que podrían estar generando este problema.

El primer factor que influye en la generación de este problema lo encontramos en el ámbito organizacional. Podemos apreciar, a partir de los datos, una cantidad insuficiente de personal en el establecimiento. A esto podemos agregar que los roles y funciones no están bien definidos y se presentan confusos. Frente a esta mal distribución del trabajo, se hace difícil brindar apoyo pedagógico a los docentes.

El segundo factor está vinculado a la priorización de tareas administrativas por sobre lo pedagógico, de parte de los líderes. Si bien se considera que el discurso, en términos

pedagógicos es importante, lo realmente relevante son las prácticas. Se habla de enfoques pedagógicos, de los aprendizajes de los estudiantes, pero a la vez le dedican un tiempo significativo a tareas administrativas. A la luz de los resultados, se aprecia que el discurso se contrapone con las acciones, dejando en evidencia una mayor valoración a los temas de gestión y administración del establecimiento, que al apoyo efectivo de los y las docentes. Es una creencia de base, donde no se puede redirigir el esfuerzo porque lo administrativo no puede dejar de hacerse.

Un tercer factor está asociado a las débiles capacidades pedagógicas, por parte de los líderes, para el apoyo al trabajo docente. Si bien es cierto no existen todos los antecedentes de juicio en el caso, nos parece relevante mencionar la percepción de los docentes, los que denotan poca confianza en sus líderes educativos a la hora de solicitar ayuda, prefiriendo mayoritariamente acudir a sus pares.



PROPUESTA DE MEJORA

Tal como se evidenció en el apartado que precedía, la principal debilidad detectada en el establecimiento, está en el equipo directivo, específicamente en liderazgo pedagógico, en el cual se evidencian un bajo despliegue de prácticas de apoyo a los docentes.

Dada esta situación inicial, es pertinente y necesario generar instancias en donde los directivos analicen sus prácticas de liderazgo pedagógico, preguntándose con periodicidad acompañan a sus profesores en temas pedagógicos, y a su vez que se cuestionen las instancias en las que están desarrollando profesionalmente a sus profesores o la ausencia de las mismas. Por esta razón, la estrategia de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) es una herramienta que permite al equipo directivo del establecimiento, analizar, reflexionar y tomar decisiones acerca de sus prácticas, sus creencias, sus acciones y cómo estas impactan en maestros y estudiantes.

¿Por qué una Comunidad Profesional de Aprendizaje para el colegio?

En primera medida se debe entender las CPA como una herramienta de mejora escolar, sustentada en las teorías de liderazgo distribuido, que pretende crear prácticas sistémicas de reflexión-acción en los lugares donde se emplean. Este elemento resulta central para la realidad institucional.

En esta CPA participará la totalidad del equipo directivo, es decir, 11 docentes que ejercen distintos cargos, además dada la necesidad del éxito de esta CPA, se contará un experto facilitador en el área de Liderazgo pedagógico, el que será financiado con recursos SEP.

El experto, es necesario pues es normal que en una CPA existe la diversidad y conflicto respecto de las temáticas y que son propios de una comunidad humana. Por esta razón el experto acompañará a CPA, para el reconocimiento y el equilibrio entre los grupos y la individualidad, así como entre la colaboración y el conflicto.

El foco de atención de la CPA estará direccionado hacia las prácticas de observación y el acompañamiento en el aula a los docentes del Establecimiento

Objetivo General	Fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo directivo para el apoyo al trabajo docente
-------------------------	---

RESULTADOS ESPERADOS	INDICADORES
---------------------------------	--------------------

<p>Equipo directivo comparte una visión de Liderazgo pedagógico con foco en el apoyo al trabajo docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al menos 9 de los directivos presenta 90% de asistencia total a las reuniones en el periodo de acompañamiento. - Al menos 9 de los directivos declara compartir la visión de apoyo al desarrollo profesional docente construida en el equipo - Al menos 9 de los directivos mejora rendimiento en test de conocimientos respecto de evaluación inicial.
<p>Equipo directivo implementa un proceso de acompañamiento y retroalimentación en pequeña escala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 instrumento de observación de clases consensuadas. - Observan y retroalimenta a 3 docentes de distintas especialidades. - 1 instancia de reflexión análisis luego de cada observación-retroalimentación realizada. - 1 plan de escalamiento del acompañamiento y retroalimentación al aula a otros profesores.

Actividades:

Actividad	Responsables	Descripción	Tiempos
	<p>Equipo directivo Facilitador</p>	<p>Se programarán y ejecutarán diversas actividades de reflexión que permitirán un análisis profundo de la realidad del colegio, de los resultados académicos y otros indicadores de calidad.</p>	<p>1 mes</p>

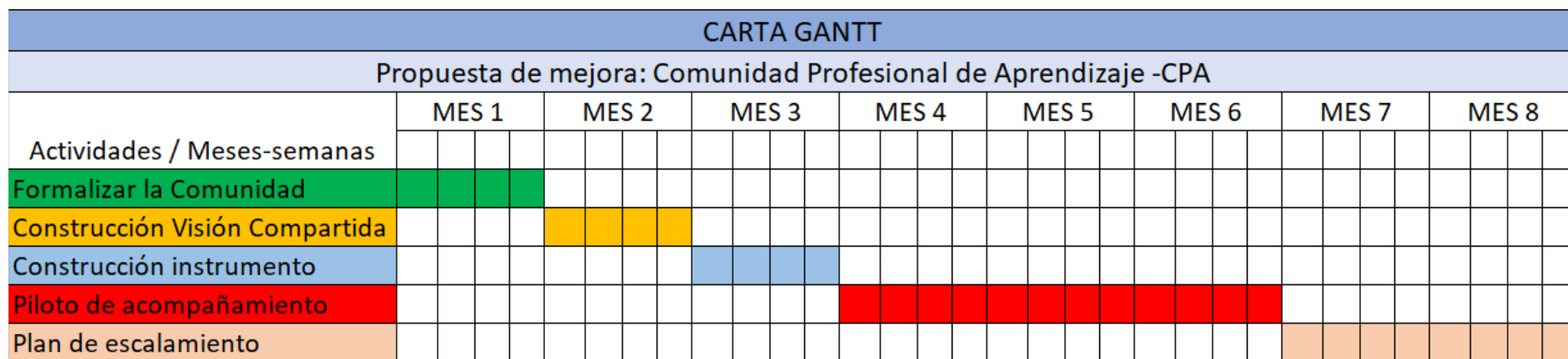
<p>Formalizar la comunidad de aprendizaje.</p>		<p>Para apoyar y coordinar estas actividades se contratará un facilitador (Financiado por la SEP) que acompañará al equipo directivo a trabajar la CPA.</p> <p>Este experto sistematizará la información, reflexiones y proyecciones de acciones a tomar.</p> <p>Se planificará y ejecutarán reuniones temáticas que abordarán el Liderazgo pedagógico, el acompañamiento y la retroalimentación docente, como elementos claves de esta instancia.</p>	
<p>Construcción de visión compartida</p>	<p>Equipo directivo Facilitador</p>	<p>En base los criterios de Desarrollo Profesional docente, el equipo visualizará y construirá una visión en la que se declara la importancia de la reflexión pedagógica y los aprendizajes. Los directivos aúnan criterios en base a la importancia que deben asignar al desarrollo profesional de sus maestros, promoviendo instancias de reflexión</p>	<p>1 mes</p>

