

PROPUESTA DE MEJORA PARA CONTRIBUIR EN LAS PRÁCTICAS ASOCIADAS AL TRABAJO
COLABORATIVO ENTRE LOS DOCENTES DE UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR
SUBVENCIONADO DE LA REGIÓN DE O´HIGGINS

Proyecto de título Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Profesora Guía: Cecilia Maldonado Elevancini

Estudiante: Camila Ángel Araya

Ciudad Universitaria, marzo 2021

CONTENIDO:

1. INTRODUCCIÓN	4
2. RESUMEN EJECUTIVO	6
3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	8
3.1 Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente	8
3.2 Misión, visión y valores del establecimiento	9
3.3 Antecedentes del equipo directivo	9
4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE	24
4.1 Objetivos de Diagnóstico	24
4.2 Diseño Metodológico	24
4.3.1 Población y Muestra para la recolección de datos etapa cuantitativa	26
4.3.2 Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa	26
4.4 Instrumentos	27
4.4.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo	27
4.4.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo	30
4.4.2.1 Entrevistas individuales semiestructuradas	30
4.4.2.2 Focus Group	31
4.5 Plan de análisis de datos	33
4.5.1 Resultados de orden cuantitativo	34
4.5.1.1 Resultados generales en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular.	36
4.5.2 Resultados de orden cualitativo	51
4.5.2.1 Concepciones y percepciones sobre gestión curricular	51
4.5.2.2. Prácticas de gestión curricular	54
4.5.2.3 Lineamientos pedagógicos	55
4.5.2.4 Colaboración	58
4.5.2.5 Apoyo docente	60
4.5.2.6 Condiciones para la gestión curricular	63
4.5.2.7 Síntesis de resultados Investigación Cualitativa	65
4.5.3 Integración de los resultados	67
4.5.4 Árbol de Problemas	73
4.5.5 Análisis del problema identificado	75
4.5.6 CAUSAS Y EFECTOS	76

5. PROPUESTA DE MEJORA PARA CONTRIBUIR EN LAS PRÁCTICAS ASOCIADAS AL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE LOS DOCENTES DE UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS.	83
5.1 Resumen ejecutivo	83
5.2 Impacto de la propuesta de mejora	83
5.3 Objetivos	84
5.4 Resultados esperados de la propuesta de Mejora	85
5.5 Diseño y programación de actividades	88
5.6 Cronograma de las actividades a realizar durante la implementación de la propuesta	100
5.7 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	102
5.7.1 Liderazgo directivo y su relevancia en el mejoramiento escolar	102
5.7.2 La distribución del liderazgo, un desafío para el establecimiento.	107
5.7.3 La Gestión Curricular y el rol del liderazgo	109
5.7.4 Mejoramiento escolar y procesos de cambio	112
5.7.5 El uso de datos para generar un saber contextualizado: una herramienta fundamental para la mejora escolar.	116
5.7.6 La reflexión docente y los profesores como expertos adaptativos.	119
5.7.7 Desarrollo profesional docente y trabajo colaborativo.	123
5.7.8 Mentoría entre pares, una estrategia para trabajar colaborativamente.	126
6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	131
7. REFERENCIAS	137

1. INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene como objetivo principal presentar una propuesta de mejora en el área de gestión curricular, específicamente, en las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes de un establecimiento particular subvencionado ubicado en la región del Libertador Bernardo O'Higgins. Este estudio y análisis se realizó en base a los datos facilitados por el Equipo del Magister en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción, quienes realizaron una investigación para indagar en las prácticas de gestión curricular del equipo directivo del establecimiento.

A partir de la integración e interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos se elabora una línea base que permite la formulación de una propuesta de mejora de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes y el equipo directivo del colegio estudiado, considerando para ello la literatura sobre las siguientes temáticas: liderazgo, mejoramiento educativo, desarrollo profesional docente, toma de decisiones basadas en datos, entre otros. Este informe está estructurado en cuatro apartados, los que se distribuyen de la siguiente forma:

El primer apartado corresponde al resumen ejecutivo que da cuenta brevemente del proceso de análisis de los datos cuantitativos y cualitativos y que permite definir la problemática del establecimiento para luego plantear una propuesta de mejora.

El segundo apartado presenta los antecedentes contextuales del establecimiento en el que se realizó la recolección de datos, tales como: antecedentes generales, matrícula, dotación docente, estructura del equipo directivo, resultados de aprendizaje en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y resultados de la evaluación progresiva de comprensión lectora, entre otros.

En el tercer apartado se expone la línea base que está integrada por los objetivos del diagnóstico, diseño metodológico, instrumentos de recolección de datos, plan de análisis de datos, resultados cuantitativos y cualitativos, integración de los resultados y un árbol de problemas en donde se identifican claramente las causas y efectos de la problemática en particular que se abordará en la propuesta de mejora.

El cuarto apartado presenta la propuesta de mejora, en la cual se presentan, en primer término, los resultados esperados, los indicadores de resultados y medios de verificación y luego

se describen las actividades a realizar durante un año escolar y su respectiva fundamentación teórica. La propuesta se basa en la estrategia de desarrollo profesional docente de Mentoría entre Pares, la que busca contribuir al mejoramiento de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo desarrolladas en el establecimiento particular subvencionado de la región de O'Higgins. Finalmente, se describen las principales conclusiones y proyecciones del trabajo realizado.

2. RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio tiene como objetivo analizar la percepción de los docentes de aula y equipo directivo sobre las prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el director y equipo técnico pedagógico de un establecimiento particular subvencionado de la región de O'Higgins. Para la realización de esta investigación se utilizó un diseño mixto de tipo explicativo secuencial que cuenta con una primera etapa de tipo cuantitativa seguida de una etapa de carácter cualitativa, la que permite profundizar y comprender de manera más completa los primeros hallazgos (Pereira, 2011). En la primera etapa se aplicó el Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica a todos los profesores de aula del establecimiento. En la segunda etapa, de orden cualitativo, se analizan los datos obtenidos por medio de una entrevista semiestructurada individual y un focus group, aplicada a diez docentes de aula, al director y a dos coordinadoras pedagógicas.

Los resultados obtenidos en esta investigación proporcionan los insumos necesarios para describir el panorama general de la institución educativa, lo que se realizó a través del análisis del árbol de problemas para establecer relaciones causa-efecto. Este análisis permitió determinar que en el establecimiento estudiado existe bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes. Una vez detectado el problema se plantea una propuesta que busca contribuir al mejoramiento de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional a través de un programa de asesoramiento que permita establecer una estrategia de colaboración entre pares a través de la reflexión de sus prácticas.

La estrategia de desarrollo profesional docente a implementar será la Mentoría entre Pares, la cual busca apoyar a profesores que buscan nuevas estrategias y/o acciones para potenciar el aprendizaje profesional de sus equipos de docentes. Permite examinar colectiva y críticamente qué funciona y qué no al aplicar nuevas estrategias (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011). Esta estrategia promueve la reflexión de las prácticas pedagógicas de los docentes, en la práctica, sobre la práctica y para la práctica, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Durante su implementación se les dará un nuevo sentido a

algunas acciones llevadas a cabo por el establecimiento como las horas de estudio y la distribución del liderazgo, procurando la construcción de lineamientos comunes sobre la gestión curricular y la mejora continua de los procesos llevados a cabo en el establecimiento.

3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

3.1 Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente

El establecimiento en el cual se realizó esta investigación corresponde a un colegio de dependencia particular subvencionado, ubicado en la región del Libertador General Bernardo O'Higgins, con 26 años de funcionamiento, cuenta con una matrícula de 1.035 estudiantes, imparte enseñanza Parvularia, Básica, Media Científico Humanista y Programa de Integración Escolar (PIE) Opción 4, que establece la conformación de cursos para estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad (Decreto Supremo n°170, de 2009). En cuanto a las características socioeconómicas de los estudiantes, según los datos obtenidos de los informes de Prioridades del índice de vulnerabilidad escolar (IVE) Básica, Media y Comunal; el 70% de los estudiantes de la enseñanza básica y el 53% de enseñanza media pertenece al primer grupo de prioridad escolar, que corresponde a alumnos en condición de extrema pobreza.

El establecimiento cuenta con 118 funcionarios, los cuales se distribuyen entre docentes, equipo directivo y asistentes de la educación. En la Tabla 1 se observa el detalle de esta distribución.

Tabla 1

Distribución del personal institucional, según función

Cargo	Función	Cantidad	Total
Equipo directivo	Director	1	7
	Jefe administrativo	1	
	Representante legal	1	
	Coordinadoras PIE	2	
	Coordinadoras académicas	2	
Docentes	Aula	35	49
	Equipo de gestión	7	
	Educación diferencial	7	
Asistentes de la educación		62	62

Los profesores del establecimiento en promedio tienen 7 años de ejercicio de la labor docente y 35,5 horas de contrato. Además, cuentan con diversas horas para desarrollar su labor como se muestra en la Tabla 2, que considera el promedio de horas utilizadas en trabajo pedagógico, trabajo colaborativo, reuniones y atención de apoderados.

Tabla 2

Promedio de distribución de horas del total de docentes del establecimiento

Distribución horaria	Promedio
Horas de contrato	35, 5 horas
Horas de trabajo pedagógico	23,5 horas
Horas de trabajo colaborativo	0,8 hora
Horas de reuniones	2,5 horas
Horas de atención de apoderados	1 hora

3.2 Misión, visión y valores del establecimiento

Los datos entregados para este estudio por el equipo del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción no contemplan información sobre la visión y misión del establecimiento, sin embargo, en la primera parte del informe que nos fue facilitado señala que la institución posee un enfoque teórico orientado al aprendizaje cognitivo, capacidades y destrezas y otro componente centrado en las actitudes referidas a los valores institucionales del establecimiento: respeto, responsabilidad, resiliencia, esfuerzo y perseverancia.

3.3 Antecedentes del equipo directivo

El establecimiento cuenta con un equipo directivo compuesto actualmente por:

- **Director:** pertenece a la entidad sostenedora y lleva dos años en el cargo, previamente se desempeñó como jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y jefe de proyectos en el mismo establecimiento.

- **Jefe Administrativo:** pertenece a la entidad sostenedora y cumple funciones administrativas con una carga horaria de 44 horas semanales.
- **Representante Legal:** pertenece a la entidad sostenedora y cumple funciones administrativas con una carga horaria de 44 horas semanales.
- **Coordinadoras PIE:** conformado por dos profesoras de educación diferencial.
- **Coordinadoras Académicas:** compuesto por dos profesionales de la educación.
- **Encargada de Convivencia escolar:** integrada por una profesora.

Es importante señalar en el contexto del análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos y de la propuesta mejora, que la conformación del equipo directivo era diferente hace cuatro años. Este equipo estaba conformado por: director, inspector general (actualmente estas labores las asume el jefe administrativo), jefe de UTP (ahora, coordinación académica) e Integrante de la entidad sostenedora. La figura de las coordinadoras académicas viene a reemplazar la tradicional Unidad Técnico Pedagógica y son ellas en conjunto con el director, quienes llevan a cabo la gestión pedagógica curricular dentro del establecimiento.

3.4 Resultados de aprendizaje e Indicadores de eficiencia externa

De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación, la evaluación SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación) es una evaluación de aprendizaje que aborda el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje, y que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios.

En el informe del SIMCE se utiliza tres descriptores de nivel logro de aprendizaje:

Descripción nivel de aprendizaje Adecuado: Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades básicas estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

Descripción nivel de aprendizaje Elemental: Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

Descripción nivel de aprendizaje Insuficiente: Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el período evaluado (Agencia de Calidad de la Educación, 2020)

Los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) entregados para este informe corresponden a Matemática, Lenguaje y Comunicación, en los niveles de cuarto básico, octavo básico y segundo medio, considerando el periodo 2011 - 2017. Se incorporan los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que comprende el periodo 2008 al 2017. Además, se incluyen los resultados de la evaluación Progresiva de Comprensión Lectora que es aplicada por el mismo establecimiento y que permite monitorear los niveles de desempeño alcanzados en lectura por los estudiantes de segundo básico entre los años 2017 y 2018.

SIMCE Lenguaje y Comunicación.

En la Figura 1 se presentan los resultados del SIMCE de Lectura, en 4° básico, 8° básico y 2º año medio, obtenidos en el periodo 2011-2017. El año 2011 presenta el puntaje más alto, con 313 puntos, correspondiente al nivel de 4to básico, el cual en los dos años siguientes presenta una significativa baja de 44 puntos, presentando una relativa estabilidad entre los años 2013 - 2017. En tanto, 8° básico ha mantenido sus puntajes sin variaciones significativas, obteniendo entre 260 y 273 puntos en el periodo 2011-2017. Los más altos puntajes del establecimiento los obtiene

2º año medio, en el año 2012, fluctuando entre 278 y los 304 puntos. Durante los años 2014 al 2016 hay una tendencia a la baja, la que fue revertida el año 2017 con un aumento de 12 puntos.

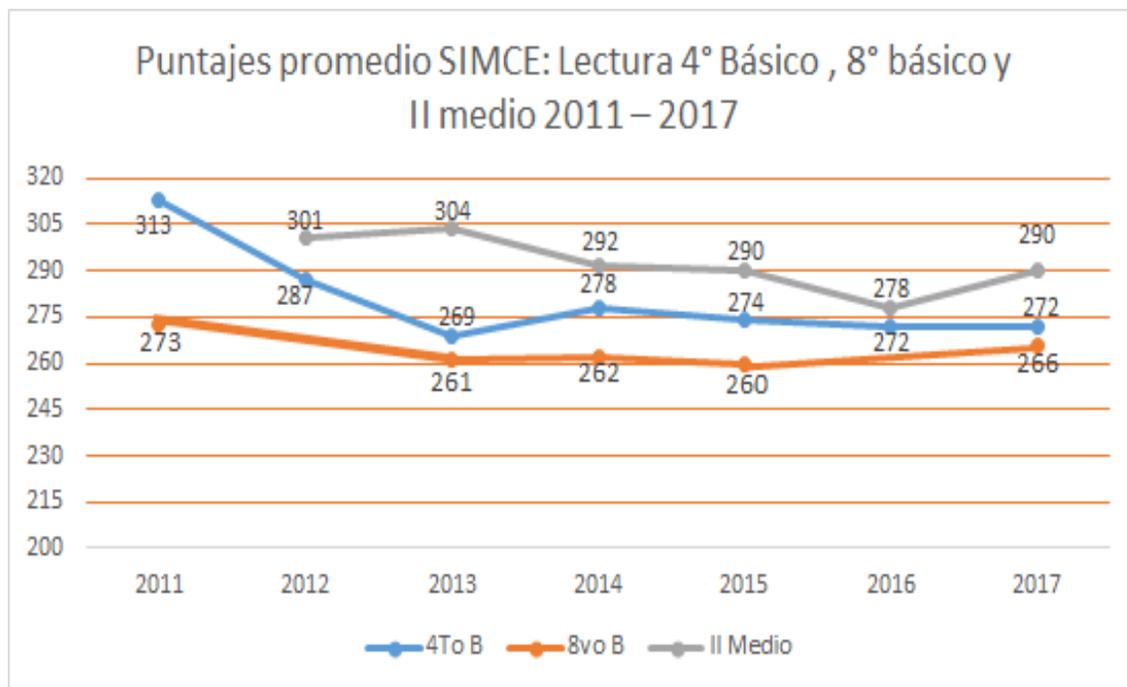


Figura 1. Puntajes promedio SIMCE: Lectura 4º Básico, 8º básico y II medio 2011 – 2017.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 4º Básico

En la Figura 2 se observa una disminución importante de los resultados en el nivel adecuado con respecto al año 2011. Durante el período que abarca el gráfico (años 2011-2017) el nivel elemental se incrementó, presentando variaciones desde el inicio del periodo. Entre los años 2012 al 2017, el nivel de logro insuficiente aumentó de un 15,5% a un 29,0%.

Los mejores niveles de logro del colegio están ubicados en el año 2011 con un 87% de nivel adecuado y un 13% entre el nivel elemental e insuficiente.

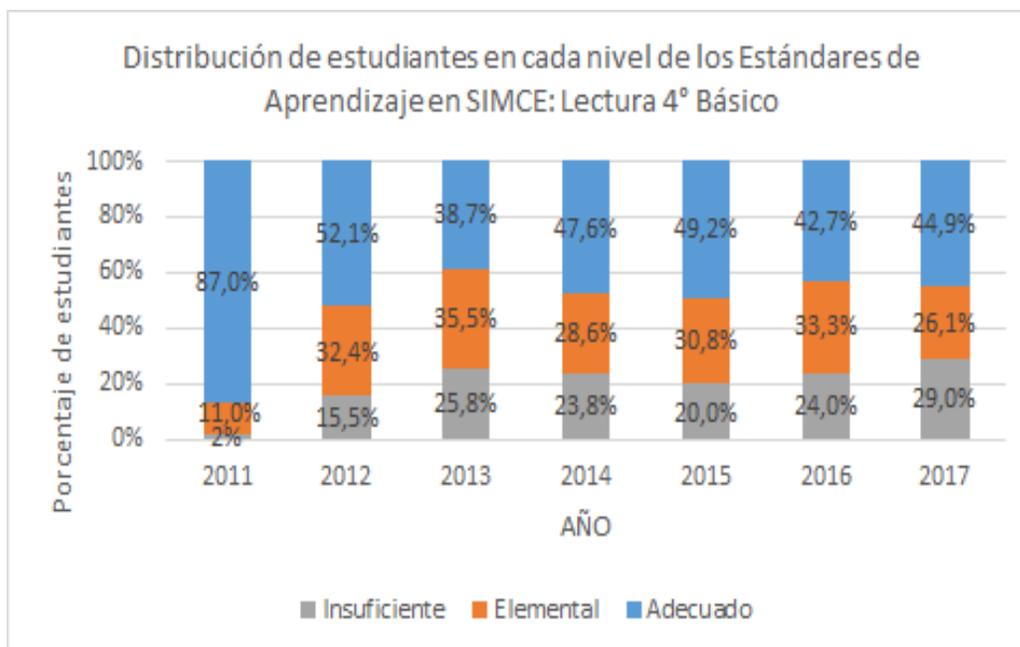


Figura 2. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2012-2017.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 8º Básico

En la figura 3 se observa que el porcentaje de estudiantes en los niveles adecuado y elemental del año 2011, son los más altos y el nivel insuficiente el más bajo con 25%.

En los años 2013 y 2014 se presenta un aumento significativo en el nivel de logro insuficiente por sobre el 37,9% asimismo se observa una disminución relevante en el nivel elemental a diferencia del nivel adecuado que presenta el año 2013 una disminución del 5%, que es recuperada al año siguiente.

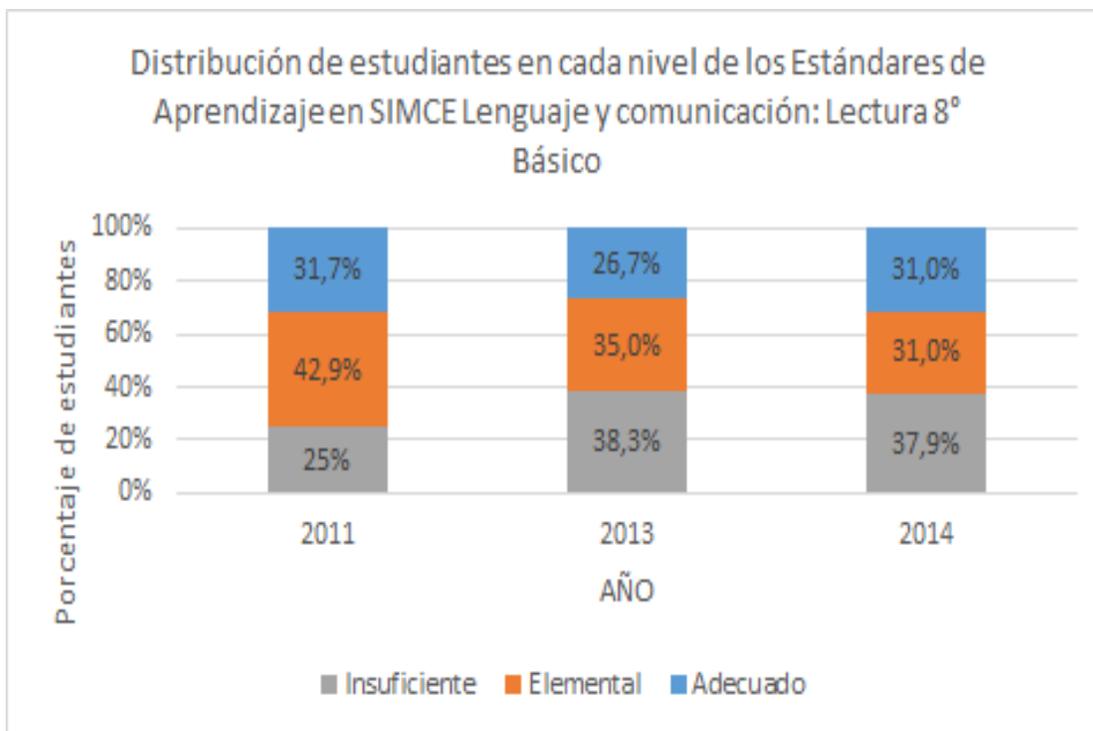


Figura 3. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y comunicación: Lectura 8º Básico 2011 – 2014.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2015)

Niveles de logro II medio

La Figura 4 muestra que el nivel de logro adecuado entre los años 2014 al 2017 se mantiene estable sobre el 50%, presentando una disminución el 2016 de 13,2% en relación con el año anterior, en tanto, el nivel insuficiente tuvo un incremento significativo de 31,6%.

El nivel elemental se mantiene estable en los tres últimos años del periodo sobre un 31,6%. Los resultados más altos corresponden al año 2015, en el que el 85% de los estudiantes se encuentran en el nivel adecuado y elemental.

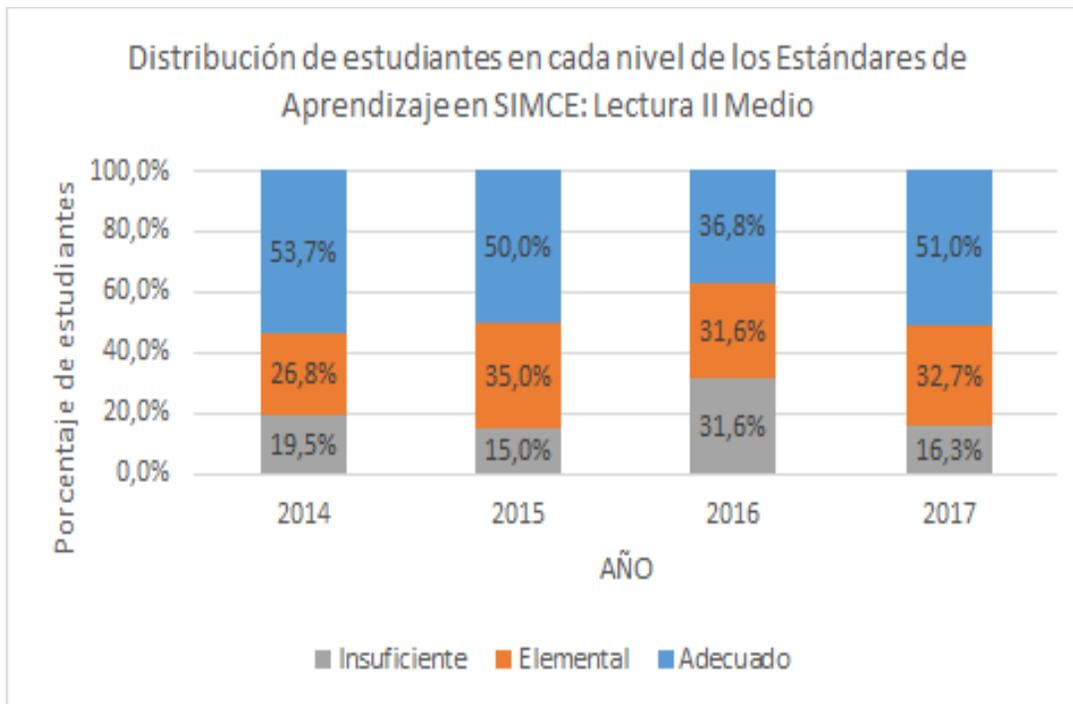


Figura 4. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Lectura II Medio 2014 – 2017 Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2018b)

SIMCE Matemática

A continuación, en la Figura 5, se presentan los resultados de aprendizaje medidos a través del SIMCE de matemáticas en tres niveles: 4° Básico, 8° Básico y 2º año Medio, en el periodo comprendido entre los años 2011 al 2017.

