

INFORME FINAL PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

Propuesta de Mejoramiento Educativo para el mejoramiento de las prácticas
de liderazgo del Director y Jefe UTP de un Liceo de la Araucanía

Profesor Tutor: Alfonso Henríquez Ramírez.

Autora: Begoña Pares Bengoechea.

Ciudad Universitaria, Marzo de 2021

Tabla de contenido

1. Introducción.....	4
2.- Resumen Ejecutivo	5
3. Caracterización de la Institución Educativa	6
3.1 Antecedentes generales del Establecimiento.....	6
3.2 Antecedentes relevantes del establecimiento	6
a) Tabla 1	6
<i>Índice de vulnerabilidad</i>	6
b) Tabla 2	7
<i>Eficiencia Interna del Establecimiento</i>	7
c) Tabla 3.....	7
<i>Resultados de Aprendizaje: Promedio de resultados puntaje SIMCE</i>	7
d) Tabla 4	10
<i>Promedio resultado puntaje PSU del establecimiento</i>	10
4. Presentación Línea Base	11
4.1 Objetivos de Diagnóstico	11
4.1.1 Objetivo General.....	11
4.1.2 Objetivos Específicos	11
4.2 Diseño Metodológico.....	11
4.2.1 Enfoque o estrategia.....	11
4.2.2 Alcance.....	12
4.2.3 Técnica de recolección de información	12
4.3 Población y muestra	12
4.3.1 De orden cuantitativa	12
4.3.2 De orden cualitativa.....	12
4.4 Instrumentos	13
4.4.1 Cuantitativos.....	13
4.4.2 Cualitativos	13
5. Plan de análisis de datos.....	14
5.1. Resultados de datos cuantitativos.....	14
5.1.1 Prácticas de liderazgo y características del Director:.....	15
5.1.2 Prácticas de liderazgo y características del Jefe Técnico:	21
5.2 Síntesis e interpretación de datos cuantitativos.....	27

5.3 Resultados de datos cualitativos.	29
a) Relaciones laborales y la estructura formal.....	29
b) Cooperación	33
c) Apoyo al trabajo docente.....	35
5.4 Síntesis e interpretación de datos cualitativos	38
6. Árbol de problemas	39
Figura 15	39
6.1 Descripción del Problema	40
6.1.1 Causas del problema.....	40
6.1.2 Efectos del problema	43
7. Propuesta de Mejora	46
7.1. Descripción y fundamentación de la estrategia.....	46
a) Rediseño de la Unidad Educativa.....	46
b) Actualización del Proyecto Educativo.....	46
c) Reflexión Intencionada y Sistemática	47
d) Observación de aula y retroalimentación	48
7.2. Descripción de los resultados.	49
7.3. Carta Gantt.	54
8. Fundamentación teórica.....	60
Liderazgo educativo y su influencia en el mejoramiento educativo.....	60
a) Establecer direcciones.	61
b) Rediseñar la organización	63
c) Desarrollar personas.....	64
d) Gestionar la instrucción (proceso enseñanza-aprendizaje) en la escuela.	67
9. Conclusiones	73
10. Referencias	77
11. Anexos	79
1. Protocolo para la reflexión acerca del propio desempeño en el aula:	79
2. Pauta de Pre-observación.....	80
3. Hoja de Notas de Observación	81

1. Introducción

El presente informe tiene como objetivo principal presentar una propuesta de mejoramiento escolar para un Liceo Municipal de la región de la Araucanía, diseñada a partir del análisis de datos proporcionados por el Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, el cual propone diversas estrategias para abordar el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de liderazgo del Director y Jefe UTP de dicho establecimiento educativo.

La fundamentación de este objetivo está relacionado a la Ley N°20.903 la cual propone contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, para lo cual es necesario preparar a los líderes de las instituciones a utilizar la información recogida en los establecimientos que encabezan con el fin de influenciar a los miembros de la comunidad hacia la mejora educativa poniendo énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas y de reflexión permanente de las prácticas docentes. Para dicho fin, este informe se estructura en cinco apartados, los cuales están distribuidos de la siguiente forma:

En primer lugar se presenta la contextualización de la institución educativa, a través de las características generales y relevantes del establecimiento, tales como los resultados de la eficiencia interna, el índice de vulnerabilidad y resultados en pruebas estandarizadas. En segundo lugar se expone la línea base la que está integrada por los objetivos del diagnóstico, el diseño metodológico que cuenta con el enfoque, alcance y la técnica de recolección de información, la población y muestra y los instrumentos utilizados. Esta información permite la presentación del plan de análisis de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, los que servirán para identificar y describir el problema detectado, sus efectos y causas. El tercer apartado presenta la propuesta de mejora educativa basada en el diagnóstico del problema detectado, la cual cuenta con su respectiva descripción y fundamentación, descripción de resultados esperados y programación de las actividades propuestas. El cuarto apartado corresponde a la fundamentación teórica el cual da sustento a la propuesta realizada, presentando antecedentes teóricos y empíricos relevantes. Por último, en el quinto lugar se presentan las conclusiones y proyecciones que se desprenden del informe planteado.

2.- Resumen Ejecutivo

El propósito de este informe es presentar una propuesta de mejora educativa a partir de la información proporcionada por el Programa de magíster en gestión y liderazgo educativo de la Universidad de Concepción. Para ello, se analizó la información cuantitativa y cualitativa proporcionada y los datos de contextualización del establecimiento educativo.

El análisis de esta información determinó que la problemática del establecimiento es que tanto el Director como el Jefe UTP presentan prácticas de liderazgo descendidas, como por ejemplo frente a la pregunta a los docentes sobre a quién consultan frente a alguna dificultad en el proceso enseñanza-aprendizaje el 62,5% señala a algún par, mientras que el 10,4% manifiesta al Jefe de UTP y sólo el 4,2% menciona al Director. Para atender a esta problemática se diseña una propuesta de mejora que tiene como objetivo mejorar las prácticas de liderazgo de los dos miembros del equipo directivo ya mencionados a través de la implementación de cuatro estrategias: rediseño de la unidad educativa, actualización del proyecto educativo institucional, reflexión intencionada y sistemática y observación al aula y retroalimentación, lo que responderá a las necesidades de la institución clarificando las labores del personal, distribuyendo mejor el tiempo de trabajo, desarrollará visión compartida y metas institucionales y mejorará el despliegue de la gestión pedagógica del equipo directivo respecto al proceso enseñanza-aprendizaje generando cercanía entre el equipo de gestión y docentes, generando además el hábito de reflexionar sobre las decisiones educativas tanto del equipo de gestión como de los docentes. Todo esto ha sido respaldado con fundamentación teórica basada principalmente en el liderazgo y su influencia en el mejoramiento educativo, desarrollado a través de las cuatro categorías globales de prácticas de liderazgo exitoso creadas por Leithwood, las cuales son: establecer direcciones, rediseñar la organización, desarrollar personas y gestionar la instrucción (proceso de enseñanza-aprendizaje).

3. Caracterización de la Institución Educativa

3.1 Antecedentes generales del Establecimiento

El establecimiento en estudio corresponde a un Liceo Municipal de enseñanza media de la región de la Araucanía, con modalidad de enseñanza Científico Humanista y Técnico Profesional. Hasta el 2018 cuenta con una matrícula de 1.230 estudiantes. Posee una dotación de 93 docentes, 80 docentes de aula y 13 docentes con cargos técnicos. Respecto a los años de ejercicio general de la profesión, los docentes de aula llevan desde 1 a 44 años de los cuales se han desempeñado en el colegio desde 1 a 35 años. Las cargas horarias de los docentes van desde 14 hrs. hasta 44 hrs. cronológicas semanales, de las cuales realizan desde 6 hrs. hasta 38 hrs. pedagógicas en la semana. El equipo de gestión está conformado por un Director, un Jefe de Unidad Técnica, un Inspector General, un Curriculista y un Evaluador.

3.2 Antecedentes relevantes del establecimiento

a) Tabla 1

Índice de vulnerabilidad

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Índice de vulnerabilidad	60,1%	62%	63,81%	66,67%	73,1%	72,5%

Fuente: (MGLE, 2020)

Según señala la tabla, los índices de vulnerabilidad han ido subiendo año tras año, lo que explica que los estudiantes que asisten al liceo han ido aumentando sus factores de riesgo, ya sea en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, lo que aumenta la desventaja comparativa entre comunidades educativas respecto al fracaso escolar.

b) Tabla 2

Eficiencia Interna del Establecimiento

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Matrícula al 30/11	1219	1219	1224	1194	1184	1230
Asistencia promedio	-	88%	89%	90%	90%	90%
Retirados	4,6%	2,8%	3,5%	4,1%	3,4%	-
Reprobados	6,4%	4%	4%	6,2%	6,1%	-
Promovidos	93,6%	96%	96%	93,8%	94%	-

Fuente: Información entregada por el Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

La tabla de datos demuestra que el establecimiento ha logrado mantener su matrícula en los últimos seis años y que los estudiantes mantienen una buena asistencia. Hay bajos niveles de repitencia y un escaso número de alumnos que desertan, manteniendo sobre un 90% de estudiantes promovidos, cifra sostenida en el tiempo.

c) Tabla 3

Resultados de Aprendizaje: Promedio de resultados puntaje SIMCE

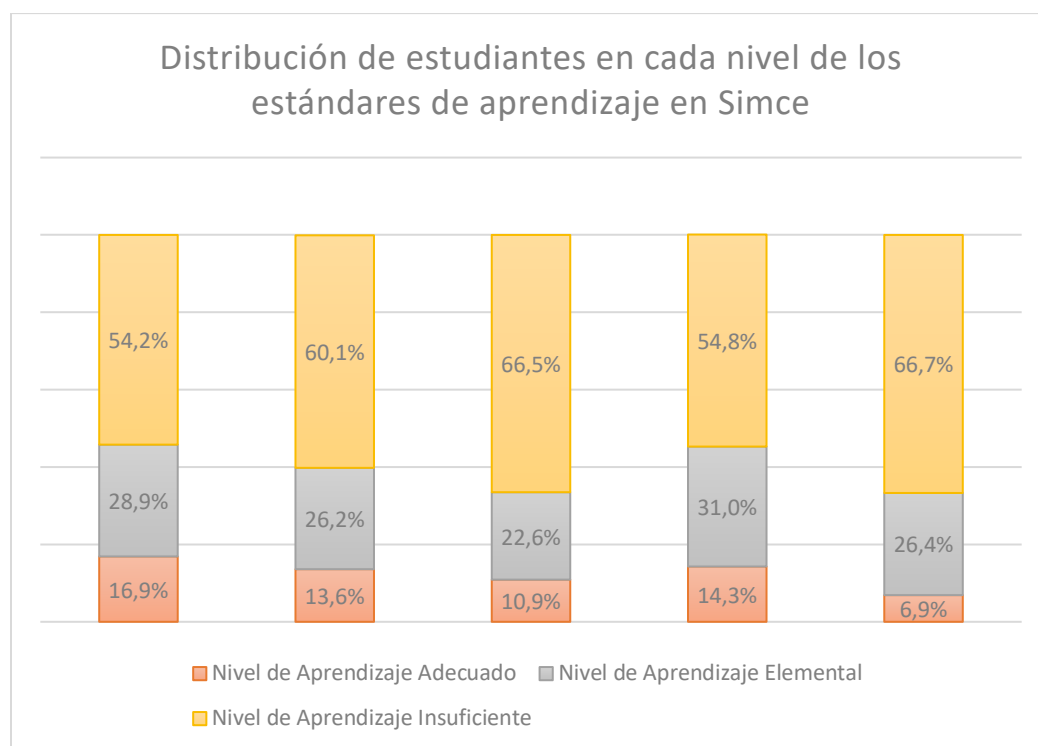
Año	Lenguaje	Matemática
2012	259	262
2013	248	260
2014	246	237
2015	238	240
2016	231	256
2017	242	270
2018	228	252

Fuente: Información entregada por el Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Se aprecia en la tabla anterior que los promedios de los resultados de puntaje SIMCE en Lenguaje han ido disminuyendo año tras año de manera sostenida, salvo el año 2017, mientras que en matemáticas los resultados han sido irregulares, algunos años mejoran y luego van a la baja, por lo que no se visualiza una continuidad, aunque la tendencia persiste hacia la baja.

Figura 1: Niveles de Aprendizaje en Comprensión de Lectura

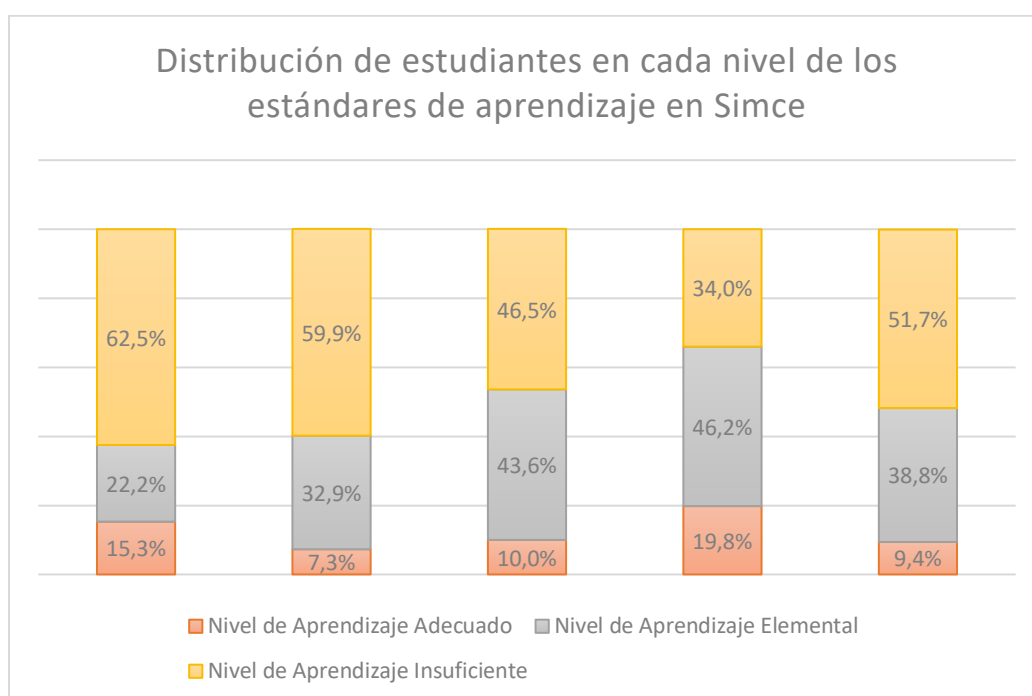
Los resultados presentes en la figura demuestran que los estudiantes no logran superar la barrera del Nivel de Aprendizaje Insuficiente, manteniéndose éste en los últimos cinco años sobre el 54%. Además, se puede observar que el Nivel de Aprendizaje Adecuado ha ido disminuyendo considerablemente, descendiendo en un 10 % entre 2014 y 2018.



Fuente: Información entregada por el Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Figura 2: Niveles de Aprendizaje en Matemática

La figura, al igual que la anterior, demuestra bajos porcentajes en el Nivel de Aprendizaje Adecuado, el que no logra superar el 20%. El año 2017 es el más sobresaliente de los demás años, pues es en el que menor número de estudiantes estuvo encasillado en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente, sin embargo, al siguiente año esta cifra vuelve a aumentar en un 17.7 %.



Fuente: Información entregada por el Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

d) Tabla 4

Promedio resultado puntaje PSU del establecimiento

PSU	2015	2016	2017	2018	
				HC	TP
Lenguaje	475,82	476,45	487,8	476	388,3
Matemática	488,99	487,20	500,4	473	428
Historia Geografía y Cs Sociales	-	-	-	345,8	438
Ciencias	-	-	-	460,6	386,4

Fuente: Información entregada por el Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Los puntajes de la tabla demuestran bajos resultados en los puntajes PSU, alcanzando sólo en una ocasión un promedio sobre 500 puntos, siendo Matemática en donde los estudiantes obtienen mejores resultados. Además, se evidencia que los estudiantes del área Científico-Humanista tienen resultados que superan a los estudiantes del ámbito Técnico Profesional, con diferencias substanciales sobre todo en las áreas de Ciencias y Lenguaje. Los resultados de los estudiantes de este establecimiento son semejantes a los de liceos de similares características, lo que se muestra en un análisis realizado por la Universidad de La Frontera el año 2018, que indicó que de 3763 estudiantes de establecimientos municipales que rindieron la PSU, sólo un 9,8% logró obtener puntajes sobre 500 puntos y un 47,2% no pudo superar los 450 puntos (Universidad de la Frontera, 2018).