		con foco en los aprendizajes de los estudiantes.	
Construcción de instrumento de acompañamiento.	Equipo directivo Facilitador	<p>Luego de declarar la importancia del foco pedagógico, la CPA conformada por el equipo directivo y el facilitador de manera conjunta, realizarán una búsqueda sistemática de la literatura reciente y los criterios nacionales de instrumentos y artículos relacionados con el acompañamiento y la reflexión docente.</p> <p>Luego de la revisión juntos construyen un único instrumento de acompañamiento al aula, sustentando en las búsqueda y reflexión de la CPA.</p> <p>Luego el instrumento será socializado y aprobado por los docentes del establecimiento.</p>	1 mes

<p>Se inicia programa piloto de acompañamiento y retroalimentación</p>	<p>Equipo directivo Facilitador</p>	<p>Se programará, informará y desarrollará el acompañamiento de aula a 3 docentes del establecimiento de diversas áreas y niveles de aprendizaje.</p> <p>Luego de las observaciones, el equipo directivo y el facilitador trabajan en conjunto, para analizar las visitas, reflexionar sobre las practicas observadas. Posterior, de manera conjunta construirán el informe de retroalimentación que devolverán a los docentes acompañados.</p> <p>Además, practicarán juegos de roles para ejercitar el proceso de devolución de las visitas, aumentando su experiencia y unificando criterios que les permitan hacer devoluciones efectivas y constructivas. En esta etapa se busca además impactar en los docentes con talleres en los consejos técnico, acerca de la reflexión pedagógica y los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>3 meses</p>

<p>Se crea un plan de escalamiento para aumentar el índice de acompañamiento.</p>	<p>Equipo directivo Facilitador</p>	<p>Luego de realizar las devoluciones y agudizar la expertiz del acompañamiento docente con el foco en los aprendizajes.</p> <p>El equipo directivo construirá una planificación que les permitirá generar un escalamiento en la cantidad de docentes acompañados.</p> <p>Se proyecta poder acompañar a la mayoría de los docentes del establecimiento. Esto con la idea de proyectar los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de la CPA. Se busca que los docentes reciban de sus directivos ideas claves acerca de la importancia de las buenas prácticas de aula y la reflexión permanente de estas.</p>	<p>2 meses</p>
---	---	---	----------------

CARTA GANTT



CAPÍTULO 5 MARCO CONCEPTUAL

Se realizará en primera instancia una revisión teórica sobre el concepto de liderazgo en el ámbito educativo, su importancia, cómo influye en los aprendizajes y en los resultados de una institución. Se reseñarán distintos modelos existentes de liderazgo, los factores que intervienen. Además, se incorporarán al análisis, el propósito moral que orientan el accionar, el compromiso individual y colectivo que son inherentes al correcto ejercicio del liderazgo.

Por lo seguido, se abordará el desarrollo profesional docente y como el liderazgo se relaciona señalando características y elementos relevantes que intervienen en los procesos educativos.

Finalmente, en este apartado se fundamentará teóricamente la estrategia de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como una herramienta útil, que permitirá al equipo directivo poder reflexionar y orientar sus prácticas hacia el acompañamiento a sus maestros.

Liderazgo

El liderazgo en las instituciones educativas es un tema complejo, causa incertidumbres y tiene múltiples sentidos de urgencia, más aún con las distintas realidades sociales, geográficas y económicas de un país como el nuestro que presenta altos índices de desigualdad.

El aprendizaje como finalidad de los centros educativos, muchas veces se convierte en una de tantas prioridades que afrontan los líderes al gestionar las instituciones. Lo anterior, lo sustenta Robinson, Hohepa, y Lloyd, (2009), señalando que son los líderes educativos quienes tienen mayor claridad en relación a las posibilidades y oportunidades, son quienes conocen mejor el contexto y quienes son las personas que componen la organización educativa.

Sin duda el liderazgo es un asunto de gran relevancia en las instituciones educativas. Leithwood, Harris, y Hopkins, (2008) reconocen en el liderazgo la segunda variable que más efecto tiene en los resultados académicos, solo superada por la enseñanza en el aula. Pese a

esto, el impacto de los líderes educativos en el mejoramiento y calidad de los aprendizajes no es directo, pues en el resultado de sus esfuerzos intervienen las prácticas de enseñanza de los docentes, la calidad de su formación continua y la cooperación profesional entre los docentes del establecimiento, tal como señalan Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom (2004)

A partir de lo anterior, podemos sostener que las instituciones educativas y sus líderes deben poner el foco de la gestión escolar en la consecución de los aprendizajes, tal como afirma Leithwood (2006) el liderazgo es un catalizador de aprendizajes, pues cuando es efectivo, trae cambios en la cultura institucional y tiene directa incidencia en los logros de estos.

El liderazgo como concepto es una práctica y una acción que puede ser desplegada por una o más personas en las instituciones escolares. Es ejercido comúnmente por los equipos directivos, los equipos de gestión y los docentes en las salas de clases. Leithwood y Riehl (2009) sostienen que los liderazgos desplegados deben apuntar a la justicia social y al logro de los aprendizajes.

El liderazgo como concepto de práctica-acción, no atiende a un solo tipo o manera de llevarlo a cabo, existen diversas ópticas desde donde se puede abordar. Así, según esta óptica (Bush et. al. 2016) nos ofrece una clasificación con distintos modelos:

- A) El Liderazgo instruccional, es aquel que pone énfasis en los resultados académicos que se deben lograr. Existe una fuerte autoridad del director hacia los maestros, este personalismo coarta la posibilidad de que surjan liderazgos intermedios. En este tipo de liderazgo el director es una figura omnipotente, en él recae toda la autoridad y el poder y se considera como el único experto.
- B) Liderazgo gestor, aquí se busca facilitar el trabajo de otros estamentos de la institución mediante la ejecución constante de tareas y funciones que ayuden a cada parte de la organización.
- C) Liderazgo transformativo, este busca incidir en las personas que componen la organización, busca formar compromisos, transformar las capacidades de todos los

miembros de la institución, así este tipo de liderazgo será efectivo, cuando el resultado sean sólidas relaciones de compromiso de cada uno de los integrantes.