Los puntajes de segundo medio se destacan por ser más altos en relación con los otros dos cursos (4º y 8º año básico) y desde el año 2012 el puntaje alcanzado por los estudiantes es sobre 311 puntos. Luego siguen los puntajes de octavo año básico, los que fluctúan entre los 265 y 302 puntos. Los puntajes de cuarto básico se encuentran entre los 215 y 273. Además, se observa que los tres niveles educativos los resultados más bajos se registran el año 2013, los cuales fueron fluctuando al alza durante los siguientes años.

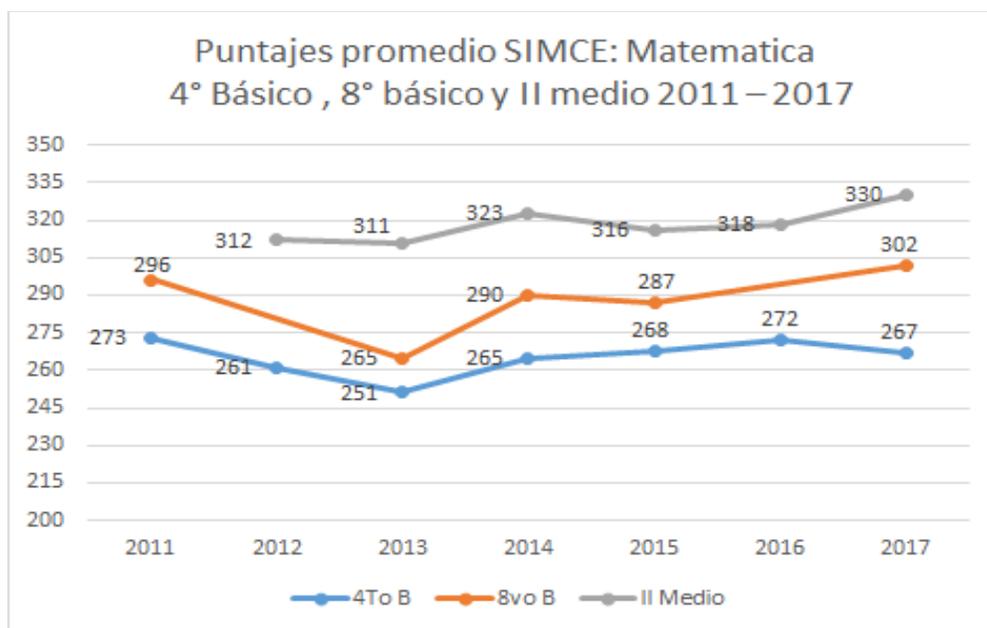


Figura 5. Puntajes promedio SIMCE: Matemática 4° Básico, 8° básico y II medio 2011 – 2017.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 4° Básico

La distribución de los estudiantes de acuerdo con los niveles de logro en matemáticas de cuarto básico se muestra en la Figura 6. El nivel de logro adecuado presenta su puntaje más bajo el año 2013 con un 14,8%, teniendo una fluctuación entre el 22,2% y 29,9% en los siguientes cuatro años, siendo su mejor año el 2011 con un 30,6%.

En el nivel elemental se ubica sobre el 42,9% de los alumnos, se observa que el año 2015 alcanzaron el mayor porcentaje, 55,4%. Los porcentajes se mantienen relativamente estables en el periodo.

El año 2013 se presenta el porcentaje más alto en el nivel de logro insuficiente con un 41%, en los otros años el porcentaje fluctúa entre el 20,1% al 33,3%.

Se observa que el nivel elemental agrupa el mayor porcentaje de estudiantes, lo sigue el nivel insuficiente y, por último, el nivel adecuado. Este último nivel presenta los porcentajes más bajos en los años 2012, 2013, 2014 y 2017.

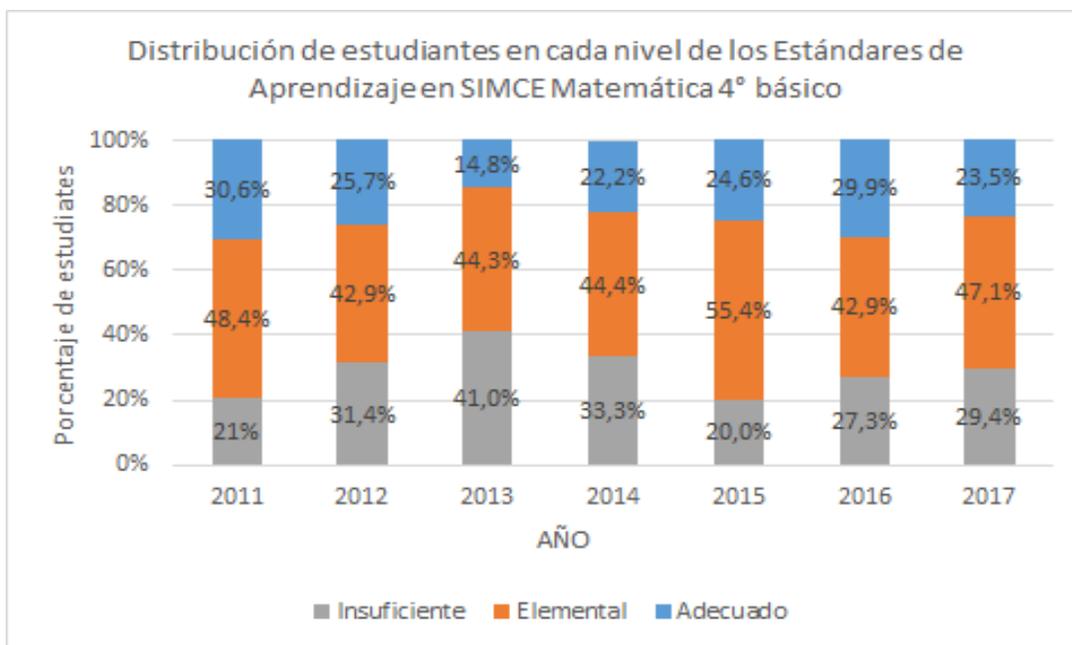


Figura 6. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Matemática 4º básico 2012-2017.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 8º Básico

En la Figura 7 se muestra la distribución de los estudiantes de 8º año básico, de acuerdo con los niveles de logro en matemática.

El nivel de logro adecuado presenta un alza progresiva de un 25% en el año 2011 a 41,9%, en el año 2014. El nivel elemental tiene el porcentaje más alto el 2011 con un 49%, disminuyendo un 17,3% el siguiente año, para aumentar nuevamente a un 45,2% el año 2014.

En tanto, el nivel logro insuficiente presenta variación de puntaje significativo en los tres años, siendo el 2014 el porcentaje más bajo de alumnos en este nivel, con un 12,9%.

Por último, el año 2014 muestra el mayor porcentaje, 87,1%, de estudiantes que se ubican entre el nivel adecuado y elemental.

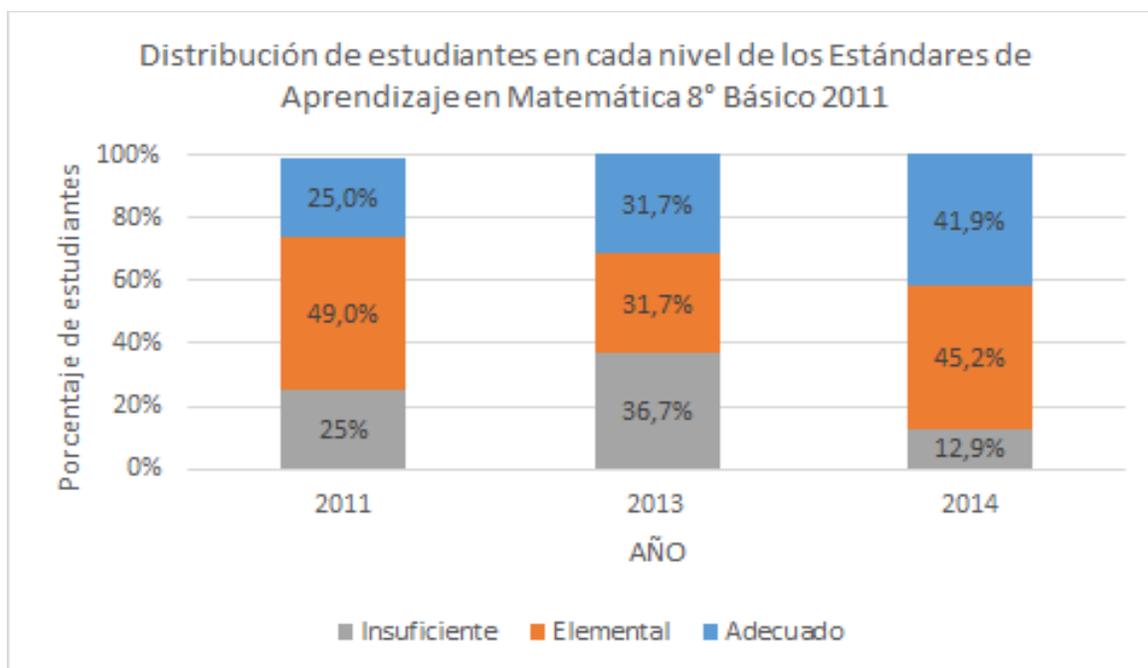


Figura 7. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Matemática 8° Básico 2011 – 2014.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2015)

Niveles de logro 2 ° Medio

La distribución de los estudiantes de acuerdo con los niveles de logro en matemáticas de II Medio se muestra en la Figura 8.

El nivel de logro adecuado es variable en el tiempo y se mantiene por sobre 48,7%, el mejor resultado se observa en el 2014 con 63,4% y le sigue el 2017 con 61,2%. El nivel de logro elemental muestra una tendencia variable que comienza con un alza de 16,9 % en el año 2015 por sobre el año anterior, la que disminuyó en los años posteriores, finalizando el 2017 con 36,7%. Por otra parte, el nivel de logro insuficiente muestra una clara tendencia a la disminución comenzando con un 7,3% el 2014, terminando con un 2% el 2017. Por último, es importante señalar que, en 3 de los 4 años, más del 50% de los estudiantes se ubican en el nivel adecuado.

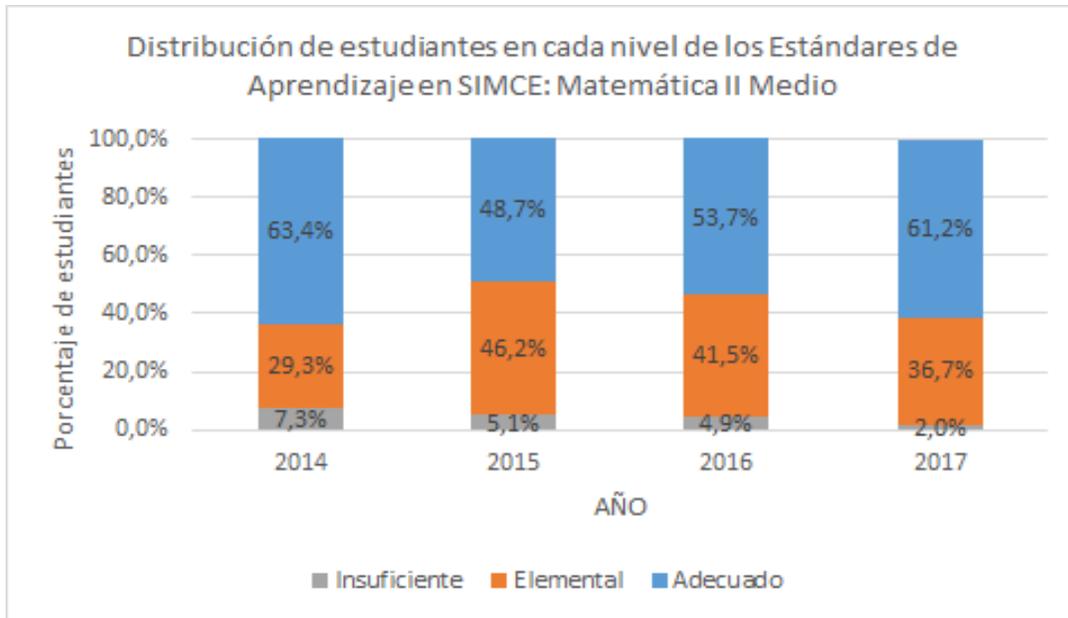


Figura 8. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Matemática II Medio 2014 – 2017

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2018b)

Resultados Prueba de Selección Universitaria (P.S.U) en el periodo 2008 a 2017.

En la Figura 9 se muestran los puntajes promedios de los estudiantes de cuarto año medio en la prueba PSU en Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias obtenidos en el periodo que va desde el año 2008 al 2017.

El puntaje más bajo del periodo corresponde a la prueba de Ciencias del año 2009, que promedio 480 puntos, a partir de ese año se muestra un alza significativa llegando casi hasta los 570 puntos el año 2017.

Los puntajes del resto de asignaturas se mantienen relativamente cercanos entre sí, siendo el año 2013 el de mejores resultados obtenidos para las pruebas de Lenguaje, Historia y Ciencias, los cuales se encuentran entre los 560 a 570 puntos.

Por otra parte, los resultados promedios más altos corresponden a matemática, se observa que los años 2008, 2009, 2012, 2015, 2016 y 2017 alcanzan los mejores puntajes con respecto a las otras áreas, destacándose el año 2017 como el año con el promedio más alto de 580 puntos.

Puntaje Promedio PSU 2008-2017

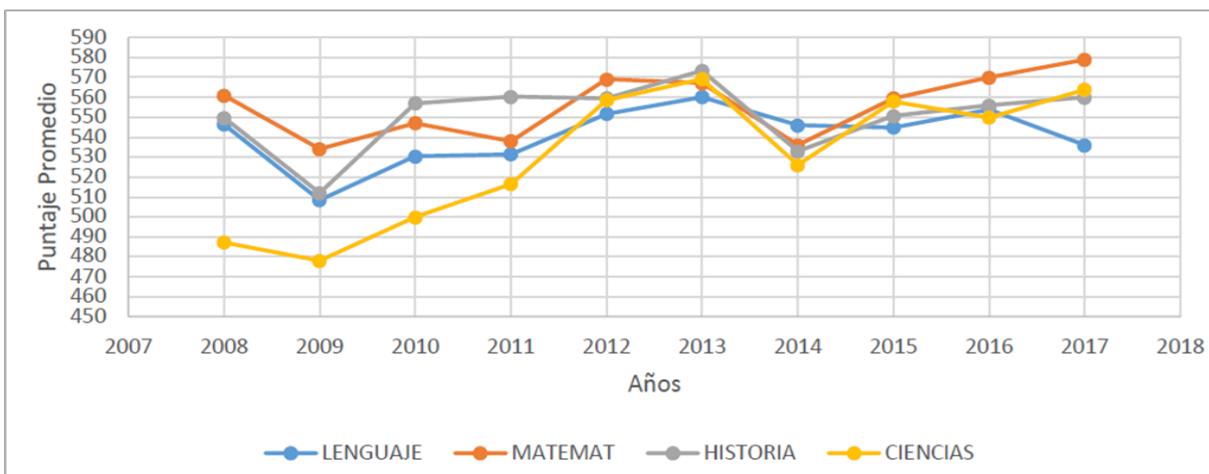


Figura 9. Puntajes promedio prueba de selección universitaria (PSU) 2008 – 2017 y su variación.
Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE).

Evaluación Progresiva Comprensión Lectora

La Evaluación Progresiva es definida por la Agencia de Calidad de la Educación (2020) como un componente del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes, consiste en un proceso evaluativo cuya finalidad es aportar información oportuna y específica a los profesores, respecto de los avances en el logro de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes durante el año escolar. Para promover esto, la Agencia ha puesto a disposición de las escuelas tres evaluaciones, una de Diagnóstico, otra de Monitoreo y por último la evaluación de Trayectoria, las cuales se pueden aplicar durante el año. Cada prueba permitirá recoger y analizar información sobre:

Diagnóstico: Cómo llegan los estudiantes para enfrentar los aprendizajes futuros durante el año escolar.

Monitoreo: Cómo avanzan los estudiantes hacia el logro de los aprendizajes esperados para el año escolar.

Trayectoria: Cuál fue el progreso en el aprendizaje de los estudiantes al finalizar el año

Durante los años 2017 y 2018 el colegio estudiado aplicó esta evaluación a los estudiantes de segundo año básico en el área de comprensión lectora, evaluando el desarrollo de las

habilidades de lectura consideradas en los Estándares de Aprendizaje, las que corresponden a: localizar, interpretar y relacionar y reflexionar.

En la Tabla 3 se muestra el porcentaje de logro de los estudiantes de segundo básico en la evaluación progresiva de comprensión lectora entre los años 2017 al 2018. El año 2017, los estudiantes alcanzaron un 84,55% de logro, en tanto, el año 2018, este porcentaje de logro disminuyó a un 79%.

Los resultados de lectura de “Frasas y oraciones” no presenta una variación significativa, en cambio, el porcentaje de logro “Textos” baja en un 10,6% en el año 2018, por consiguiente, disminuye el promedio total del año.

Tabla 3

Porcentaje de logro Evaluación Progresiva

Porcentaje de logro Evaluación Progresiva		
Lectura	2017	2018
Frasas y oraciones	96,5 %	96%
Textos	72,6%	62%
Promedio	84,55%	79%

Nota. Prueba de Trayectoria Evaluación Progresiva, etapa inicial,
Comprensión de lectura – 2° básico
Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

En la Figura 10 se pueden apreciar los porcentajes de los niveles de logro en la Evaluación progresiva de comprensión lectora aplicada a los segundos básicos del establecimiento. El año 2018 el porcentaje de nivel elemental obtenido en la evaluación final disminuyó significativamente en un 31,6% con respecto al año anterior, por lo que el nivel de logro insuficiente aumentó en 26%. Por consiguiente, se observa que los resultados alcanzados por los estudiantes en la prueba de comprensión lectora difieren entre los años. Llama la atención que los niveles de aprendizaje de los estudiantes se distribuyan entre adecuado (46,9%) e insuficiente (42%).

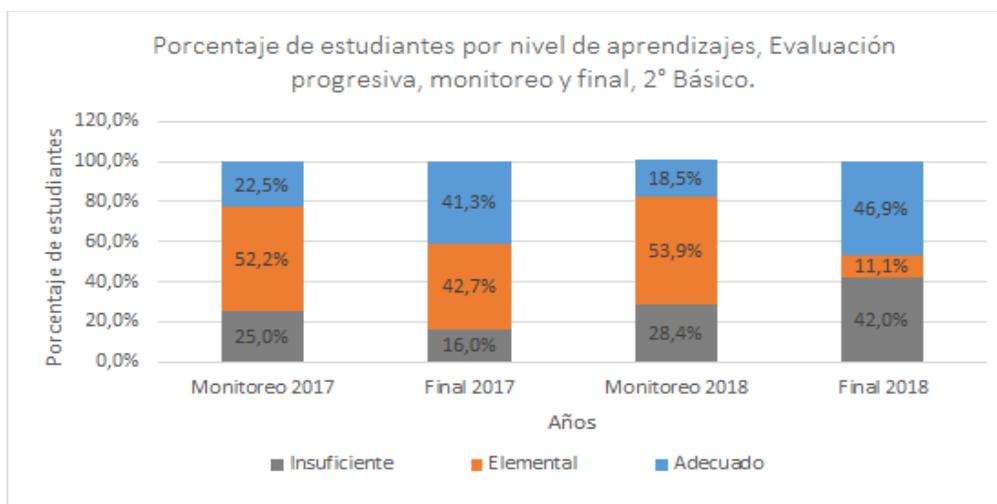


Figura 10. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje Evaluación progresiva Monitoreo y Final 2017 – 2018. Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

Integración de resultados en las pruebas estandarizadas.

Al analizar los resultados del SIMCE del periodo 2011 al 2017, se observa que los alumnos de 2º año medio tienen puntajes más altos en las pruebas de Lenguaje y Matemática en relación con los alumnos de enseñanza básica. En cuanto a la revisión de los niveles de logro adecuado, en ambas asignaturas, los estudiantes se encuentran sobre el 50%. El año 2017 disminuyeron considerablemente los niveles insuficientes un 16,3% en Lenguaje y 2% en Matemática.

En las pruebas de 8º básico se aprecia que no mantienen un resultado homogéneo en Lenguaje y Matemática, registrando los resultados más descendidos del establecimiento en la asignatura de Lenguaje, mientras que en Matemática han superado a los resultados de los alumnos de 4to básico, aun así, sin poder alcanzar los de 2º medio.

Al revisar la distribución del nivel de logro en Lenguaje, se aprecia que los resultados se han mantenido sin mayores variaciones, en cuanto a Matemática se aprecia un aumento de alumnos en el nivel adecuado y una disminución importante de estudiantes que se ubican en nivel insuficiente.

Los resultados obtenidos por los estudiantes de 4to Básico, en la prueba de Lenguaje, los sitúa en el segundo puntaje más alto del establecimiento, mientras que en Matemática tienen los resultados más descendidos. El nivel de logro adecuado en Lenguaje se mantiene sobre los 42,7%

a partir del año 2014, a su vez, el nivel insuficiente ha mostrado un incremento paulatino llegando a un 29% el último año de la medición. En Matemática el nivel de logro adecuado varía entre un 14,8% a un 29,9% en el periodo, el nivel elemental se mantiene estable, mientras que el nivel insuficiente tiene resultados variables por sobre 20%, pero bajo el 41%.

Los resultados de la evaluación progresiva de 2º año básico del año 2018 muestran una disminución significativa del nivel de logro elemental en comparación al año anterior, en consecuencia, el nivel de logro insuficiente de los alumnos va en aumento. Los resultados del monitoreo de los niveles de logro, en los años 2017 y 2018 se mantienen relativamente similares, no obstante, en el último año de aplicación de la prueba se presenta incremento en el nivel de logro insuficiente.

Los puntajes promedio de los estudiantes de 4º año medio en la PSU en las cuatro asignaturas rendidas son relativamente similares. El año 2013 se observan los resultados más altos en las pruebas de Lenguaje, Historia y Ciencias, con un promedio de 565 puntos (entre los 560 a 570 puntos). Durante seis años del periodo 2008 al 2017 la prueba de Matemática obtiene los mejores puntajes, siendo el 2017 su mejor año con 580 puntos.

En la primera parte, se presentaron los datos referidos al contexto institucional, los cuales permiten tener una mirada global de la estructura organizacional del personal educativo. Luego, se analizaron los resultados de las pruebas estandarizadas SIMCE y PSU, los cuales muestran los niveles de logro y aprendizaje alcanzados por los estudiantes del establecimiento. La información recabada y analizada del establecimiento será complementada con los resultados de los instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos que fueron aplicados al personal académico del colegio y que serán presentados en el siguiente apartado. Lo anterior, permitirá levantar una línea de base que dará origen al diseño del plan de mejora, para ello se formularon los objetivos que a continuación se presentan.