4. Presentación Línea Base

4.1 Objetivos de Diagnóstico

4.1.1 Objetivo General

Evaluar las prácticas de liderazgo del Director y Jefe de UTP de un establecimiento educacional de enseñanza media de la región de la Araucanía estableciendo su eficacia con respecto a las necesidades de la institución.

4.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar las apreciaciones de los docentes respecto a las prácticas de liderazgo del Director y Jefe de UTP del establecimiento.
- Analizar las prácticas de liderazgo que el Director y Jefe de UTP realizan en el establecimiento respecto a la eficacia interna de la institución.
- Determinar aquellas prácticas que se encuentran descendidas respecto al liderazgo por parte del Director y Jefe de UTP, las cuales se presentan como nudos críticos para la mejora de la labor docente y funcionamiento del establecimiento.

4.2 Diseño Metodológico

4.2.1 Enfoque o estrategia

La investigación se realizará bajo un enfoque mixto, pues se utilizarán datos tanto cuantitativos como cualitativos para identificar y analizar el problema, sus causas y efectos y a partir de ello presentar una propuesta de mejoramiento. El enfoque mixto es el propicio para esta investigación ya que, integra y entrelaza datos cuantitativos y cualitativos para lograr una mayor inferencia y análisis de la información del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2010).

4.2.2 Alcance

El alcance de esta investigación será descriptivo ya que éste permite describir fenómenos con los que se podrá detallar y someter a análisis la información recogida sobre prácticas de liderazgo existentes en el establecimiento en estudio.

4.2.3 Técnica de recolección de información

Los datos de esta investigación fueron entregados por el Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo. Se recibió una Matriz Excel con la tabulación de datos cuantitativos y el análisis hermenéutico de entrevistas y focus group realizados a funcionarios de un Liceo Municipal de la región de la Araucanía. Esto quiere decir que se utilizarán datos secundarios, lo que implica que se ocuparán datos ya existentes recogidos en otra investigación, con el fin de analizarlos desde una perspectiva alternativa a la investigación original.

4.3 Población y muestra

4.3.1 De orden cuantitativa

Los datos recibidos de carácter cuantitativos fueron recopilados a través de un tipo de muestreo probabilístico ya que de manera intencionada se seleccionó a 59 docentes de una población de 93 que están distribuidos en diferentes funciones dentro del establecimiento. Eligieron sólo docentes que estuvieran cumpliendo labor como profesor de aula tanto en el área Científico-Humanista como en el de Técnico-Profesional quienes respondieron de manera totalmente individual.

4.3.2 De orden cualitativa

Los datos recibidos de carácter cualitativo fueron trabajados con un tipo de muestreo no probabilístico, pues no se utilizaron procedimientos de selección aleatorios, junto con esto utilizaron una técnica de muestreo de tipo intencional con la cual la selección de los participantes se basó en criterios estratégicos en función de los objetivos que tiene la investigación.

4.4 Instrumentos

4.4.1 Cuantitativos

Los datos cuantitativos recibidos fueron recogidos a través de la aplicación del instrumento Prácticas de Liderazgo, el cual ha sido formulado y aprobado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)¹. La finalidad del uso de este instrumento es conocer el parecer de los docentes de la unidad educativa respecto a diversas peculiaridades que ésta presenta, específicamente en cuanto al trabajo que realizan dentro de ella y las prácticas de dos miembros del equipo directivo, en este caso el Director y Jefe de UTP. El instrumento en cuestión se divide en cuatro partes: Características del establecimiento, Prácticas de liderazgo y características del Director, Respecto al Jefe Técnico (o coordinador académico) del establecimiento y sobre la situación del docente en el establecimiento y antecedentes personales. Cada parte cuenta con afirmaciones que a su vez se dividen en subafirmaciones, en las que el encuestado debe responder, en su mayoría, de acuerdo a reactivos que van desde el muy en acuerdo al muy en desacuerdo.

4.4.2 Cualitativos

Se recogieron datos sobre los siguientes temas a tratar: Relaciones laborales y la estructura formal, Cooperación y Apoyo al trabajo docente. Para ello se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Grupo de discusión temático (GD): Este consiste en una conversación y discusión más abierta y flexible en la que un moderador estimula el diálogo entre los participantes con el fin que a través del diálogo las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social, es decir, construyendo un consenso. Este instrumento fue dirigido al equipo de gestión del Establecimiento Educativo. (Callejo Gallego, 2009)
- Entrevista individual: Ésta tiene como propósito obtener información en relación al tema de estudio de la manera más precisa posible. Se pretende conseguir los

¹ Instrumento con derechos del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, en el marco del Proyecto CIE01-CONICYT. El Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación, está integrado por la Universidad Católica, la Universidad Alberto Hurtado, Universidad de la Frontera y La Fundación Chile.

significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión. En este caso se realizó una entrevista a cada uno de los integrantes del equipo directivo por separado. (Díaz-Bravo L, 2013)

- Grupos focales (GF): Éstos consisten en conformar grupos de características similares para la realización de una conversación y discusión de un tema focalizado por el investigador sobre aspectos concretos de los objetivos a investigar en la cual un moderador estimula y dirige el diálogo. Este instrumento fue aplicado a cuatro grupos de docentes del Establecimiento Educativo. (Callejo Gallego, 2009)

5. Plan de análisis de datos

5.1. Resultados de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos se analizaron a través de la revisión de las respuestas de los docentes en una Matriz Excel. Se han seleccionado aquellos resultados en los cuales las prácticas, tanto del Director como del Jefe de UTP del establecimiento, obtuvieron menor ponderación, esto con el fin de detectar en qué prácticas de liderazgo ambos están descendidos y que son en las que se debe generar un cambio urgente para mejorar el funcionamiento del establecimiento.

A continuación se presenta la información analizada en dos, por una parte los resultados respecto a las prácticas del Director y por otra las prácticas del Jefe de UTP, las cuales a su vez se subdividen en áreas para un mayor entendimiento y claridad de los datos elegidos de más relevancia.

5.1.1 Prácticas de liderazgo y características del Director:

a) Área de planificación de la enseñanza

Figura 3

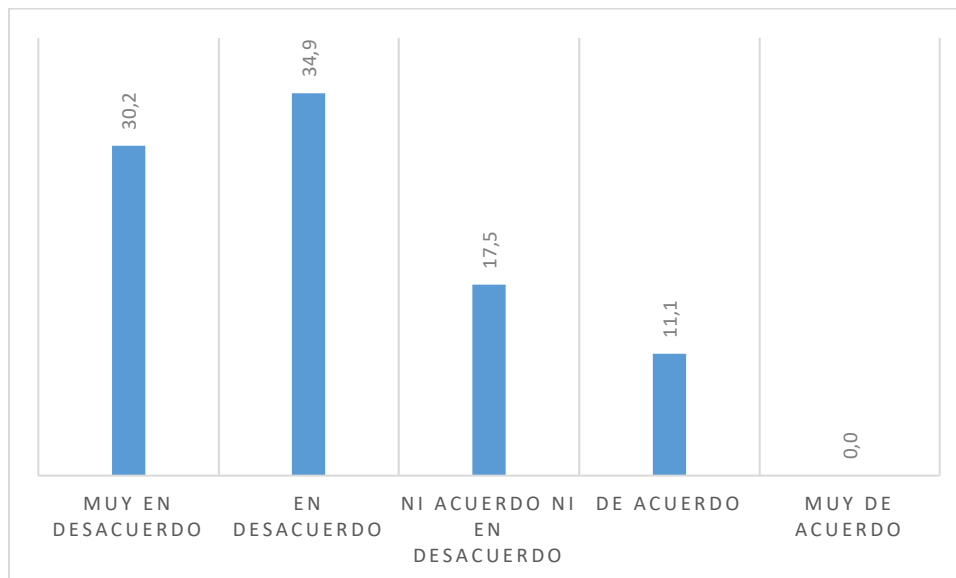


Figura 3: Durante el último año, el Director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos.

La figura 3 tiene relación con los resultados respecto a la ayuda que reciben los docentes de parte de su director en cuanto a la planificación de la enseñanza. Como se puede apreciar sólo un 11,1 % considera estar de acuerdo con esto, lo que demuestra una falta de colaboración por parte del director en un área fundamental en donde los docentes necesitan ayuda de un líder que los guíe a planificar de acuerdo con lo estipulado en el PEI y con las metas curriculares que se quieren alcanzar. Se puede ver también que el 65,1 % se posiciona entre las opciones en desacuerdo y muy en desacuerdo evidenciando que no hay una mayor preocupación por parte del director en colaborar con un trabajo tan importante como lo es la planificación.

b) Área de acompañamiento al aula

Figura 4

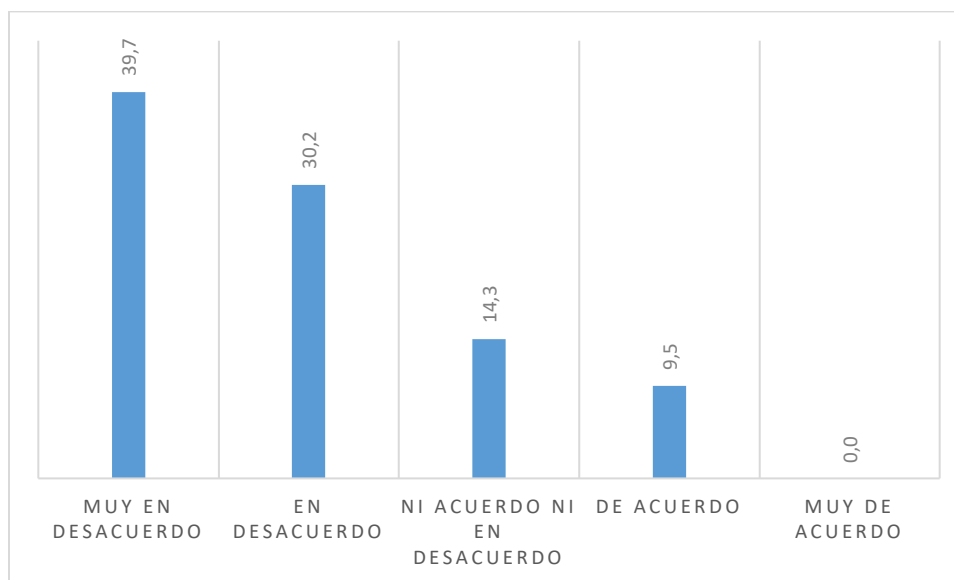


Figura 4: El Director frecuentemente observa sus clases.

La figura 4, que tiene relación con la observación al aula que hace el director, constata que es una práctica poco realizada por éste, pues sólo un 9,5 % de los docentes encuestados indica que el director los visita, por su parte el 69,9% señala que prácticamente el director nunca ha hecho una observación de su trabajo en la sala de clase, lo que prueba que los docentes no estarían recibiendo una retroalimentación de su trabajo en el aula.

Figura 5

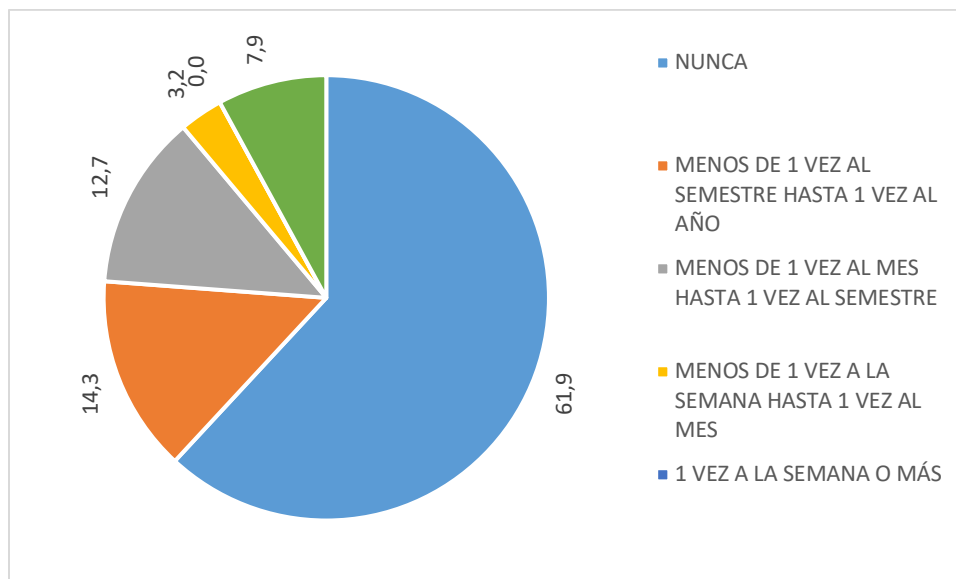


Figura 5: Frecuencia con la que el Director ha ido a visitar su sala de clases en el último año.

La figura 5 comprueba, nuevamente, la poca frecuencia con la que el director observa a sus docentes, esta vez en el rango de un año. El 61,9% considera que esta práctica no es realizada, y sólo el 14,3% expresa que estas visitas sólo se han hecho una vez al semestre o al año.

c) Área de apoyo para la mejora continua

Figura 6

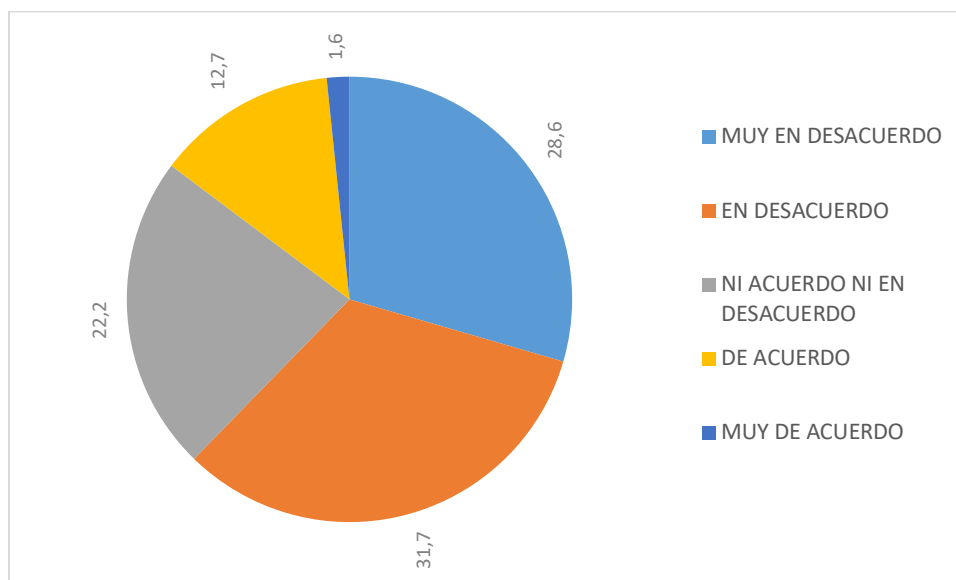


Figura 6: Durante el último año, el Director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza.

De acuerdo con la figura 6 se evidencia que el director tiene un bajo despliegue en la práctica especificada, alcanzando sólo un 1,6% en el reactivo muy de acuerdo un número muy ínfimo para un ejercicio que incide directamente en la función de los docentes. Por su parte los profesores que valoraron que el director no les entrega apoyo suficiente para mejorar su trabajo de enseñanza alcanzan entre en desacuerdo y muy en desacuerdo un 60,3% cifra bastante alta que demuestra la escasa preocupación del director en esta área.