- D) Liderazgo moral y auténtico, el principal objetivo está centrado en los valores, las creencias y la ética que demuestran los líderes. La autoridad nace de la concepción de que lo realizado es lo correcto.
- E) Liderazgo distribuido, la autoridad y el cargo no guardan relación intrínseca, pues aquí se busca que todos los miembros de la organización se involucren y tengan incidencia en las decisiones que se tomen. El concepto de Liderazgo distribuido reúne estos elementos “El aspecto relacionado con la práctica hace hincapié en la labor cotidiana del liderazgo. Desde una perspectiva distribuida, en lugar de conceptualizarse las prácticas en término de las acciones o conductas de un líder individual”. (Spillane & Ortiz, 2017).
- F) Liderazgo docente, apunta al empoderamiento de profesores, se centra en la mejora escolar por medio del cambio de prácticas docentes, se busca que los maestros sean agentes activos del cambio y la mejora.
- G) Liderazgo contingente, apunta a difuminar los elementos normativos de modelos de liderazgo y gestión escolar, es un liderazgo pragmático, que se basa en la contingencia, no se basándose en valores y prácticas estáticas.

En base a los sustentos teóricos antes señalados, se puede afirmar que la efectividad de un liderazgo incidirá en los logros de los aprendizajes y pese a los diversos modelos o tipos de liderazgo que existen, se ha llegado a un consenso entre los expertos, en el que se señala que los procesos de mejora educativa deben estar al alero de un liderazgo que los facilite y los propicie (Bellei, et. al., 2014), pues como dice el mismo autor: “los procesos de sucesión del liderazgo en los casos estudiados sugieren que un aspecto clave del mejoramiento escolar es el empalme entre el estilo y características del nuevo director con las necesidades para la etapa de desarrollo de la escuela. Esto muestra lo crítico de una planificación rigurosa de los procesos de selección y cambio de directivos, tanto para iniciar como para sostener los procesos de mejoramiento en las escuelas” (Bellei, et. al., 2014, p. 68).

El liderazgo juega un rol fundamental en focalizar la necesidad de urgencia, gestionar institucionalmente el logro de los objetivos y propósitos de la escuela y el aprendizaje, así el liderazgo es una variable fundamental para lograr la mejora escolar (Bolívar, 1997; Hopkins, 2008; Bellei et al.2014).

Las diversas investigaciones internacionales resaltan el liderazgo escolar, como unos de los elementos de mayor influencia en los maestros, es decir, movilizar las intenciones y las metas que de la institución (Leithwood, 2009). En este mismo sentido Anderson (2010) se refiere al liderazgo como un “catalizador” puesto que logra movilizar a los distintos componentes de la institución.

Así el liderazgo como influencia, se aboca a la construcción de metas compartidas, la movilización de los diversos recursos humanos y financieros en pos del éxito de los aprendizajes de los estudiantes, mediante el desarrollo de las prácticas y habilidades de los maestros.

Prácticas de Liderazgo

Habiendo realizado una revisión sobre el concepto y los tipos de liderazgo y este como influencia, nos parece necesario mencionar los principales modelos referidos a las prácticas de liderazgo.

Una de los modelos que destacan dentro de las prácticas de liderazgo y que más impacto tiene en el resultado de los estudiantes es el modelo de Viviane Robinson (2007), quien propone cinco dimensiones que nos permitirán incidir de forma positiva en los aprendizajes y en el bienestar estudiantil.

La primera dimensión dice relación con establecer metas y expectativas, dando cuenta de la necesidad de fijar un norte centrado en el aprendizaje a través de una estrategia que lo

posibilite. Estas metas deben ser compartidas y debidamente comunicada por los líderes educativos.

La segunda dimensión es el manejo estratégico de recursos, donde se busca eficacia y eficiencia tanto en el plano de lo material como de lo humano.

En tercer lugar, Robinson nos señala la importancia de planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo, como elemento organizacional de suma importancia.

La cuarta dimensión está asociada a promover y participar en el aprendizaje de los profesores y su desarrollo profesional, y según los resultados ofrecidos por Robinson (2008) es la dimensión que más impacto tiene al interior de la organización. Los líderes no solo deben promover y apoyar el aprendizaje de los docentes, sino que deben participar activamente de estas instancias.

La última práctica sugiere que los líderes deben asegurar un ambiente ordenado y que apoye, así los docentes ponen el foco en la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, evitando distracciones, interrupciones o presiones que estén ajenas al proceso educativo.

Otro de los modelos que más destacan es el de liderazgo instruccional desarrollado por Hallinger (2015), en cual se abordan tres grandes dimensiones del liderazgo.

En primer lugar, definir la misión de la escuela, donde las principales funciones son estructurar y comunicar las metas escolares.

En segundo lugar, gestionar el programa de instrucción, en esta dimensión es necesario gestionar el currículo, supervisar y evaluar la instrucción y monitorear el progreso de los estudiantes.

Finalmente desarrollar un clima escolar para un aprendizaje positivo, donde las principales funciones a realizar son proteger el tiempo de enseñanza, proveer incentivos para los docentes, promover incentivos para los profesores, promover el desarrollo profesional y mantener alta visibilidad.

Aparte de estos dos modelos ya mencionados, nos resulta completamente necesario mencionar y destacar el modelo 4-14 de Stephen Anderson y Leithwood, en el cual se basa la encuesta CEPPE, y que nos señala que los líderes efectivos son aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes, evidenciando un mismo repertorio de prácticas (Leithwood et.al.,2006).

Este modelo se basa en catorce prácticas que están contenidas en cuatro categorías. En primer lugar, tenemos la categoría “mostrar decisiones de futuro”, y que está asociada a las motivaciones de los docentes a través de tres prácticas; Construcción de una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos grupales y tener altas expectativas.

La segunda categoría está relacionada con “desarrollar personas” y se centra en las capacidades a través de tres prácticas; Atención y apoyo individual a los docentes, estimulación y apoyo intelectual y el modelamiento.

La tercera categoría es “rediseñar la organización” y apunta a las condiciones de trabajo, en esta categoría encontramos cuatro prácticas; Construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, crear una relación productiva con la familia y comunidad y conectar a la escuela con su entorno.

Finalmente tenemos la categoría “Gestionar la enseñanza y aprendizaje”, que al igual que la anterior se centra en las condiciones de trabajo. Las prácticas asociadas a esta categoría también son cuatro; Dotación de personal, proveer apoyo técnico a los docentes, monitoreo y evitar distracciones de lo que no es el centro de su trabajo.

Mejora y Liderazgo escolar

La mejora, se entiende como un proceso permanente y sostenido en el tiempo, que persigue lograr efectivamente las metas educativas (Miles y Ekholm, 1985). Por lo tanto, la finalidad es la práctica efectiva en el aula, pues ahí se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje

(Bolívar, 1997) en el punto anterior concuerda Hopkins (2008) quien se refiere a la mejora como una estrategia focalizada en el aprendizaje y rendimiento escolar.

La mejora educativa como proceso, en primera medida es gradual y acumulativo, en él se incorporan diversas prácticas, las cuales pueden o no ser efectivas, pese a esto, el aprendizaje ocurre.

En segundo lugar, estos procesos son desbalanceados, ya que intervienen elementos que los interrumpen o dificultan, sin embargo, no se detienen y continúan, y se consideran parte del aprendizaje.