4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE

4.1 Objetivos de Diagnóstico

Objetivo General

- Analizar la percepción de los docentes de aula y equipo directivo sobre las prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.

Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas de gestión curricular de los docentes, director y equipo técnico pedagógico en el establecimiento educacional.
- Describir la percepción de los docentes sobre las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.
- Determinar nudos críticos en las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.

4.2 Diseño Metodológico

En este estudio se utilizó para la recogida y análisis de datos un enfoque mixto de investigación, de acuerdo con lo que señala Hernández-Sampieri y Mendoza (2008):

El enfoque mixto representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda

la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.534)

Bajo este enfoque, se utilizará el diseño explicativo secuencial, puesto que contempla dos fases distintas e interactivas, se inicia con la recolección y análisis de los datos cuantitativos y posteriormente se recogerán y analizarán datos cualitativos. El objetivo de este tipo de estudio es interpretar cómo los resultados cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos iniciales (Pereira, 2011). Según Hernández et al. (2014): “el propósito de este diseño es utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos” (p.554).

El objetivo principal de nuestra investigación es analizar la percepción de los docentes de aula y equipo directivo sobre las prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el director y equipo técnico pedagógico del establecimiento, por lo que se utiliza un diseño de investigación no experimental de tipo transversal, se recogerán percepciones de una situación ya existente y se recolectan datos en un momento único. En este tipo de estudio las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández et al., 2014).

En la etapa cuantitativa se aplicó el Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica que mide la gestión curricular, a los docentes de aula del establecimiento en estudio¹. Los resultados e información obtenida serán profundizados en una segunda etapa cualitativa a través del análisis hermenéutico de las entrevistas y focus group de una muestra de docentes y del equipo directivo. Finalmente, se extrajeron las principales conclusiones sobre la gestión curricular considerando las siguientes categorías: Concepciones y percepciones sobre gestión curricular, Prácticas de gestión curricular, Lineamientos pedagógicos, Colaboración, Apoyo docente y Condiciones para la gestión curricular.

¹ Es importante considerar, como ya se ha señalado, que los datos utilizados en esta investigación fueron proporcionados por el equipo del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción.

4.3 Población y Muestra.

En esta investigación la población y muestra son no probabilísticas en sus dos etapas, cuantitativa y cualitativa, puesto que en ambas los participantes deben cumplir con ciertos criterios para obtener información relevante que nos ayuden a cumplir con los objetivos de la investigación (Hernández et al., 2014). A continuación, se profundizará en la población y muestra para cada una de las etapas de recolección de datos.

4.3.1 Población y Muestra para la recolección de datos etapa cuantitativa

Para la aplicación del instrumento de recogida de datos de orden cuantitativo la población en estudio corresponde a 47 profesionales de la educación, que incluye a profesores y equipo directivo, de ellos se consideró una muestra de 35 docentes quienes debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

- Desempeñarse como profesor de aula y realizar clases en alguno de los niveles educativos del establecimiento.
- Tener disposición para responder el cuestionario docente sobre gestión pedagógica.
- No ser parte del equipo directivo.

4.3.2 Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa

Luego de administrar el cuestionario de gestión pedagógica a los docentes de aula del establecimiento, se aplicó la entrevista y focus group. Este procedimiento de recogida de datos considera a una selección de 10 profesores, en proporción de edad, género, nivel educativo en el que se desempeña, asignatura que imparte y antigüedad en el establecimiento con la intención de conservar la representatividad de la muestra inicial.

De manera paralela, se incluye intencionalmente al director y dos coordinadoras que forman parte del equipo técnico pedagógico. Los criterios de inclusión son:

- Desempeñarse como director en el establecimiento o
- Realizar labores técnico-pedagógicas y de coordinación con docentes.

La muestra del estudio cualitativo está conformada por 10 docentes de aula, 1 director y 2 coordinadoras académicas que desempeñan labores técnico-pedagógicas.

En la Tabla 4 se aprecia la población y muestra del estudio para ambas etapas de recogida de datos.

Tabla 4

Población y muestra de la investigación

Población	Muestra etapa cuantitativa	Muestra etapa cualitativa
47 profesionales de la educación	35 docentes de aula	10 docentes de aula
		3 directivos (1 director y 2 coordinadoras)

4.4 Instrumentos

En virtud del enfoque mixto de la presente investigación, se emplearon dos instrumentos, para la etapa cuantitativa se utilizó un Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica que mide la gestión curricular. En tanto, en la etapa cualitativa, se utilizó una entrevista semi estructurada y la técnica de focus group para precisar la información recabada en la etapa cuantitativa. Estos instrumentos se describen con mayor profundidad a continuación.

4.4.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo

Para la investigación se utilizará la información obtenida a través de la aplicación del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica en la dimensión gestión curricular. Este instrumento fue desarrollado y validado por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, en la base de su diseño

están instrumentos y documentos oficiales del Ministerio de Educación, como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño, Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

La dimensión de gestión curricular comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de educativos y desarrollen sus potencialidades.

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

A partir de estas siete categorías de práctica, se despliegan 28 reactivos en formato de afirmaciones con escalograma Likert con cinco descriptores: muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1). Su foco central de análisis se encuentra en las prácticas de gestión curricular de directores (as) y jefes (as) de UTP.

A continuación, en la Tabla 5 se presentan las categorías del cuestionario de gestión curricular asociados a sus respectivos reactivos.

Tabla 5

Dimensiones del cuestionario sobre la gestión curricular

Dimensión Gestión Curricular	
Categorías	Reactivos
<p>A. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.</p>	<p>1. Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución.</p> <p>2. Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos (como la distribución equilibrada de horas por asignatura en la semana, la experiencia de los profesores en sus respectivas áreas, entre otros.)</p> <p>3. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p>B. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.</p>	<p>4. Acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes.</p> <p>5. Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.</p> <p>6. Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.</p> <p>7. Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.</p>
<p>C. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza- aprendizaje.</p>	<p>8. Conocen las bases curriculares y los programas de estudio.</p> <p>9. Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.</p> <p>10. Realizan planificaciones estipuladas en los planes y programas de estudio.</p> <p>11. Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso.</p> <p>12. Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura.</p> <p>13. Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.</p> <p>14. Se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.</p>
<p>D. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>15. Efectúan observaciones de clases regularmente. (al menos una vez al semestre a cada profesor)</p> <p>16. Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes.</p> <p>17. Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias.</p>
<p>E. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.</p>	<p>18. Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación.</p> <p>19. Revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes.</p> <p>20. Revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplan distintas formas.</p> <p>21. Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.</p>
<p>F. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</p>	<p>22. Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura.</p> <p>23. Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.</p>

24. Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos.
25. Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.

G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

26. El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.

27. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.

28. El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.

4.4.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo

Para la recolección de datos cualitativos se aplicaron entrevistas individuales semiestructuradas y grupales a través de la técnica focus group. La muestra considerada para la recolección de datos estuvo compuesta por 10 docentes de aula, 1 director y 2 coordinadoras que desempeñan labores técnico-pedagógicas. La información recabada, como ya se ha señalado, permite precisar los hallazgos cuantitativos.

4.4.2.1 Entrevistas individuales semiestructuradas

Uno de los instrumentos cualitativos que se utilizó fue la entrevista, la que consiste en “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández et al. 2014, p 418). Esto quiere decir que permite interactuar directamente con quienes brindan la información, por lo cual se pueden recopilar datos confiables y entregados directamente por la fuente. Esta entrevista fue de tipo semi estructurada, lo que significa que se formularon una serie de preguntas como guía, pero además el entrevistador tuvo la libertad de agregar nuevas preguntas con el objetivo de precisar conceptos clave y obtener más datos sobre los temas importantes (Hernández et al., 2014). Este tipo de

entrevistas permite recabar información de manera más precisa sobre el tema que se está investigando, por ende, permitirá profundizar con mayor detalle en los posibles nudos críticos que son percibidos por los docentes participantes del estudio y que están presentes en el establecimiento.

4.4.2.2 Focus Group

El focus group es la técnica utilizada en la etapa cualitativa y consiste en “reuniones de grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales” (Hernández et al. 2014, p. 425). Como señala Barbour (2007) esta técnica tiene la ventaja de que permite interactuar con varios interlocutores a la vez, pero no realizando la misma pregunta a cada uno, si no que buscando generar discusión entre los participantes sobre las preguntas que se realizan, de manera que de esa interacción se puedan rescatar nuevos datos, y es esto lo que lo diferencia de las entrevistas individuales, el formar un esquema sobre un tema a partir de la interacción con otros (Citado en Hernández et al., 2014).

Otra ventaja importante de esta técnica es que al facilitar un amplio abanico de información “permite que el focus group funcione como una excelente herramienta en estudios preliminares o que pueda ser combinable con otros métodos, principalmente los relevamientos cuantitativos” (Juan y Russos, 2010, p.7); por esto se utilizó para complementar los datos recopilados con el cuestionario. Como señala Garvin (2008): las entrevistas de grupo son ventajosas porque pueden entregar información confiable con costos mucho menores que los de las herramientas de investigación tradicionales, contribuyendo de forma eficiente a los hallazgos que arrojan los resultados del cuestionario de carácter cuantitativo (Citado en Juan y Russos, 2010).

Las categorías que surgen de las entrevistas y que se utilizaron para analizar los resultados se presentan a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6

Categorización de entrevistas y focus group

Categorías	Conceptualización	Subcategorías
Concepciones y percepciones sobre gestión curricular	Creencia, idea, opinión o manera en que los docentes y directivos perciben o comprenden el concepto de gestión curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Función de la gestión curricular. - Nivel de relevancia de la gestión curricular.
Prácticas de gestión curricular	Conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos sobre gestión curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de gestión curricular llevadas a cabo en el establecimiento. - Nivel de despliegue de las prácticas de gestión curricular que se llevan a cabo en el establecimiento.
Lineamientos pedagógicos	Políticas comunes a implementar en distintas asignaturas y niveles que permiten desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes y lineamientos metodológicos que entrega el establecimiento respecto de las formas de aprender.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones sobre el concepto lineamiento pedagógico - Identificación de lineamientos pedagógicos del establecimiento. - Nivel de participación docente en la elaboración de lineamientos pedagógicos del establecimiento.
Colaboración	Trabajo en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca, generando un aprendizaje colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Percepciones sobre el concepto de colaboración. - Formas de colaboración existentes en el establecimiento. - Evaluación de la colaboración entre docentes y entre docentes y directivos en el establecimiento.
Apoyo docente	Estrategias llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento para apoyar el trabajo de sus docentes desde el punto de vista pedagógico y disciplinar con el fin de contribuir a su desarrollo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> - Percepciones sobre el apoyo docente. - Instancia de apoyo docente llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento. - Evaluación del apoyo docente en el establecimiento.

Condiciones para la gestión curricular	Factores que facilitan o dificultan la gestión curricular en el establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitadores de la gestión curricular en el establecimiento. - Obstaculizadores de la gestión curricular en el establecimiento. - Desafíos de gestión curricular para docentes y directivos en el establecimiento.
---	--	---

4.5 Plan de análisis de datos

Siguiendo el diseño explicativo secuencial de la investigación, los datos se analizan en dos etapas, la primera consiste en procesar las respuestas de los profesores obtenidas en la aplicación del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica a través de un análisis descriptivo. Se utilizó una planilla de cálculo Excel en donde se organizaron las respuestas de cada descriptor por categoría como también la información de carácter general entregada por cada docente como los años de servicio, años en el establecimiento, perfeccionamiento, horas de trabajo colaborativo, horas pedagógicas, entre otros.

Una vez tabulados los datos se procede al análisis de los resultados en donde se consideran todos los descriptores del instrumento: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, esto permite analizar la totalidad de respuestas entregadas y de esta manera tener visión integral y más confiable respecto de los resultados. Posteriormente se grafica cada subdimensión del cuestionario docente, lo que permite realizar un análisis más detallado de cada una de las áreas. Finalmente, se calculan algunas medidas de tendencia central para identificar las subdimensiones e ítems más descendidos del cuestionario.

La segunda etapa del plan de análisis de datos cualitativos consiste en organizar la información obtenida a través de la aplicación de la entrevista semi estructurada y focus group. El estudio cualitativo fue proporcionado por el equipo del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción, quienes realizan un análisis hermenéutico de las respuestas de 10 profesores, 2 coordinadoras y el director del establecimiento en estudio. En esta etapa se establecieron 6 categorías, y a partir del discurso de los docentes se pretende

interpretar y dar significado a las evidencias y experiencias de la vida cotidiana dentro del establecimiento buscando conceptualizar los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de los sujetos en estudio (Monje, 2011).

4.5.1 Resultados de orden cuantitativo

Se utilizó la planilla de cálculo Excel, en el análisis descriptivo, para analizar y organizar la información obtenida en los descriptores de cada subdimensión del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica”, y de esta manera fue posible reconocer como se comportan los datos.

El análisis descriptivo considera cada una de las subdimensiones de manera global, es decir, incorporando cada uno de los descriptores para obtener un panorama integral de cada una de las prácticas, sin embargo, para determinar las subdimensiones más descendidas se tomarán en cuenta aquellas que no superan el 50% de respuestas favorables.

En la Tabla 7 se pueden apreciar los porcentajes de respuesta en los descriptores (muy de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo) obtenidas en cada una de las subdimensiones del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica. En general, los porcentajes de respuestas de los docentes del establecimiento en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” en cada subdimensión son altos, superando el 50% de respuestas favorables en 6 de 7 de las subdimensiones, lo que indica que la mayor parte de las prácticas de gestión curricular realizadas por el equipo directivo se presentan de manera constante y son identificadas por la mayoría de los docentes del establecimiento.

De acuerdo con la información recogida por el instrumento aplicado en esta etapa, se puede observar una sola subdimensión como descendida, la cual no supera el 50% al sumar los resultados de los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Esta corresponde a: g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos generados”, con un 37% de respuestas favorables. En esta subdimensión se pueden encontrar los porcentajes más altos en los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, en la categoría “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos generados” alcanzando un 35%.

Por otra parte, en la subdimensión c) “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos enseñanza-aprendizaje”, se pueden encontrar los porcentajes más altos en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” llegando a un 76% de respuestas favorables entregadas por los profesores del establecimiento y también presenta el más bajo porcentaje de respuestas en los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, alcanzando solo un 9%.

Finalmente, nos parece interesante destacar la subdimensión b) “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”, que, si bien alcanza un 57% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, también alcanza un alto porcentaje de respuestas desfavorables con un 20%, en los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” ocupando el segundo lugar de porcentajes más altos en estos ítems.

Tabla 7

Porcentajes de respuesta obtenidas en cada subdimensión del Cuestionario Docente de Gestión Curricular

Subdimensiones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
A.- Coordinación de la implementación general de la Bases Curriculares y los programas de estudio.	24%	32%	25%	14%	5%
B.-Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	19%	37%	24%	13%	7%
C.- Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza - aprendizaje.	42%	34%	15%	6%	3%
D.- Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	32%	37%	14%	11%	6%
E.-Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	30%	36%	19%	12%	2%

F.- Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	16%	49%	22%	11%	2%
G.- Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados.	10%	27%	28%	24%	11%

4.5.1.1 Resultados generales en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular.

a) Subdimensión “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los Programas de Estudio”

Esta subdimensión consta de tres prácticas en relación al director y al equipo técnico pedagógico, éstas son:

- 1) Definen los planes de estudio del establecimiento en función a objetivos.
- 2) Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos.
- 3) Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes.

Como se aprecia en la Figura 11 en el ítem 1, las respuestas favorables de los docentes en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” alcanzan un 66% y existe un bajo porcentaje de respuestas desfavorables entre los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, alcanzando un 3% y 0% respectivamente. Sin embargo, llama la atención el alto porcentaje en el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo”, lo que indica que el 31% de los profesores no tiene una posición clara respecto a cómo se definen los planes de estudio del establecimiento.

En el ítem 2, un 54% de los docentes presenta respuestas entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, indicando una percepción favorable en cuanto a la organización de los horarios y asignación de los docentes del establecimiento, primando criterios pedagógicos por

parte del Equipo Directivo. En tanto, en este ítem, un 32% de los docentes encuestados responde entre los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”.

En cuanto al ítem 3, también encontramos un 49% en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Sin embargo, un 23% de los docentes responde negativamente declarando que están “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” sobre el resguardo del tiempo pedagógico de los profesores y el aprendizaje de los alumnos por parte del equipo directivo del establecimiento.

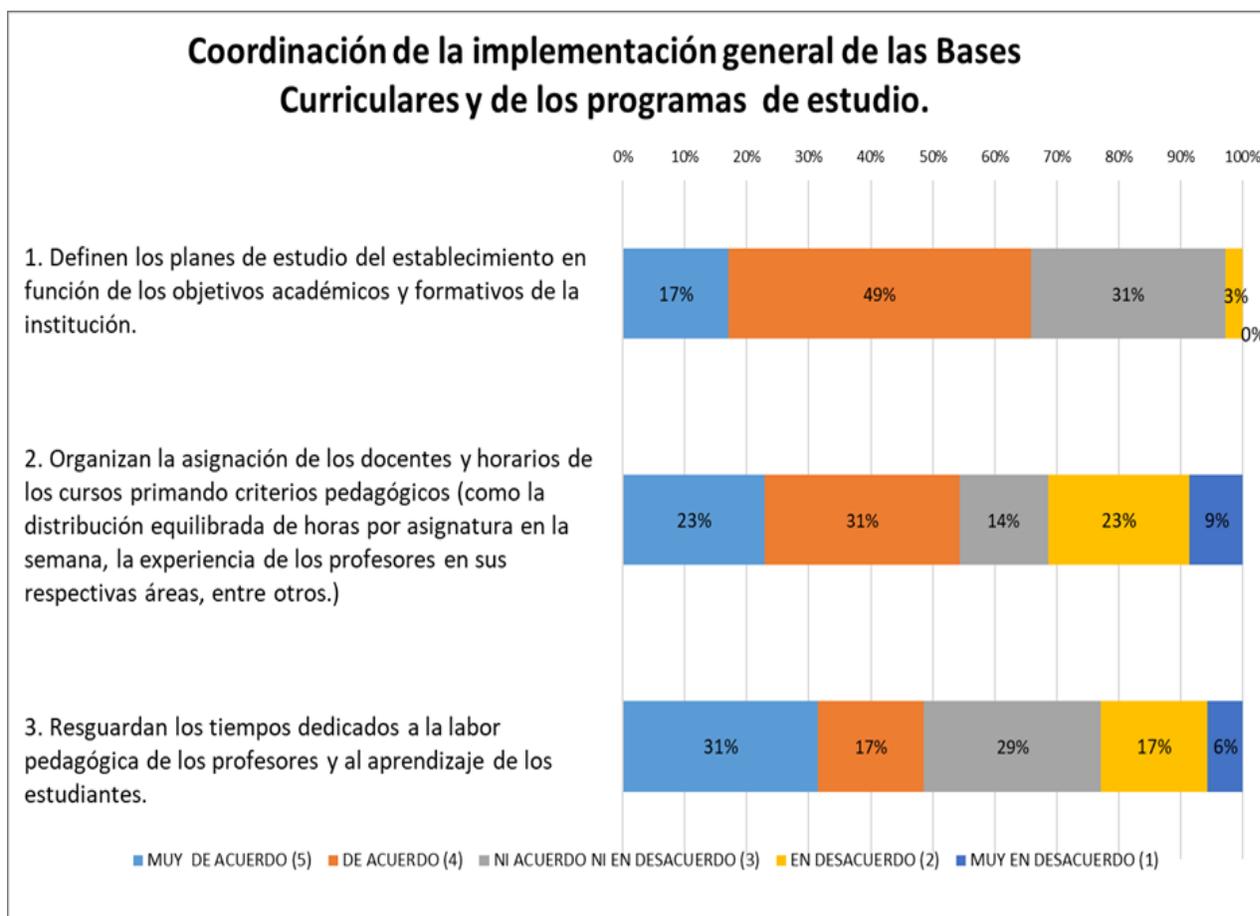


Figura 11. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio

b) Subdimensión “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”

Esta subdimensión está integrada por cuatro prácticas en relación al director y al equipo técnico- pedagógico:

4) Acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes.

5) Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.

6) Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.

7) Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.

En la Figura 12 se observa que las cuatro subdimensiones presentan un amplio porcentaje de respuestas favorables. En el ítem 4 las respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “me acuerdo” alcanzan un 54%. En el ítem 5 un 68% y en prácticas asociadas a los ítems 6 y 7 el promedio corresponde a un 49% y 54% respectivamente. En general, se percibe un eficiente apoyo por parte del equipo directivo y equipo técnico pedagógico para establecer lineamientos pedagógicos comunes, pero se debe prestar atención al apoyo de las estrategias didácticas otorgadas a los profesores para realizar el trabajo en el aula porque 34% dice que no está de acuerdo ni en desacuerdo con ese enunciado.

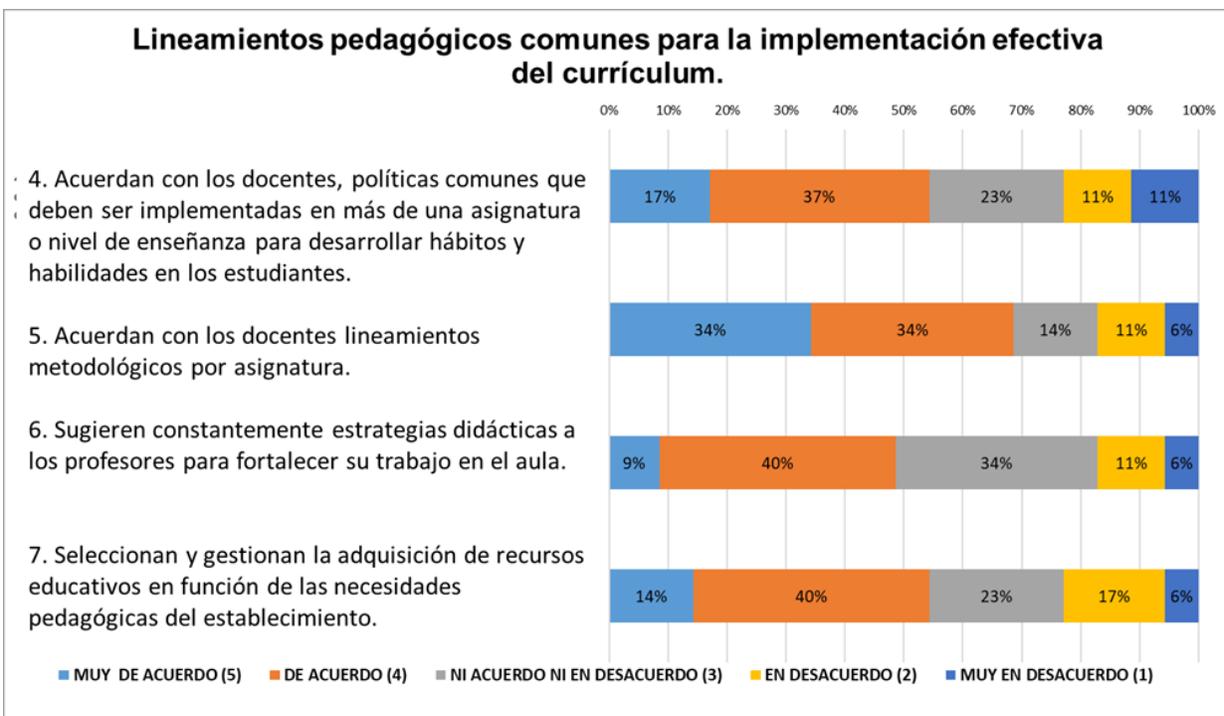


Figura 12. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.

c) **Subdimensión “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza - aprendizaje”.**

Esta subdimensión está compuesta de 7 prácticas vinculadas a la labor docente y su contribución a los procesos de enseñanza y aprendizaje que incluye:

8) Conocen las bases curriculares y los programas de estudio.

9) Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.

10) Realizan planificaciones estipuladas en los planes y programas de estudio.

11) Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso.

12) Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura.

13) Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.

14) Se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.

En la Figura 13 se observa que la mayor parte de las prácticas presenta un alto porcentaje en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con un promedio de 76,2%. Sin embargo, es posible identificar que en aquellas prácticas que involucran la participación del director y equipo directivo en la reflexión, planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje, los resultados disminuyen en relación con los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, manteniéndose entre un 49% y 63%. En la práctica 13 que destaca el papel del equipo directivo y técnico pedagógico sobre la reflexión de las planificaciones para mejorar su contenido, aparece con un 29% las opciones “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, siendo este ítem el que presenta mayor cantidad de respuestas desfavorables.

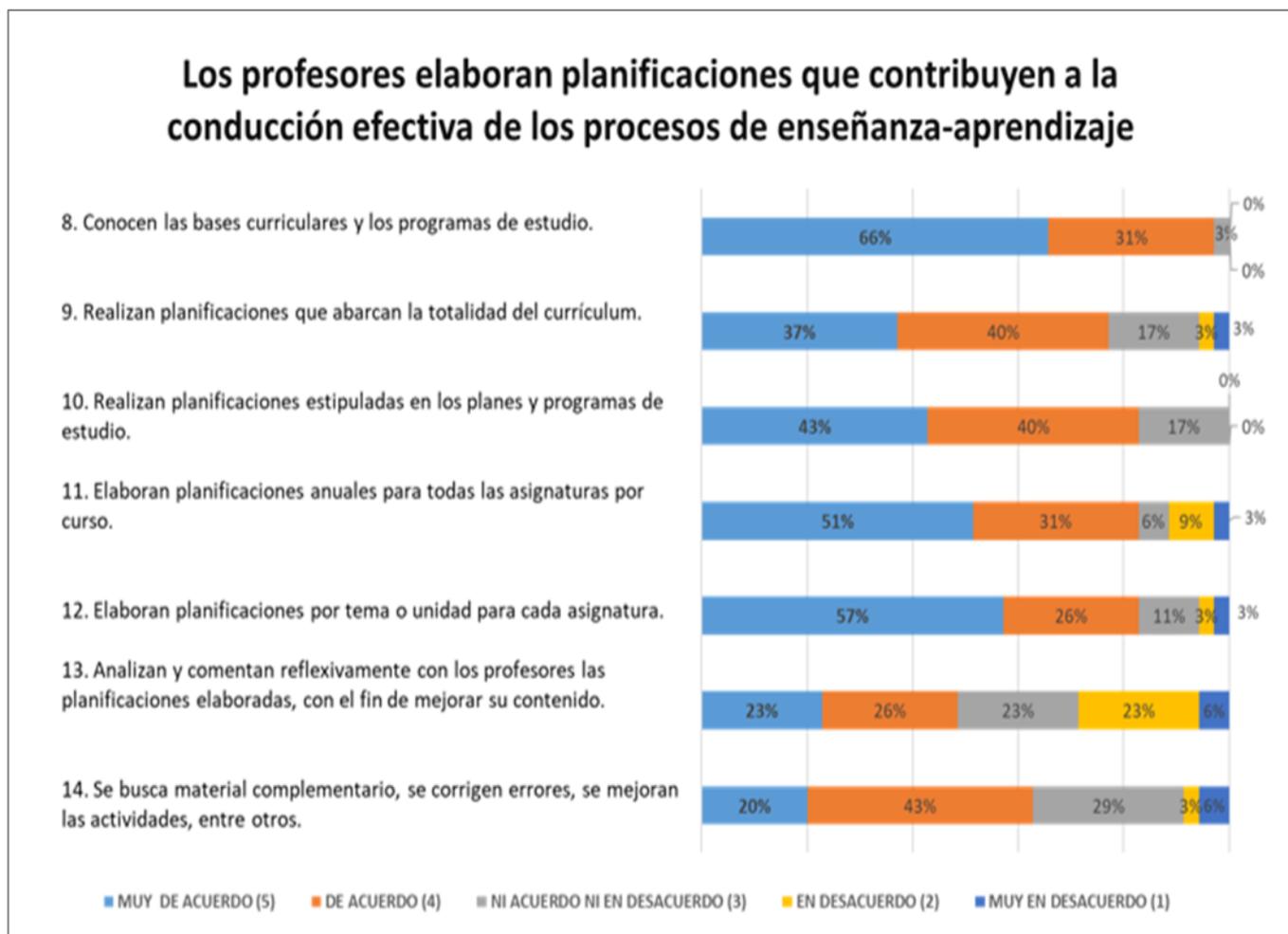


Figura 13. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje

d) **Subdimensión “Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”.**

En esta categoría encontramos 3 prácticas del director y el equipo técnico pedagógico:

15) Efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor).

16) Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes.

17) Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura para reflexionar y elaborar estrategias.

Cada una de estas prácticas tiene un alto porcentaje en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, superando el 50% en los tres ítems.

En la Figura 14 se observa que los ítems 15 y 17 asociados a la observación de clases y a la reflexión pedagógica, respectivamente, alcanzan un 77% de respuestas favorables, por lo tanto, la percepción del apoyo hacia los docentes por parte del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento es positiva, dadas las respuestas entregadas. En el ítem 16 encontramos un 54% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, asimismo, presenta el más alto porcentaje en los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, con un 31% en estas afirmaciones.

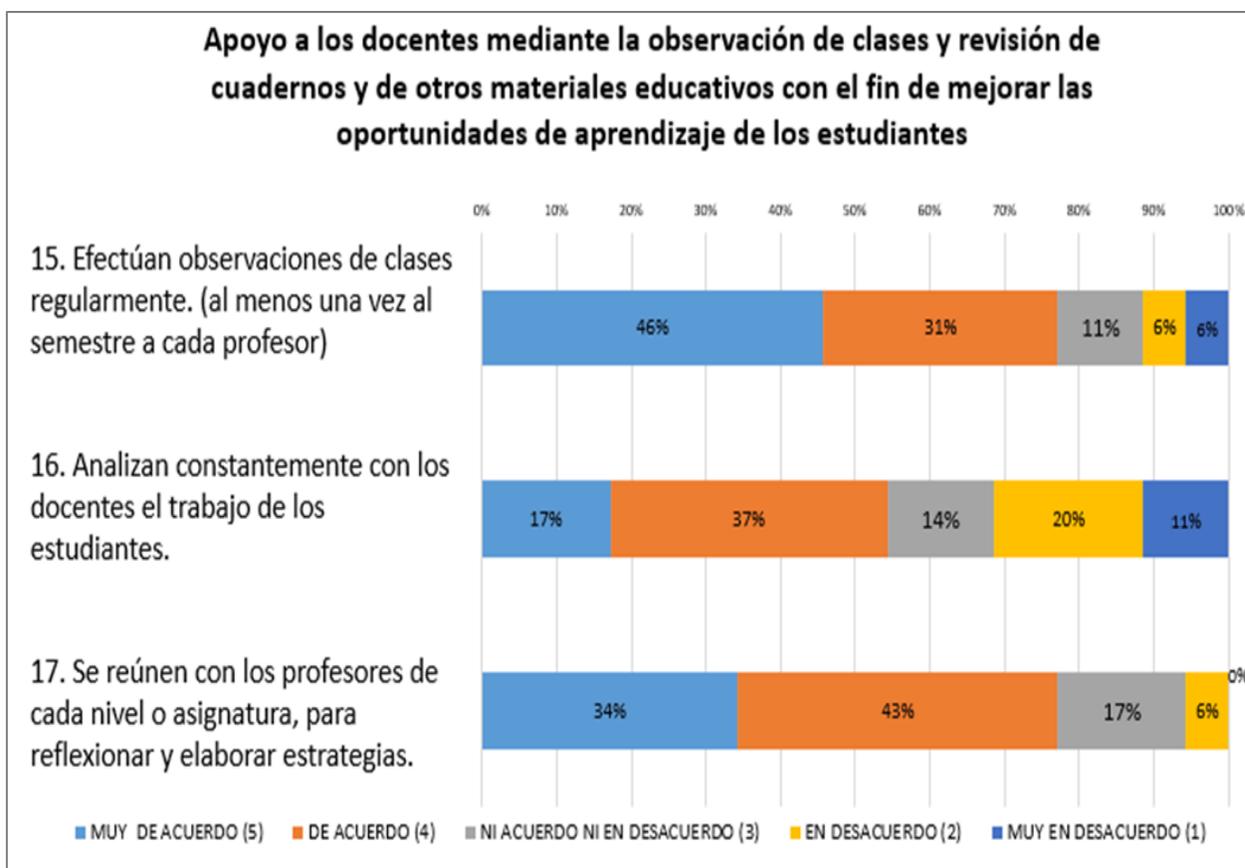


Figura 14. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

e) **Subdimensión “Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”.**

En esta subdimensión y de acuerdo a lo que indica la Figura 15, podemos apreciar 4 prácticas que debe desarrollar el director y equipo técnico pedagógico, entre ellas:

18) Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación.

19) Revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en objetivos relevantes.

20) Revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplan distintas formas.

21) Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.

De acuerdo a las respuestas entregadas por los docentes en esta subdimensión, en el ítem 18 referido a las políticas de evaluación, se observa que la suma de las respuestas favorables (muy de acuerdo y de acuerdo) llegan al 40% y las respuestas desfavorables alcanzan un 35% (muy en desacuerdo y en desacuerdo), a partir de estos resultados se puede establecer que la opinión de los docentes se encuentra dividida y no muestra una clara tendencia respecto a su participación en el desarrollo de las políticas sobre la evaluación de los aprendizajes del establecimiento.

En los ítems 19, 20 y 21 se puede apreciar el alto porcentaje de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, cuya suma alcanza un 86%, 62% y 75%, respectivamente. Si consideramos estos datos podemos afirmar que las evaluaciones realizadas por el establecimiento se realizan y revisan de manera conjunta, utilizan distintas estrategias y las consideran como parte del aprendizaje.

En general, se aprecia que los docentes consideran que existe un sistema que permite evaluar de forma efectiva el aprendizaje y que existen procesos internos para cumplir esta tarea, Sin embargo, no hay mayor consenso sobre su participación en los criterios y políticas vigentes en la institución.

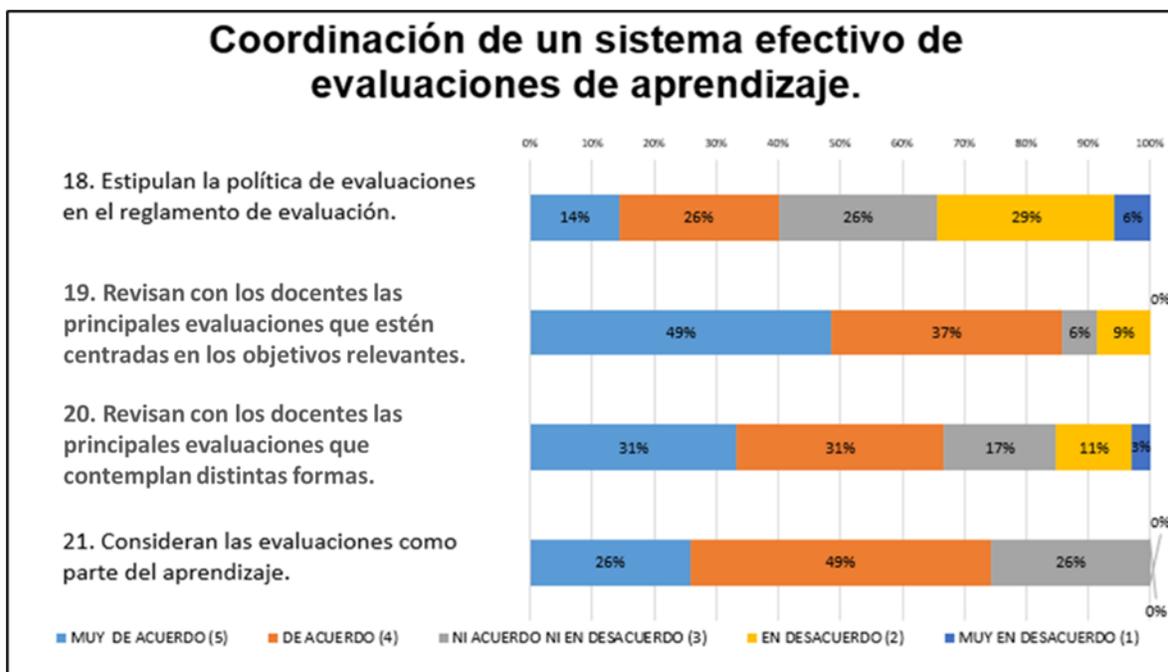


Figura 15. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.

f) Subdimensión “Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”.

En esta subdimensión y de acuerdo a lo que indica la figura 16, encontramos 4 prácticas con respecto al director y al equipo técnico pedagógico del establecimiento:

22) Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y por asignatura para asegurar cobertura.

23) Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.

24) Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos para tomar decisiones compartidas.

25) Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.

En la Figura 16 se observan los porcentajes de cada ítem para esta subdimensión, en donde las 4 prácticas relacionadas al monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje superan el 50% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, lo que indica una percepción positiva por parte de los docentes del establecimiento en esta área.

El ítem 23 y 25 alcanzan un 71% de respuestas positivas, lo que indica que en el establecimiento se analizan los resultados de las evaluaciones de manera sistemática e identifican los cursos y asignaturas con dificultades. En el ítem 22 las respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” alcanzan un 60% y solo un 13% de los docentes tiene una percepción desfavorable en cuanto al seguimiento de la implementación curricular realizada por el director y equipo técnico pedagógico.

En tanto, en el ítem 24 encontramos el porcentaje más bajo de respuestas favorables (muy de acuerdo, de acuerdo) alcanzando un 54%, por otra parte, un 31% de los docentes se muestra “ni en acuerdo, ni en desacuerdo” respecto a las decisiones compartidas que se toman en relación con el cumplimiento de objetivos de aprendizaje.

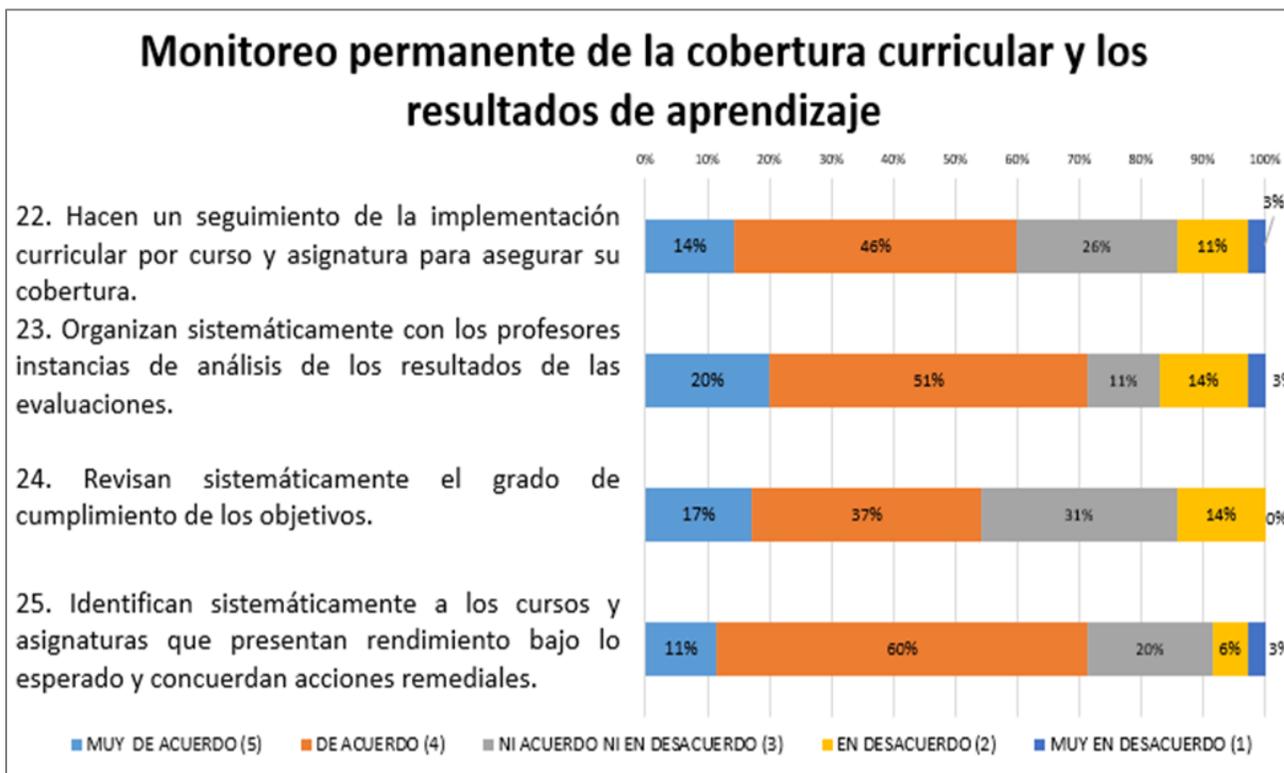


Figura 16. Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

g) Subdimensión “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos educativos generados”.

En esta subdimensión y de acuerdo a lo que indica la Figura 17, encontramos 3 prácticas relacionadas a la participación del director y el equipo técnico en la promoción del aprendizaje colaborativo e intercambio de los recursos educativos. Los resultados de la aplicación del instrumento arrojan que, en su conjunto, corresponde a la subdimensión más descendida de la

gestión curricular al compararla con el resto de las subdimensiones, es por este motivo que cada práctica se analizará de manera independiente.

En la práctica 26 referido a que el director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas, se observa que los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” se sitúa al 40% de las respuestas. En tanto, un 43% se inclina por las respuestas asociadas a los descriptores “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, evidenciando que no existe consenso sobre el aporte de las reuniones realizadas por el equipo técnico pedagógico para promocionar una mirada compartida de las diversas experiencias pedagógicas. Por otra parte, el 17% de los docentes responden “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, convirtiéndose en la práctica con las respuestas más desfavorables del instrumento de gestión curricular.

En la práctica 27 que dice relación con que el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos, los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” corresponden al 32% de las respuestas y el 37% de las respuestas se ubican “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, lo que hace evidente la necesidad de mejorar esta práctica.

La última práctica considerada en la subdimensión corresponde a la n° 28 “El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros”. En este punto se observa la tendencia de las prácticas de esta subdimensión que se resumen en poseer más de un tercio de respuestas favorables, “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Sin embargo, es importante destacar que en este ítem un 34% de docentes responden no estar “ni acuerdo ni en desacuerdo”, lo que evidencia que no existe unanimidad sobre la valoración positiva del rol del director y equipo técnico al gestionar y compartir recursos entre los docentes del establecimiento. En las respuestas desfavorables “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, se expresan las opiniones del otro segmento de los docentes alcanzando un 26%.

Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos educativos generados

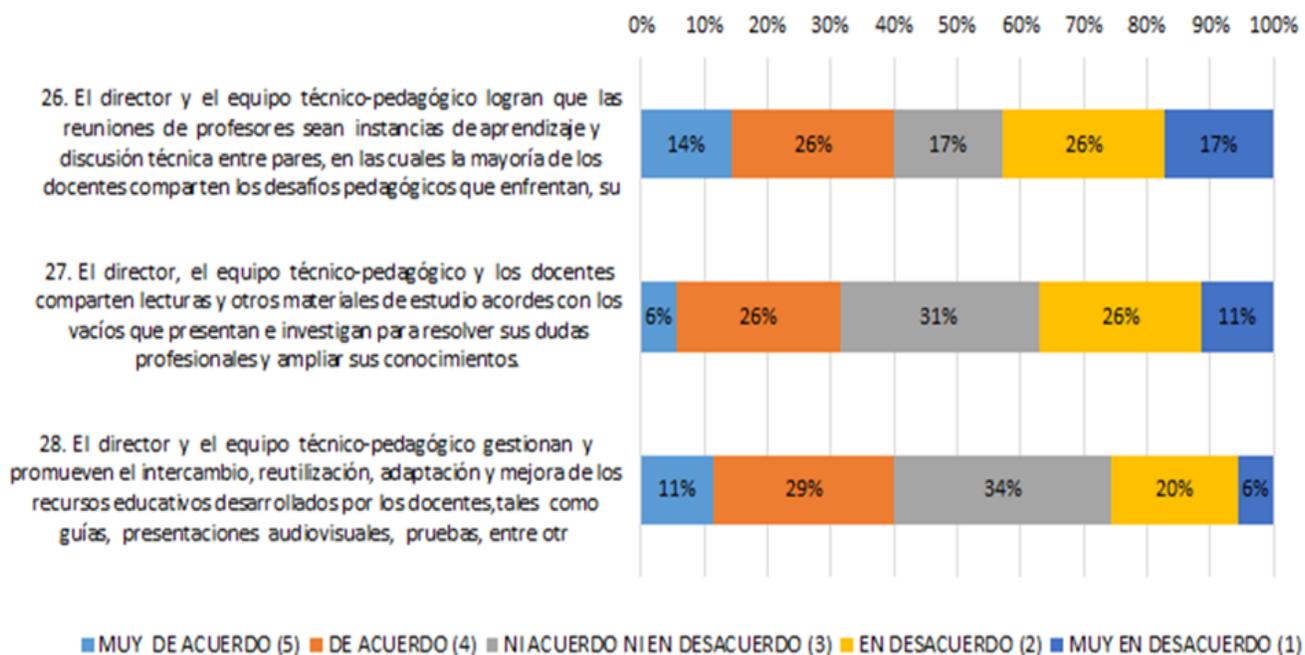


Figura 17. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativos e intercambio de recursos educativos generados.

Análisis de medidas de tendencia central

A continuación, se presenta la Tabla 8 que contiene las medidas de tendencia central: moda, promedio y mediana, en aquellas categorías del cuestionario de gestión pedagógica correspondientes a las prácticas menos desarrolladas por el director y equipo técnico pedagógico en el establecimiento, a partir de la percepción de los docentes de aula.

Tabla 8

Medidas de tendencia central más descendidas en el cuestionario de gestión pedagógica.

Categoría	Prácticas	Moda	Promedio	Mediana	Porcentajes de cada respuesta	
A) Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio:	(a3) Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.	5 MUY DE ACUERDO	4,3	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	31%	MUY DE ACUERDO (5)
					17%	DE ACUERDO (4)
					29%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					17%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)
B) Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículo:	(b6) Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.	4 DE ACUERDO	4,1	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	9%	MUY DE ACUERDO (5)
					40%	DE ACUERDO (4)
					34%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					11%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)
C) Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	(C13) Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.	4 DE ACUERDO	4,2	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	23%	MUY DE ACUERDO (5)
					26%	DE ACUERDO (4)
					23%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					23%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)
E) Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje:	(e18) estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes	2 EN DESACUERDO	3,9	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	14%	MUY DE ACUERDO (5)
					26%	DE ACUERDO (4)
					26%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					29%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)
G) Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados:	(g26) las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares.	4 DE ACUERDO y 2 en desacuerdo	3,7	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	14%	MUY DE ACUERDO (5)
					26%	DE ACUERDO (4)
					17%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					26%	EN DESACUERDO (2)
					17%	MUY EN DESACUERDO (1)
G) Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados:	(g27) Comparten lecturas y otros materiales de estudio y acuerdos con los vacíos que presentan.	4 DE ACUERDO y 2 en desacuerdo	3,6	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	6%	MUY DE ACUERDO (5)
					26%	DE ACUERDO (4)
					31%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					26%	EN DESACUERDO (2)
					11%	MUY EN DESACUERDO (1)
G) Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados:	(g28) Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes.	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	4	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	11%	MUY DE ACUERDO (5)
					29%	DE ACUERDO (4)
					34%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					20%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)

Al observar la Tabla 8 es posible apreciar las categorías que cuentan con las prácticas más descendidas de acuerdo a la percepción de los docentes. En este sentido, encontramos la categoría A) “Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio”, en su práctica 3) “El director y/o equipo técnico pedagógico resguardan los tiempo dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes”, en donde la moda se puede encontrar en el descriptor (5) muy de acuerdo, si bien este resultado es favorable, ya que gran cantidad de docentes consideran que sus tiempos de labor pedagógica son resguardados, es importante destacar la mediana que se encuentra en el descriptor (3) ni en acuerdo ni en desacuerdo, por lo tanto, también existe una gran cantidad de docentes que perciben que los tiempos para realizar la labor pedagógica no son resguardados por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento y otros no están a favor ni en contra de esta aseveración, lo que indica que no existe seguridad sobre la realización de esta práctica dentro del establecimiento.