Figura 7

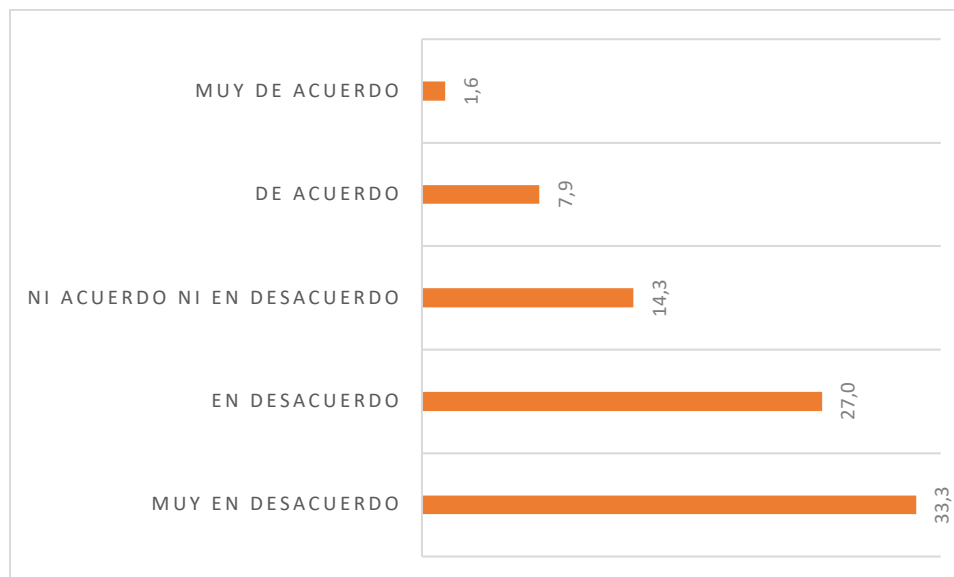


Figura 7: El Director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar.

La figura 7 demuestra que gran parte de los docentes no considera recibir retroalimentación oportuna por parte del director luego de las visitas al aula, alcanzando entre los reactivos en desacuerdo y muy en desacuerdo un 60,3%. Esto deja en evidencia que el director no entrega a sus profesores ayuda para mejorar sus prácticas, por lo que su trabajo como líder queda al debe, pues sólo un 7,9 % considera que sí cumple con esta práctica, un porcentaje muy menor considerando la cantidad de docentes que están bajo su liderazgo.

d) Área de reflexión sobre educación y prácticas

Figura 8

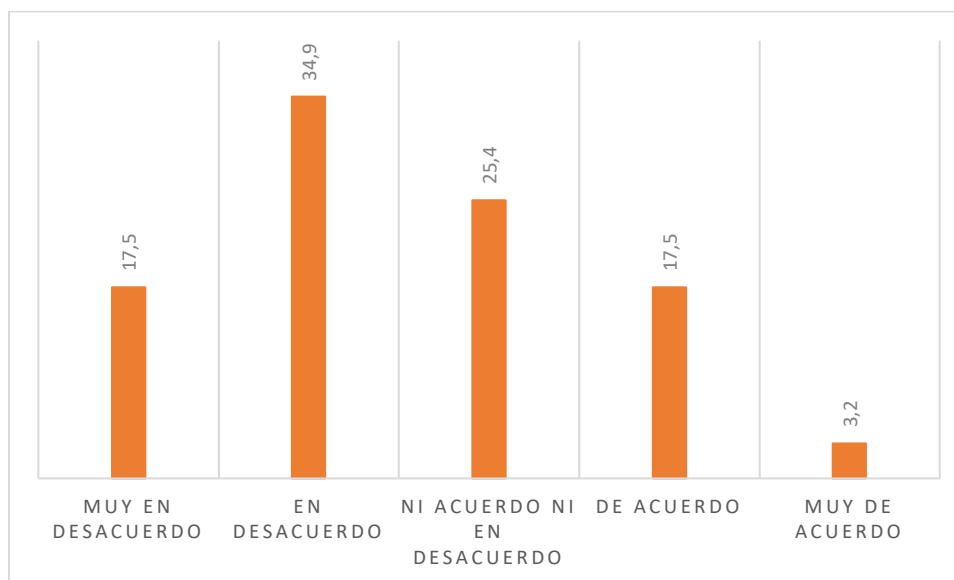


Figura 8: El Director frecuentemente discute temas educacionales con usted.

En la figura 8 se aprecia que un 34,9 % está en desacuerdo respecto a si el director se da el tiempo de conversar y discutir sobre educación con los docentes, seguido de esto está el 25,4 % que representa al ni en acuerdo ni en desacuerdo lo que evidencia que no sería una práctica permanente del director tratar temas pedagógicos con sus profesores, perdiendo la oportunidad de transmitirle sus conocimientos e instancias de plática que pueden ser enriquecedoras. Sólo un 20,7 % logra alcanzar con aquellos que indican estar de acuerdo o muy en acuerdo respecto a este hábito.

5.1.2 Prácticas de liderazgo y características del Jefe Técnico:

a) Área de planificación de la enseñanza

Figura 9

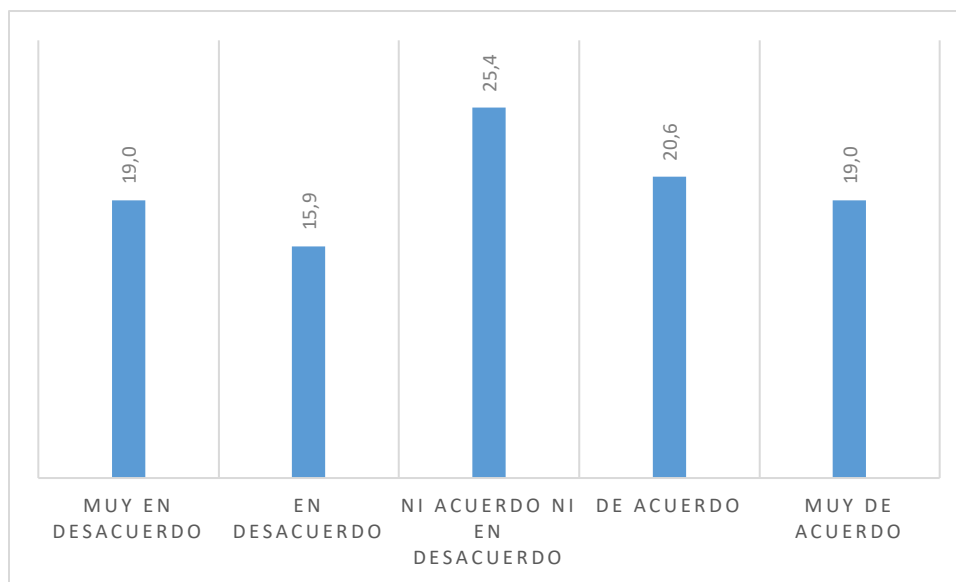


Figura 9: Durante el último año, el Jefe Técnico le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos.

La figura 9 presenta la ayuda que reciben los profesores por parte del jefe UTP, quedando en evidencia que los profesores poseen distintas opiniones respecto a ésta. Se revela que un 19% del profesorado se sienten muy de acuerdo en recibir esta ayuda, mientras que otro 19% se siente muy en desacuerdo, por lo que da a entender que el jefe de UTP estaría entregando el apoyo correspondiente solo a algunos profesores.

b) Área de acompañamiento al aula

Figura 10

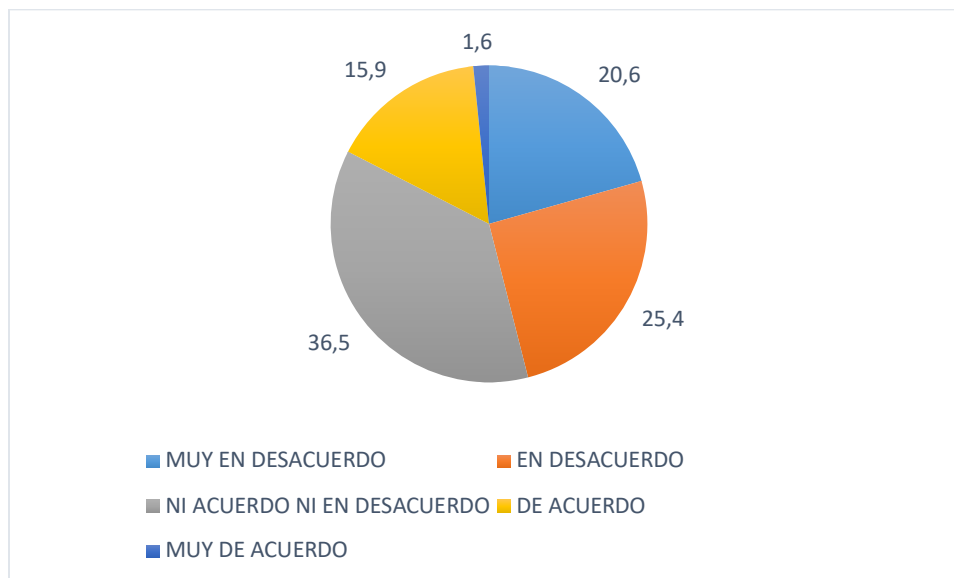


Figura 10: El Jefe Técnico frecuentemente observa sus clases

La figura 10 presenta que un 46% del profesorado menciona estar en desacuerdo muy en desacuerdo con que el jefe de UTP observaría frecuentemente sus clases, mientras que un 36,5% menciona no estar de acuerdo ni en desacuerdo con lo anterior mencionado, por lo que se evidencia la falta de presencia en el aula por parte de este miembro del equipo directivo.

c) Área de apoyo para la mejora continua

Figura 11

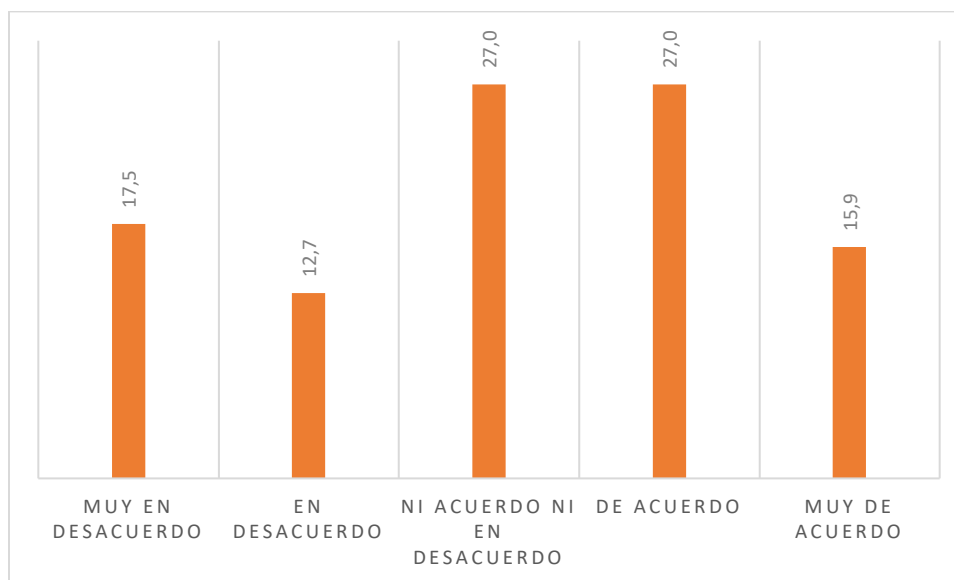


Figura 11: Durante el último año, el Jefe Técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza.

Tal como se menciona en la figura anterior, la figura 11 revela el mismo nivel de desacuerdo entre los profesores con respecto al apoyo recibido por parte del jefe de UTP. En esta oportunidad al consultar por el apoyo en cuanto a sus prácticas docentes un 17,5% afirma estar muy en desacuerdo de haber recibido este apoyo, mientras que el 15,9% señala estar de acuerdo, evidenciando que la percepción del apoyo recibido por parte del Jefe UTP no es el mismo por todos los docentes.

Figura 12

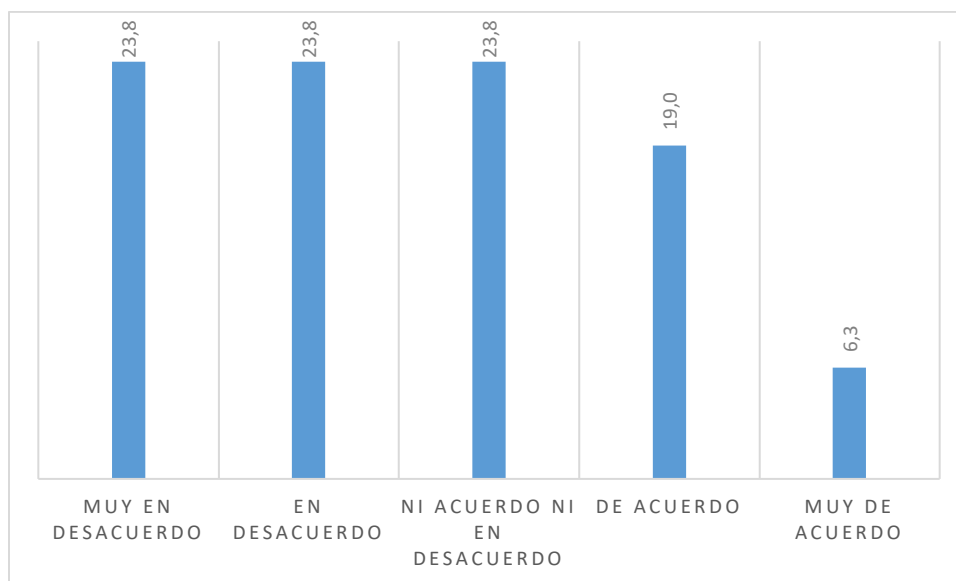


Figura 12: El Jefe Técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar.

Relacionado con la figura anterior, respecto a las observaciones al aula, la figura 12 revela que el 47,6% de los profesores afirma estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el jefe UTP les haga retroalimentación luego de las observaciones al aula, confirmando lo ya mencionado con respecto a el distanciamiento del directivo en cuestión con la sala de clases.

Figura 13

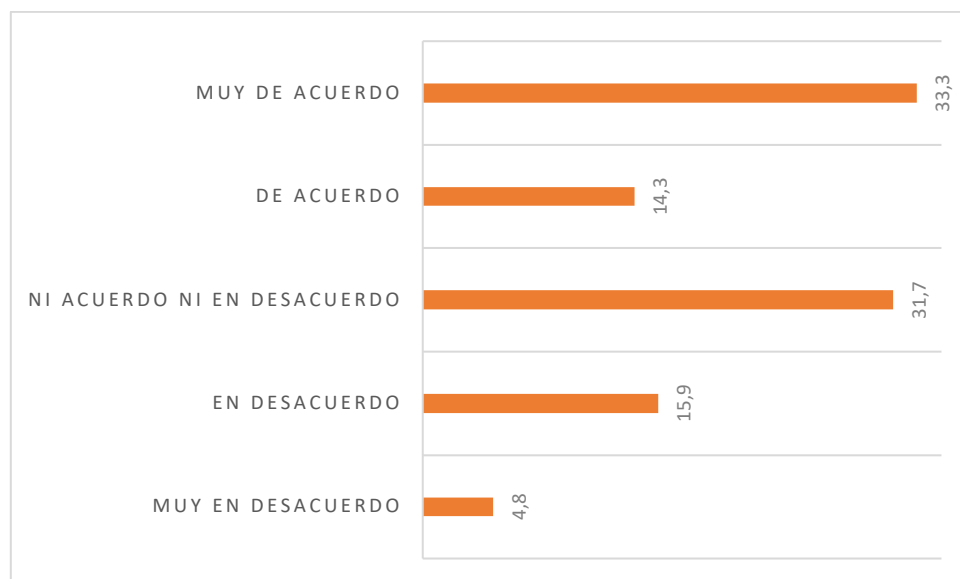


Figura 13: Cuando lo ha necesitado, el Jefe Técnico lo ha escuchado y se ha preocupado por usted.

La figura 13 revela la preocupación del Jefe de UTP hacia los profesores, revelando una vez más respuestas muy diversas entre ellos. El 47,6% de los profesores mencionó sentirse muy de acuerdo o de acuerdo con la preocupación del jefe UTP respecto a los docentes, mientras que el 20,7% afirma estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, evidenciando una vez más que el trato del Jefe de UTP no es el mismo con todos los profesores.

La siguiente figura presenta información relevante sobre la visión que tienen los profesores encuestados respecto a quiénes recurren cuando necesitan ayuda relacionada a su labor docente.