Un tercer elemento es el tiempo y su gestión, pues los procesos de mejora son largos (5 años) para poder evidenciar los primeros resultados asociados a los procesos de cambio y mejora. Y, por último, siguen diversos caminos y múltiples focos y estamentos, por lo que el sentido de urgencia estará jerarquizado por quien guíe o ponga énfasis en el proceso (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

Según Elmore y City (2007) la enseñanza en los colegios es una responsabilidad colectiva, en aquellos que están orientados por los procesos de mejora, pues todos sus conocimientos y habilidades relacionadas con la práctica pedagógica, los saberes directivos y docentes, apuntan al mejoramiento pedagógico, así deja de ser una tarea individual y acotada a prácticas aisladas. La mejora, es un proceso que requiere el compromiso de todos los agentes involucrados, para su efectividad.

Bellei et al. (2014), enuncia los procesos claves sobre los que sustentan el mejoramiento sostenido. En primera medida, el liderazgo directivo, el cual debe tener competencias para focalizar las políticas a implementar, las exigencias a cada miembro, la sutileza de utilizar conceptos como exigir, apoyar y colaborar, es decir, un buen y efectivo liderazgo.

En segunda medida, la gestión pedagógica, la cual debe apuntar al perfeccionamiento docente como elemento central, para la toma de decisiones pedagógicas, teniendo en cuenta la diversidad y complejidad del proceso educativo.

Un tercer elemento a considerar es la cultura, la identidad y la motivación, pues estos elementos son compartidos y deben orientarse al compromiso de lograr un clima favorable que busque la mejora continua.

Lo anterior, redundará en un cuarto elemento que es la gestión del contexto, donde la cultura construida y compartida por todos hace que exista concordancia entre el liderazgo, la mejora y la cultura educativa que se orientan hacia la efectividad.

Bellei et al. (2014), distinguen al menos cuatro factores del mejoramiento sostenido:

- Liderazgo Directivo: Compuesto por personas que tengan duración en el cargo, con características propias que se diferencien de los demás, capaces de discriminar cuál política implementar y, con un equilibrio entre exigir, colaborar y/o apoyar.
- Gestión Pedagógica: Énfasis en el perfeccionamiento docente y con herramientas para atender a la diversidad de los educandos.
- Cultura, identidad y motivación: Existe una cultura construida por todos los actores, por lo tanto, es compartida, además se aborda la convivencia escolar con la finalidad de favorecer el clima positivo.
- Gestión del contexto: Al existir una cultura construida y compartida por todos, las familias son parte del establecimiento, siendo agentes importantes. El liderazgo del sostenedor facilita la autonomía dentro de la escuela, existiendo coherencia entre lo propuesto por las políticas educativas y la gestión del líder.

Todos procesos de mejora implementados, deben ser seguidos por los líderes de la institución, pues, desde la gestión, es decir, a nivel institucional, se dirige para lograr los propósitos que la escuela se propuso. Siendo entonces el liderazgo una variable fundamental para lograr la mejora escolar (Bolívar, 1997; Hopkins, 2008; Bellei et al. 2014).

La vida, las relaciones humanas y todo proceso natural está en constantes modificaciones y cambios. La educación en las sociedades actuales tiene sobre ella múltiples fines, como reducir las brechas sociales, elevar el nivel cultural, aportar a mejores ciudadanos, entre otras. Este proceso se mueve en permanentes contradicciones, lo que se busca del nivel central, las realidades locales de las escuelas y las relaciones profesor-estudiante-familia. Hablar de calidad de la educación, necesariamente nos hace referirnos al logro de los aprendizajes, y

como el Liderazgo es fundamental, el que se entiende como natural y permanente en el proceso de enseñanza, que persigue la efectividad, el aprendizaje y el rendimiento escolar (Miles y Ekholm, 1985; Bolívar, 1997; Hopkins 2008).

En este proceso es vital un liderazgo efectivo, el que incide en los maestros y estos en los logros de los aprendizajes. Las características del líder y el contexto son importantes, pues aplicar recetas de manera unilateral y descontextualizadas, en ningún caso garantizará el éxito y la eficacia del proceso de mejora y liderazgo efectivo.

Pese a estas múltiples problemáticas en las que se desenvuelven los liderazgos educativos, tal como lo reafirma Robinson (2009) “La dimensión más significativa para impactar en los resultados académicos, es asegurar un entorno ordenado y seguro en el aula y en la escuela en general, en tanto alumnos como docentes puedan sentirse cómodos, existen reglas de conductas claras que se cumplan y puedan centrarse en la labor educativa, y establecer una relación de involucramiento y respeto mutuo de la escuela con la comunidad”.

Un liderazgo distribuido, que oriente y practique conductas democráticas y colaborativas incidirán en la efectividad del proceso educativo, pues hay estudios que demuestran que efectivamente puede haber competencias que sólo son posibles de alcanzar de manera grupal, es decir, colaboración a un nivel profundo y efectivo. (Head, 2003). Así tan importante como lo anterior, es tener presentes modelos que aporten a la reflexión docente que propicien indagar sistemáticamente acerca de sus prácticas pedagógicas, que motiven intrínsecamente las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes en las aulas escolares y las mejoras que se pueden lograr, reconociendo las consecuencias en las emociones, y, por último, en prácticas efectivas en el alumno. (Fullan, 2008)

Liderazgo y desarrollo profesional docente

En el apartado anterior conceptualizamos el liderazgo como un proceso de influencia que desarrollan los líderes escolares, esta influencia se logra a partir del despliegue de un conjunto de prácticas que logran impactar de forma positiva en el desempeño de los docentes, e

indirectamente en el desempeño de los estudiantes. En este escenario cabe una de las prácticas clave es desarrollar profesionalmente a los docentes.

a. Los líderes desarrollan profesionalmente al docente: Evidencias

Las evidencias internacionales y nacionales (Leithwood, Robinson, Lloyd, Rowe, Bellei, Horn y Marfán) demuestran que el liderazgo es la segunda variable que más influye en el aprendizaje, pero la de mayor significancia en docentes (modelo de Leithwood, 2007). Así se puede entender entonces por liderazgo como aquella acción que motiva, capaz de establecer dirección de futuro, siempre en la lógica de la mejora y éxito académico.

El liderazgo debe tender a promover las capacidades de los miembros de la organización (desarrollar a las personas), además de establecer correctas condiciones de trabajo, gestionar la organización para que sea más eficiente, además de centrarse en el ámbito más importante, la enseñanza y el aprendizaje.

En Chile la calidad de la educación es un tema presente en la agenda nacional, los resultados relevan brechas permanentes que separan a los estudiantes según su nivel socioeconómico en cuanto a los resultados de las pruebas estandarizadas. Los diversos cambios y reformas a partir de los gobiernos de continuidad de la dictadura a comienzos de los años 90' y hasta la actualidad, intervinieron áreas como planes de mejoras, cambios curriculares, subvenciones preferenciales, entre otros cambios.