En la categoría B) “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del curriculum”, en su práctica 6) “El director y/o técnico pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula”; y en la categoría C) “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje”, en su práctica 13) “El director y/o técnico pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas con el fin de mejorar su contenido”, en ambos casos la moda se encuentra en el descriptor (4) de acuerdo, y la mediana se ubica en el descriptor (3) ni acuerdo ni en desacuerdo, lo que evidencia que en este caso una gran parte de la percepción de los docentes no está seguro de que se reflexione acerca de las planificaciones y que existan sugerencias didácticas que los apoyen para fortalecer su trabajo en el aula.

En la categoría E) “Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”, en su práctica 18) “El director y/o técnico pedagógico, en conjunto con los docentes estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes de modo de que queden homogéneamente distribuidas en el año”, la moda se encuentra en el descriptor (2) en desacuerdo, y la mediana en el descriptor (3), es decir las

percepciones de los docentes son variadas, pero la gran mayoría considera que el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento no consideran a los profesores para coordinar y elaborar el sistema evaluativo.

En la categoría G) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados”, que consta de tres prácticas, se pueden apreciar que cada una de sus prácticas presenta los resultados más descendidos del instrumento.

En la práctica 26) “El director y equipo técnico pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales, la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan sus experiencias, conocimientos y prácticas”; y en la práctica 27) “El director, equipo técnico pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudios acorde con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos”, es posible evidenciar que la moda la comparten los descriptores (4) de acuerdo y (2) en desacuerdo y la mediana se encuentra ubicada en el descriptor (3) ni en acuerdo ni en desacuerdo. En estas prácticas es posible observar la gran distribución de las percepciones docentes sobre las reuniones pedagógicas y el intercambio de recursos educativos, este dispar resultado da cuenta que, de acuerdo a sus respuestas, estas prácticas no son reconocidas ampliamente por los profesores de aula del establecimiento

En la práctica 28) “El director y equipo técnico pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos, desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.”, la moda y la mediana se encuentra en el descriptor (3) ni en acuerdo ni en desacuerdo, lo que vuelve a reafirmar que la percepción docente es dispar y la gran mayoría no responde con convicción acerca de la promoción por parte del director y equipo técnico pedagógico de los recursos educativos generados por los docentes.

Los resultados arrojados del análisis cuantitativo evidencian que en general las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico presentan una valoración positiva por parte de los docentes del establecimiento, siendo la subdimensión más descendida la g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo intercambio de recursos educativos

generados”. Es por ello, por lo que a través del análisis de las entrevistas semi estructuradas y focus group realizado al equipo directivo y los docentes de aula, se profundizará con una descripción cualitativa de las prácticas de gestión curricular que se llevan a cabo en el establecimiento y los nudos críticos detectados.

4.5.2 Resultados de orden cualitativo

A continuación, se presenta un resumen del análisis de los datos cualitativos proporcionados por el equipo del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción, los cuales pretenden profundizar y comprender mejor los resultados cuantitativos, a través del estudio de las percepciones de los actores involucrados en la investigación. En la entrevista participaron 10 docentes de aula, el director y 2 coordinadoras técnico pedagógicas, respondiendo preguntas referidas a las dimensiones de: Concepciones y percepciones sobre gestión curricular, Prácticas de gestión curricular, Lineamientos pedagógicos, Colaboración, Apoyo docente y Condiciones para la gestión curricular, las cuales se describen a continuación.

4.5.2.1 Concepciones y percepciones sobre gestión curricular

La gestión curricular se describe como las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que es labor del director y el equipo técnico- pedagógico asegurar la cobertura curricular y a su vez aumentar la efectividad del trabajo docente en el establecimiento (MINEDUC, 2014).

En el establecimiento en estudio, el equipo directivo concibe la gestión curricular de tres formas, primero: con en el qué aprenden los estudiantes de acuerdo al currículo nacional, segundo: lo relacionan con la planificación y supervisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por último en todo lo que se moviliza para llevar a cabo el currículum,

mencionando la implementación de éste, la planificación, el monitoreo y la evaluación, siendo estas percepciones y concepciones del equipo directivo aquellas que más se acercan a las descritas por la literatura en lo referido a gestión curricular, donde uno de los directivos entrevistados destaca la importancia del currículum en el aula, señalando lo siguiente:

“[...]es todo lo que se mueve para que el currículum se lleve a cabo en el aula, desde lo que es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, la implementación, el monitoreo y la evaluación, obviamente la gestión curricular está asociada al currículum nacional y los objetivos que el colegio tiene en relación a la formación de sus estudiantes [...]” (Directivo 3)

Los docentes, por su parte, perciben la gestión curricular como la implementación del currículum, entendiendo a éste como los planes y programas nacionales en conjunto con el enfoque que le da el colegio, lo que se refleja en lo que uno de los profesores menciona:

“Como se lleva a cabo, [...] la implementación del currículum que nos pide el Ministerio, cómo nosotros lo entregamos, a través de qué forma, con qué herramientas, con qué metodologías [...]” (Profesor 5).

Por otro lado, los directivos consideran la gestión curricular como relevante en el proceso de enseñanza - aprendizaje debido al rol y a la función que le asignan a ella, enfatizando lo pedagógico. Entre las funciones que le otorgan a la gestión curricular, está ser un movilizador entre el currículum establecido y el currículum aprendido, reconociendo en ella una función pedagógica, una directa relación entre gestión curricular y los aprendizajes de los estudiantes, pues si lo que se pretende es que los alumnos aprendan, consideran necesaria una coordinación, planificación y monitoreo del proceso, siendo un requisito saber qué deben aprender los estudiantes y gestionar lo necesario para que ello ocurra. Vinculan la función de la gestión curricular con un instrumento de evaluación y las características que este presenta, mostrando cierta inconformidad con el utilizado en el establecimiento, lo que según algunos se debe a las

limitaciones de este tipo de evaluación. Por su parte, las coordinadoras reconocen que su rol en la gestión curricular es más pedagógico y no tanto administrativo.

Los tres directivos entrevistados responden con claridad respecto del porqué de la existencia actual de las coordinadoras y no de un jefe de UTP, aludiendo a la complejidad de que el director o el jefe de UTP por sí solos puedan coordinar y monitorear todo lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje, a saber: la revisión de planificaciones, materiales, observaciones de clases en el aula, retroalimentación y acompañamiento de los docentes. Esto requiere de acompañamientos más efectivos, lo que justifica la existencia y distribución del trabajo de las coordinadoras por nivel o grupo de profesores haciendo el proceso más provechoso y beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes a través de un trabajo más personalizado con los docentes, como se expresa en la opinión de uno de los directivos:

“[...] cuando existía esa única jefatura técnica, a lo más que podía alcanzar era al proceso de revisión de las planificaciones, tenía una persona que le ayuda en el proceso de revisión del material, de las evaluaciones, de las guías que llegaban, pero el proceso de acompañamiento en clases, observar clases y trabajar directamente con los profesores no era posible, entonces por eso se decidió ir distribuyendo estas funciones en coordinación [...]” (Directivo 3)

Los directivos hacen mención de aspectos relacionados a algunas prácticas de gestión curricular como la planificación, a través de la determinación de los énfasis curriculares y la definición de objetivos e indicadores de aprendizaje en las pruebas de fin de unidad, considerando el currículum nacional y el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) del colegio. No existe una comprensión de la globalidad del concepto de gestión curricular y con ello de las prácticas y las responsabilidades de cada uno de los actores respecto de ella. Para los docentes esta relación no es tan clara, pues al hablar de gestión curricular la asocian con un instrumento de evaluación y las características que este presenta.

4.5.2.2. Prácticas de gestión curricular

Se interpretan las prácticas de gestión curricular como aquello que otorga un valor formativo a las interacciones que establecen los profesores con sus estudiantes, dándole sentido a su labor y acción profesional. Los estándares de gestión curricular (MINEDUC, 2014) identifican siete prácticas: 1) El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio, 2) El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum, 3) Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, 4) El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, 5) El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje, 6) El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, 7) El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados. Según este instrumento, la gestión pedagógica implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Se entiende que este proceso es pertinente a las necesidades y potencialidades de los estudiantes a fin de que estos logren los aprendizajes esperados (Ulloa y Gajardo, 2017).

Respecto de las prácticas de gestión curricular que se llevan a cabo en el establecimiento los docentes identifican que una de ellas es la elaboración de pruebas de fin de unidad, que constituye su planificación y, a la vez, el instrumento de evaluación y la otra son las horas de estudio que cada profesor tiene con la coordinadora, en las cuales revisan la confección de las pruebas de fin de unidad, retroalimentan observaciones de clase y comentan sobre las actividades de aprendizaje y resultados de evaluación. Estos encuentros se realizan una vez por semana con una duración de 45 minutos. La opinión de los docentes sobre estas prácticas es:

“Yo creo que la prueba fin de unidad, porque tenemos que tenerla con los OA (Objetivos de Aprendizaje) del Ministerio, con las horas, el número de clases.” (Profesor 2)

“Y en las horas de estudio, por ejemplo, con Francisca analizamos cómo vamos en las clases y qué podríamos hacer en las clases como para llegar a la prueba de o, por ejemplo, ya que pasó en el taller o de acuerdo con los resultados de este taller qué decisiones hay que tomar antes de...” (Profesor 10)

Las reuniones técnicas realizadas con los docentes son consideradas por el equipo directivo como una práctica de gestión curricular, ya sean ejecutadas por un coordinador en horas asignadas a momentos de estudio, talleres, reuniones semanales del equipo de gestión y en los procesos de monitoreo a través del acompañamiento, realizando en algunos casos retroalimentación de la observación de clases. En cuanto a la hora de estudio uno de los directivos señala que:

“[...] Están las horas de estudio que igual es una instancia fuerte que tiene que ver con la gestión curricular propiamente tal, porque ahí revisamos cuáles son los objetivos que se van a trabajar, cuáles son los indicadores, el cómo se va a hacer, cómo se está haciendo y también vemos los resultados de las pruebas fin de unidad, proceso de retroalimentación, también se realiza en esa instancia.” (Directivo 3)

En este sentido, lo que el equipo directivo y los docentes reconocen como prácticas de gestión curricular aquellas vinculadas a la coordinación y control de la cobertura curricular.

4.5.2.3 Lineamientos pedagógicos

Según los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014) los lineamientos pedagógicos se refieren a políticas comunes a implementar en distintas asignaturas y niveles que permitan desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes y los lineamientos metodológicos

que entregue el establecimiento respecto de las formas de aprender, donde una de las labores del director y equipo técnico en un establecimiento educacional consiste en acordar con los docentes lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum, esto implica elaborar en conjunto políticas comunes implementadas en todo el establecimiento con el objetivo de desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes, además se deben acordar lineamientos metodológicos por asignaturas, revisar y elaborar estrategias didácticas para fortalecer el trabajo en el aula como también la adquisición de recursos educativos para generar un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a la conceptualización sobre el concepto de lineamientos pedagógicos del colegio en estudio, se evidencia variedad de significados por parte de los docentes, porque surgen interrogantes entre ellos mismos en relación si es el PEI, si son los mapas de progreso o los aprendizajes esperados. Otras respuestas aluden a lo que los rige, cómo se va a llevar a cabo la enseñanza, lo ven como un camino para implementar el currículum en función de los objetivos y el perfil de estudiante que se quiere alcanzar. En cuanto a la implementación de la gestión curricular, los docentes señalan que:

“¿Es como el PEI? (Profesor 2)

“[...] Pero, yo lo entiendo así, como el colegio nos dice a nosotros que implementemos la gestión curricular de acuerdo a su objetivo y al perfil de estudiantes [...]. Entonces, implementar esto así, eso es lo que yo entiendo como lineamiento pedagógico.” (Profesor 5)

Los directivos, por su parte, coinciden en que los lineamientos pedagógicos son indicaciones, parámetros y orientaciones que se le deben dar al proceso de enseñanza aprendizaje, que guían el accionar de todos los profesores y coordinadores bajo un mismo proyecto y que los enfoca en objetivos comunes a alcanzar en los estudiantes. También lo vinculan a la transversalidad de los objetivos que deben lograr los estudiantes no solo en el ámbito académico, sino que también al desarrollo de habilidades según el enfoque que se le dará a la educación en la sala de clases, en palabras de uno de ellos:

“[...] tiene que ver un poco con la transversalidad de los objetivos de aprendizaje, con los objetivos o con los OA que nosotros esperamos que los estudiantes aprendan, pero no solamente a nivel de contenido, sino que también de habilidades, objetivos con respecto a habilidades. [...] más que nada como la orientación que nosotros tenemos que darle al proceso de enseñanza aprendizaje considerando cuales son los objetivos finales que queremos potenciar en los estudiantes” (Directivo 2)

Los profesores identifican como lineamientos pedagógicos del establecimiento el trabajo con habilidades agrupadas en tres tipos; básicas, intermedias y superiores; las que se trabajan desde primero básico a cuarto medio, reconocen como otro lineamiento pedagógico la utilización de las pruebas de fin de unidad para planificar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes, la utilización del método Matte en kínder, primero y segundo básico. Lo anterior, se evidencia con la siguiente cita:

“Claro, o sea un lineamiento pedagógico podría ser el trabajo con habilidades, desde las básicas a las superiores en las pruebas fin de unidad, ese yo diría que es un lineamiento.” (Profesor 5)

Tanto el director como las coordinadoras también mencionan las pruebas fin de unidad como uno de los lineamientos pedagógicos del colegio y el trabajo con habilidades, además señalan los valores institucionales del establecimiento de acuerdo a los cuales se espera que los profesores actúen, las formas de trabajo en cada uno de los niveles, por ejemplo, la normalización en kínder y pre kínder, las horas de estudios de cada profesor con su coordinador en las que se aplican las mismas estrategias con los profesores, las metodologías de aula que corresponden a técnicas de enseñanza como las rutinas, las lecturas, uso de señales para algunas situaciones, el trabajo en aula basado en el afecto y rigor.

El equipo directivo declara que hay un desconocimiento en los docentes de los lineamientos pedagógicos que tienen relación con el colegio, a su vez, los profesores manifiestan

que hay algunos lineamientos que se debieran incluir y que están relacionados con el perfil del estudiante y aunar criterios respecto a las evaluaciones por asignaturas; además de la incorporación de los valores como un lineamiento transversal y la unificación de estrategias o actividades de aprendizaje entre las distintas materias. Es por esto que tanto directivo y docente reconocen:

“[...] Porque yo creo no hay conocimiento de los profesores en relación a cuáles son los lineamientos que tiene el colegio, porque los procesos de socialización tampoco son muchos, entonces es como que ya optamos por algo y cada coordinador trata de transmitir a los profesores de porque se hacen las cosas, por eso a lo mejor ellos no lo perciben como algo que sea común.”
(Directivo 3)

“O sea debería estar apuntado a un perfil de estudiante que debiéramos tener, entonces estamos en dos vacíos. Porque necesitamos tener un perfil de estudiante, saber qué es lo que esperamos de un niño que está desde prekínder a cuarto medio acá, como lo tomamos da lo mismo, pero como sale debe ser una sola idea y en base a esa idea se debieran generar estos lineamientos pedagógicos. [...]” (Profesor 6)

La falta de una visión compartida sobre qué son los lineamientos pedagógicos y el desconocimiento sobre cuáles son propios del establecimiento, se relaciona con que los docentes no tienen mayor participación en la definición de éstos, sino que es el equipo directivo quien los acuerda y realiza la bajada a los profesores para que sean estos quienes los implementen, lo que genera descontento en algunos docentes sobre las pruebas fin de unidad.

4.5.2.4 Colaboración

Calvo (2014) señala que las prácticas de colaboración docente son realmente efectivas cuando están relacionadas con el quehacer de los profesores y directivos que trabajan en

conjunto para desarrollar las prácticas de aprendizaje que impacten positivamente en sus estudiantes mediante el análisis del trabajo de aula. El aprendizaje colaborativo entre docentes es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente porque permite que los profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas.

En el establecimiento, los profesores y directivos entienden la colaboración como el trabajo con otros, el que incluye intercambio de experiencias pedagógicas, de opiniones o puntos de vista, el generar actividades de aprendizaje articulando los contenidos de las diferentes asignaturas y el apoyo mutuo que permite el logro de una meta común. Esto se evidencia con lo que señala ambos directivos:

“[...] como trabajo en equipo, el intercambio de experiencias pedagógicas o de coordinación, instancias de mejoramiento también, como que es parte del trabajo en equipo [...]”
(Directivo 2)

“Bueno, la colaboración tiene que ver con el desarrollo y apoyo profesional en el que se lleva a cabo a través de un grupo de personas, no tiene que ver solamente con el trabajo en grupo o el trabajo en equipo, o con la cooperación propiamente tal en el sentido de que hay que hacer esto y nos distribuimos los trabajos [...] cómo nos apoyamos mutuamente para en este caso poder llevar a cabo los aprendizajes que se quiere en los estudiantes o para poder lograr una meta que nos hayamos propuesto.” (Directivo 3)

Considerando lo anterior el equipo directivo coincide en que la colaboración entre ellos es buena pues han aprendido de manera conjunta, existe un mismo discurso hacia el trabajo con los profesores, confianza para aportar desde las distintas áreas de formación de cada coordinador y además se complementan tareas, se comparten lecturas y estrategias de trabajo con los docentes.

Respecto de la colaboración entre profesores, tanto directivos como docentes reconocen que no hay instancias formales de colaboración entre ellos en el colegio, salvo las conversaciones

de pasillo que se pudieran dar para generar actividades articuladas entre dos asignaturas. Los profesores mencionan que la colaboración no se da en los consejos técnicos, sino que, en las horas de estudio, las cuales reconocen como positiva al ser una instancia de colaboración solamente entre coordinadoras y profesores, pero demandan espacios de trabajo colaborativo entre ellos, ya sea, en los departamentos o entre profesores de distintas asignaturas de un mismo nivel educativo, lo que se observa en las siguientes citas:

“[...] El trabajo es más bien aislado, cada profe está distribuido por... tiene sus cursos en específicos, la mayoría no tiene paralelos, por lo tanto, se concentra en su trabajo [...] entonces a lo mejor lo que falta son instancias en las que ellos pudieran compartir un poco más las prácticas que están llevando a cabo, por qué se hace esto, [...] hemos tenido como instancias muy precisas y muy breves en relación al trabajo colaborativo por así decirlo.” (Directivo 3)

“O sea en nuestras horas de estudio sí, pero consejos no hay.” (Profesor 6)

“Los consejos, son pocos en el año y son más del tipo administrativo. (Profesor 4)

El establecimiento carece de una visión compartida respecto del significado de la colaboración, algunos entrevistados lo asocian al apoyo mutuo y otros a complementarse en la realización de alguna tarea. Para los docentes, está más relacionado al trabajo con los otros docentes sobre todo en el desarrollo de actividades de aprendizaje para los estudiantes de manera articulada entre distintas asignaturas. Se reconoce la falta de colaboración que genere aprendizaje profesional entre los docentes del establecimiento.

4.5.2.5 Apoyo docente

Según Tardif (2004) parte de la función del liderazgo es el desarrollar a sus docentes a través del trabajo colaborativo que nacen de las relaciones que entablan los profesores en su trabajo con sus colegas, aportando sus saberes y experiencias a la comunidad los que son

traducidos, “pulidos” y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia y la reflexión de todos, esto incentiva a los profesores a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizajes en sus estudiantes.

Los directivos del colegio estudiado perciben el apoyo docente como un proceso de formación y acompañamiento con un componente basado en la reflexión, como todo lo que se moviliza para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sentido del requerimiento de formación y mejorar prácticas, identificando nudos críticos de los docentes a través de la reflexión. Entre las instancias de apoyo se mencionan la elaboración de pruebas y guías, la observación de clases y retroalimentación, horas de estudios y reuniones técnicas, orientaciones y sugerencias de estrategias y actividades de aprendizaje, la inducción de los profesores nuevos. La hora de estudio es considerada como la principal instancia de apoyo docente pues en ese tiempo se lleva a cabo las retroalimentaciones, sugerencias de actividades, reflexiones sobre la observación de clases y las pruebas de fin de unidad. La percepción que tiene el equipo directivo referente a ello se evidencia en la siguiente cita:

“Tiene que ver con todo lo que hacemos o movilizamos para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de los profesores, es cuando ellos, por ejemplo, tienen necesidades respecto de ciertas carencias para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y uno entrega como esa capacitación o ese conocimiento[...] yo creo que el acompañamiento de aula igual es otro proceso a través del cual se apoya a los docentes en el sentido de poder ver nudos críticos, en donde se pueda mejorar, pero también mostrarle a los profesores cuáles son las cosas que ellos están haciendo bien.” (Directivo 3)

“[...] seguramente ellos piensan una reunión como un consejo, en donde uno tenga la oportunidad de reflexionar o qué sé yo, pero en la hora de estudio lo hacemos siempre, entonces quizás no es con otros, pero individualmente si lo hacemos y eso es semanal, eso es cotidiano [...]” (Directivo 1)

Las percepciones de los profesores sobre el apoyo docente que reciben de las coordinadoras son diferentes entre ellos, algunos consideran que es positivo, ya que sienten que el apoyo va enfocado en conversar sobre estrategias o actividades de clase, la discusión se da en términos profesionales y el aprendizaje mutuo que ésta genera. Otros docentes perciben la observación de aula de manera más evaluativa que formativa, argumentado la falta de una pauta de observación objetiva para desarrollar el proceso, tal como lo demuestran las siguientes citas:

“A mí me han ido a supervisar, pero a mí en ese sentido nada que decir, [...] lo positivo que tienen ellas es que te dicen las cosas buenas que observaron de tu clase...también te dan ideas, [...] igual la Antonia ahí como que me ayudó con ideas, en ese sentido, por lo menos bien, súper positivo.” (Profesor 1)

“Es que tampoco hay una pauta, tampoco hay una pauta, así como que...” (Profesor 8)

Con los antecedentes señalados se puede inferir que en el establecimiento falta una visión compartida sobre la observación y retroalimentación de clases como parte del apoyo docente. La percepción de los docentes es que hubo muy pocas observaciones de clases y retroalimentación durante el año (2019), en este punto los directivos argumentan que no se observaron las clases de todos los profesores debido a que, al mismo tiempo, las tres coordinadoras tuvieron licencia médica, por lo que sus funciones debieron ser asumidas por el director y por una coordinadora. Además, plantean que focalizan la observación de aula en aquellos profesores que necesitan mayor apoyo y que presentan algunas dificultades que se deben mejorar, por lo tanto, no todos los docentes reciben estas visitas al aula.

Referente a lo anterior, es tarea de los directivos identificar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes generando diversas modalidades de desarrollo profesional para abordarlas, las que considera, la motivación, la formación continua y el tiempo destinado al aprendizaje de sus profesores, que ha de ser sostenido en el tiempo independiente de los perfeccionamientos externos que puedan aparecer en el año.