Figura 14

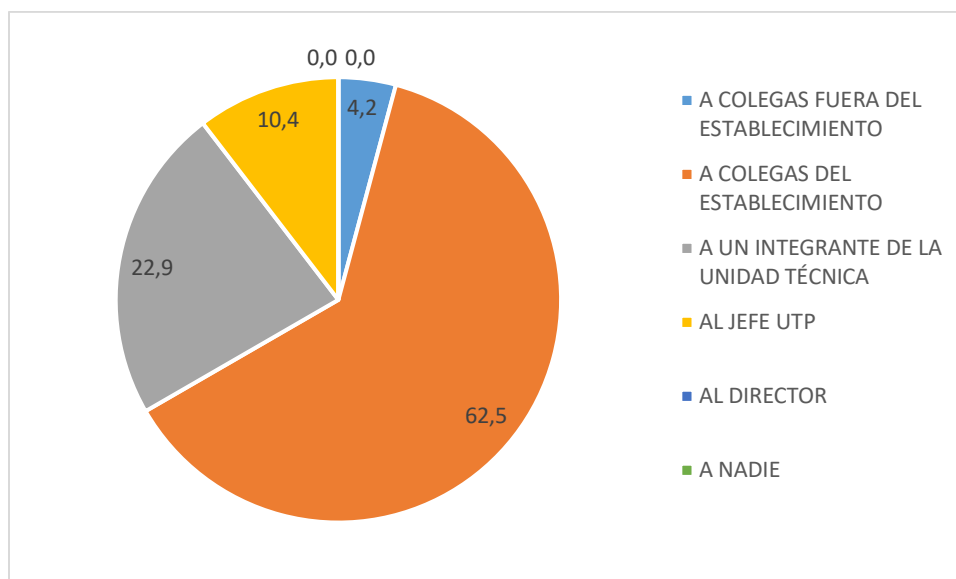


Figura 14: ¿A quién recurre usted cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos?

La figura 14 muestra que frente a dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores prefieren consultar a sus mismos pares, evidenciado esto con un 62,5% de preferencia. Por su parte, sólo un 10,4% consulta al Jefe de UTP y un 4,2% recurre al director para despejar dudas o hacer consultas sobre la práctica docente, esto evidencia la poca presencia de ambos en la sala de clases o en instancias en donde puedan aportar y apoyar a los profesores.

5.2 Síntesis e interpretación de datos cuantitativos

Según los resultados cuantitativos obtenidos y descritos anteriormente, se puede inferir lo siguiente, respecto al trabajo de liderazgo ejercido por el Director y Jefe de la Unidad Técnica:

En el área de planificación se aprecia que el Director está absolutamente distante a los profesores ya que los resultados de apoyo a la planificación de las clases son absolutamente descendidos, mientras que el Jefe de UTP obtiene resultados muy dispares entre el muy de acuerdo con el muy en desacuerdo, lo que dejaría entrever que el tiempo que dedica este miembro del equipo de gestión no es el mismo para todos los docentes.

Respecto al área de acompañamiento al aula tanto el Director como el Jefe de UTP estarían bastante distantes a la realidad de la sala de clases, esto se refleja en los bajos resultados de la afirmación El Director o Jefe de UTP observa frecuentemente sus clases, lo que evidencia poca preocupación o falta de organización, por parte de ambos, de generar un trabajo de acompañamiento al aula, con el cual se podría mejorar la labor de cada docente. Es imprescindible que los líderes de una escuela se involucren en ámbitos tan importante como lo es el desempeño de los docentes en la sala de clases, así también en la colaboración en las planificaciones, revisión de sus estrategias, metodologías, entre otros aspectos, todo con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados académicos de los estudiantes.

Debido a esto se puede inferir la relación con los resultados en el área de apoyo para la mejora continua, esta lejanía del equipo de gestión con la sala de clases y con las planificaciones produce en los profesores la sensación de estar poco acompañados en el proceso educativo, sobre todo en cuanto a las planificaciones, al apoyo individual y a la necesidad de ser escuchados frente a dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez más se evidencian resultados con porcentajes que no dejan del todo claro las apreciaciones de los profesores puede llevar a inferir que éste no tendría un trato similar con todos sus docentes o que no genera con todos una relación de confianza pedagógica, es por

lo mismo la gran mayoría de los docentes afirma solicitar ayuda a un par cuando debe resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos, en vez del Jefe de UTP u otro directivo.

Por último mencionar que en el área de reflexión sobre educación y prácticas, de lo respondido por los docentes se puede entender que el Director de este liceo ha continuado con prácticas antiguas en las que el Director cumplía un rol básicamente administrativo en la institución, mientras que actualmente se necesitan profesionales que generen discusión sobre prácticas de enseñanza con sus docentes, presten su ayuda en las planificaciones, entreguen apoyo individual en temas relativos a la educación, entre otros, prácticas que en este caso el Director no estaría cumpliendo.

Si los líderes del establecimiento continúan desarrollando en el tiempo un bajo liderazgo pedagógico, se seguirán obteniendo bajos resultados, por ejemplo, en pruebas estandarizadas como lo son el SIMCE y PSU. Anteriormente se aprecia que los aprendizajes de los estudiantes, tanto en el SIMCE de matemática como en lenguaje son bastante inferiores, permaneciendo en gran porcentaje entre 2014 y 2018 en el nivel de aprendizaje insuficiente, por su parte en la Prueba de Selección Universitaria no superan los 500 puntos.

5.3 Resultados de datos cualitativos.

Para el análisis de datos cualitativos, las grabaciones y apuntes fueron transcritos uno a uno, luego del proceso de transcripción, se levantaron códigos por línea, frases u oraciones de texto de las respuestas de los entrevistados. A continuación, se presentan los datos obtenidos de mayor relevancia respecto a los tres temas abordados en los distintos instrumentos utilizados.

a) Relaciones laborales y la estructura formal

Respecto de la visión institucional, existe coherencia entre los entrevistados respecto de lo difícil que ha sido articular una visión clara y transmisible a toda la comunidad escolar.

“Y lo otro que también tenemos algunas dificultades nosotros en cuanto a la difusión o socialización de los sentidos que uno tiene cuando organiza el currículum, de los propósitos, de lo que se busca de cada profesor. Tal vez de lo que se espera de ellos. A lo mejor no hemos logrado instalar, para que ellos tomen en consideración, lo que uno espera y lo que se espera con los cambios, con la organización del currículum que se hace” (D4).

“Intentamos clarificar ese tema de las metas institucionales, de los grandes sueños, de los proyectos que involucrarían a todo el personal, al equipo técnico directivo y no solamente a los docentes, sino que, a todo el personal, como que haya una claridad al respecto de eso, pero no sé hasta qué punto nos quedamos en los intentos y no logramos fructificar y tener un mapa claro” (D1).

Este aspecto se encuentra asociado con la visión que se ha instalado en el establecimiento respecto del rol que cumple la institución con los estudiantes y sus familias. Dicha visión implica posponer los aspectos pedagógicos para atender otras necesidades básicas, no cubiertas.

“[...] se comienza por un querer en lo pedagógico, y se termina de repente atendiendo necesidades de otro tipo. Hay una intención de atender a lo pedagógico,

pero como le decía, en el camino aparecen otros problemas, que la falta de delantales, que la falta de mochilas, que la falta de, que la gotera y se diluyó todo, o sea, se cambió el foco de atención, rápidamente. Somos muy buenos para cambiar los focos de atención” (D2).

“Algo así como lo que dice nuestra ambición y visión [...] pero en el fondo es eso, aquí lo compartimos cada uno del equipo, es servir a los estudiantes para que salgan adelante, y buscamos todos los medios, [...] complementariamente a lo académico nos preocupamos mucho de las situaciones personales de los estudiantes, eso orienta nuestro norte” (D1).

Paralelo a lo anterior, se ha conformado un estilo de gestión que se sostiene en los vínculos de amistad que se han generado entre los miembros del equipo directivo. La estrecha relación entre los miembros del equipo ha derivado en una suerte de proyección familiar respecto del trabajo que se realiza, de tal modo que se han generado ideas que intentan validar las creencias construidas respecto de la misión del establecimiento y el rol que juega cada miembro para cumplir dicho rol.

“Yo que me acuerde en todos estos años desde entonces ya llevo años en el equipo, que hayan enemistades o peleas o que nos dividamos, no, nunca he visto o sentido una cosa así, somos como una familia realmente, y trabajamos unidos, más allá de los cargos, yo estoy [en el cargo] porque precisamente para entrar al equipo ya más consagrado tenía que postular, se abrió el cargo y postulé, era el cargo que había, pero si en ese entonces se hubiese abierto a lo mejor orientador o evaluador a lo mejor habría postulado en eso pero la cosa era quedar en el equipo” (D1)

“En algún porcentaje incide, y alguna cosa de celos, que porque a nosotros no nos tienen ahí, no se preocupan por nosotros, que en el fondo se hace, pero, siempre se encuentra poco lo que se hace la gente, nos ocurre a nosotros como padre, por ejemplo, en mi casa me desvelo porque todo esté bien, sin embargo, igual me sacan en cara mis hijos y mi esposa de que no estoy en todas, así son todas las familias.” (D1)

Finalmente, uno de los hallazgos más relevantes para el trabajo de gestión del establecimiento y que, por cierto, se deriva de las claves anteriores, dice relación con la visión difusa del rol que cumple cada miembro del equipo de gestión. Esto trae una serie de consecuencias desde el punto de vista de la estructura organizacional, tanto desde la diferenciación de tareas, así como de la integración de estas; en otras palabras, de la división del trabajo y especialización, por una parte; como de la articulación de las distintas tareas que se deben realizar.

En primer lugar, se pueden observar que cada rol dice asumir labores que no necesariamente le corresponden, lo que ha generado cierto solapamiento de tareas entre los distintos roles:

“aquí nosotros apañamos y hacemos de todo, yo trabajo no solamente de [...], por eso yo estoy muy metido con el PME, con el proyecto educativo con un proyecto que evalúa al equipo propiamente tal, porque en esa área me he ido metiendo, entonces soy de apoyo al director y a la jefe de UTP en ese campo” (D1).

“El desafío más grande creo yo, es el liderazgo pedagógico, a pesar de que hay líderes, que no están en la función, en el rol que les corresponde” (D2).

“Ahora lo que yo he visto es que en la UTP hay varias personas, que trabajan en diferentes cargos, y no todos trabajan como corresponden o se enfocan a lo que realmente tienen que hacer” (D3).

“Yo diría de focalizar el trabajo a lo mejor en otras cosas, más que en la parte pedagógica, no queriendo hacerlo así, pero no sé si es la organización del colegio, que muchas veces yo me veo envuelta en más que en ir a un curso a ver una clase o de preocuparme de cosas pedagógicas propiamente tal... en atender necesidades que ya sea que el mismo director me solicita y que son producto de otra área, no tanto de la parte pedagógica” (D4).

O bien, un trabajo desarticulado:

“Para poder cumplir con todas las exigencias que nos demandan, hay un trabajo yo diría que semiarticulado nada más, yo no veo un trabajo a lo mejor entre el curricularista y el evaluador, que. oye! aquí está la planificación, esto es lo que está pasando y esto es lo que debe ser, para que haya un trabajo ahí, ¿por qué motivo? no es que estén sacando la vuelta, ¡No!, todo lo contrario, están 100%, yo creo que están dando el 150% de su tiempo, pero no se ve lo que quiere a lo mejor, o lo que dicen los grandes estudios, lo que dice la normativa, lo que dice el ministerio” (D5).

O en última instancia, aislado:

“Porque, a veces estamos muy aislados. Entonces, tal vez para que sea un trabajo más de equipo... a veces... si la orientadora tiene que organizar algún trabajo... como que lo hace ella sola... yo siento que de repente, por ejemplo, yo la veo con hartas cosas... yo quisiera apoyarla, pero eso tiene que partir de antes... a lo mejor en la planificación del trabajo yo tengo que ver... pero no lo hacemos... entonces, por eso creo que al planificar en las reuniones de equipo” (D4).

Al indagar en la percepción de los docentes al respecto, se observan temas convergentes. Particularmente observan una baja capacidad para resolver problemas, delegando muchas veces las tareas a terceros, sin atender los factores causales de la situación. Asimismo, acusan demasiada burocracia para realizar actividades, así como un desconocimiento de los procedimientos y decisiones que se vinculan con la promoción propiamente tal.

Por otro lado, el análisis de los grupos temáticos de discusión señala que todos los integrantes del equipo reconocen estar desarrollando tareas que deben dejar. Llama la atención que todas las tareas que estiman deben abandonar, especialmente el equipo pedagógico, son de tipo administrativo: "cotizar y comprar materiales"; "dejar acciones de mantenimiento"; "Arrendar buses para las salidas pedagógicas de los estudiantes".

Lo planteado se funda en el reconocimiento de la necesidad de centrarse en tareas asociadas a su función. Por ejemplo "Las tareas que realizo no corresponden a mi función"; "Estar más en presencia con los docentes; incluso en el aula". Con ello, se evidencia de

manera clara, el reconocimiento de volver al foco de la función. La mayoría declara que ese foco de sus funciones, que deben empezar a hacer, se focaliza en lo pedagógico. Desde el punto de vista organizacional, se requiere un análisis más profundo para construir una visión compartida respecto de las funciones específicas asociadas a cada rol. Este punto es interesante, pues casi todos los miembros del equipo estiman que es necesario disponer de otras personas para asumir lo que se deja de hacer.

Finalmente, la identificación de tareas que deben continuar llevándose a cabo, se aprecia más deseabilidad que realidad. Muchas de las actividades que se desean seguir realizando, se relacionan con lo declarado en aquello que se desea empezar. Esto es particularmente marcado en el equipo UTP.

b) Cooperación

Al analizar las respuestas de los entrevistados, queda en evidencia que en el establecimiento solo se ha logrado parcialmente un nivel básico de cooperación, centrado en el desarrollo de tareas rutinarias y con bajo impacto en el desarrollo del profesorado y por tanto en el aprendizaje de los estudiantes. Esto ha implicado dos nudos críticos fundamentales: en primer lugar, una percepción de distancia respecto del profesorado, que muchas veces asume un matiz de incompreensión; luego, una tensión entre la reflexión y la práctica, que implica reconocer el valor de la primera, pero sin proporcionar las condiciones necesarias para que se lleve a cabo.

Respecto al bajo nivel de desarrollo de la colaboración, se destaca el desarrollo de instancias formales de reunión, pero que no implican un trabajo superior que tenga impacto en el desarrollo profesional de los docentes.

“Sí, si están las instancias y siento que el equipo, en ideas, se apoyan en ideas, se recogen las ideas de los integrantes del equipo directivo, si esa es la pregunta, es si, si hay entre ellos una comunicación, ahora que eso, que todo después se haga un seguimiento de todo lo que surgió como idea, como producto, de repente no llega a las bases, a los profesores, se diluye en el camino. De repente se toman acciones de

acuerdos en conjunto, después se pueden hacer cosas, tomar decisiones emergentes y echan abajo lo que se había acordado” (D2).

“Bueno todo aquí, todo porque los profesores plantean algún proyecto y... finalmente nosotros asumimos completamente la idea, o sea, ellos plantean alguna ... siempre nosotros recibimos bien la iniciativa que ellos plantean, pero algunas veces lamentablemente nosotros terminamos ejecutando, porque claro esos proyectos, esas iniciativas necesitan que se yo... apoyo financiero, entonces tenemos que hacer la gestión, necesitan apoyo, que se yo... de gestión también, entonces... son bastante demandantes en ese sentido los profesores, nosotros cubrimos muchas necesidades” (D4).

Por su parte, los docentes manifiestan una posición muy similar al respecto, señalando que el tiempo para desarrollar actividades de colaboración es muy limitado, lo que no les permite desarrollar preparaciones de clases adecuadas (planificaciones, materiales, evaluaciones). Al respecto, señalan que muchas veces las reuniones institucionales son excesivas y obstaculizan más que facilitan su trabajo.

El bajo nivel de colaboración, sumado a lo indicado en el apartado anterior respecto de la estructura organizacional, genera una percepción de distanciamiento respecto de los docentes.

“Siempre en los consejos de profesores, en los consejos técnicos, en otras situaciones como estas, de entrevistas y cuestionarios, y consultamos por eso es que siempre hemos escuchado de ellos decir que estamos un poco lejanos de ellos, no nos acercamos a su trabajo, en ese tipo de cosas es que estamos conscientes de ese problema” (D1).

“que todo después se haga un seguimiento de todo lo que surgió como idea, como producto, de repente no llega a las bases, a los profesores, se diluye en el camino. De repente se toman acciones de acuerdos en conjunto, después se pueden hacer cosas, tomar decisiones emergentes y echan abajo lo que se había acordado” (D2).