Una investigación del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) del año 2010, estudió la influencia que ha tenido la ley de subvención escolar preferencial (LEY SEP 20.248) a 2 años de su promulgación, demostró que el área que estaba con menores nivel de despliegue, era el de gestión curricular.

Teniendo en cuenta los resultados antes mencionados y en el entendido de que el área de gestión curricular acumula un 30% de las prácticas de los planes de mejoramiento, resulta evidente el sentido de urgencia que se le debe asignar al área de la gestión de currículo al interior de los establecimientos educacionales de Chile.

En base a los resultados del estudio “Liderazgo directivo y calidad de la Educación en Chile” del CEPPE 2010, queda en evidencia que uno de los principales retos de los líderes educativos se relaciona con aquellos aspectos técnico-pedagógicos, la retroalimentación y el acompañamiento son prácticas muy disminuidas según el estudio, con un 20% y un 13% respectivamente, apareciendo como las más bajas de la categoría “gestión de la instrucción”. A su vez, las prácticas de apoyo individual y la ayuda para planificar la enseñanza, contenidas en la categoría “desarrollar personas”, presentan un 27% y 17% de docentes que están muy de acuerdo.

Los docentes según Leithwood (2008) son influenciados por los líderes en 7 emociones diferentes; la autoeficacia, la eficacia colectiva, la satisfacción laboral, el compromiso con la organización, el esfuerzo por cumplir metas y objetivos, el ánimo favorable y el compromiso con la profesión.

Queda de manifiesto que los líderes tienen como principal tarea llevar adelante las áreas que permiten desarrollar personas y gestionar la instrucción, pues a la luz de los aportes de los estudios realizados, son dos de los principales elementos que están al debe en Chile.

b) La política de desarrollo profesional docente

El año 2016 se promulgó la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, profesión esencialmente colectiva, asociadas a las escuelas chilenas y las necesidades educativas de los estudiantes. La ley contempla en su espíritu contribuir al mejoramiento continuo de la formación docente, sobre la reflexión de sus prácticas, tendiente a la colaboración como base de la labor educativa.

La ley 20.903 se centra en dos grandes ejes; a) el aprendizaje situado y b) las comunidades profesionales de aprendizaje. El primero hace referencia a los recursos y necesidades de cada comunidad en relación su PEI y el plan de mejoramiento educativo, con lo que se pretende que cada escuela instale un sistema de prácticas reflexivas permanentes. El segundo se sustenta en el liderazgo que deben ejercer los líderes de cada unidad educativa, encargados de movilizar en conjunto con el sostenedor, el desarrollo de las competencias de los equipos docentes que se desempeñan a su cargo. Lo que se traduce en que cada equipo directivo

deberá elaborar el plan de Formación para el Desarrollo Profesional (PDP), en directa relación con el PME y el PEI de la institución, promoviendo y facilitando la participación de todo el cuerpo docente.

Los líderes, bajo esta política pública son los llamados a crear en cada institución un sistema de reflexión, discusión y construcción de problemáticas asociadas a los saberes docentes, es decir, abierta colaboración para el éxito, Elmore y City (2007) afirman que la enseñanza en los colegios es una responsabilidad colectiva, en la que todos sus conocimientos y habilidades relacionadas con la práctica pedagógica, los saberes directivos y docentes, apuntan al mejoramiento pedagógico, así deja de ser una tarea individual y acotada a prácticas aisladas.

Sin lugar a dudas este modelo presenta desafíos a los líderes escolares chilenos y las escuelas. Un sistema con tanta diversidad en contextos geográficos y sociales que nos permiten interrogarnos ¿Tendrán todos los directivos las competencias para desarrollar esta política? ¿La colaboración y el liderazgo pedagógico es una creencia mayoritaria en los líderes escolares chilenos? ¿Los tiempos dispuestos en la normativa chilena, son suficientes para promover la colaboración dentro de las escuelas? Al ser una política en marcha es difícil evaluarla, pero el tiempo futuro nos permitirá visualizar sus éxitos y desafíos.

Así el concepto de Desarrollo Profesional Docente (DPD), pues cobra infinita relevancia, al ser considerado parte esencial de la nueva política pública centrada en el liderazgo pedagógico al interior de los centros educativo. El DPD se entiende como aquel “Conjunto de actividades que los docentes se implican a lo largo de su carrera. Realizadas tanto para incrementar su competencia en el oficio como para una mejor vivencia de la profesión” (Bolívar, 2014, pp 63.)

El DPD se concibió en el pasado como un sistema académico y escolarizado, la nueva lógica le imprime sellos colaborativos, puesto que se relaciona con las vivencias de cada maestro y las reflexiones colectivas a las que pueden llegar en los espacios generados por los líderes, pues se pretende la construcción de un modelo que promueva el desarrollo de las competencias individuales de los docentes, en pos de la reflexión, la colaboración, la mejora y éxito de los aprendizajes de los estudiantes.

Bajo esta premisa las escuelas serán exitosas en la medida que Los liderazgos sean capaces de influir significativamente en las creencias y las acciones de los docentes y que estos a su vez impacten de manera directa en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. (Leithwood, 2008)

En Chile, la política de desarrollo profesional docente ha sido liderada por el CPEIP y se sustenta en la lógica de fortalecer las capacidades docentes, persiguiendo que los estudiantes logren con éxito sus aprendizajes. Todo esto enmarcado en un proceso de análisis, dialogo y contextualización de la practica educativa.

El modelo se sustenta en la renovación y ampliación de los saberes profesionales por parte de los docentes, los propósitos morales que guíen su enseñanza y su versatilidad como agentes de cambio en los contextos en que se desenvuelven.

El sistema de DPD bajo la lógica actual es sistémico, puesto que se sustenta en una trayectoria, en la que existen estadios formativos en lo que se pueden desarrollar y superar los diversos niveles. El primer paso de trayectoria es la formación inicial otorgado por las universidades acreditadas, las cuales deben otorgar por medio de una evaluación nacional, un diagnóstico que retroalimenta las mallas de formación.

El sistema de reconocimiento proporciona a los profesionales de la educación un marco normativo en base a tramos, en los que se les encasilla en base al desempeño, años, conocimientos y se relacionan con las remuneraciones que se obtiene en base al encasillamiento.

Además de lo anterior, el CPEIP es el responsable de acompañar y promover diversas acciones que apunten a las prácticas y tramos de la carrera docente, mediante los denominados itinerarios formativos, asociadas a las necesidades de los docentes que emergen del portafolio de evaluación docente, la evaluación de conocimientos específicos y curriculares y las consultas e ideas docentes, en las denominadas voces docentes.

El modelo DPD chileno concibe al maestro como un profesional con habilidades reflexivas que le permiten llevar a cabo su práctica de manera contextualizada y autónoma.

El CPEIP (2017) en su política de desarrollo profesional docente enuncia principios sobre los cuales se sustenta este modelo:

- Profesionalidad:

Promueve la formación y desarrollo de profesionales que apunten a la integralidad de los estudiantes. Se persigue que los docentes demuestren sus capacidades de tomar decisiones pertinentes y oportunas en las diversas situaciones de aprendizaje.