4.5.2.6 Condiciones para la gestión curricular

Las condiciones para la gestión curricular se preocupan de asegurar la calidad de la implementación de esta misma, considerando las prácticas pedagógicas y los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, así también el generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, el monitoreo compartido de la implementación integral del curriculum, las planificaciones de la clase, las evaluaciones y los logros de aprendizaje de los estudiantes, para lograr así una toma de decisiones basada en la evidencia, ajustando las estrategias de enseñanza y la gestión pedagógica de manera continua y oportuna. Dentro de la gestión curricular se considera la evaluación sistemática de todos los docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, siendo esto parte del acompañamiento y apoyo a las prácticas educativas de los profesores por parte del equipo directivo, la cual facilita el identificar las fortalezas y debilidades de cada docente para gestionar de forma más efectiva su desarrollo profesional (MINEDUC, 2015).

En este caso tanto directivos como docentes identifican la prueba fin de unidad como un facilitador de la gestión curricular, en el sentido que además de ser un instrumento de evaluación, constituye la planificación de la unidad que incorpora los objetivos de aprendizaje, los indicadores de evaluación, las habilidades y la cantidad de horas destinada a cada indicador. También se mencionan otros facilitadores como las actividades que generan los profesores, la carga horaria y la posibilidad de poder reunirse con ellos en caso de ser necesaria la realización de algún taller, considerando también la confianza en el trabajo del equipo directivo respecto de las coordinadoras y la utilización de algunos recursos en el aula, lo que se demuestra en las siguientes opiniones de un docente y directivo:

“Yo creo que lo mismo que hemos hablado de la prueba fin de unidad porque nos ordena en cuanto a los Objetivos de Aprendizaje, la cantidad de clases que hay que tener para ese Objetivos de Aprendizaje, los indicadores.” (Profesor 2)

“[...]un facilitador es la prueba fin de unidad, que es un instrumento de recogida de datos y que nos permite tomar decisiones a través de los datos [...]” (Directivo 3)

“[...] la gran fortaleza que tenemos como colegio respecto de la gestión curricular son las horas de estudio, porque ahí existe la instancia de poder compartir con el coordinador, el coordinador se entera mucho más y mejor de lo que está trabajando cada uno de sus profesores.”
(Directivo 3)

Los directivos identifican como facilitadores de la gestión curricular algunos elementos organizacionales como la carga horaria de los docentes, las horas de estudios con cada profesor, la existencia de coordinadoras en vez de un jefe de UTP, las reuniones como equipo directivo y la confianza depositada en cada coordinadora, como lo recalca uno de los directivos:

“[...] antes había solamente un jefe de UTP para todo el colegio y ese sí que no entraba al aula, uno para cuarenta profesores no da poh, no da. Entonces qué lo que hace, él revisa planificaciones en papel si es que la da para revisar todas las que tiene e ira a ver aula una vez al semestre a cada profesor con suerte y nada, qué orientaciones le va a dar, no hay hora de estudio, no hay nada [...] de eso cambiarse a coordinadores donde estén mucho más cercanos a la relación del profesor con su guía o su tutor por decirlo así y van viendo que es lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, cómo lo podría mejorar es un salto abismante. Sí, es un facilitador, sin lugar a duda, la coordinación.” (Directivo 1)

Entre los obstaculizadores de la gestión curricular los docentes mencionan la falta recursos materiales específicos y espacios físicos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Los directivos hablan de las actitudes y creencias de algunos docentes que se resisten al cambio relacionado con el desconocimiento o desinformación del por qué se realizan ciertas acciones dentro del establecimiento lo que conlleva una reacción negativa de los docentes, también mencionan como obstaculizador la cantidad de profesores por coordinador en relación al tiempo que demanda el trabajo con ellos, que se ve reflejado en la opinión del siguiente directivo:

“[...] podría ser que, uno muchas veces desconoce cuál es la percepción de lo que esperan también los profesores o de lo que ellos esperan, porque uno puede especular respecto de qué es lo que ellos piensan que está bien o si es como prefieren hacerlo [...]” (Directivo 2)

Los desafíos planteados por los profesores también se relacionan con la implementación curricular, con que los estudiantes efectivamente aprendan lo que se les enseña y que aprendan porque quieren aprender, encantarles con la asignatura y cómo generar estrategias para llegar a ellos de manera efectiva y así mejorar la comprensión lectora. Por su parte, los directivos apuntan a la generación de planes propios, un currículum para los cursos de educación especial y mejorar las instancias de trabajo con los profesores en cuanto a acompañamiento, mejorar los tiempos y la calidad de las reflexiones, poniendo el foco en la observación de clases y en el trabajo colaborativo entre los profesores.

A partir del análisis de las respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas al equipo directivo y a los docentes, es posible señalar que no hay un concepto claro de lo que es gestión curricular. Identifican una falta de espacios de colaboración entre pares, que es declarada como una necesidad por los profesores, además, destacan la necesidad de un replanteamiento de la pauta de supervisión al aula que está utilizando el equipo directivo, la cual se espera que sea socializada y elaborada en conjunto con los docentes, en base estos datos se elabora una síntesis de los resultados en el siguiente apartado.

4.5.2.7 Síntesis de resultados Investigación Cualitativa

Respecto a la gestión curricular, los directivos mencionan una limitada gama de prácticas, tales como: la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, reuniones con cada docente donde se revisan las evaluaciones y actividades de aprendizaje, observación y retroalimentación de clase, las que constituyen prácticas de la gestión curricular. En las entrevistas al equipo directivo y a los profesores se evidencia la ausencia de un sentido compartido de la concepción

de gestión curricular, lo que afectaría directamente las acciones y decisiones pedagógicas que se toman en el establecimiento.

No existe una visión compartida respecto a la colaboración, se evidencia que no es entendida como tal por el equipo directivo y técnico pedagógico, quienes la comprenden como un trabajo de cooperación en torno a tareas administrativas y académicas que se da, ya sea entre docentes, entre directivos o entre docentes y directivos. Los docentes, por su parte, entienden la colaboración principalmente como la articulación de actividades de aprendizaje entre distintas asignaturas y la transferencia de información respecto de los estudiantes. De acuerdo a las percepciones recogidas se observa una ausencia de cultura colaborativa entre los docentes debido a la falta de espacios y tiempos de reflexión y colaboración conjunta, además de la comprensión errónea sobre el significado de colaboración, donde la entienden como cooperación, lo que constituye un nivel básico de interacción social que solo implica ayudar al otro sin necesariamente compartir valores o normas.

Pese a que en el establecimiento se dan condiciones que favorecen la gestión curricular, como la distribución del liderazgo a través de las coordinaciones académicas y la toma de decisiones basadas en los datos que reportan las pruebas de fin de unidad. La hora de estudio es una de las pocas instancias de trabajo personalizado señaladas en las entrevistas, en donde las coordinadoras trabajan con todos los docentes, pero esta acción no se percibe como un elemento que potencie la colaboración y reflexión entre los profesores del establecimiento.

En las entrevistas al equipo directivo no se observa que ellos comprendan cabalmente el concepto de lineamientos pedagógicos ni tampoco consideran que todos pueden participar en su elaboración y, por tanto, ser compartidos por todos, lo que provoca que los lineamientos pedagógicos que ellos identifican como tal en el establecimiento, no son reconocidos con certeza, ya que no se considera su participación y sólo los conocen cuando deben implementarlos, esto genera una escasa comprensión del concepto por parte de los docentes y bajo convencimiento respecto de los lineamientos que ellos puedan detectar.

Los docentes perciben que las observaciones de clases no se han realizado de manera sistemática en el último año (2019) e identifican carencias en los focos de observación, mencionando que están centrados más en la forma que en aspectos propios de la disciplina,

manifiestan que la observación se realiza con una hoja en blanco y que no hay una pauta de observación conocida. El equipo directivo también reconoce que se debe mejorar los procesos de observación de clases y retroalimentación de tal forma que sean un acompañamiento efectivo, que fomente la reflexión y análisis por parte de los docentes respecto de su propia práctica.

El equipo directivo concibe el apoyo docente como el control a través de la revisión de planificaciones, evaluación y material didáctico para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, además de la inducción a profesores nuevos o a aquellos que presentan mayores dificultades en su trabajo pedagógico, dejando de lado aquellas acciones que contribuyen al desarrollo profesional de todos los docentes y con ello al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, llevadas a cabo de manera sistemática, colaborativa y reflexiva.

Al igual que el análisis de los datos cuantitativos, en las entrevistas se observa una baja percepción en el desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional. A continuación, se expondrá la integración de los resultados de ambos instrumentos de recolección de datos para identificar las diversas causas y los efectos en la gestión curricular del establecimiento.

4.5.3 Integración de los resultados

Al considerar los datos recogidos en la etapa cuantitativa de la investigación se evidencia que, en general, las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico presentan una valoración positiva por parte de los docentes del establecimiento. Solo la subdimensión g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos educativos generados” presenta el más bajo porcentaje de respuestas favorables con un 37% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, el resto de las subdimensiones están sobre el 50%, lo que demuestra que gran parte de las prácticas evaluadas en el cuestionario se realizan y son reconocidas por los docentes, indicando un nivel satisfactorio de la gestión curricular llevada a cabo por el equipo directivo del establecimiento.

Al contrastar los resultados del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica con las respuestas obtenidas en la fase cualitativa de recolección de datos, puesto que, si bien muchas

de las prácticas de gestión curricular evaluadas inicialmente están presentes, éstas tienen distintas percepciones por parte de los docentes y equipo directivo del establecimiento. Entre los principales hallazgos se encuentran:

En primer lugar, el concepto de gestión curricular no es compartido entre docentes y equipo directivo del establecimiento y con ello las prácticas y las responsabilidades de cada uno de los actores respecto de ella. En el instrumento aplicado en la primera etapa, los ítems consideran acciones específicas y muchas de ellas están presentes en el establecimiento, sin embargo, al profundizar en cada una de las prácticas de gestión curricular se hacen evidentes sus matices. Es así como lo que se entiende por gestión curricular varía de acuerdo con el cargo y/o experiencia educativa, por una parte, el equipo directivo del establecimiento posee distinto nivel de profundización en este concepto y sólo una de las coordinadoras es la que se acerca más a su definición. En el caso de los docentes, éstos asocian la gestión curricular a un instrumento de evaluación y sus características. Al realizar una revisión a la literatura y específicamente en los marcos normativos chilenos, encontramos los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014), en donde se define a la gestión curricular como “las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.71). En el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo se indica que la gestión curricular contiene las competencias y habilidades que evidencian la forma en la cual el director asegura el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento (MINEDUC, 2015). Es posible apreciar en ambas definiciones un protagonismo claro del director y su equipo, sin embargo, la gestión curricular implica llevar a cabo procesos en conjunto con la comunidad escolar teniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo que señalan los docentes en los instrumentos aplicados se puede inferir que la estructura presente en el establecimiento limita la reflexión colectiva y la articulación entre los docentes, por lo tanto, se potencia el trabajo individual. Los docentes señalan que la orgánica del colegio impide compartir experiencias entre pares, ciclos y/o asignaturas que promuevan la mejora educativa. Por ello resulta imprescindible lograr una visión compartida del concepto que sea conocida por docentes y directivos, en donde cada uno comprenda y se haga cargo de su

función dentro de la gestión curricular, considerando su relevancia en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes señalan que en el establecimiento se realiza seguimiento a los aprendizajes y a la cobertura curricular, pero falta mayor énfasis en la evaluación formativa y reflexiva para aprovechar al máximo los aspectos positivos de la institución. En este sentido, el SIMCE, que es una medición nacional que busca evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos y que considera el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje (MINEDUC), arroja en los resultados de la última década, algunos elementos que permiten reconocer la trayectoria del establecimiento, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática. A partir del análisis de los resultados es posible observar una diferencia entre los distintos ciclos, por ejemplo, la enseñanza media ha superado los 300 puntos en matemática y sus resultados son estables entre los años 2012 y 2017; sin embargo, en el 1° ciclo básico (4° año) estos resultados no se proyectan con el mismo éxito. Las trayectorias de los diversos niveles en el tiempo y en todas las asignaturas consideradas en el SIMCE tienen un aumento sostenido al cambiar de nivel y acercarse a la enseñanza media, así como los niveles de logro que nos muestran el tránsito desde niveles de logro elemental al nivel adecuado del aprendizaje. Se hace evidente la necesidad de apoyar los ciclos básicos a través de estrategias como las de compartir las experiencias pedagógicas de los profesores de enseñanza media para desarrollar y mejorar sostenidamente los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Las respuestas entregadas en el estudio permiten ver que los docentes y directivos dan cuenta de la existencia de diversos instrumentos para obtener datos y mantener una estructura definida del trabajo docente, a esto se suma que los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas son favorables. Lo anterior, se podría explicar por el énfasis de las pruebas de fin de unidad, el control de la cobertura curricular y la planificación que permite a profesores y directivos contar con ciertas herramientas que facilitan llevar a cabo la labor pedagógica. En contraste, están las observaciones de aula, las cuales no tienen un objetivo claro y que se focalizan principalmente, en aquellos profesores con más dificultades. Es importante destacar que si bien, en el establecimiento se lleva un control acerca de los resultados obtenidos, ya sea

en observaciones docentes, pruebas de fin de unidad o pruebas SIMCE, estos son utilizados por el equipo directivo para tomar algunas decisiones como brindar apoyo a aquellos docentes o cursos con más bajos resultados; sin embargo, no existe mayor reflexión conjunta de estos resultados que permita desarrollar un trabajo colaborativo más óptimo en cuanto a la gestión curricular. Los datos que se pueden recoger en el establecimiento constituyen un elemento fundamental para la toma de decisiones, en este sentido, la institución ha seguido un buen camino al utilizar instrumentos de control y planificación, pero queda la tarea pendiente de generar un mayor trabajo colaborativo que permita la reflexión y retroalimentación entre los docentes y equipo directivo.

En el Cuestionario de Gestión Curricular aplicado en la primera etapa del diagnóstico, la subdimensión b) “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”, presenta un 57% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”; sin embargo, al profundizar con las entrevistas y focus group se comprenden de mejor manera las percepciones de los docentes y equipo directivo del establecimiento. Por una parte, las respuestas de los docentes sobre lo que entienden por lineamientos pedagógicos son difusas, dudan en si corresponden a los mapas de progreso, Proyecto Educativo Institucional y/o perfil del estudiante; en cambio, el equipo directivo comprende los lineamientos pedagógicos como una guía o parámetros de actuación común. En cuanto a los lineamientos del establecimiento, el equipo directivo tiene claridad de ellos e indican que estos existen, los profesores en su gran mayoría también reconocen la existencia de lineamientos pedagógicos, pero coinciden en que el establecimiento carece de un perfil de estudiante, consideran que se deben aunar criterios en las evaluaciones por nivel educativo, además incorporar valores y unificar estrategias o actividades entre las distintas asignaturas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la gran dificultad se encuentra nuevamente en la falta de un concepto común sobre lineamientos pedagógicos, sumado a la poca participación de los docentes en la elaboración de estos, aspecto que es reconocido por el equipo directivo. Por ello, resulta imprescindible que todo el establecimiento tenga un mismo objetivo y construyan un camino en conjunto, una visión compartida que muchas veces es complejo de lograr, para ello es preciso contar con cierta claridad sobre la forma en que ésta se construye y,

específicamente, se formaliza. La visión no debe preceder al cambio, sino que construirse con él, por lo que debe ser siempre provisional y abierta, evolucionando a través de la interacción dinámica de los miembros y gestores de la organización (Fullan, 2003). En este sentido, una visión compartida es la clave para la mejora, posicionando una concepción ambiciosa del educando que se quiere formar (Leithwood, 2013).

Sobre la implementación general de las Bases Curriculares y los programas de estudio en el establecimiento, los docentes de la muestra perciben que estos son implementados bajo los criterios y expectativas del director y el equipo técnico pedagógico. En este sentido el cuestionario que considera la gestión curricular en la subdimensión a) “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y los programas de estudio”, refleja que, si bien una mayoría de los docentes se encuentra muy de acuerdo en la definición y aceptación de criterios pedagógicos para lograr los objetivos académicos, también evidencia que la aceptación de estos criterios no se hace con una reflexión profunda. Los docentes manifiestan en la entrevista contar con las condiciones, pero hacen latente la necesidad de conocer mejor los lineamientos centrales.

Finalmente, en los resultados de la primera etapa de la investigación, encontramos la subdimensión g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos educativos generados”, la cual presenta los menores porcentajes de respuestas favorables, con un 37% en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, y los más altos porcentajes de respuestas desfavorables, con un 35% en los descriptores “muy en desacuerdo” y “desacuerdo”. En este sentido, las categorías analizadas en la segunda etapa de la investigación nos entregan un completo panorama del porqué de estos resultados.

En el establecimiento no existe consenso sobre el concepto de colaboración, si bien, se entiende que es un trabajo que deben realizar con otros. El equipo directivo menciona que la colaboración entre ellos es buena y los docentes, por su parte, reconocen como principal momento de colaboración las horas de estudio con las coordinadoras; no obstante, hacen visible la necesidad de compartir experiencias con sus pares. En este sentido la estructura que presenta el establecimiento está determinada por la creencia del equipo directivo de que los consejos

técnicos entre docentes y/o departamentos no son instancias provechosas para la labor pedagógica, por lo que estos consejos técnicos tienen más bien un carácter informativo.

Al hablar de colaboración estamos hablando de un trabajo en conjunto para lograr una meta común. Según el Marco para la Buena Enseñanza (2008): “La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos” (p. 11). “Implica realizar un trabajo colaborativo en donde los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Por tanto, de acuerdo a las percepciones de los docentes, se aprecia que el establecimiento carece de un trabajo colaborativo entre pares, la principal instancia de reflexión son las horas de estudio con las coordinadoras, tampoco se profundiza mayormente el análisis de los resultados del establecimiento, sabemos que trabajan en base a resultados, los que van determinando las acciones y lineamientos, principalmente por parte del equipo directivo, pero sin mayor participación de los docentes.

Es importante instalar procesos reflexivos en el establecimiento, puesto que los mayores desafíos en el ámbito educativo están en transitar de una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo, al trabajar juntos se estimula un aprendizaje compartido pertinente al contexto en que surgen las dificultades (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011) aspecto que no solo ayudaría a los docentes a mejorar sus prácticas, sino que también sería muy beneficioso para el equipo directivo del establecimiento. Al trabajar colaborativamente, aumentan las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula, se genera cohesión y sinergia entre el equipo docente, incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa, optimiza el uso del tiempo y los recursos (MINEDUC, 2019). En este escenario, el principal desafío del establecimiento implica mejorar las prácticas de gestión curricular asociadas al trabajo colaborativo, esto supone un cambio en el quehacer profesional de todos los miembros de la institución que orientado adecuadamente ayudaría a construir una cultura escolar orientada a la mejora.

4.5.4 Árbol de Problemas

Luego de organizar y analizar la información obtenida en la etapa cuantitativa y cualitativa es posible determinar las situaciones problemáticas que complejizan la gestión curricular a partir de las percepciones de los docentes y equipo directivo del establecimiento. Los resultados del análisis de los datos permite extraer causas y efectos de un problema de la institución, lo que es posible realizar con la técnica del Árbol de problemas (Figura 18) que se define como una herramienta que consiste en desarrollar ideas creativas para identificar las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explique las razones y consecuencias del problema (Martínez y Fernández, 2008), lo que permite organizar y desglosar de manera más coherente la relación que existe entre causa-efecto. Por tanto, se identifica en las raíces las causas del problema, en el tronco el problema principal y en las ramas los efectos, logrando así visualizar lo que está ocurriendo con el equipo directivo y los docentes, por qué está ocurriendo y cuáles son sus consecuencias.

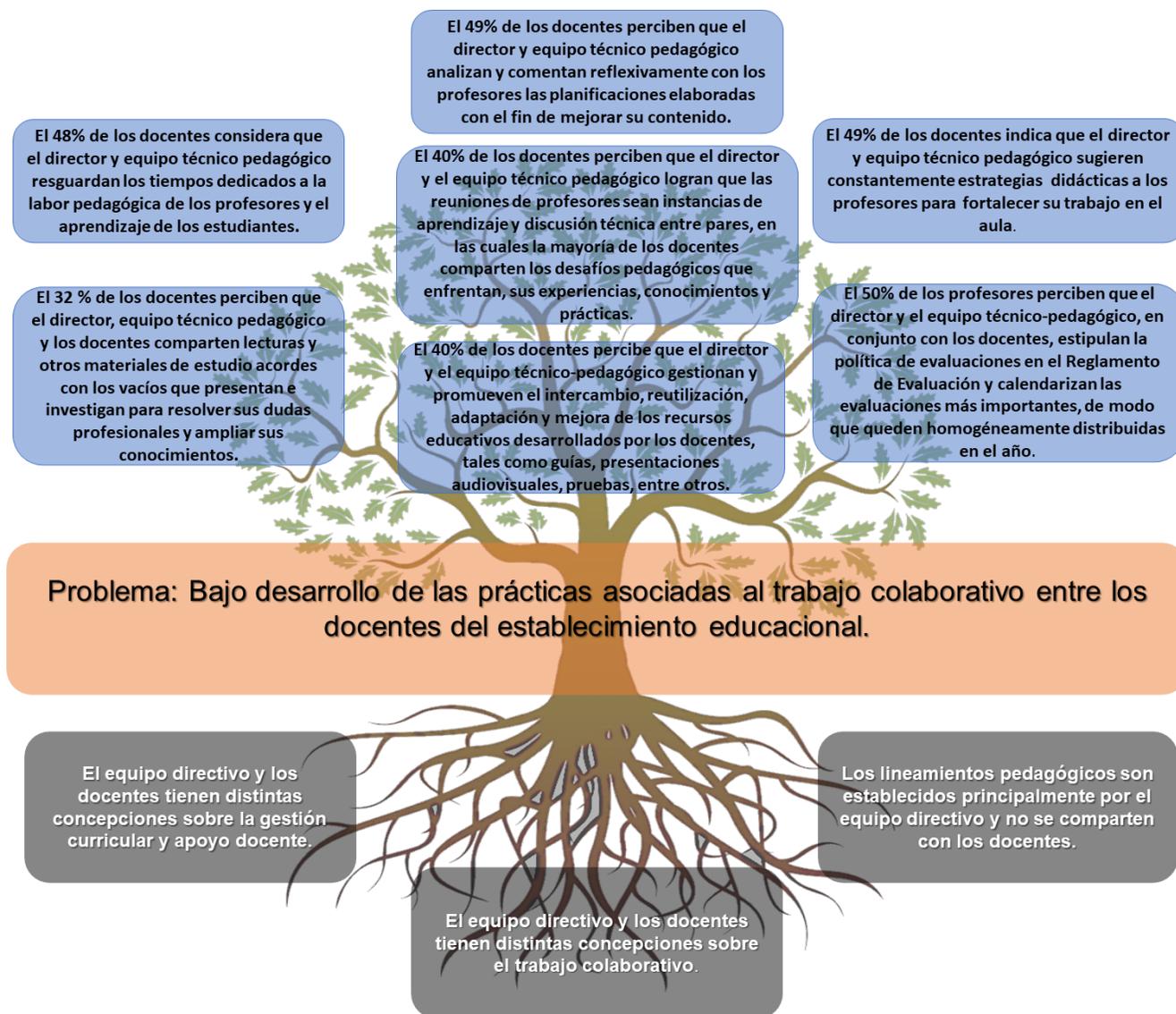


Figura 18. Árbol de problemas, donde se identifica como problemática principal el “Bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional”, sus causas y efectos.