Asimismo, el bajo despliegue de prácticas de colaboración afecta el propio desarrollo profesional de los miembros del equipo de gestión, en la medida que no logran generar las condiciones adecuadas para desarrollar sus propios procesos de reflexión. Al respecto, se debe destacar que este proceso es un trabajo que se hace con otros, examinando las prácticas y proponiendo nuevas rutas de acción. Los entrevistados señalan:

“A lo mejor a veces pasa que uno, no reflexiona, esto voy a hacer. No se concreta después las estrategias o lo que tenía planeado, uno se queda no más con la reflexión, pero no lleva a cabo o a la práctica lo que uno en el momento pensó que podía ser mejor, pero igual uno busca excusas, que el tiempo, que me paso esto, fui a una reunión, entonces no concreta y al final lo deja pasar y pasó el tiempo y como no hubo ningún otro problema” (D3).

“La verdad es que muchas veces yo misma he insistido que analicemos más cosas, reflexionemos más, sobre algunas tareas, algunas ideas, algunos proyectos, pero es más que nada... son... no nos da el tiempo o sea vemos que hay que hacer en la semana... evaluamos lo que se hizo y vemos también si es que hay que tomar algunas decisiones, le damos hartas vueltas ya, pero nos falta más, al momento de planificar” (D4).

Al analizar los resultados, se puede apreciar que los procesos de colaboración se encuentran en un bajo nivel de desarrollo, más cercanos a un nivel de cooperación incipiente. Esto, tiene consecuencias tanto al interior mismo del equipo de gestión, así como en la relación del equipo de gestión y los docentes del establecimiento.

c) Apoyo al trabajo docente

Respecto al acompañamiento pedagógico, se destaca que los procesos que desarrolla el establecimiento en esta línea son asistemáticos, vale decir, no se ha logrado consolidar un sistema de acompañamiento con una rutina clara y bien establecida, que incorpore ciclos de observación y retroalimentación al docente.

“Las observaciones de clases que hemos hecho este año han sido poca, solamente a los profesores nuevos que han llegado.” (D4)

“No, no es habitual [el acompañamiento pedagógico]. Esta práctica la implementamos ahora producto que queremos que el próximo año, con otros profesores continuar, y tenemos que hacerlo porque es una tarea, por eso, un foco de atención es saber, cómo están trabajando nuestros profesores” (D5)

Los docentes manifiestan una opinión coherente, señalando que se requiere “mayor presencia de los directivos en la sala de clases”, realizando seguimiento y apoyo a los docentes que impliquen un proceso de retroalimentación efectiva. Para ello, visualizan a la Unidad Técnico Pedagógica como un factor importante, que debería liderar el proceso de apoyo especializado en temas tales como en evaluación e implementación curricular.

Por otra parte, se destaca que esos procesos también son irreflexivos, en la medida que el procedimiento pareciera no ser parte de un proceso colaborativo de análisis, que permita una evaluación contextualizada a las prácticas y quehacer docente.

“Hay una pauta de evaluación. Y por ejemplo comentaba la otra vez el evaluador que él había ido a una sala y que la profesora comenzó con la clase y todo, y dentro de esa pauta, dentro de los indicadores había un punto que decía “presenta el objetivo” y él le puso no... porque partió y presentó unos ejercicios... y al final ella va y dice “ahora entre todos vamos a plantear cuál fue el objetivo de esta clase, entonces ella ya planteó otro enfoque de rutina de clase, entonces él quedó medio perplejo y tuvo que cambiar el indicador... está o no está no más... no es más amplio... yo creo que ahí cada cual aplica su criterio no más, cuál es su criterio para evaluar una clase”. (D3)

Entre los factores explicativos de lo anterior, se encuentra la percepción de cierta falta de competencias para desarrollar los procesos de apoyo a los docentes, pertinentes.

“Lo han hecho... pero a lo mejor de repente tener la competencia, o tener una visión más amplia de lo que es el programa de integración... yo creo que por ahí va de

repente... el desconocimiento de pronto no les permite entregar más estrategias, pero la disposición siempre la han tenido del trabajo colaborativo". (D3)

Por otro lado, los actores destacan que los apoyos que les brinda a los docentes son más bien indirectos, con foco en las capacitaciones.

"Los apoyos no son tan... e... son en forma más indirecta, por lo menos este año, por todas las cosas que yo te señalaba, son más indirectas" (D4).

"Siempre están pendientes del tema de capacitaciones, se consulta en el consejo de profesores, se consulta por área, capacitaciones, o en qué están fallando, se pregunta para poder después implementar las capacitaciones. Siempre tienen el apoyo de UTP, siempre he visto que cualquier queja, van a UTP y siempre tienen apoyo... lo que si yo he visto que así como estrategias específicas para trabajar no están todavía implementadas, pero siempre se toman las dificultades o las capacidades de los colegas para poder apoyar." (D3).

5.4 Síntesis e interpretación de datos cualitativos

Respecto a los instrumentos utilizados se puede realizar un análisis enfocado en tres aspectos principalmente: Las relaciones laborales y la estructura formal, la cooperación y el apoyo al trabajo docente.

Analizando el primer punto, las relaciones laborales y la estructura formal, se evidencia que existen graves problemas desde el planteamiento del equipo de gestión respecto a lo esperado según el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar el cual menciona que los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su PEI y el logro de metas institucionales. Sin embargo en este liceo no existe una claridad en las funciones de cada rol, lo que deriva en problemas de entendimiento y trabajo colaborativo, asumen roles que no corresponden, el trabajo es aislado o desarticulado y provoca en los docentes la sensación de que el equipo de gestión tiene una baja capacidad para resolver conflictos. Por lo mismo, los miembros del equipo directivo sienten que no dan abasto para las necesidades del colegio, ya que esta desorganización produce que se enfoquen a apagar incendios y no logran ejecutar roles y funciones directivas específicas tales como generar visión compartida entre funcionarios, dejando de lado la gestión pedagógica, por ejemplo.

Es en esta misma línea de desorganización que se producen consecuencias en el trabajo colaborativo de los miembros de la institución educativa. El nivel de cooperación es básico, incluso más cercano a un nivel de cooperación incipiente, generando distancia entre el equipo de gestión y el profesorado, además de falta de procesos de reflexión. Esto se evidencia en que existen instancias de colaboración en reuniones institucionales pero que no generan impacto a nivel de desarrollo profesional docente, por lo mismo, éstas se vuelven más bien excesivas y los docentes las perciben más como un obstáculo que como un facilitador de su trabajo pedagógico. Además, está la sensación de ambas partes (equipo directivo y docentes) que en el colegio se empiezan muchas actividades o tareas y no tienen mayor continuidad o seguimiento, por lo que se pierde tiempo.

Por otra parte, la falta de rigurosidad en los procesos se evidencia en que las visitas al aula por parte del equipo de gestión no son sistemáticas, dejando en claro que no hay ciclos de observación y retroalimentación a la práctica docente. El equipo directivo se ha preocupado más de generar instancias de capacitación que de reflexión de su propia práctica educativa.

6. Árbol de problemas

Figura 15

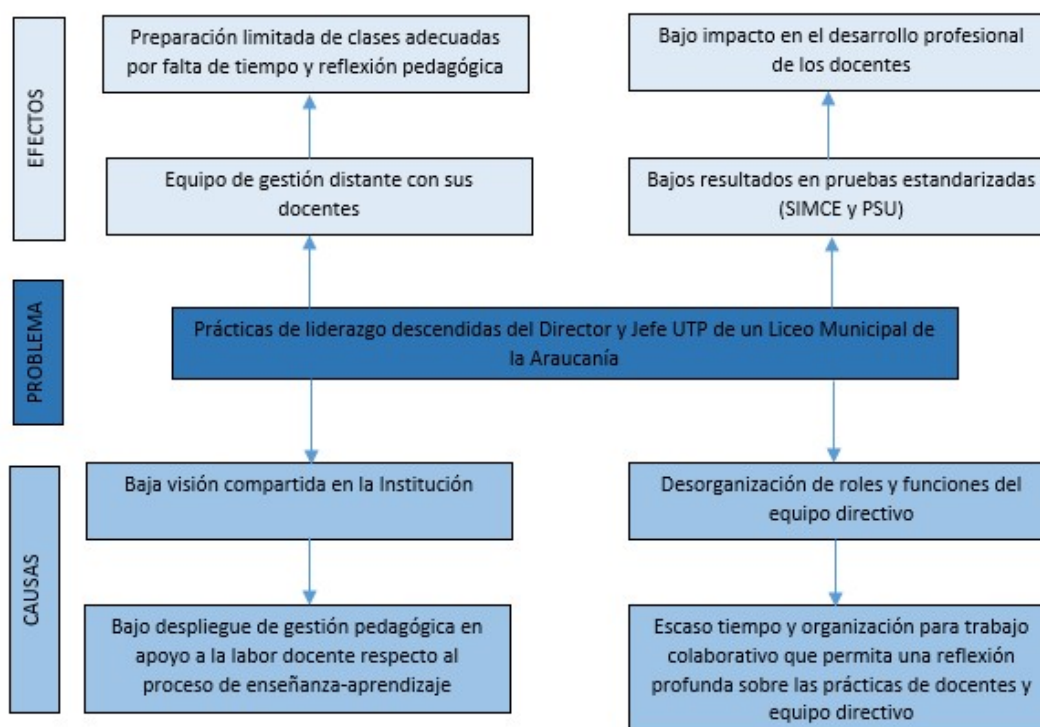


Figura 15: Árbol de problemas (Elaboración propia).

6.1 Descripción del Problema

Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos exponen que las Prácticas de liderazgo del Director y Jefe de UTP del liceo se encuentran descendidas respecto a lo que se espera de ellos en la definición de los tres niveles de desarrollo de la gestión en la escuela (gestión institucional, gestión pedagógica y gestión de desarrollo profesional) planteados en los perfiles de competencia para docentes directivos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016), esto se ve reflejado en diversas labores que se deberían trabajar de forma organizada y con optimización de tiempo y que según las apreciaciones de otros y de ellos mismos no se estarían cumpliendo a cabalidad. El trabajo del equipo directivo no ha sido suficiente para lograr una cultura escolar cohesionada y coherente, ejemplo de esto es que ni siquiera existe una visión compartida sobre los objetivos y metas que pretende alcanzar el colegio. El liderazgo que se estaría ejerciendo en este caso está más ligado a lo administrativo, el propio Director y Jefe de UTP señalan que deben dejar un tanto de lado esas labores y focalizarse más en lo pedagógico, disponiendo de otras personas para poder asumir lo que han dejado de lado.

6.1.1 Causas del problema

a) Baja visión compartida en la institución.

Tanto directivos como docentes señalan que no tienen claras las metas de la institución educativa, ya que a pesar de los esfuerzos que se han hecho como equipo de gestión, no logran articular una visión clara como escuela, por ende las actividades que se organizan o generan no siempre hacen sentido a la totalidad de trabajadores, quedando sin continuidad ni generando impacto alguno en docentes, estudiantes y en los resultados de estos mismos. Se han creado instancias para hablar del tema, sin embargo, no han tenido éxito ya que no ha habido profundización del tema, quedando los miembros del liceo sin un mapa claro de lo que esperan lograr como institución educativa. La visión compartida sobre objetivos, metas, planificación, etc. es esencial para el buen funcionamiento de un establecimiento y son los directivos los primeros quienes tienen la responsabilidad de trabajar en ello. Como se señala en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar

(MINEDUC, 2015) una de las principales tareas es que los directivos lideren la construcción, implementación o actualización de una visión estratégica que sea conocida por todos y que tenga como fin principal el logro de aprendizajes y formación integral de los y las estudiantes. Por lo tanto, deben dirigir y guiar a los actores de la comunidad a la creación conjunta y participación activa en planes de mejoramiento que puedan sostener el Proyecto Educativo Institucional.

b) Desorganización de roles y funciones del equipo directivo.

El equipo de gestión señala que no tienen claras las funciones que se esperan de ellos. Se infiere, según lo que mencionan los entrevistados, que los roles que asumen dentro de la institución educativa lo asimilan al de una estructura familiar, generando vínculos de amistad y proyectando en sí mismos metas que no se relacionan necesariamente con el cargo por el cual están contratados. Debido a esto se desorganizan frente a las actividades que deben realizar, por ejemplo, no hay claridad en la diferenciación de tareas, de integración y articulación del trabajo, división y especialización de las labores, etc. provocando confusiones, pérdida de tiempo y recursos. El equipo de gestión de un colegio es la estructura superior de éste, y es necesaria su organización, pues tiene la responsabilidad de conducir la gestión interna del establecimiento, asumiendo cada miembro funciones individuales y otras compartidas (Donoso, 2018). Como bien indica el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) además de que las personas con cargos directivos estructuren la institución y organicen los procesos, deben también definir los roles y funciones tanto de ellos mismos como el de los demás actores de la unidad educativa, todo esto en función del Proyecto Educativo Institucional y todos aquellos planes de mejoramiento que se quieran implementar.

c) Escaso tiempo y organización para trabajo colaborativo que permita una reflexión profunda sobre las prácticas de docentes y equipo directivo.

La misma desorganización mencionada anteriormente, genera que el equipo de gestión cambie rápidamente los focos de interés y se pierda tiempo valioso que podría ser utilizado para generar tiempos de reflexión por y para sus docentes respecto a las prácticas

de aula. Los profesores no tienen claridad qué se espera de ellos respecto al currículum y por lo mismo no reflexionan respecto a su labor y los resultados obtenidos en sus estudiantes, por lo que cada profesor actúa de manera individual haciendo lo que cree que es mejor para el curso. Es fundamental que los líderes educativos de una escuela orienten al profesorado hacia una oportunidad de trabajo conjunto, ya que de esta forma pueden incidir en las prácticas docentes y especialmente en el aprendizaje del alumnado. Como señalan Bolívar y Murillo (Bolívar, 2014) generar una transformación desde una cultura individualista hacia una de colaboración es una vía para el desarrollo profesional que trae consigo espacios para aprender y facilitar la resolución de problemas, pues se va creando una cooperación escolar con sentido de comunidad. Por lo que, organizar espacios y tiempos para trabajar en conjunto puede mejorar el clima de confianza, el compromiso y fomento de las prácticas de reflexión, lo cual llevará a la institución hacia una eficacia escolar.

d) Bajo despliegue de gestión pedagógica en apoyo a la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El equipo de gestión utiliza gran parte de su tiempo atendiendo situaciones de carácter más administrativo dentro de la institución educativa, por lo que han dejado a un lado el desarrollo de la gestión pedagógica del liceo. Ejemplo de esto, es que los docentes manifiestan que el Jefe UTP no ha generado un calendario sistemático de visitas al aula ni retroalimentación de éstas, por lo que hay una falta de presencia de éste y del equipo directivo en general dentro de la sala de clases, sintiendo que están muy alejados de la realidad del aula. Además, indican que no existe mucho apoyo en el área de evaluación e implementación curricular, lo que estaría generando bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes, esto se ve reflejado por ejemplo en los puntajes obtenidos en el SIMCE y PSU. El liderazgo que ejerzan los integrantes del equipo directivo de una escuela debe procurar el desarrollo profesional de los docentes favoreciendo oportunidades e instancias de aprendizaje que posibiliten la mejora de la labor de los profesores. Las prácticas de cualquiera de los líderes de una unidad educativa deben estar orientadas al apoyo individual y monitoreo de la labor del profesorado, ya que con esto se puede asesorar a los docentes, ayudándolos a potenciar sus habilidades y capacidades (Bolívar, 2017), es por lo tanto una

tarea primordial de los directivos estar siempre presente y creando instancias y procesos que faciliten el aprendizaje continuo en éstos.

6.1.2 Efectos del problema

a) Equipo de gestión distante con sus profesores.

El Marco para la Buena Dirección señala que el equipo de gestión de un establecimiento debe reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento educativo, además deben apoyar y demostrar consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada integrante de la institución. En este caso se observa que no hay una comunicación constante entre ambas partes, los profesores indican que sienten al equipo directivo lejano a sus labores, no se les brinda apoyo para sacar adelante ideas o proyectos, con base a la encuesta un 65 % de los docentes indica que el director no les brinda ayuda en la planificación su trabajo, por su parte un 34,9 % opina lo mismo respecto al Jefe de UTP. Por otra parte, el equipo directivo señala que son ellos los que terminan sacando a flote las ideas presentadas por los docentes, esto se debería a que, según la información entregada en las entrevistas, se toman acuerdos en conjunto y después se hacen otras cosas, se toman decisiones emergentes y se desmorona lo anteriormente acordado, lo que sería consecuencia de esta falta de comunicación fluida y congruente entre docentes y los miembros del equipo de gestión, específicamente Director y Jefe de UTP.

b) Bajo impacto en el desarrollo profesional de los docentes.