Se refiere de igual manera a las capacidades individuales y colectivas de los docentes para movilizar hacia el éxito académico y la justicia social.

Así como también que cada docente pueda seguir y gestionar su proceso interno de aprendizajes, de autonomía y reflexión.

El principio de profesionalidad se puede resumir en la idea de que cada docente será capaz de diseñar, implementar y evaluar su práctica educativa.

- Autonomía:

Se relaciona con las libertades del docente para la organización de las actividades pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, en base al marco curricular nacional, el proyecto del establecimiento, el mejoramiento y la innovación pedagógica.

Se reconocen las capacidades docentes en el contexto de la construcción y el significado, la re-construcción y reproducción del conocimiento.

- Responsabilidad y ética profesional:

Se busca promover el compromiso personal y social del docente al servicio de la formación de aprendizajes y valores en los estudiantes, mediante conductas éticas de un profesional.

Al centro se propone el derecho de los estudiantes a aprender de acuerdo a sus ritmos, valorando la pluralidad y la inclusión, puesto que la diversidad cultural y social son parte fundamental de la sociedad moderna.

- Desarrollo continuo:

Se promueve la formación profesional continua, individual y colectiva. La actualización permanente de conocimientos, disciplinas, métodos de enseñanza y aprendizaje, necesarios y acordes al contexto escolar en que se desempeñan, enmarcado en el trabajo y logro de competencias personales e interpersonales al servicio de la docencia efectiva.

El desarrollo continuo se aborda desde dos ámbitos, el primero es la política nacional de formación y el segundo se relaciona con la formación en el contexto de desempeño del profesional.

- Innovación, investigación y reflexión pedagógica:

Se pretende fomentar la creatividad y la innovación en lo docentes, potenciar las habilidades de investigación de sus praxis. La realidad debe ser atendida por los docentes de manera colaborativa, abordando las problemáticas del contexto, innovando prácticas articuladas con el proyecto educativo que deben reflejar mejoras de las responsabilidades profesionales.

- Colaboración:

Promover instancias de trabajo colaborativo entre los profesionales, en pos de la construcción de comunidades de aprendizajes, lideradas por equipos directivos con foco en el liderazgo pedagógico. El dialogo y la reflexión deben darse en ambientes colaborativos en pos del logro del éxito académico de los estudiantes. Por ende, es fundamental que los profesionales tengan espacios para hablar, escuchar y sentir acerca de sus prácticas, pues finalmente será un espacio donde los docentes podrán reconocer fortalezas y debilidades en ambientes de confianza entre sus pares.

- Equidad:

Se deben crear las condiciones para que el proceso educativo sea universal y significativo, por lo que supone un desafío de enormes dimensiones para los profesionales de la educación. En su fundamentación la propuesta sostiene que los docentes mejor evaluados tenderán a desempeñarse en contexto de alumnos prioritarios, en pos de la justicia en la calidad de los aprendizajes.

- Participación:

Se fundamenta en la participación que tendrán los docentes en las distintas instancias, con los actores y las comunidades educativas. Se habla en la política, del docente “instrumentalizador” es decir, que deben abordar en sus espacios temáticas que estén asociadas al proceso educativo y que están más allá del aula. Los docentes tenderán a “la movilización de capacidades profesionales, comprendidas su disposición personal y su responsabilidad social donde: articula relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participa en la gestión educativa; se promueve el fortalecimiento de una cultura institucional democrática, se generan condiciones para intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales” (CPEIP, 2017)

- Compromiso con la comunidad:

Se debe promover el compromiso con la comunidad escolar, con los aprendizajes, con los objetivos declarados por el establecimiento y la integralidad. El compromiso con el Proyecto Educativo Institucional debe ser completo, pues se debe promover en los educandos la integralidad y por sobre toda la diversidad y la justicia en sus aprendizajes.

- Apoyo a la labor docente:

Le corresponderá al Estado de Chile cumplir la política nacional docente, es decir, velar por cumplir lo que se espera de los docentes. Para esto deberá implementar acciones destinadas al fortalecimiento en el ámbito pedagógico y formativo de los profesionales de la educación, por medio de apoyos para fortalecer y actualizar los conocimientos y habilidades de los docentes. Además, propone que los procesos deben estar orientados hacia las necesidades de la comunidad educativa por medio de instancias reflexivas y colaborativas.

Se reseñaron los principales fundamentos del Modelo de formación de Desarrollo profesional docente y directivo, en el capítulo 2 de dicho manual se detallan las estrategias de implementación para la formación docente, en el capítulo 3 se abordan las condiciones

necesarias para el diseño de acciones formativas. Así el marco curricular chileno otorga un modelo de desarrollo sustentados modelos.

Comunidades profesionales de Aprendizaje

Tal como se demostró en los apartados anteriores, el Liderazgo y el desarrollo profesional docente son elementos trascendentes para el éxito del proceso educativo. Los líderes deben ser capaces de movilizar todos los recursos institucionales en el ámbito pedagógico y centrarse en el desarrollo profesional de los docentes, pues estos son los que influyen directamente en los estudiantes, así “resulta imprescindible garantizar una vinculación más estrecha entre los esfuerzos de mejora institucional y los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como también favorecer el diseño de nuevos modelos de formación profesional al interior de las escuelas que efectivamente impacten en la práctica de enseñanza y en los procesos de aprendizaje” (Krichesky y Murillo, 2011. PP. 66)

En base a la premisa del liderazgo pedagógico, la estrategia de comunidades de profesionales de aprendizaje (CPA) es adecuada, específicamente orientada hacia el equipo directivo del establecimiento, dado los resultados presentados en los capítulos iniciales, que demuestran una serie de prácticas de liderazgo pedagógico con muy bajo despliegue o muy poco impacto en los docentes.

Las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) son una herramienta de mejora, que está influenciado por diversas teorías como el liderazgo distribuido, trabajo colaborativo,

desarrollo profesional, indagación y reflexión de prácticas y el trabajo sistémico. (Krichesky y Murillo, 2011)

Para una adecuada conceptualización del CPA, se hace necesario realizar una pequeña mirada histórica de como evolucionaron las ideas asociadas al concepto y su relación con la mejora en la escuela.

En los 60' la mejora se sostenía en el modelo de Investigación-Desarrollo-Difusión Adopción (IDDA). Le siguió un nuevo modelo que se sustentaba en las premisas de iniciación, implantación, continuación y Productos (Murillo, 2005) Este segundo modelo se caracteriza por no ser lineal, pero si centra la importancia en la implantación y la continuación, pues, estos son elementos centrales para una institución que se sustenta en la mejora. Así, ambos modelos, pese a sus particularidades, tenían como foco centrarse en los docentes y su formación.

Con los años 90' y los desafíos de establecer el cambio de manera sistémica, y no hacia ciertas acciones como en los modelos anteriores, los cuales hacían que los cambios fueran oscilantes y dependieran de la cantidad de recursos y docentes que intervenían, por ende, no eran cambios sostenibles en el tiempo y en la institución.