4.5.5 Análisis del problema identificado

A partir de los datos analizados se reconoce como problema **“el bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional”**. Esto se refleja principalmente en los resultados obtenidos con el instrumento cuantitativo, que hace evidente la necesidad de los docentes de fortalecer el trabajo colaborativo. Al profundizar sobre este problema con la entrevista y focus group, nos encontramos con evidencias que nos permiten comprender las directrices del equipo directivo en cuanto a designar a las coordinadoras como las encargadas de gestionar el trabajo colaborativo, sin embargo, esta estructura interna sólo facilita la cooperación, es decir, el equipo directivo buscó la eficiencia de los procesos que ellos consideran más importantes y terminaron implementando prácticas que limitan la participación de los docentes como actores relevantes para establecer criterios comunes de la gestión curricular, que considera su definición, funciones y valoración.

Un panorama óptimo para el establecimiento sería trabajar de forma colaborativa, teniendo una visión común sobre lo que es la gestión curricular, los lineamientos pedagógicos, el apoyo docente y el trabajo colaborativo; condición para que esto se desarrolle es que debe existir concordancia entre las ideas de cada docente y el equipo directivo sobre los temas indicados. El trabajo colaborativo ayuda a combatir uno de los principales obstáculos de la mejora en las escuelas, la variabilidad dentro de las salas de clases de un mismo establecimiento, y si bien es cierto las causas de esto pueden ser muchas, la única manera en la que un líder educativo puede influir directamente es en la efectividad y el desarrollo profesional de los docentes, lo cual se puede abordar solamente por medio del trabajo colaborativo entre pares, en el que los docentes se potencian unos a otros y busquen soluciones en conjunto para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Hattie, 2015).

El problema central se asocia a tres causas y genera siete efectos, los cuales se explicarán a continuación.

4.5.6 CAUSAS Y EFECTOS

CAUSA 1: El equipo directivo y los docentes tienen distintas concepciones sobre la gestión curricular y apoyo docente.

En una institución educativa la gestión curricular es un aspecto transversal en cuanto a las prácticas que realizan para favorecer los procesos de enseñanza - aprendizaje, lo que implica que tanto el equipo directivo como los docentes deben tener claro cuáles son los lineamientos institucionales y ministeriales que se llevan a cabo en el colegio, es decir, aquellas prácticas que favorecen el desarrollar capacidades en la comunidad educativa, el tipo de planificación, el instalar procesos activos de aprendizaje dentro y fuera del aula para asegurar la calidad de los mismos, responsabilizándose y dando cuenta de resultados obtenidos. Referente a lo anterior el primer efecto que surge a partir de los datos de la investigación es que solo un 32 % de los docentes perciben que el director, equipo técnico pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos, gran parte de los profesores no considera que el equipo directivo realice acciones que ayuden a fortalecer la gestión curricular en el aula. El Marco para la Buena Dirección considera importante que los directivos sean capaces de construir y actualizar una visión estratégica compartida y que esta sea comprendida por todos sus integrantes, estos propósitos comunes en la escuela proporcionan sentido, orientación y motivación para el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y contribuyen a la cohesión y alineamiento de los esfuerzos (MINEDUC, 2015). En las entrevistas, los docentes y equipo directivo mencionan algunas prácticas de gestión curricular dentro de la institución; sin embargo, tienen diferentes concepciones sobre los alcances del concepto de gestión curricular lo que influye directamente las prácticas y las responsabilidades de cada uno de los actores respecto de esta gestión. Las percepciones de los profesores sobre el apoyo docente que reciben de las coordinadoras son dispares, algunos consideran que es positivo, ya que sienten que el apoyo va enfocado en conversar sobre estrategias o actividades de clase, la discusión se da en términos profesionales y el aprendizaje mutuo que ésta genera. Otros docentes perciben la

observación de aula de manera más evaluativa que formativa, argumentado la falta de una pauta de observación objetiva para el proceso; además, mencionan la falta recursos materiales específicos y espacios físicos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

El primer efecto que surge a raíz de la causa anteriormente señalada (Figura 18), considera los datos entregados por los docentes en la entrevista y en las respuesta al Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica, en los que perciben que las prácticas de gestión curricular que realiza el equipo directivo se vinculan más con la coordinación y el control de la cobertura curricular que con el desarrollo de las prácticas educativas en el aula, en tanto, los profesores aspiran a que los estudiantes aprendan de manera más significativa y efectiva, que se encanten con las asignaturas y no dependan del control sobre los objetivos curriculares del establecimiento. El equipo directivo genera espacios que apuntan al desarrollo de recursos propios del currículum, poniendo foco en la observación de clases y al trabajo colaborativo entre docentes, se interesan por las pruebas de fin de unidad que dan cuenta de las planificaciones en las que incorpora objetivos de aprendizaje, tabla de indicadores de evaluación, habilidades y tiempo dedicado por indicador. Dado lo anterior, es necesario en el establecimiento en estudio se apropie de los elementos referidos a la gestión curricular al requerir que los directivos revisen y definan en conjunto con los docentes y demás integrantes, un proyecto educativo institucional y curricular compartido, que considere las necesidades de la escuela, los desafíos y oportunidades del contexto en el cual funciona el establecimiento, puesto que este proyecto debe inspirar y motivar a los docentes, asistentes de la educación, estudiantes y a sus familias para la participación activa en la construcción de una comunidad educativa orientada a la mejora de los aprendizajes.

Un desafío para el liderazgo del colegio es establecer condiciones de trabajo que posibiliten principalmente a los profesores un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, que facilitan el trabajo en equipo y la gestión del entorno. Esto se logra con la creación de tiempos comunes exclusivamente dedicados a la planificación para los docentes, el establecimiento de grupos para resolución de problemas, la distribución del liderazgo y la mayor participación de los profesores en la toma de decisiones (Leithwood; Day; Sammons; Harris y Hopkins, 2006).

Tanto directivos como docentes reconocen que la hora de estudio es uno de los pocos espacios formales de trabajo colaborativo entre profesores, en la investigación esto se identifica como el segundo efecto en el cual observamos que sólo un 48% de los docentes considera que el director y equipo técnico pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes, que se origina por las distintas concepciones sobre la gestión curricular y apoyo docente que tienen ambos estamentos. En la hora de estudio los docentes en conjunto con una coordinadora revisan la confección de pruebas, las clases que fueron observadas son retroalimentados y, en ocasiones, se plantean estrategias para el trabajo en el aula. Para los docentes este espacio no genera ni potencia la colaboración ni reflexión en ellos y esperan del establecimiento la creación de otras instancias formales para desarrollar el trabajo colaborativo entre pares. Considerando lo anterior, se espera que los equipos directivos trabajen permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de sus profesores, que les permita la construcción de un sentido de comunidad de aprendizaje profesional, para lo cual han de generar las condiciones necesarias para el desarrollo profesional docente que va de la mano con la implementación de instancias sistemáticas, dentro de los tiempos no lectivos, de reflexión y trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, generando en ellos un clima de confianza y de responsabilidad colectiva de los logros y dificultades del colegio, realizando un trabajo más colaborativo que el cooperativo instalado en el colegio (MINEDUC 2015).

Al observar la discrepancia que existe en las concepciones de gestión curricular entre el equipo directivo y los docentes, surge la necesidad de alinear las percepciones de la comunidad educativa, primero, considerando la participación de todos en la construcción de los lineamientos pedagógicos y desarrollo profesional docente. Segundo, que el equipo directivo genere espacios formales e institucionalizados para que los docentes reflexionen sobre las prácticas apoyados por las coordinadoras en este proceso, a través de las visitas al aula con una pauta conocida por todos y la posterior retroalimentación efectiva basada en la reflexión pedagógica.

CAUSA 2: Falta de una visión compartida y completa sobre el concepto de colaboración.

Las instituciones educativas requieren compartir una visión que les permita, a su vez, establecer una ruta para alcanzar los objetivos, cuando las personas comparten la visión de su organización o su territorio se refleja en lo colectivo, siendo posible entenderla desde diferentes perspectivas generando más fuerza en las concepciones comunes, cobrando sentido, vida y relieve al ser capaz de contener las visiones individuales de todos los miembros de la organización educativa (Aziz, Rivero y Zoro, 2018). Para este propósito surge la necesidad de establecer un trabajo que desde su origen contemple la colaboración como elemento esencial de las relaciones y prácticas propias de la gestión pedagógica. Es preciso señalar que para trabajar colaborativamente se debe definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas, asumiendo la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo, que asegure la participación activa y comprometida de todos los miembros en un ambiente que propicie relaciones simétricas, recíprocas con interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica (MINEDUC, 2019).

Las evidencias, el análisis de los instrumentos y sus resultados han permitido reconocer el nivel de integración de las prácticas en este establecimiento relacionadas a la concepción sobre el trabajo colaborativo y la reflexión necesaria para realizarlo. En este contexto podemos destacar que solo un 49% de los docentes perciben que el director y equipo técnico pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas con el fin de mejorar su contenido. En este caso, se manifiesta la necesidad de compartir una visión común que considere la colaboración como elemento central para la acción docente; sin embargo, el equipo directivo de forma involuntaria ha influido en no desarrollar las prácticas de colaboración entre los profesores, lo que ha generado que no exista un reconocimiento espontáneo y sin mayores matices sobre el concepto de colaboración, en lugar de eso, lo asocian solamente a cooperación. El espacio único en el que se da este trabajo cooperativo es en las horas de estudio, en las cuales no se alcanza a generar una reflexión en conjunto con otro profesor, analizar los contenidos o las planificaciones, ni se busca solucionar alguna problemática, ni menos articular con colegas de otros ciclos o asignaturas, sino que solo hay un intercambio de información entre la coordinadora

y el docente, manteniendo esta concepción incompleta del trabajo colaborativo, lo cual afecta directamente a otras áreas de la gestión curricular, como el apoyo docente y al establecimiento de lineamientos pedagógicos reconocidos por toda la comunidad.

Las creencias y concepciones del director y equipo pedagógico del establecimiento sobre el trabajo colaborativo han provocado la reestructuración de la figura del jefe de la Unidad Técnico Pedagógica por la de Coordinadoras Académicas la cual surge como parte de la experiencia del director cuando cumplió la función de jefe técnico. Una vez que asumió el cargo elimina las reuniones técnicas grupales porque según él, el tiempo no se aprovechaba, nacen así las coordinaciones que consisten en desarrollar tutorías en las llamadas horas de estudio y visitas al aula a los docentes. Esta iniciativa apoya en algo a los profesores, pero no permite espacios de reflexión entre pares ni solucionar problemas de manera conjunta. Por otra parte, los docentes también señalan que hace falta generar instancias de reflexión formales ya que utilizan instancias no académicas y conversaciones de pasillos para abordar el cómo llevar a cabo la articulación. Esto se podría mejorar reestructurando el trabajo técnico pedagógico. Lo anteriormente descrito se refleja en que solo un 40% de los docentes perciben que el director y el equipo técnico pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas

También podemos observar que solo un 40% percibe que el director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros. Es importante destacar que, si en el establecimiento se logrará con los docentes experiencias de carácter colaborativo, éstos tendrían la posibilidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2019). Es responsabilidad del líder educativo poder gestionar el espacio e instancias adecuadas para el desarrollo de los docentes, de manera que los estudiantes reciban la educación de calidad que merecen.

CAUSA 3: Los lineamientos pedagógicos son establecidos principalmente por el equipo directivo y no se comparten con los docentes.

Una de las labores del director y equipo técnico en un establecimiento educacional consiste en acordar con los docentes lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum, esto implica elaborar en conjunto políticas comunes implementadas en todo el establecimiento con el objetivo de desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes, además se deben acordar lineamientos metodológicos por asignaturas, revisar y elaborar estrategias didácticas para fortalecer el trabajo en el aula, considerando la adquisición de recursos educativos para generar un impacto en el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2014). Todo lo anterior debe ser un proceso compartido, colaborativo y reflexivo entre profesores y equipo directivo. En este sentido y de acuerdo con los resultados arrojados por la investigación, es preciso señalar que en la institución estudiada el equipo directivo no considera la opinión y participación de los docentes en un proceso que es vital para el éxito educativo y el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Lo anterior se refleja en que solo un 50% de los profesores perciben que el director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año. Además, solo un 49% de los docentes indica que el director y equipo técnico pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.

Dado lo anterior, es preciso señalar que los docentes no tienen mayor injerencia en la construcción de las políticas de evaluaciones y tampoco tienen lineamientos claros acerca de las estrategias didácticas a utilizar, la conceptualización acerca de lo que se entiende por lineamientos pedagógicos constituye para ellos un concepto difuso y, por tanto, complejo, sobre todo cuando saben lo que deben lograr, pero no cómo hacerlo. Por otro lado, el equipo directivo reconoce que son ellos quienes definen los lineamientos pedagógicos, es decir, el trabajo pedagógico y sus resultados se expresan en acciones parceladas que no contribuyen al cumplimiento de metas claras y compartidas. En este sentido, la necesidad de participación y desconocimiento de los lineamientos pedagógicos es la consecuencia de la falta de promoción

de prácticas integradoras en el trabajo del director y equipo técnico pedagógico junto a los docentes. La acción y reflexión es individual o restringida al trabajo que se desarrolla en un entorno limitado a las capacidades personales e intereses de quienes asumen la tarea de coordinar y gestionar los recursos para el aprendizaje que son necesarios para realizar un trabajo que deje conforme al equipo directivo y técnico pedagógico.

Los efectos se hacen visibles cuando los docentes plantean transformar sus acciones personales en propuestas útiles para la institución que se integren en los lineamientos vigentes y permitan la mejora continua. Los docentes requieren de un lineamiento que les permita unificar criterios de progreso y desempeño. Por lo tanto, si el establecimiento busca obtener un desarrollo avanzado en la gestión curricular, es imprescindible que estos lineamientos se hagan presentes y sean reconocidos, idealmente a través de un documento que explicita las políticas comunes para ser utilizado por todos los docentes y que sea validado por la comunidad educativa (MINEDUC, 2014). La participación de los diversos actores promueve la integración y coherencia del trabajo docente en las diferentes áreas del conocimiento.

5. PROPUESTA DE MEJORA PARA CONTRIBUIR EN LAS PRÁCTICAS ASOCIADAS AL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE LOS DOCENTES DE UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS.

5.1 Resumen ejecutivo

La propuesta que se presenta a continuación está orientada a contribuir en la mejora de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional estudiado. Esta propuesta pretende enfocarse en las causas del problema detectado con tres grandes focos: construir conceptos comunes sobre gestión curricular y trabajo colaborativo, incorporar la reflexión docente y del equipo directivo como pieza fundamental del trabajo durante el año y aprovechar las fortalezas del establecimiento, como las horas de estudio, el uso de datos y el liderazgo distribuido.

La estrategia por implementar será la Mentoría entre Pares, la cual permitirá que los docentes reflexionen sobre sus prácticas con otros docentes en un ambiente de confianza y seleccionando el foco de observación de acuerdo con sus necesidades. Durante el proceso se iniciará la formación de mentores docentes que permitan apoyar el proceso de mejora en el establecimiento. Esta estrategia se complementará con diversas capacitaciones dinámicas y conversatorios para fomentar el trabajo colaborativo entre pares, la cual será guiada por un capacitador externo que cumplirá diversos roles durante este periodo. Esta propuesta busca que los docentes reflexionen sobre su propia práctica estableciendo vínculos con un par y con el apoyo del equipo directivo, que al igual que los docentes, serán aprendices durante este proceso.

5.2 Impacto de la propuesta de mejora

La propuesta de mejora espera impactar positivamente en los procesos de enseñanza aprendizaje del establecimiento educacional, mediante un cambio en los procesos de gestión

curricular enfocado en el trabajo colaborativo y la reflexión docente. El proyecto busca que docentes y directivos definan y construyan lineamientos y conceptos comunes de los procesos involucrados en la gestión curricular y colaboración entre pares, a través de la reflexión sobre la propia práctica.

5.3 Objetivos

Objetivo general:

- Contribuir al mejoramiento de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional a través de un programa de asesoramiento que permita establecer una estrategia de colaboración entre pares a través de la reflexión de sus prácticas.

Objetivos específicos:

- Construir conceptos comunes sobre gestión curricular y trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo del establecimiento.
- Establecer funciones y condiciones necesarias para el trabajo colaborativo entre profesores del establecimiento.
- Implementar una estrategia de desarrollo profesional docente que promueva el trabajo colaborativo entre pares a través de la reflexión profunda de sus prácticas.

5.4 Resultados esperados de la propuesta de Mejora

A continuación, se presenta la Tabla 9 en donde se indican los resultados esperados de la propuesta que incluirá la estrategia de Mentoría entre Pares como una forma de mejorar el trabajo colaborativo y reflexión entre los docentes del establecimiento educacional, además se describen los indicadores de resultados y medios de verificación del proyecto el cual se abordará con mayor detalle en el apartado “Diseño y programación de las actividades”.

Tabla 9

Resultados esperados de la propuesta de mejora.

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
Elaboración de informe Análisis de resultados y plan de trabajo año 2021 que contenga: -Análisis del contexto del establecimiento. - Objetivos de la estrategia de mejora a abordar durante el año. -Acciones a realizar por cada uno de los integrantes del establecimiento en la propuesta de mejora que se llevará a cabo.	El 100% del equipo directivo asiste a 6 jornadas de reflexión para analizar los resultados de la investigación realizada en el establecimiento y elaborar plan de trabajo del año.	-Lista de asistencia. -Acta de acuerdos. -Planificación de las actividades de trabajo colaborativo a realizar durante el año. -Cronograma de actividades de trabajo colaborativo a realizar durante el año. -Listado de insumos necesarios para realizar el plan de trabajo colaborativo año 2021.
	El equipo directivo del establecimiento analiza los antecedentes obtenidos en el estudio realizado al establecimiento por el área de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción en donde se establece la necesidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, posicionando como estrategia central mejorar el trabajo colaborativo entre los docentes de la institución.	
	El equipo directivo del establecimiento define los objetivos del plan de trabajo colaborativo del año.	
	Se definen las condiciones necesarias y se organizan los horarios y espacios que permitan desarrollar las capacitaciones y la estrategia de desarrollo profesional docente, a partir de los objetivos que se definen en el plan de trabajo del año.	
Un documento “Estableciendo criterios comunes para mejorar	El 100% del equipo directivo y docentes del establecimiento participa en dos jornadas de capacitación sobre los conceptos de gestión curricular y trabajo colaborativo.	-Lista de asistencia. -Registro audiovisual.

nuestras prácticas pedagógicas” que cuente con conceptos compartidos de gestión curricular y trabajo colaborativo. Además, debe definir los principales lineamientos pedagógicos del establecimiento.	El 100% del equipo directivo y docentes participan por grupos en una jornada de construcción del documento preliminar “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas”.	-Documento final “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas”. -Registro de recepción de documento.
	El 100% del equipo directivo y docentes participan en dos jornadas finales en las que se definen los conceptos centrales contenidos en el documento “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas”.	
	Elaboración de 3 pre documentos (cada uno elaborado por un grupo de docentes en donde se definen los conceptos de trabajo colaborativo, gestión curricular y lineamientos pedagógicos) “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas” a cargo de 2 coordinadoras y 2 docentes de aula.	
	Distribución del documento oficial “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas” a través de los canales de comunicación vigentes del establecimiento (correo institucional y en formato físico).	
Los docentes y equipo directivo del establecimiento se capacitan en la estrategia de Mentoría entre Pares y se define el grupo inicial de profesores que participará durante el segundo semestre.	El 100% del equipo directivo y docentes del establecimiento participan en dos jornadas de capacitación de la estrategia mentoría entre pares.	-Lista de asistencia -Pauta de análisis de la jornada. -Registro audiovisual de las jornadas de capacitación.
	8 docentes participan como voluntarios para formar parte del grupo inicial de profesores que desarrollará la estrategia.	
	El 100% del grupo inicial y equipo directivo participan en una jornada para vivenciar la estrategia.	
La implementación de la estrategia Mentoría entre Pares durante el segundo semestre permite al grupo inicial de profesores participantes reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.	El 100% del equipo directivo y grupo inicial participan de una jornada de organización de la estrategia.	-Lista de asistencia. -Formato con distribución y descripción de roles. -Acta de las jornadas. -Escala de valoración del proceso. -Encuesta a estudiantes. -Registro audiovisual durante las etapas del proceso de mentoría (reunión pre observación, reunión post-observación)
	Se definen roles (mentor/observado/mediador u observador del proceso) y su rotación durante el semestre.	
	Se elabora calendario de organización de la implementación de la estrategia.	
	El equipo directivo monitorea el proceso y completa escala de valoración.	
	Los mentores asisten al menos a 4 reuniones de asesoría con el capacitador externo	

	Los tríos de trabajo realizan como mínimo 4 procesos de mentorías (reunión pre observación, observación, reunión post observación).	
	El equipo directivo aplica la encuesta de percepción del trabajo docente a los estudiantes 2 veces durante el segundo semestre.	
Realización de al menos 3 conversatorios a cargo del grupo inicial y coordinadoras para todos los docentes del establecimiento.	El 100% de los docentes y equipo directivo del establecimiento asisten a las 3 jornadas de conversatorio acerca de la estrategia de desarrollo profesional docente.	-Registro de asistencia y evidencia audiovisual de los conversatorios. -Registro de reunión. -Acta de las jornadas.
	Los docentes del grupo inicial responden preguntas acerca de sus experiencias frente a la estrategia de Mentoría entre Pares al resto de los docentes del establecimiento.	
	Los docentes de aula realizan preguntas al grupo inicial de profesores participantes en la estrategia y responden preguntas acerca de los principales desafíos.	
El equipo directivo y docentes del establecimiento elaboran un plan de trabajo colaborativo para abordar al año siguiente.	El 100% de los docentes y equipo directivo participan en tres jornadas de la actividad: “Estableciendo un plan de trabajo para el año 2022”.	-Lista de asistencia. -Registro audiovisual de las jornadas. -Documento “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas” actualizado. -Pauta de análisis del documento y acuerdos. -Registro de propuestas firmado por sus impulsores. -Acta de conclusiones y acuerdos y plan de trabajo colaborativo.
	Los docentes y equipo directivo realizan las modificaciones pertinentes al documento “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas”.	
	Se establecen 5 sugerencias de trabajo colaborativo para el plan de trabajo año 2022 elaborada por los docentes y equipo directivo del establecimiento.	
	Al menos 2 coordinadoras y 2 profesores de aula elaboran el plan de trabajo colaborativo 2022 recogiendo las principales conclusiones de la jornada “Estableciendo un plan de trabajo”	

5.5 Diseño y programación de actividades

En la Tabla 10 se presentan las actividades que se realizarán en el desarrollo de la propuesta de mejora la cual tiene como objetivo “contribuir al mejoramiento de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional a través de un programa de asesoramiento que permita establecer una estrategia de colaboración entre pares a través de la reflexión de sus prácticas”.

En la implementación de la estrategia se contará con un capacitador externo ² quien cumplirá diferentes roles durante el proceso y acompañará a los docentes y al equipo directivo en el camino hacia la mejora de sus prácticas. Durante el año se abordará la estrategia de desarrollo profesional docente Mentoría entre Pares, esta estrategia en conjunto con la programación de otras actividades permitirá que docentes y equipo directivo del establecimiento reflexionen sobre sus prácticas en un ambiente de confianza y trabajando colaborativamente con sus pares.

Tabla 10

Diseño y programación de las actividades en la propuesta de mejora

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de las actividades	Duración	Responsables
Elaboración de informe Análisis de resultados y plan de trabajo año 2021 que contenga:	“Análisis de resultados en las prácticas de gestión curricular de nuestro establecimiento”	Esta actividad se desarrollará en una sesión: El equipo directivo se reúne para analizar los resultados obtenidos en el estudio sobre el área de gestión curricular del establecimiento. Un capacitador externo presenta los principales hallazgos del estudio exponiendo el árbol de problemas en donde se determina la importancia del trabajo colaborativo entre docentes como foco de trabajo para el año. Para esta sesión se destacan las estrategias que realiza el establecimiento y que los docentes valoran positivamente como: uso de datos, liderazgo distribuido (figura de coordinadoras)	2 horas cronológicas	Capacitador externo Director

² El capacitador externo debe cumplir con el siguiente perfil: ser un docente especialista en Gestión Curricular y Liderazgo Escolar.