Según el Marco para la Buena Dirección se espera que los equipos directivos desarrollen e implementen en conjunto con el sostenedor estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación, además, se espera que identifiquen y prioricen las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes con el fin de generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo. En el caso del Liceo estudiado, debido a la falta de acompañamiento constante de los miembros del equipo de gestión en el aula y fuera de ésta, es que no existe un real trabajo para el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que impulsen que los docentes

crezcan profesionalmente. Prueba de esto es que un 61,9 % de los profesores indica que el Director no los visita en el aula en ningún momento del año escolar, mientras que, respecto al Jefe de UTP, un 46 % tampoco es acompañado en el aula por éste. Sumado a lo anterior el 62,5 % de los profesores señala que pide ayuda a un par para despejar dudas o buscar apoyo pedagógico, lo que demuestra una falta de interés o trabajo del Director y Jefe de UTP de liderar esta tarea, lo cual es preocupante ya que los líderes de la escuela son los primeros que deben brindar apoyo a los docentes. Si bien el colegio se preocupa por implementar capacitaciones en áreas que solicite el profesorado, esto no es suficiente, pues el equipo de gestión debiese tener un mayor acercamiento a la labor de los docentes no sólo delegar a personas ajenas al colegio el desarrollo de sus profesores.

c) Preparación limitada de clases adecuadas por falta de tiempo y reflexión pedagógica.

El escaso trabajo por optimizar los tiempos por parte del equipo de gestión trae como consecuencia que los docentes no tengan las horas suficientes para poder planificar, preparar materiales, evaluaciones, etc. Ejemplo de esto es que los docentes señalan que se pierde tiempo en extensos consejos o reuniones, esto obstaculizaría tanto el desarrollo de trabajo colaborativo como el trabajo individual de cada docente. Así mismo, la escasez de tiempo jugaría en contra para la reflexión pedagógica que es la base desde la que se parte para organizar, planificar y modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo escasos tiempos dedicados a la reflexión se reflejan en el 52,4 % de los docentes que señalan que el Director no discute temas educacionales con ellos y el 60,3 % a los que no les retroalimenta sus clases ni prácticas, mientras que un 47,6 % indica lo mismo del Jefe de UTP en cuanto a la retroalimentación que se les entrega. El Manual para la Buena Dirección señala explícitamente entre sus prácticas de desarrollo de las capacidades profesionales que los equipos directivos deben generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional, lo que llevaría a una potenciación del trabajo de los docentes.

d) Bajos resultados en pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU)

Los resultados de las pruebas estandarizadas se estudian con el fin de “fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (artículo 12, Ley N° 20529). En este caso al haber un escaso acompañamiento, baja retroalimentación y reflexión carente respecto a la labor docente es que como efecto directo en el desempeño de los alumnos están los resultados descendidos que han obtenido en el SIMCE y PSU, en los últimos siete años lenguaje no supera los 260 puntos, estando un par de años en nivel inicial, en el caso de matemáticas el puntaje máximo es de 270 puntos lo que los mantiene en un nivel intermedio. En cuanto a la PSU, el panorama no es muy diferente, en lenguaje los estudiantes han alcanzado un puntaje máximo de 487 puntos y de 500 en matemáticas.

Es probable que, si existiera un trabajo organizado con estrategias y metas definidas, se podría lograr un mayor rendimiento en estas pruebas estandarizadas. La falta de apoyo en el área técnica-pedagógica por parte de miembros del equipo directivo, se refleja en los aprendizajes que demuestran sus estudiantes, si hubiese un trabajo constante de acompañamiento y colaboración para los docentes, éstos podrían detectar sus falencias, potenciar sus fortalezas, mejorar sus metodologías, etc., favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se beneficiaría así tanto a estudiantes como docentes.

7. Propuesta de Mejora

7.1. Descripción y fundamentación de la estrategia

Esta propuesta de mejora surge de la investigación realizada en un Liceo Municipal de la región de la Araucanía que a partir de los resultados obtenidos e interpretados y expuestos en el árbol de problemas se sugiere tratar con cuatro estrategias de manera simultánea durante el plazo de un año, con el objetivo principal de mejorar las prácticas de liderazgo del Director y Jefe de UTP, sobre todo las relacionadas a la gestión pedagógica de los líderes ya mencionados. Éstas son las siguientes:

a) Rediseño de la Unidad Educativa

Debido a que el diagnóstico arroja que existe desorganización y pérdida de tiempo, se propone reorganizar la institución a través de la creación de los perfiles de cargo. Dicho proceso tiene como objetivo principal organizar los roles de los trabajadores y sus respectivas labores dentro de la institución. Para ello se propone realizar una capacitación que será impartida por el especialista de Recursos Humanos del DAEM de Angol para preparar al equipo de gestión sobre la realización de los perfiles de cargo, su descripción y definición de roles y funciones. Con esta capacitación dicho equipo deberá en conjunto realizar perfiles para cada funcionario del establecimiento abarcando todas las tareas y dimensiones del Liceo, los que posteriormente sociabilizará a todos los integrantes de la comunidad educativa para funcionar de manera más eficiente, proceso que será evaluado al finalizar cada semestre. El resultado esperado de esta estrategia es clarificación en las labores de cada miembro del personal del establecimiento con el fin de que se distribuya de manera adecuada el tiempo de cada funcionario.

b) Actualización del Proyecto Educativo

Paralelamente se propone realizar una actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) capacitando a los directivos y docentes sobre las dimensiones de la gestión educativa según los Estándares Educativos de desempeño, a cargo del Jefe del área técnico pedagógico del DAEM de Angol, luego analizando el actual proyecto educativo a través de

un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), para posteriormente realizar consultas, entrevistas, grupos de trabajo, etc. con la finalidad de involucrar a toda la comunidad educativa en la creación de la actualización de éste. El objetivo de esto es generar visión compartida entre todos los miembros del Liceo y la apropiación del mismo, identificando nuevas oportunidades, y estableciendo los valores centrales de la institución para lograr metas comunes. El resultado final de dicho proceso se traduce en un Proyecto Educativo Institucional actualizado y creado en conjunto por todos los actores de la comunidad educativa, el cual desarrollará una visión compartida para lograr las metas institucionales.

c) Reflexión Intencionada y Sistemática

Debido a que la encuesta CEPPE arrojó que los docentes se sienten poco apoyados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es que se propone realizar sesiones de Reflexión Intencionada y sistemática (RI) con el objetivo de generar espacios de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo entre equipo de gestión y docentes del establecimiento, fomentando el aprendizaje colaborativo entre pares, respecto a sus propias prácticas y al contexto en el que se encuentran, además de reconocer a los docentes como productores de conocimiento pedagógico, involucrándose en procesos de indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Para aplicar dicha estrategia se propone en primera instancia realizar una capacitación por parte del Jefe del Equipo UTP del DAEM de Angol sobre qué es y para qué sirve la Reflexión Intencionada a los miembros del equipo de gestión del Liceo. Luego serán éstos quienes sociabilizarán los beneficios al resto de docentes y asistentes de la educación. Para trabajar la Reflexión Intencionada se utilizará el tiempo de Consejo de Profesores y dos veces al mes se realizarán talleres, los cuales buscan generar cuadrillas de trabajo según especialidad educativa (trabajo por departamentos), y realizar análisis profundo y reflexión sobre sus asignaturas, compartir experiencias educativas y buscar estrategias y superar obstáculos entre compañeros de trabajo. El fin de dicho proceso es que los docentes tengan mayor tiempo para planificar de manera individual y en conjunto sus clases y generar el hábito de reflexionar sobre decisiones educativas tanto en el equipo de gestión como de docentes.

Cada departamento estará a cargo de un jefe de departamento asignado por el equipo Directivo del Liceo.

d) Observación de aula y retroalimentación

Se puede inferir de los resultados obtenidos en la encuesta CEPPE aplicada a los docentes del establecimiento que el área de gestión pedagógica del Director como del Jefe UTP están descendidas por lo que se propone en primera instancia capacitar a dichos directivos sobre metodologías pedagógicas e importancia de las visitas al aula, cercanía con los docentes y el proceso de retroalimentación. Esta capacitación será impartida por el Jefe del área técnico pedagógico del DAEM de Angol y luego deberá ser sociabilizada con los docentes para que entiendan y compartan el objetivo de las visitas al aula, entendiendo que el propósito fundamental es mejorar prácticas docentes y por ende la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Se propone realizar en conjunto directivos con docentes un calendario de observaciones de aula y retroalimentaciones para que sea de mutuo acuerdo y se genere el compromiso de realización por ambas partes. El objetivo de la aplicación de esta estrategia es comprometer tanto de directivos como profesores a mejorar continuamente las prácticas pedagógicas. La finalidad del proceso mejorar el despliegue de la gestión pedagógica del equipo directivo respecto al proceso enseñanza-aprendizaje generando cercanía entre el equipo de gestión y docentes tanto para la preparación de metodologías de aula como para resolver incidentes críticos que se puedan generar tanto dentro como fuera del aula y por supuesto mejorar las prácticas docentes a través de retroalimentación continua y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y posteriormente sus resultados.

7.2. Descripción de los resultados.

Estrategia	Resultados esperados	Indicadores	Medios de verificación	Actividades
Perfiles de cargo	Equipo directivo capacitado en realización de perfiles de cargo	90% del equipo directivo participa de la capacitación	Registro de asistencia	Capacitación externa a equipo directivo sobre la realización de perfiles de cargo.
	Creación de los perfiles de cargo	100% de los perfiles de cargo de los funcionarios realizados	Informe de los perfiles de cada cargo de la institución	Realización de perfiles de cargo por parte del equipo de gestión.
	Conocimiento de las tareas, roles y funciones de cada cargo	95% de los funcionarios del establecimiento participa del taller.	Registro de asistencia	Taller de socialización de roles y funciones de todo el personal del establecimiento con los trabajadores.
	Conocer el cumplimiento de tareas y roles de los funcionarios del establecimiento	90% de los funcionarios es entrevistado	Entrevistas personales	Primera evaluación y retroalimentación del desempeño de los trabajadores en torno a sus roles y funciones.
	Conocer el cumplimiento de tareas y roles de los funcionarios del establecimiento	90% de los funcionarios es entrevistado	Entrevistas personales	Segunda evaluación y retroalimentación del desempeño de los trabajadores en torno a sus roles y funciones.

Estrategia	Resultados esperados	Indicadores	Medios de verificación	Actividades
Reflexiones Intencionadas	Equipo directivo capacitado en Estrategia Reflexiones Intencionadas.	90% del equipo directivo participa de la capacitación	Registro de asistencia	Capacitación de equipo directivo sobre Reflexión Intencionada.
	Conocimiento de los docentes sobre los beneficios de la Reflexión Intencionada	90% de los docentes participa de la reunión de sociabilización	Registro de asistencia	Sociabilización con docentes sobre los beneficios de la Reflexión Intencionada.
	Creación de cuadrillas de trabajo por subsector educativo y selección de un líder	100% de los docentes conforma parte de una cuadrilla	Registro de grupos	Taller 1: Formación de cuadrillas de trabajo para la Reflexión Intencionada y un líder en cada grupo.
	Reflexión docente respecto a la estrategia implementada por Dirección	90% de los docentes participa del taller	Papelógrafo con obstáculos y facilitadores de la reflexión intencionada	Taller 2: Reconocimiento de obstáculos y elementos facilitadores de la Reflexión Intencionada.
	Reflexión respecto a dificultades y ventajas del subsector educativo	90% de los docentes participa del taller	Papelógrafo con dificultades y ventajas del subsector educativo	Taller 3: Reconocimientos de dificultades y ventajas de la asignatura impartida.
	Metas de resultados de aprendizaje de los estudiantes	90% de los docentes participa del taller	Minuta de acuerdos	Taller 4: Propuestas de desafíos pedagógicos del grupo.
	Acuerdos en torno a la implementación de nuevas estrategias metodológicas	90% de los docentes participa del taller	Minuta de acuerdos	Taller 5: Propuestas de cursos de acción.
	Creación de propuestas metodológicas para trabajar con los estudiantes	90% de los docentes participa del taller	Informe de propuestas metodológicas a trabajar	Taller 6: Trabajo de metodologías pedagógicas en torno a la propuesta.
	Presentación de las propuestas metodológicas por subsector educativo	100% de los líderes o reemplazantes presenta el informe con las propuestas al jefe UTP	Entrega de informe de propuestas metodológicas	Reunión de los líderes con Jefe UTP para la entrega de propuestas de metodologías pedagógicas.

	Reflexión en torno a la implementación y avance	90% de los docentes participa del taller	Registro de asistencia	Taller 7: Seguimiento de metodologías.
	Reflexión en torno a la implementación y avance	90% de los docentes participa del taller	Registro de asistencia	Taller 8: Seguimiento de metodologías.
	Reflexión en torno a la implementación y avance	90% de los docentes participa del taller	Registro de asistencia	Taller 9: Seguimiento de metodologías.
	Reflexión en torno a la implementación y avance	90% de los docentes participa del taller	Registro de asistencia	Taller 10: Seguimiento de metodologías.
	Reflexión en torno a la implementación y avance	90% de los docentes participa del taller	Registro de asistencia	Taller 11: Seguimiento de metodologías.
	Análisis de la implementación de la estrategia de Reflexión intencionada en torno a procesos de mejora educativa	90% de los docentes participa de la evaluación	Análisis FODA de la implementación de la Reflexión Intencionada	Taller 12: Evaluación final del proceso de Reflexión Intencionada y su aplicación el aula.

Estrategia	Resultados esperados	Indicadores	Medios de verificación	Actividades
Observaciones de aula y retroalimentaciones	Equipo directivo capacitado en la metodología y objetivos de visitar el aula y cómo retroalimentar a docentes	Director y Jefe UTP realizan capacitación.	Registro de asistencia	Capacitación externa a Director y UTP sobre metodología y objetivos de visitas al aula.
	Conocimiento de los docentes sobre los objetivos y el sentido de las observaciones de aula	90% de los docentes asiste a la reunión de sociabilización	Registro de asistencia	Sociabilización con docentes sobre objetivos y sentido de las observaciones al aula.
	Programación de observaciones de aula y posteriores retroalimentaciones	100% de los docentes coordina las visitas al aula con Director y/o Jefe UTP	Calendario	Realización conjunta del Director, UTP y docentes del calendario de observación al aula.

	Análisis de docentes en conjunto con equipo directivo sobre la estrategia implementada	90% de los docentes participa de la reunión	Registro de asistencia	Evaluación y reflexión de docentes, UTP y Director sobre la implementación de visitas al aula.
--	--	---	------------------------	--

Estrategia	Resultados esperados	Indicadores	Medios de verificación	Actividades
Actualización PEI	Equipo directivo y docentes capacitados respecto a las dimensiones de la gestión educativa del PEI	90% del equipo directivo y docentes participa de la capacitación	Registro de asistencia	Capacitación de directivos y profesores sobre dimensiones de gestión educativa del PEI (Estándares Indicativos de desempeño).
	Análisis del actual PEI	90% de los docentes, directivos y asistentes de la educación participa del taller	Registro de asistencia Papelógrafo con análisis FODA	Taller de análisis FODA del actual PEI de docentes, directivos y asistentes de la educación.
	Conocer que esperan los apoderados del Liceo y qué ven actualmente en él	85% de los apoderados responde la encuesta	Registro de asistencia a reunión de apoderados N° Encuestas respondidas	Aplicación de encuesta en reunión de apoderados “Como veo y quiero nuestro Liceo”
	Conocer que esperan los estudiantes del Liceo y qué ven actualmente en él	90% de los estudiantes participa del taller	Registro de asistencia Papelógrafo por curso del taller impartido	Taller en orientación a estudiantes “Como veo y quiero nuestro Liceo”
	Conocer que esperan los docentes y asistentes de la educación del Liceo y qué ven actualmente en él	90% de los docentes y asistentes de la educación participa del taller	Registro de asistencia Papelógrafo por grupos de trabajo del taller impartido	Taller con docentes y asistentes de la educación “Como veo y quiero nuestro Liceo”.
	Recopilación de los resultados de la información recogida en los talleres anteriores respecto a qué veo y que quiero del Liceo	90% de los directivos, docentes y asistentes de la educación participa de la jornada de evaluación.	Informe de resultados Representantes por área (1 directivo, 1 docente, 1 asistente)	Jornada de evaluación de directivos, docentes y asistentes de la educación sobre detección de necesidades en la información recogida. En la misma jornada se elegirán representantes de cada área para la redacción de informe con las propuestas de dicha evaluación.