Así la lógica de la mejora de los años 90' pretendía desarrollar en los colegios una capacidad interna de poder sostener los cambios en el tiempo. Lo que se le denominó como la fase de gestión de los cambios (Hopkins y Lagerweij, 1997) o capacidad del cambio (Fullan, 1998). Esta etapa se caracterizó por dos grandes elementos, uno fue espíritu colaborativo entre los especialistas e investigadores, que buscaban desde una lógica integrada, las estrategias y los conocimientos, que fueran tratados de manera racional, integradora y pragmática. El segundo perseguía influenciar las políticas educativas, en cuanto a la autonomía que debían tener los colegios, para gestionar y tomar sus decisiones en base a la realidad de cada uno de ellos.

Muchos programas exitosos especialmente en Norteamérica estaban enmarcados en programas de mejora de la escuela, que influenció toda la política educativa posterior, pues se debían considerar aquellos elementos y lecciones que se debían afrontar para los procesos de cambios y Mejora (Krichesky y Murillo, 2011).

De las principales ideas que dejo el ciclo pasado, es esencial el aprendizaje de los docentes, todo proceso de mejora estará asociado al desempeño individual y colectivo de los maestros,

el trabajo individual de los docentes es poco efectivo en relación al trabajo colaborativo entre ellos.

Así la idea del aprendizaje organizativo (Bolívar, 2008) se transformó en la idea de una organización que está en constante aprendizaje, mejora y cambio. En esta las relaciones están dadas por la lógica de compartir el conocimiento, mejor será la organización cuando mejores sean quienes la componen. (Krichesky y Murillo, 2011). Además, se sumaron los avances en torno a los modelos de trabajo colaborativos entre docentes (Little, 1990).

Así finalmente la idea de comunidades de aprendizajes nace de “los trabajos y experiencias sobre las culturas de colaboración entre los docentes, así como de las organizaciones que aprenden, como forma para evitar el individualismo y el aislamiento que en tiempos de incertidumbre y adversidad no ayudan a resolver los problemas del día a día en la escuela” (Bolívar, 1997)

Existe en el medio académico variadas ideas de lo que son las comunidades de aprendizaje, al respecto Krichesky y Murillo (2011) afirman “La convivencia de múltiples interpretaciones de lo que son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje hace que sea realmente complejo aportar una definición mínimamente consensuada (Mitchell y Sackney, 2000; Hord, 2004; Stoll y Louise, 2007; Escudero Muñoz, 2009). (Krichesky y Murillo, 2011)

Krichesky y Murillo (2011) ofrecen algunos elementos organizadores para poder agrupar los distintos acercamientos a las CPA:

Desde una visión centrada en la escuela, la totalidad del establecimiento está comprometida en el desarrollo de culturas de aprendizaje, bajo las lógicas de visión común, liderazgo distribuido, trabajo colaborativo, indagación de prácticas y condiciones para facilitar el trabajo (Pankake y Moller, 2002).

Y finalmente desde una visión ampliada basada en Hargreaves (2008) el que la concibe como una estrategia organizativa eficiente que empodera y fortalece a todos los miembros de una comunidad a trabajar y aprender de manera colaborativa y que incida en la vida diaria de todos. (Krichesky y Murillo, 2011)

Bolivar (2013) nos ofrece “Cuando hablamos de CPA, nos referimos a un grupo de profesionales que se apoyan mutuamente, indagando de modo reflexivo, para aprender más sobre su práctica en orden a mejorar los aprendizajes de los alumnos. (Bolivar, 2013).

Harris y Jones (2010) sostienen que el CPA es una manera de asegurar que los profesionales de la educación, tengan el tiempo para aprender nuevas prácticas y generar nuevos conocimientos útiles. (Bolivar, 2013).

DuFour (2004) sostiene que las CPA es una herramienta poderosa, que incide profundamente el trabajo conjunto, en desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje efectivas. Pero son altamente demandantes en cuanto al tiempo y la dedicación. (Bolivar, 2013)

DuFour (2004) plantea 3 preguntas iniciales para un CPA, donde los profesionales deben responder: ¿Qué es lo que queremos que cada estudiante aprenda? ¿Cómo sabremos cuando cada estudiante ha aprendido? ¿Cómo vamos a responder cuando un estudiante tiene dificultades en el aprendizaje?

Por otra parte, Hord (1997) considera que los las CPA tienen las siguientes características; un liderazgo compartido y de apoyo, debe existir creatividad colectiva, además de unas condiciones de apoyo materiales y humanos, así como valores y visión compartida, además de cooperar con las prácticas personales. Estos son los componentes a partir de los cuales se elaboró el instrumento School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLCQ) o Cuestionario sobre el Personal Escolar como Comunidad de Aprendizaje que permite observar el grado de avance de una CPA.

Bolam, McMahon, Stoll y otros (2005) las CPA se sustenta en valores compartidos, la responsabilidad colectiva de los aprendizajes, la investigación profesional, la colaboración efectiva, el aprendizaje individual y colectivo de los docentes.

Así, la CPA es un elemento de mejora, puesto que fortalece las capacidades para la mejora sostenible y los aprendizajes de los estudiantes.

La revisión de la literatura acerca de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, tao como afirma Krichesky y Murillo (2011) es difícil de realizar una definición que pueda dar un completo significado de esta estrategia.

[CPA en el establecimiento, observación y retroalimentación de aula.](#)

Dada la realidad del establecimiento y las fortalezas que brinda la estrategia de CPA, es necesario realizar un proceso sistemático e institucional de acompañamiento y reflexión de las prácticas docentes.

Krichesky y Murillo (2011) dentro de los elementos organizadores de las CPA resaltan en primera medida de una visión docente. Aquí los profesores comparten críticamente sus prácticas con la finalidad de mejorar e incidir en el aprendizaje. Por lo que resulta fundamental que los líderes pedagógicos creen y propicien estos espacios.

Dentro de los elementos comunes de las CPA presentadas en Krichesky y Murillo (2011) en base al aporte de los trabajos de (Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Stoll y Louis, 2007; Hordy Hirsch, 2008).

Resaltan también los valores y visión compartida, acá la comunidad educativa construye una visión de la escuela global, existe una articulación lógica entre los objetivos de los docentes, sus creencias y las metas que busca lograr la escuela en los estudiantes. Específicamente en este caso, centrado en la importancia del acompañamiento a los docentes.

Aquí el liderazgo distribuido, juega un rol clave pues brinda las oportunidades para desarrollar el liderazgo, en especial a los docentes, y sus prácticas cotidianas con sus estudiantes.