Carta Gantt con actividades del proceso de actualización del PEI	100% del proceso queda programado	Informe y carta Gantt	Reunión del equipo de gestión para la planificación del proceso de actualización del PEI.
Conocimiento y acuerdos de comité con equipo de gestión sobre actualización del PEI	95% de los participantes asiste a la reunión.	Informe con propuestas de actualización del PEI	Presentación del comité de redacción de propuestas al equipo de gestión.
Conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa sobre las nuevas propuestas desarrolladas en el PEI	80% de la comunidad educativa es informada de las nuevas propuestas del PEI	Registro de asistencia	Sociabilización de las propuestas con la comunidad educativa.
PEI actualizado	100% del PEI redactado	Informe de PEI actualizado	Redacción de la actualización del PEI.
Acceso a toda la comunidad a conocer la actualización del PEI	100% del PEI publicado en la página web	Enlace de acceso al PEI	Publicación del PEI en página web del Liceo.
Retroalimentación de los directivos, docentes y asistentes de la educación sobre el alcance del nuevo PEI	90% de los docentes y asistentes de la educación participan en la jornada	Registro de asistencia Acta de observaciones realizadas.	Jornada de evaluación del PEI actualizado.

8. Fundamentación teórica

Liderazgo educativo y su influencia en el mejoramiento educativo.

El término de liderazgo educativo ha tomado gran importancia en los últimos años, principalmente el rol que cumple el Director y/o Equipo Directivo en la escuela, introduciéndose como tema de estudio en materia con su relación al mejoramiento educativo y los sistemas escolares. En primer lugar es necesario definir liderazgo educativo, el cual se refiere a la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas en la escuela (Leithwood, 2009). Es por esto que en la actualidad cualquier tipo de liderazgo educativo que no esté enfocado en cumplir con el objetivo de mejoramiento educativo es percibido como ilegítimo e inefectivo, debido a que se espera de los líderes educativos que dirijan su atención a asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoye el aprendizaje de los estudiantes. “La dirección es el segundo factor más importante (a continuación del profesor o maestro) en cuanto a la influencia sobre el aprendizaje del estudiante (Fullan, 2016), por lo mismo es importante recentrar el rol del director como un agente clave hacia el cambio y la mejora educativa. Esta nueva visión del liderazgo como principal motivador e influencia de la mejora tiene una ventaja de estar más en armonía con la condición humana, dado que los seres humanos son motivados principalmente por dos factores: primero hacer las cosas que sean intrínsecamente significativas para ellos y en segundo lugar trabajar con otros para alcanzar los objetivos que les merezcan la pena ser alcanzados (Fullan, 2016). Dicho esto, es que los directores son clave para lograr estimular y favorecer estas fuerzas orgánicas, para transformar los establecimientos educativos en ambientes de aprendizaje dinámico. Además Bryk (2003) señala que el éxito en el nivel escolar es función del trabajo de directores, actuando ellos mismos como aprendices líderes, que garantiza que el grupo se centre en un pequeño número de elementos clave: objetivos específicos para los estudiantes; datos que permitan una diagnosis clara de las necesidades individuales de aprendizaje; prácticas docentes que aborden esas necesidades de aprendizaje, y profesores que aprendan unos de otros, supervisando el progreso general y haciendo los ajustes pertinentes (Bryk & Schneider,

2003). Todo esto se lleva a cabo en un clima de desarrollo (diferente de un clima judicial) con normas de transparencia dentro de la escuela y externas a ella. En este conjunto de condiciones, las medidas de rendición de cuentas, incluyendo la evaluación del profesorado, pueden y deben producirse, pero se llevan a cabo en una cultura de mejora colaborativa (Bryk & Schneider, 2003). A esto Fullan agrega que los directores que aprenden a ser líderes no son proclives a asumir demasiadas innovaciones; evitan la fascinación de iniciativas de más dinero y perfil elevado. Se aseguran de que las cuestiones básicas - Presupuesto, horario, salud y seguridad - se aborden eficazmente (Fullan, 2016).

Según Leithwood, la influencia que genera el director de un establecimiento educativo en la institución sobre la mejora de los aprendizajes se produce a través de determinados comportamientos o prácticas de liderazgo enfocados en primer lugar en los docentes y en segundo lugar en los estudiantes y sus familias (Leithwood, et al 2006). Dicho autor ha realizado un meta-análisis de más de 40 investigaciones publicadas y 140 no publicadas sobre la relación entre determinados patrones de comportamiento por parte de los directivos escolares y los resultados de aprendizaje, identificando cuatro categorías amplias que engloban las prácticas de liderazgo exitoso clave. Éstas son:

a) Establecer direcciones.

Se refiere a generar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo en equipo y los incentive a los trabajadores a perseguir sus propias metas. Dentro de las prácticas que debe realizar el líder en esta categoría se encuentra la construcción de una visión compartida en la institución, fomentar la aceptación de objetivos grupales y tener altas expectativas respecto a los participantes de la comunidad educativa.

La visión compartida se refiere a identificar nuevas oportunidades para una organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás. Esto implica establecer valores centrales y alinear a los trabajadores hacia el logro de metas institucionales. Generar la visión compartida es tarea fundamental del liderazgo educativo ya que tanto directivos como profesores ejercen influencia sobre las creencias, valores y acciones de otros.

El liderazgo es un proceso de influencia. A veces las acciones de los líderes tienen un efecto directo en las metas principales del colectivo, pero muchas veces su acción consiste en influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas y establecer las condiciones que les permitan ser efectivos. Esta influencia puede realizarse de manera dirigida, ayudando a las personas a realizar algo específico y acotado o algo muy amplio y transformador, impulsando las aspiraciones y acciones de terceros de manera expansiva y muchas veces impredecible (Burns citado en Leithwood, 2009).

De esta manera es relevante que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) esté en constante revisión, proceso de ajuste, actualización y/o reformulación, y que en él, participe activamente toda la comunidad educativa liderada e influenciada por su equipo directivo, consejo escolar y sostenedor. El Ministerio de Educación publica las “Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional” (MINEDUC, 2015) en el que se invita a los sostenedores y comunidades educativas a revisar críticamente su proyecto, y sobre esta base, definir las acciones que requieren implementar para fortalecer, mejorar y/o modificar dicho instrumento de gestión escolar.

En dicho PEI es importante declarar los objetivos del establecimiento educativo, con el fin de construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de poder ir acercándose hacia la realización de la visión de los miembros de la comunidad educativa, ya que los líderes educativos ayudan a identificar nuevas oportunidades para la escuela y articulan una visión de futuro que puede resultar inspiradora, más aún cuando estas visiones son portadoras de valores, ya que pueden llevar a un mayor compromiso por parte de los miembros de la comunidad y una disposición hacia un crecimiento profesional permanente (Fullan, 2016).

Por último, es importante que el líder de la institución establezca altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas, no solo hacia los estudiantes sino que también al comportamiento y éxito de los profesores y demás integrantes de la comunidad educativa que participan en el desarrollo del proyecto educativo institucional.

b) Rediseñar la organización

Se refiere a establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus capacidades y motivaciones. Leithwood (Leithwood, et al 2006) señala que para lograrlo es necesario realizar cuatro tareas principalmente:

1.- **Construir una cultura colaborativa:** Convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración, siendo líderes confiables; determinar de manera compartida los procesos y resultados de los grupos; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos y proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo.

2.- **Estructurar una organización que facilite el trabajo:** Ordenar las estructuras que son complementarias. Entre las prácticas asociadas a ello, se incluyen la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones.

3.- **Crear una relación productiva con la familia y comunidad:** Cambiar la mirada que observe exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y se vincule a la institución con la comunidad.

4.- **Conectar a la escuela con su entorno y oportunidades:** Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica (visitas, llamadas telefónicas, correspondencia, asistencia a eventos sociales, etc).

La mayoría de los efectos del liderazgo son indirectos y parecen funcionar principalmente en relación con la variable organizacional de la misión o metas de la escuela. Para ello es necesario ordenar los roles de los integrantes de la comunidad diferenciando las tareas, obligaciones, funciones y puestos. Según Chiavenato (2011) estos se definen como:

- **Tarea:** Toda actividad individualizada y realizada por el ocupante de un puesto. Por lo general es la labor que se atribuye a los puestos simples y repetitivos, como montar una rosca de un tornillo, tallar un componente, inyectar una pieza, etc.
- **Obligación:** Toda actividad individualizada y realizada por el ocupante de un puesto. Suele ser la actividad atribuida a puestos más diferenciados (asalariados o empleados), como llenar un cheque, emitir una requisición de material, elaborar una orden de servicio, etc. Una obligación es una tarea un poco más compleja, más mental y menos física.
- **Función:** Conjunto de tareas (puestos por hora) o de obligaciones (puestos de asalariados) ejercidas de manera sistemática o reiterada por el ocupante de un puesto. Pueden realizarse por una persona que, sin ocupar el puesto, desempeñe provisional o definitivamente una función. Para que un conjunto de obligaciones constituya una función es necesario que haya reiteración en su desempeño.
- **Puesto:** Conjunto de funciones (tareas u obligaciones) con una posición definida en la estructura organizacional, es decir, en el organigrama. La posición define las relaciones entre un puesto y los demás. En el fondo son relaciones entre dos o más personas.

Por ende, para realizar el rediseño de la institución educativa se necesita diseñar los puestos de trabajo, para lo cual se necesitan establecer cuatro condiciones fundamentales: 1.- el conjunto de tareas u obligaciones que desempeña el ocupante (contenido del puesto), 2.- Cómo efectuar ese conjunto de tareas u obligaciones (métodos y procedimientos de trabajo), 3.- A quién reporta el ocupante del puesto (responsabilidad) en relación a su jefatura, y 4.- A quién supervisa o dirige el ocupante del puesto (autoridad) en relación con sus subordinados (Chiavenato, 2011).

c) Desarrollar personas.

Se refiere a la habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas direcciones (Leithwood, 2009). Deben emplear sus energías en desarrollar

al grupo. Esto no excluye el rol de seleccionar y cultivar a las personas, pero sitúa esa actividad en el contexto de creación de una cultura colectiva y eficacia (Fullan, 2016). Leithwood (et al 2006) señala que las prácticas concretas que componen esta categoría del desarrollo de personas, son la atención y el apoyo individual a los profesores, su estimulación intelectual y la representación de un modelo de alta visibilidad.

El año 2016 se promulga la Ley N°20.903, en la cual se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual plantea como objetivo:

“(…) Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa” (Art. 11, Ley 20.903).

Para lograr esto se han desarrollado diversas estrategias metodológicas para trabajar en las instituciones educativas, una de ellas es:

Reflexión intencionada y sistemática

En esta estrategia se reconoce que los establecimientos educacionales también son espacios en los que aprenden y desarrollan profesionalmente los docentes. Montecinos (citado en CEPPE, 2009) identifica las características que deben tener las actividades de desarrollo profesional docente para propiciar la modificación de las prácticas pedagógicas.

- Reconocen a los docentes como productores de conocimientos pedagógicos, involucrándose en procesos de indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Permiten integrar el conocimiento disciplinario y su enseñanza.
- Permiten la integración de la teoría y de la práctica situada en el establecimiento educacional.
- Fomentan el aprendizaje colaborativo entre pares, a través de la reflexión colectiva respecto de las propias prácticas, los supuestos que la sustentan y el contexto en el cual se implementan.

- Involucran una planificación a largo plazo. Las actividades no son eventos esporádicos.
- Combinan una variedad de estrategias que pueden implicar la participación de expertos externos e internos al establecimiento.

De esta manera generando instancias para reflexión entre docentes se espera contribuir y asegurar la calidad de los procesos de aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes. John Dewey (Dewey, 2007) define reflexión como “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen”. Por otra parte se define reflexión colectiva sistemática como aquella reflexión que realizan e intercambian los profesores, actuando como equipo de trabajo que ha recibido capacitación para analizar, intensificar y coordinar los procesos reflexivos en el abordaje de materias profesionales que les son relevantes (Catalán-Ahumada, 2016)

Para aplicar esta propuesta de desarrollo profesional docente es necesario aplicar un protocolo (conocido por todos los docentes, asistentes de la educación y directivos), en el que la reflexión se aborde de manera consciente, intencionada y direccionada en base a las evidencias que se generan en el ejercicio docente dentro de la institución educativa. Dicho protocolo, expuesto en Líderes Educativos (Montecinos & Aravena, 2017) es el siguiente:

En una primera instancia, durante consejo de profesores, los docentes analizan las preguntas a fin de construir un sentido compartido (anexo 1). Así, sus juicios y criterios se ajustarán a las preguntas, haciendo explícitos los supuestos pedagógicos que guían sus prácticas. En este protocolo se pone especial atención a comprender cómo se involucra a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último es importante mencionar que para abordar esta estrategia es necesario establecer previamente normas, para propiciar el trabajo colaborativo y generar confianza entre los participantes. Cada comunidad educativa puede establecer sus propias normas, pero se sugieren algunas como: No comentar con personas ajenas al grupo lo señalado por sus integrantes. Uno puede comentar lo que uno dijo e hizo, pero no lo que dijo o hizo otra persona, escuchar atentamente la opinión del otro, permitir que cada persona tenga

suficiente tiempo para explicar su trabajo, en vez de dar opiniones frente a los expresado por un par, formular preguntas abiertas que permitan clarificar su comprensión de lo que la persona expresó.

El desarrollo de los docentes en una organización se vincula fuertemente con su autoconfianza, aquel trabajador que ha tenido la experiencia de sentirse experto en su trabajo y de hacer las cosas bien, desarrolla mayor motivación y se preocupará de buscar nuevas maneras de hacer las cosas (Leithwood & Beatty citado en Fullan, 2016), es por esto que se espera que las reflexiones se desarrollen siempre en un ambiente de respeto, validación por la experiencia del otro y confianza mutua.

d) Gestionar la instrucción (proceso enseñanza-aprendizaje) en la escuela.

Se refiere a la gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases. Para ello Leithwood (et al 2006) señala que el líder de la institución debe realizar las siguientes tareas:

- **Dotación de personal:** Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar los esfuerzos del colegio.
- **Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación y coordinación):** Considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, así como también, proveer los recursos para este último, para la enseñanza y para la actividad contable. A esto Chiavenato (2011) agrega que la manera adecuada de realizar evaluaciones de desempeño es garantizar un clima laboral de respeto y confianza personal, propiciar que se asuman responsabilidades y definan metas de trabajo, desarrollar un estilo de administración democrático, participativo y consultivo, crear un propósito de dirección y mejora continua de las personas, transformar la evaluación de desempeño en un proceso de diagnóstico de oportunidades de crecimiento, en lugar de un sistema arbitrario basado en juicios, entre otras.

- **Evitar distracción del personal de lo que no es el centro de su trabajo:** Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al personal a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas. Según Fullan (Fullan, 2016) un liderazgo efectivo abarca funciones y características, dentro de ellas, apartar de la escuela aquellos elementos distractores que no estén centrados en los aprendizajes. Leithwood y Seashore Louis (2012) en su libro Linking leadership to student learning (citado en Fullan, 2016) concluyen que los directores que más influyeron en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela se centraron en la enseñanza – incluyendo conocimientos, destrezas y motivación del profesor – y en garantizar unas condiciones de trabajo adecuadas (como el tiempo para la colaboración).
- **Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes):** Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos. A esto Robinson (citado en Fullan, 2016) agrega que el director que causa el mayor impacto en el aprendizaje es el que se ocupa de otras cuestiones también, pero, lo más importante, "participa como aprendiz" con los profesores ayudando a hacer avanzar la escuela. Liderar el aprendizaje del profesor significa estar proactivamente implicado con los profesores de manera que el director y profesores estén aprendiendo por igual.

Para llevar a cabo esta práctica directiva es necesario que se implemente en la institución educativa la siguiente estrategia de desarrollo profesional docente propuesta en Líderes Educativos:

Observación de aula

Esta estrategia tiene como principal objetivo potenciar las capacidades de los profesores aplicada en el contexto de la sala de clases, transformándose en una actividad clave para la recopilación de información dentro de la unidad educativa. La evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a docentes, en interacción con otras, tienen un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes cuando se complementa con reflexión,

retroalimentación y conversaciones desafiantes para la mejora (Robinson citado en Fullan, 2016). Para realizar dicho proceso es importante que exista un clima de respeto y confianza profesional entre el observador y el observado (Mathers et al., 2008; Blase y Blase, 2004, citado en Aravena 2018).

Esta estrategia de desarrollo profesional tiene un protocolo de aplicación, en el que el observador debe prepararse previamente para lo que observará en el aula. Para ello, Aravena (Aravena, 2018) propone que el observador tenga en cuenta previamente el qué, cómo y para qué observar, ya que cuando se observa una clase es necesario que el observador fije múltiples focos de atención, considerando tanto elementos genéricos como específicos. Se explican a continuación:

- ❖ **Qué observar:** Un buen observador tiene claridad tanto de lo que va a observar como de lo que quiere que el observado prefiera que se observe. Una buena forma para abordar este desafío es contar con una pauta de pre-observación. Este instrumento (anexo 2) se compone de cuatro áreas: a) aprendizaje de la sesión, b) profesor, c) estudiantes y d) entorno. Cada una de estas áreas contiene preguntas que requieren ser realizadas previas a la observación de aula. Así, se asegura que la instancia sea planificada, con foco en el aprendizaje y desarrollo profesional, y fundamentalmente como una actividad de apoyo para la mejora de las prácticas en el aula.
- ❖ **Cómo observar:** La observación al aula posee elementos interpretativos, lo que es natural e inevitable, por lo que Aravena sugiere que el observador durante la clase tome notas y luego, en otra instancia, categorice el nivel de la clase a través de un instrumento, de este modo la información puede ser filtrada mediante una reflexión más consciente. Además propone una hoja de notas de observación (Anexo 3) y agregar dos preguntas claves que motivan a la reflexión en la observación:
 - ¿Qué podría ser hecho de manera diferente en esta clase?
 - ¿Qué podrían haber hecho los estudiantes de manera diferente en las actividades?

A este protocolo Pozo (Pozo, 2018) agrega las siguientes recomendaciones para observar sin juicio:

- 1.- Observar y registrar los patrones de interacción entre docente, estudiantes y el contenido (núcleo pedagógico).
- 2.- Dar temporalidad: Anotando el tiempo de cada observación para el posterior análisis en la retroalimentación.
- 3.- Hacerse conscientes de los propios sesgos y creencias, para “desaprender a juzgar”.
- 4.- Recopilar evidencia, evitando cargar con comentarios negativos o positivos la observación.
- 5.- Privilegiar preguntas como, ¿cuál es la evidencia?, ¿qué datos te hacen pensar eso?
- 6.- Evitar preguntas como, ¿qué no observaste en la sala?, ¿te gustó la clase?, ¿qué piensas/sientes del profesor/curso/clase?

❖ **Para qué observar:** Lo más recomendable para responder esta pregunta es que tanto docentes como equipo directivo construyan colectivamente una respuesta consensuada, con propósito y/o sentido de la observación de clases, la cual está orientada hacia la mejora continua y el aprendizaje profesional permanente el cual genere tanto en observador como observado un sentido compartido.

Retroalimentación

Para que el proceso de observación de aula esté completo es necesario que posteriormente se haga una retroalimentación al docente observado respecto a la clase realizada, de este modo se estará apoyando a la mejora de los aprendizajes y al desarrollo profesional docente. Hattie y Timperley (citados en Martini & Albornoz, 2019) definen la retroalimentación como “información proporcionada por un agente (por ejemplo, profesor, compañero, libro, padre, etcétera) con relación a los aspectos del desempeño o comprensión de una persona”.

A esto German Fromm (Fromm, 2016) señala que es necesario que los directivos desarrollen ciertas habilidades para entregar una buena retroalimentación, en la cual se aproveche el tiempo que los docentes y directivos dedican al mejoramiento del establecimiento educativo. Para ello sugiere las siguientes orientaciones:

1.- Asegurar que la conversación se desarrolle en un contexto amigable: La existencia de una relación de confianza facilita una reflexión conjunta acerca de las prácticas pedagógicas. La confianza posibilita que el docente no sienta temor de ser retroalimentado, que tenga certeza que su honestidad y apertura no tendrán consecuencias negativas, y que se mantendrá la confidencialidad necesaria durante todo el proceso. Las conversaciones entre un docente y sus directivos son privadas.

2.- Tener presente las diferencias respecto a qué tipo de apoyo necesita cada docente: Los profesores noveles o que presentan muchas deficiencias en clases pueden beneficiarse de un apoyo más específico indicando cómo mejorar. En contraste, la mayoría de los profesores con más años de experiencia se benefician de un acompañamiento construido en conjunto.

3.- Preparar la retroalimentación siempre: Escoge 2 a 4 aspectos de la clase observada. Fíjate en los elementos de las relaciones pedagógicas como por ejemplo: ¿es una actividad basada en principios constructivistas? ¿cómo se va enterando el profesor si los todos los estudiantes están aprendiendo? ¿qué interacciones existen entre los estudiantes que facilitan el aprendizaje?

4.- No buscar ni lo bueno ni lo malo en el desempeño observado: Hay que entender que las cosas rara vez son simples y por tanto difíciles de catalogar como buenas o malas. Los profesores consideran más útil y agradable ser invitados a que puedan explicar sus razones para implementar alguna estrategia o cuáles son los desafíos que presentan algunos estudiantes. Emitir juicios respecto a lo que hacen bien o mal tiende a cerrar más que abrir la conversación, corriendo el riesgo que el docente busque defenderse.

5.- Entregar retroalimentaciones breves: Los expertos en retroalimentar clases pueden hacerlo en menos de 10 minutos. Lo importante es tener claro que una retroalimentación trata de visibilizar aspectos de una clase y no debe ser una conversación sobre todas las situaciones que pueden haber sido observadas. Si se generan conversaciones más largas, déjalas para otra instancia, con un café, con calma y con claridad que es un tema mayor que la clase observada.

6.- Escuchar más que hablar: Disminuye tus tiempos de intervención. Deja que el docente hable (sobre el tema que te interesa), evitando emitir juicios al respecto o dar consejos. Si logras eso, podrás activar nuevas formas de pensar. Recuerda que si la gente cambiara sólo porque alguien le señala lo que debe hacer, el mundo no tendría problemas.

9. Conclusiones

Ya desde algunos años que los autores Leithwood, Harris, Fullan, entre otros, comenzaron a estudiar la importancia que ejercía el liderazgo del director y/o equipos directivos en torno al mejoramiento educativo en los distintos tipos de establecimientos educacionales. En Chile a partir del año 2011 se promulga la Ley N°20.529, la cual crea dos nuevos organismos dependientes del MINEDUC, éstas son la Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de la Educación, las cuales han estado atentas al avance y la mejora de la calidad de la educación en nuestro país. Desde entonces ha existido una preocupación constante por estudiar la relación de los liderazgos ejercidos en los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados principalmente y su relación con los indicadores de logro de los estudiantes.

Es en esta misma corriente, la de buscar el mejoramiento educativo, es que el programa de Magister en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción realiza estudios en los establecimientos educativos levantando información contextualizada y concreta. En este informe se trabajó con información secundaria recogida en un Liceo Municipal de la Región de la Araucanía. Esta información contenía información respecto a los resultados en pruebas estandarizadas de los estudiantes, los resultados de la aplicación de la encuesta CEPPE, la cual tiene el fin de conocer la opinión de los docentes del Liceo respecto a las características del establecimiento, como desempeñan su trabajo y las prácticas del Director y Jefe UTP, y además se recibieron resultados de entrevistas, grupos de discusión temática y focus group. El análisis de resultados de dichos instrumentos permitió diagnosticar el problema: Tanto Director como Jefe UTP presentan prácticas descendidas de liderazgo respecto a la gestión pedagógica del establecimiento, siendo sus causas la baja visión compartida con la institución lo que produce bajo despliegue de la gestión pedagógica en apoyo a la labor docente respecto a proceso de enseñanza-aprendizaje y la desorganización de roles y funciones de los miembros del equipo directivo lo que genera escaso tiempo y organización para el trabajo colaborativo que permita una reflexión profunda sobre las prácticas de docentes y equipo directivo. Los efectos del problema detectado son un equipo de gestión distante con sus docentes, lo que produce una preparación limitada de clases

adecuadas por falta de tiempo y reflexión pedagógica y bajos resultados en pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU) debido al bajo impacto en el desarrollo profesional de los docentes de la institución.

Para enfrentar esta problemática es que se genera una propuesta de mejoramiento educativo consistente con la literatura, la cual se ha dedicado a recoger las experiencias enriquecedoras de establecimientos educativos y establecer cuáles son las prácticas de liderazgo adecuadas para cada contexto, entendiendo que no existe una receta única para alcanzar el mejoramiento educativo sostenido en el tiempo.

Se ha propuesto aplicar cuatro estrategias, las que responderían a mejorar la situación en la que se encuentra el establecimiento educativo y de este modo mejorar las prácticas directivas en cuanto a la gestión institucional y pedagógica del Liceo.

En primer lugar se propone realizar un rediseño de la unidad educativa, la cual permitiría ordenar las tareas, labores y funciones de los trabajadores del establecimiento. De este modo se potencian las capacidades internas de los funcionarios repartiendo responsabilidades.

En segundo lugar se propone actualizar el proyecto educativo institucional (PEI) con el propósito de generar una visión compartida entre los miembros de la comunidad y enfocar éste hacia la planificación de la mejora. Hacer el ejercicio de actualización y planificación implica mirar el camino recorrido y reflexionar respecto a las decisiones tomadas anteriormente, aprendiendo de ellas y reforzando o modificando lo que sea necesario. Además, permite generar nuevos desafíos para el establecimiento, identificando fortalezas y oportunidades de mejora, según las necesidades que demanden los estudiantes.

En tercer lugar está la de implementar la estrategia de desarrollo profesional docente llamada reflexión intencionada y sistemática, la cual permitiría a los docentes y directivos reflexionar respecto a sus prácticas y decisiones pedagógicas. Dentro de este proceso se espera generar además un cabecilla por asignatura (el cual esté en permanente comunicación con el Jefe UTP), lo que produciría más independencia en las decisiones y propuestas por departamento, distribuyendo el liderazgo en cuanto a tareas y

responsabilidades respecto a la gestión pedagógica. Esta estrategia además permite facilitar el trabajo colaborativo, intercambio de experiencias, desarrollo de capacidades docentes, articulación entre cursos y niveles, dentro de un tiempo designado exclusivamente para realizar este trabajo.

La cuarta y última estrategia propuesta para implementar es la de fomentar el desarrollo profesional docente a través de la observación de aula y posterior retroalimentación de las clases. El monitoreo del trabajo pedagógico permite orientar a los docentes y evaluar constantemente las prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje y observar la asignación de docentes a cursos o módulos de aprendizaje.

Es importante entender que estas cuatro estrategias han sido presentadas de manera separada con una finalidad explicativa, pero todas están conectadas e interrelacionadas para dar respuesta y apoyo a la problemática identificada en el establecimiento estudiado.

Por último mencionar y agradecer que existen muchas organizaciones preocupadas por la mejora educativa, las cuales proporcionan material gratuito en plataformas para capacitar a directivos y docentes, tales como el Ministerio de Educación (MINEDUC), el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, el Centro de Líderes Educativos de la Universidad Católica de Valparaíso, entre otros.

10. Referencias

- Aravena, F. (2018). *Preparando la Observación de aula: Construyendo un sentido compartido*. Valparaíso: Líderes Educativos.
- Bolívar, A. (2014). *Liderazgo Educativo y Desarrollo Profesional Docente: Una revisión Internacional*.
- Bolívar, A. y. (2017). *El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad*. Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Bryk, A., & Schneider, B. (2003). La confianza en las escuelas: Un recurso clave para la reforma escolar. *Creating Caring Schools*, 40-45.
- Callejo Gallego, J. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Catalán-Ahumada, J. (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar y Educativa*.
- CEPPE. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos. El capital humano de las organizaciones*. Ciudad de México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz-Bravo L, T.-G. U.-H.-R. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*.
- Donoso, S. B. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*.
- Fromm, G. (2016). *¿Cómo realizar la retroalimentación después de un acompañamiento al aula?* Valparaíso: Líderes Educativos.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Interamericana Editores S.A.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Research Report 800.

- Martini, G., & Albornoz, C. (2019). *La retroalimentación: Práctica clave para el liderazgo pedagógico*. Valparaíso: Líderes Educativos.
- MGLE. (2020). *Informe suministrado por MGLE*.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. .
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago.
- MINEDUC. (2016). *Perfiles de competencias para docentes directivos. Mapa de desarrollo profesional*. Fundación Chile.
- Montecinos, C., & Aravena, F. (2017). *Reflexión Intencionada y sistemática: Motor para la mejora de las prácticas pedagógicas. Una propuesta para Directores y Jefes UTP*. Valparaíso: Líderes Educativos.
- N°20529, artículo 12. (Agosto de 2011). *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*.
- Pozo, C. (2018). *Observación sin juicio: Herramientas para líderes pedagógicos*. Valparaíso: Líderes Educativos.
- Universidad de la Frontera. (2018). *Análisis PSU 2017 – Región de la Araucanía*.

11. Anexos

1. Protocolo para la reflexión acerca del propio desempeño en el aula:

1 ¿Cuál es mi opinión acerca de mis clases (destacada, competente, regular, insatisfactoria)?
Específicamente, ¿qué evidencias sustentan esta apreciación? ¿por qué pienso así?

2 Si yo fuera un alumno de mi clase ¿estaría interesado en ir mañana a la clase? ¿por qué? ¿Qué aspectos de mi clase la hacen interesante para mis estudiantes?

3 Pensando en una clase que realicé hoy día ¿los alumnos la disfrutaron? ¿por qué pienso eso?

4 ¿Cuán bien los estudiantes lograron los aprendizajes que yo esperaba? ¿qué lo evidencia?

5 ¿Qué aspectos de la clase salieron bien? ¿por qué pienso así?

6 Si fuera a repetir la clase, ¿qué cambios haría?

7 ¿Qué alumnos tuvieron más facilidades para involucrarse en la clase y a cuáles les costó más? ¿por qué?
¿qué puedo hacer para apoyar a quienes les costó más?

8 ¿En qué medida mis clases estuvieron personalizadas en función de los estudiantes? ¿puedo hacer algo al respecto? ¿qué? o ¿por qué no?

9 ¿Tuvieron los estudiantes tiempo suficiente para trabajar y pensar? ¿cómo lo evidencio?

2. Pauta de Pre-observación

Aprendizaje de la sesión

- ¿Cuál será el foco de la sesión? ¿Qué aprenderán los estudiantes?
- ¿Por qué este foco ha sido seleccionado?
- ¿Qué evidencia ha informado que este foco requiere ser seleccionado?

Profesor

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

Estudiantes

- Una vez terminada la clase, ¿Qué evidencia de aprendizaje te gustaría ver y observar en tus estudiantes?
- ¿Existe algún(os) estudiante(s) que te gustaría que yo observe para conversar sobre su aprendizaje y apoyarte?

Entorno

- ¿Existe algún aspecto de la escuela que esté influyendo en los aprendizajes de los estudiantes? ¿Cómo podríamos abordarlo?

3. Hoja de Notas de Observación

Profesor:

Curso:

Fecha:

Hora:

Estructura de la clase:

Ambiente de aprendizaje:

Aprendizajes globales y específicos:

Relevancia de lo aprendido para los estudiantes:

Ejemplos de modelamiento usados para ilustrar niveles de logro:

Oportunidades para los estudiantes de compartir sus aprendizajes:

Nivel de complejidad de la actividad:

Preguntas de reflexión

¿Qué podría ser hecho de manera diferente en esta clase?

¿Qué podrían haber hecho los estudiantes de manera diferente en las actividades?