Al revisar y analizar las prácticas desplegadas por los docentes, se profundizan el aprendizaje individual y colectivo, puesto que, al mirar sus prácticas profesionales, los docentes pueden reflexionar acerca de la información que le proveen sus directivos. Los Registros, observaciones y devoluciones son elementos comunes que se utilizan como insumos para la reflexión y catalizador de cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

En este proceso de construcción de la CPA, el equipo de líderes pedagógicos debe relevar aquellos elementos que consideran importantes y críticos de abordar, puesto que, dentro de los ámbitos de la gestión escolar, la observación de clases resulta fundamental, pues permite a los directivos vivenciar y compartir las experiencias que a diario se desarrollan al interior de las aulas, además de enriquecer la labor docente, con retroalimentaciones pertinentes y atinentes al alero de la mejora escolar.

Integrar a la cultura del establecimiento espacios reflexivos luego de observadas las prácticas de aula, es fundamental pues la calidad y periodicidad de estos elementos, redundarán en una

cultura abierta a los cambios en base a las evidencias que surgen de los procesos de acompañamiento.

Según el estudio de Tuyten & Devos (2011) son fundamentales retroalimentaciones útiles, que proporcionen información al docente y sean significativas, puesto que de lo contrario el docente no las utilizará al ser poco desafiantes. (Monitoreando la retroalimentación que entrego TIP7, 2017)

CONCLUSIONES

Se identificaron elementos que dan cuenta del efecto indirecto del liderazgo desde el modelo de Stephen Anderson, estableciendo la relación entre las prácticas de liderazgo, prácticas docentes y resultados de aprendizaje. Este modelo indirecto, evidencia cómo las prácticas de los directivos se proyectan en el trabajo de los docentes, quienes a su vez inciden en los aprendizajes que logran los estudiantes. Así se evidencia lo trascendente que resultan las buenas prácticas de liderazgo.

Este efecto es posible evidenciarlo en el caso en estudio, pues existen bajos resultados académicos, pese a un cuerpo docente altamente comprometido, que sienten que se desempeñan solos, pues existen bajo despliegue de prácticas de liderazgo que acompañen o incidan en sus quehaceres profesionales.

El problema detectado en el caso en estudio son las débiles prácticas de apoyo al trabajo docente que otorgan los líderes pedagógicos a sus maestros. Esto se evidencia en la percepción de los docentes que emerge a partir de la encuesta CEPPE con foco prácticas de liderazgo.

En la medición, tanto del director como del jefe de UTP, en ambos casos se observa un bajo despliegue. Las prácticas del director, se encuentran muy por debajo del promedio nacional (12% y 42% respectivamente). Los resultados más alarmantes los están en la categoría gestionar la instrucción, donde solo alcanza 6 puntos porcentuales de percepción. En relación al jefe de UTP, las cuatro prácticas de liderazgo ejecutadas, alcanzan en promedio de 30 puntos porcentuales, 14 menos que el promedio nacional para el mismo cargo.

Para resolver esta situación evidenciada, se deben generar instancias en donde los directivos analicen sus prácticas de liderazgo pedagógico y las periodicidades en acompañan a sus profesores.

A la luz de este desafío, se consideró una estrategia de Comunidades Profesional de Aprendizaje (CPA) ya que esta permite al equipo directivo del establecimiento, analizar,

reflexionar y tomar decisiones acerca de sus prácticas, sus creencias, sus acciones y como estas impactan en maestros y estudiantes.

Las CPA son una herramienta de mejora escolar, que están sustentadas en las teorías de liderazgo distribuido, que pretende crear prácticas sistémicas de reflexión-acción en los lugares donde se emplean.

En esta CPA se diseñó para la totalidad del equipo directivo, además contar con un experto facilitador en el área de Liderazgo pedagógico. Específicamente con foco en la gestión escolar, es decir, la observación de clases, que permite a los directivos interiorizarse de las prácticas de aula, además de enriquecer la labor docente, con retroalimentaciones pertinentes y atingentes.

Así se integra a la cultura del establecimiento espacios individuales y colectivos, que permiten reflexionar y tomar decisiones a partir de las observaciones realizadas, dando espacio al cambio y la mejora escolar.

Desde el punto de vista personal, resultó enriquecedor imbuirse en el ámbito del liderazgo pedagógico de otra realidad, pues me desempeñé como jefe técnico de un ciclo de enseñanza media. Este trabajo me permitió cuestionar las prácticas personales desplegadas, repensar la labor y por sobre todo poner énfasis en el trabajo con los docentes.

Valorar y dimensionar el impacto que tiene el liderazgo pedagógico en los docentes y estos en los estudiantes, aquí está el mayor aprendizaje obtenido de este trabajo, y en base a la evidencia debiese ser la premisa de quienes son líderes pedagógicos y se desempeñan en los colegios de Chile.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON S (2010) Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9, No. 2.

- Aziz, C (2018) Gestión del cambio, creencias y teorías de acción para la mejora escolar. Nota técnica n° 3. LIDERES EDUCATIVOS, centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago, Chile: LOM.
- Bolívar, R. (2012). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación. Dpto Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Granda, España.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. El liderazgo en educación, 25-46.
- Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. (pp. 25-46). Madrid: UNED
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En J. Ulloa, & S. Rodríguez (Eds.), Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela. Universidad de Concepción (Chile) (pp. 61-103). Santiago de Chile: RIL editores. Recuperado desde <https://www.rileditores.com/catlogo-ril02/i3c06ywm35/Liderazgo-escolar-y-desarrollo-profesional-de-docentes-aportes-para-la-mejora-de-la-escuela>
- Bush, T., Robinson, V., Spillane, J., Ortiz, M., Ryan, J., Giles, D., ... & Oplatka, I. (2016). Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle)
- Elmore, R. F., & City, E. A. (2007). The road to school improvement. Harvard Education Letter, 23(3), 1-3.
- Fullan, M. (2004). Las fuerzas del cambio, la continuación. Madrid: Akal. ISBN: 9788446014461
- Fullan, M. (2008). Have theory, will travel: A Theory of action for system change. In Change Wars: en edicion.

Head, G. (2003). Effective collaboration: deeo collaboration as an essential element of the learning process. *Journal of educational Enquiry*. Vol. N° 4, N° 2.

Hernández Sampieri, Roberto; et al. *Metodología de la Investigación*. 2ª. ed.

McGraw-Hill. México, D.F., 2001

Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela: experiencias y lecciones*. Área de Educación Fundación Chile.

Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al.

(Eds), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* , pp. 71-101. Madrid: Santillana-Aula XXI.

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

Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo. *Cómo liderar nuestras escuelas*, 17-34.

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Disponible en;

<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

Krichesky, Gabriela J.; Murillo Torrecilla, F. Javier *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*, vol. 9, núm. 1, 2011, pp. 65-83 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España

Miles, M.B. y Ekholm, M. (1985): "What is School Improvement?", en W.G. Van Velzen et al.: *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*. Leuven: ACCO, 33- 67.

MODELO DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y DIRECTIVO, CPEIP 2017

Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes. Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis*.

Ruiz, E. M. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 337, 235-250.

Walker, A., & Hallinger, P. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*.

Weinstein, J., Muñoz, G. & Raczynski, D. (2011). School leadership in Chile: Breaking the inertia. En J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 297-317). Netherlands: Springer.