<p>-Análisis del contexto del establecimiento. - Objetivos de la estrategia de mejora a abordar durante el año. -Acciones a realizar por cada uno de los integrantes del establecimiento en la propuesta de mejora que se llevará a cabo.</p>		<p>y las horas de trabajo que cada docente dispone para el trabajo colaborativo (hora de estudio). El capacitador externo luego de la presentación invita al equipo directivo a reflexionar y dar a conocer su opinión acerca de la información expuesta, para ello se utilizan las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es su opinión acerca de los resultados del estudio? - ¿Es importante que equipo directivo y docentes manejen los mismos conceptos en cuanto a la gestión curricular? - ¿Qué estrategias utilizadas en el establecimiento podríamos adecuar para mejorar el trabajo colaborativo entre docentes? - ¿Cuál es el rol que juegan ustedes en los posibles cambios a abordar en el establecimiento? <p>Esta reflexión se realizará en parejas o tríos, respondiendo en un papelógrafo las preguntas orientadoras que posteriormente serán compartidas entre todo el equipo. Al finalizar la jornada se invita a los docentes a reflexionar individualmente acerca de lo vivenciado durante la jornada, puesto que será un insumo necesario para la próxima sesión.</p>		
	<p>“Plan de trabajo año 2021”</p>	<p>Esta actividad se realizará en 3 sesiones:</p> <p>SESIÓN 1 (2 horas cronológicas):</p> <p>El capacitador externo inicia la reunión con una nueva invitación a la reflexión a través de la técnica de revisión activa, en donde el director y las coordinadoras a través de las 4 dimensiones (hechos, emociones, descubrimientos y futuro) irán analizando la situación del establecimiento de una manera más profunda para así poder avanzar en el plan de trabajo del año. Para la realización de esta técnica es importante contar con la gráfica dispuesta en la pared y además post-it en donde cada participante deberá anotar sus respuestas. El capacitador externo guiará la reflexión utilizando las siguientes preguntas orientadoras para cada dimensión:</p> <p>HECHOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el problema que arrojó el estudio acerca de las prácticas de gestión curricular? - ¿Cómo son los resultados de aprendizaje obtenidos por el establecimiento? ¿Por qué existen notables diferencias entre ciclos? - ¿Qué hemos hecho para propiciar el trabajo colaborativo entre docentes? 	<p>6 horas cronológicas</p>	<p>Capacitador externo Director Coordinadoras</p>

		<p>- ¿Cuáles son las estrategias de gestión curricular exitosas llevadas a cabo por el establecimiento?</p> <p>EMOCIONES</p> <p>- ¿Qué sienten al conocer los resultados de la investigación?</p> <p>DESCUBRIMIENTO</p> <p>- ¿Ha sido suficiente el trabajo colaborativo realizado en el establecimiento?</p> <p>- ¿Docentes y equipo directivo del establecimiento manejan conceptos comunes en cuanto a gestión curricular?</p> <p>FUTURO</p> <p>- ¿Es importante abordar el trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento?</p> <p>- ¿Cuáles son los desafíos que se nos presentarán?</p> <p>- Al finalizar el capacitador externo realiza una síntesis de la jornada e invita al equipo directivo para elaborar un plan de trabajo en la próxima sesión.</p> <p>SESIÓN 2 Y 3 (2 horas cronológica cada una):</p> <p>Durante estas dos sesiones el equipo directivo trabaja en la elaboración del informe de análisis de resultados y elabora un plan de trabajo para el año 2021. En estas jornadas el capacitador externo cumplirá un rol mediador, puesto que estas sesiones estarán a cargo plenamente del director y de las coordinadoras. Para la elaboración de este plan de trabajo se plantearán objetivos y se organizarán los horarios necesarios para abordar un plan de desarrollo profesional docente que permita mejorar las prácticas de trabajo colaborativo entre los profesores del establecimiento.</p> <p>Una vez terminado el plan de trabajo el equipo directivo acuerda implementar una sala especial con el espacio y materiales necesarios que permitan desarrollar la estrategia de mejora en el establecimiento. Esta sala se comenzará a utilizar a partir de la próxima sesión.</p>		
Un documento "Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas"	"Nuestros conceptos: Gestión curricular y trabajo colaborativo"	<p>Antes de iniciar la actividad se invita a los docentes a conocer el espacio en el cual se desarrollarán las actividades para los docentes durante el año en curso y se les explicará que esta sala será un lugar protegido e implementado para realizar las actividades de desarrollo profesional durante el año.</p> <p>Luego se iniciará la actividad con una capacitación dinámica en donde el equipo directivo y docentes del establecimiento contrastan sus conceptos sobre la gestión curricular y el trabajo colaborativo, esta actividad se abordará en dos sesiones:</p>	3 horas cronológicas	Capacitador externo

<p>que cuente con conceptos comunes con relación a gestión curricular y trabajo colaborativo. Además, debe definir los principales lineamientos pedagógicos del establecimiento.</p>		<p>SESIÓN 1 (2 horas cronológicas):</p> <p>En esta sesión se invita a los docentes y equipo directivo a participar de una capacitación dinámica, para ello la jornada se iniciará con el juego de “Casa-inquilino-terremoto”, cuyo objetivo principal es crear un ambiente grato, incentivar la buena disposición a través de la recreación y realizar un trabajo colaborativo bajo ciertos conceptos comunes. En esta actividad se dividen todos los participantes en tríos, solo debe quedar una persona suelta (capacitador), los tríos se deben formar de la siguiente manera: dos personas se toman de la mano frente a frente para formar la casa y dentro de ella se coloca la otra persona que será el inquilino. La persona que quedó fuera iniciará el juego y dirá cualquiera de las siguientes palabras: Casa, Inquilino, Terremoto. Si grita Casa: Todas las casas, sin romperse, deben salir a buscar otro inquilino. Los inquilinos no se mueven de lugar. Si grita Inquilino: Los inquilinos salen de la casa donde están en busca de otra. Las casas no se mueven de lugar. Si grita Terremoto: Se derrumban las casas y escapan los inquilinos, para formar nuevos tríos. Es importante que durante el juego el capacitador intente quedar en uno de los tríos y así la persona que queda fuera continua con la dinámica, de esta manera se incentiva la unión de distintos grupos de trabajo en equipo.</p> <p>Esta dinámica se realizará por 10 minutos.</p> <p>Una vez realizada la dinámica el director les dará la bienvenida a los docentes y realizará las siguientes preguntas para invitar a la reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué les pareció la actividad? - ¿Fue muy difícil organizarse en tríos de juego? - ¿Es importante que todos comprendamos bien las instrucciones y conceptos del juego? - ¿Es importante trabajar colaborativamente para desarrollar la dinámica? <p>Después de la realización de estas preguntas iniciales el director comentará la importancia de que todos los participantes manejen los mismos conceptos y trabajen colaborativamente para desarrollar el juego. Posteriormente, hará una relación entre esta dinámica y la jornada de hoy en donde se abordarán algunos conceptos claves en el ámbito educativo como gestión curricular, prácticas de gestión curricular (funciones), lineamientos pedagógicos, trabajo colaborativo, en donde es clave que todos los miembros del establecimiento generemos una visión compartida con elementos tan esenciales de la práctica pedagógica.</p> <p>Luego se inicia la sesión, la cual estará a cargo del capacitador, quien para abordar cada uno de los conceptos detectará conocimientos previos utilizando herramientas como</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Mentimeter (aplicación web que permite recoger y visualizar las rápidamente las principales ideas de un grupo de personas sobre un tema/idea/pregunta), en donde los docentes y equipo directivo utilizarán su celular para dar a conocer sus concepciones. Los conceptos serán abordados de manera sencilla y práctica con ejemplos centrados en la realidad educativa y procurando la participación constante de los docentes al responder diferentes preguntas o plantear sus opiniones.</p> <p>SESIÓN 2 (1 hora cronológica): En esta sesión se realiza un resumen con los conceptos abordados, además de recalcar la importancia de realizar un trabajo colaborativo en todas las áreas, que permita la reflexión constante para mejorar los aprendizajes de los estudiantes del establecimiento. Los docentes y equipo directivo plantean sus dudas e inquietudes. Finalmente se invita a docentes y equipo directo a elaborar un documento “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas” el cual recoja los principales hallazgos y concentre las definiciones abordadas en la capacitación. Se definen 3 equipos de trabajo que trabajaran diferidamente en las próximas sesiones para elaborar un pre-documento que contenga los principales conceptos de gestión curricular.</p> <p>Para finalizar se utilizarán las siguientes preguntas orientadoras y de esta manera invitar a la reflexión docente:</p> <p>¿Pude incorporar nuevos conocimientos para mejorar mi práctica? ¿Es importante que todos manejemos los mismos conceptos? ¿Es importante que profesores y equipo directivo trabajen en conjunto para lograr objetivos comunes? ¿Es necesario hacer cambios en mi práctica actual? ¿Cuáles?</p>		
	Elaboración documento “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas”	Esta actividad se abordará en 5 sesiones. SESIÓN 1, 2, y 3 (2 horas cronológicas cada una): En esta actividad se dividirá a los docentes y equipo directivo en 3 grupos de trabajo, cada grupo asistirá a una sesión de trabajo de 2 horas cronológicas. En cada se sesión se dividirá al grupo en 3 y cada uno de ellos tendrá un tiempo para definir los conceptos de: gestión curricular, prácticas y funciones de la gestión curricular, trabajo colaborativo y reflexión docente, además, deberán definir los principales lineamientos pedagógicos del establecimiento. Todo lo anterior se realizará tomando como referencia los	8 horas cronológicas	Capacitador externo 2 coordinadoras, 2 docentes voluntarios.

		<p>insumos otorgados en la capacitación y la revisión de la literatura y documentos ministeriales sobre los temas abordados.</p> <p>Cada grupo deberá anotar sus definiciones en un papelógrafo y posteriormente deberá ser expuesto por un representante al resto de los grupos de trabajo. Al finalizar cada exposición se deberá debatir acerca de las similitudes y diferencias respecto de cada concepto y finalmente se completará un pre-documento en conjunto que contemple lo siguiente:</p> <p>Concepto de gestión curricular Definir prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el director y su equipo. Definir prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por los docentes. Definir lineamientos pedagógicos del establecimiento. Concepto de trabajo colaborativo reflexión docente y su importancia en la mejora de las prácticas pedagógicas.</p> <p>SESIÓN 4 (1 hora cronológica): Una vez realizadas las 3 sesiones de trabajo con los grupos, docentes y equipo directivo se reunirán en una nueva jornada en donde se darán a conocer los 3 pre documentos para construir en conjunto un documento final que contemple los aspectos señalados anteriormente. Luego se escoge a un pequeño grupo de trabajo (2 coordinadoras y 2 docentes voluntarios) quienes deberán ajustar los detalles finales del documento.</p> <p>SESIÓN 5 (1 hora cronológica): En esta sesión el equipo a cargo de finalizar el documento “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas” lo da a conocer al resto de docentes y miembros del equipo directivo a través de una exposición y finalmente se hace entrega del documento a cada docente y se publica en los canales de información oficiales del establecimiento.</p>		
Los docentes y equipo directivo del establecimiento se capacitan en la estrategia de Mentoría entre	“Conociendo la estrategia: Mentoría entre Pares”	En esta actividad se dará a conocer la estrategia “Mentoría entre pares” a todos los docentes y equipo directivo del establecimiento. En un inicio el director da a conocer los puntos principales de esta estrategia indicando que su implementación permite un trabajo colaborativo entre los docentes a través de la reflexión como una forma de mejorar las prácticas pedagógicas y, a su vez, el aprendizaje de los estudiantes. Además, justifica la elección de su implementación en el establecimiento que tiene como base principal darles un nuevo sentido a las horas de estudio, luego invita a los docentes a ponerse de pie para participar en la dinámica inicial.	2 horas cronológicas.	Capacitador externo 2 coordinadoras

<p>Pares y se define el grupo inicial.</p>		<p>La dinámica inicial se llama: “el juego del globo”, el objetivo de este juego es iniciar la jornada con un ambiente distendido, que promueva la confianza y fomente el trabajo en equipo con un objetivo común. Consiste en lanzar 5 globos al aire (cada globo tendrá pegada la insignia del colegio) y no dejarlos caer, el grupo debe trabajar en equipo para que ninguno de los globos caiga, esto tendrá una duración de 3 minutos. Estará a cargo de una de las coordinadoras.</p> <p>Al finalizar la dinámica se invita a los docentes a la reflexión a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Lograron que los globos no cayeran? - ¿Qué estrategias utilizaron para lograr el objetivo del juego? - ¿Qué roles pudieron detectar en el desarrollo del juego? <p>-Si consideramos que cada globo tenía la insignia del colegio ¿Qué representa el globo?, ¿Es importante que trabajemos colaborativamente para que lo que representa el globo no caiga?</p> <p>Una vez realizada la dinámica inicial se procederá a detectar conocimientos previos de los docentes acerca de la mentoría, para ello se utilizará la aplicación Mentimeter como estrategia para que los profesores manifiesten sus ideas a través del celular.</p> <p>Luego el capacitador externo en conjunto con una de las coordinadoras dará a conocer la estrategia, su fundamentación y protocolo en una presentación sencilla, práctica y con ejemplos clarificadores, motivando a los docentes a participar y plantear sus inquietudes constantemente.</p> <p>Para finalizar se escogerá al azar a algunos docentes para responder algunas preguntas que permitan reflexionar acerca de lo vivido en esta jornada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué significa la Mentoría entre pares? ¿Cuáles son los principios orientadores de esta estrategia? ¿Crees que esta estrategia sería de utilidad para mejorar el trabajo colaborativo en el establecimiento? ¿Cómo se relaciona la estrategia al juego utilizado en la dinámica inicial? <p>*Se invita a los docentes a participar de la estrategia, esto será voluntario, por lo tanto, los participantes se definirán en la próxima actividad.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>“Definiendo los participantes”</p>	<p>La actividad comienza a cargo del director del establecimiento, quien en conjunto con el capacitador dan la bienvenida a los docentes y miembros del equipo directivo. En esta oportunidad se conocerán algunas experiencias de la aplicación de la estrategia en distintos contextos, para ello se realizará una presentación dando cuenta de estas realidades destacando las ventajas de la aplicación de la estrategia para la realidad del establecimiento, puesto que sería un buen complemento a las ya utilizadas horas de estudio, y además una buena manera de iniciar un trabajo colaborativo entre los docentes.</p> <p>Una vez conocidas las experiencias de la aplicación de la estrategia y sus ventajas se propone implementarla durante el segundo semestre a cargo de un grupo inicial de docentes voluntarios. En esta sesión se definen los participantes y además se invita al resto de los profesores a participar de conversatorios que se realizarán durante el segundo semestre para analizar la experiencia del grupo inicial.</p>	<p>2 horas cronológicas</p>	<p>Capacitador externo Director</p>
	<p>“Vivenciando la estrategia”</p>	<p>En esta actividad el grupo inicial en conjunto con el equipo directivo vivenciarán la estrategia de Mentoría entre pares.</p> <p>En un comienzo el capacitador externo recordará a los participantes el protocolo de la estrategia y propondrá realizar una experiencia concreta de mentoría entre pares. En triadas, uno de ellos asumirá el rol de mentor; el otro participante, el rol de observado y el tercero, el rol de observador del proceso de mentoría. Se explica que la persona que hará el rol de observado deberá seleccionar material (ubicado sobre una mesa a libre disposición) para realizar una actividad manual y seleccionar un foco de observación (utilización del material, aprovechamiento del tiempo, uso de la técnica u otro) para que el mentor pueda observar la realización de la actividad manual escogida y posteriormente colaborar en el aprendizaje del observado. Ambos deberán acordar el rol del observador y la forma de recoger la información.</p> <p>Posterior a esto, ambos se reunirán para analizar la experiencia, comentando los elementos establecidos anteriormente. Se entregará una guía de preguntas para desarrollar en cada etapa y que orienten respecto al rol de cada uno de los participantes. Durante el proceso el tercer integrante (observador del proceso de mentoría) irá completando una pauta para recopilar información y evaluar la estrategia.</p> <p>Luego del desarrollo de la actividad guiada se invitará a la reflexión a través de la técnica de revisión activa. Para la realización de esta técnica es importante contar con la gráfica dispuesta en la pared y además post-it en donde cada participante deberá anotar sus respuestas.</p>	<p>3 horas cronológicas</p>	<p>Capacitador externo</p>

		<p>HECHOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué rol cumplió cada uno? - ¿Cuál fue el foco de la observación? - ¿El mentor logró tomar nota del proceso de observación? - ¿Qué rol juega la confianza en este proceso? <p>EMOCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se sintieron en el desarrollo de la actividad? - ¿Fue difícil definir roles? <p>DESCUBRIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿La actividad realizada ¿Cómo se relaciona con tu práctica docente? - ¿Cuál es la principal diferencia de esta estrategia con las observaciones realizadas en el establecimiento? - ¿Es importante conversar con un par acerca del trabajo realizado en la sala de clases? - ¿Te ayudaría a mejorar tus prácticas en la sala de clases? <p>FUTURO</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué expectativas tienes de la aplicación de esta estrategia? - ¿Cuál será el impacto en el aprendizaje de los estudiantes? - ¿Cuál será el impacto en tu desarrollo profesional? 		
La implementación de la estrategia Mentoría entre Pares durante el segundo semestre permite al grupo inicial de profesores participantes reflexionar sobre sus	“Organizando la estrategia: Mentoría entre Pares”.	<p>La actividad comienza con una jornada para aclarar dudas acerca de la aplicación de la estrategia. En esta oportunidad docentes y equipo directivo definirán aspectos técnicos y realizarán un cronograma para la realización de la estrategia, considerando sus 3 etapas: reunión pre-observación, observación, reunión post observación.</p> <p>Se definen las parejas de trabajo de los profesores de aula, uno cumplirá el rol de mentor y el otro de observado. Cada pareja tendrá a un observador del proceso (miembro del equipo directivo) quienes jugarán un rol mediador en las etapas de pre observación y post observación y además recogerán datos acerca del proceso de mentoría completando una pauta dispuesta para ello.</p> <p>Durante la implementación de la estrategia los profesores que asuman el rol de mentores tendrán apoyo técnico del capacitador durante el semestre, para ir mejorando durante el proceso.</p>	2 horas cronológicas	Coordinadoras, capacitador externo, director.

prácticas pedagógicas.	“Desarrollando la estrategia: Mentoría entre Pares”.	Luego de la organización de la estrategia se llevará a cabo el proceso de mentoría entre pares. Se espera que durante el segundo semestre cada trío de mentoría lleve a cabo al menos 4 procesos de esta estrategia (Reunión pre observación, observación, reunión post observación).	Agosto- Noviembre	Equipo directivo, grupo inicial, capacitador externo.
	“Monitoreando la estrategia”	<p>Paralelamente al desarrollo de la mentoría el capacitador externo se reunirá con los mentores para ir aclarando dudas durante el proceso, después de cada ciclo de mentoría (reunión pre observación, observación y reunión post observación). El objetivo de estas reuniones es que el mentor vaya mejorando en el proceso de observación y sea un apoyo a la reflexión de las prácticas del profesor observado.</p> <p>El equipo directivo tendrá un rol mediador en el proceso de mentoría, cada uno de ellos formará parte de una pareja de trabajo y en cada proceso de mentoría (reunión pre y post observación) completará una pauta de valoración* del proceso, es decir, irá monitoreando el desarrollo de la estrategia recogiendo datos para ir optimizando su implementación. El capacitador externo se reunirá con el equipo directivo al menos una vez al mes para ir evaluando la implementación de la estrategia.</p> <p>*La pauta a completar deberá evidenciar si los indicadores están logrados (L), medianamente logrados (M/L) o no logrados (N/L), estos indicadores son:</p> <p>Reunión pre-observación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- El profesor manifiesta claramente las razones por las cuales quiere ser observado. 2.- El profesor comenta los aspectos específicos a observar. 3.- El mentor manifiesta una actitud receptiva y de apoyo. 4.- El profesor junto al mentor elaboran un resumen o planificación del foco a observar y la forma en que el mentor obtendrá los datos de los aspectos específicos. 5.-Se observan claramente los roles del profesor observado y mentor. <p>Reunión post-observación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Existe un diálogo entre el profesor y mentor sobre los datos obtenidos a través de la observación. Sin perder el foco de lo observado. 2.- El mentor no realiza una valoración sobre lo observado y se conversa sobre posibles estrategias de mejora sobre lo observado. 3.- El mentor realiza preguntas abiertas que ayudan al profesor a lograr una mejor comprensión de los aspectos específicos que le interesa. 4.-Se observan claramente los roles del profesor observado y mentor. 	Agosto - Noviembre	Director, coordinadoras, capacitador externo.

		<p>Complementario al desarrollo de la estrategia de Mentoría entre Pares el equipo directivo aplicará una encuesta a los estudiantes de los cursos en donde los docentes del grupo inicial hagan clases, esta se realizará antes de que comiencen los procesos de mentoría (inicios del segundo semestre) y al finalizar el proceso (primeros días de diciembre), la encuesta consiste en una escala Likert con 5 descriptores (Muy de acuerdo, De acuerdo, Ni en acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo) y contiene las siguientes aseveraciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor comunica claramente el objetivo de la clase. 2. El profesor utiliza distintas estrategias para explicar el contenido. 3. El profesor explica claramente los mecanismos de evaluación. 4. Tengo apoyo cuando no comprendo algún contenido. 5. Puedo expresar mi opinión durante la clase. 6. En la sala de clases existe un clima de respeto y confianza. 7. En las clases de este mes, el o la docente ha incorporado cambios en su manera de hacer las clases. 		
Realización de al menos 3 conversatorios a cargo del grupo inicial y coordinadoras para todos los docentes del establecimiento.	“Conversatorios: conociendo la experiencia de mis pares”.	<p>Para el desarrollo de esta actividad se contemplan 3 sesiones durante el segundo semestre, en donde el grupo inicial, a cargo de realizar la estrategia, contará su experiencia a través de preguntas realizadas por el equipo docente del colegio. Para cada sesión los participantes se ubicarán en círculo y los docentes del grupo inicial tendrán un distintivo.</p> <p>Al comenzar cada jornada un docente del grupo inicial que cumpla el rol de observado dará la bienvenida a sus colegas y dará a conocer el objetivo de la sesión, contando brevemente su experiencia durante el proceso, también cumplirá un rol de moderador durante la jornada. El director y una de las coordinadoras cumplirán la función de moderadores de apoyo. Además, se contará con la presencia del capacitador externo quién irá observando, guiando y monitoreando el proceso.</p> <p>Para iniciar los conversatorios se contará con un set de preguntas* dispuestas en dos cajas, una de las cajas tendrá el distintivo que indica que la pregunta será para un miembro del grupo inicial y la otra caja no tendrá el distintivo que indica que la pregunta es para el resto de los profesores de aula. Los moderadores irán pidiéndole a los participantes que saquen preguntas de cada una de las cajas y ayudarán a organizar la conversación, también se dará el espacio para plantear otras preguntas que no estén incluidas en las cajas.</p>	6 horas cronológicas	3 docentes del grupo inicial, Director, coordinadora, capacitador externo.

		<p>*Set de preguntas orientadoras</p> <p>1.- Preguntas para grupo inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo seleccionaste el foco a observar? - ¿Cuáles eran tus principales temores al ser observado por un par? - ¿Cómo lograste observar sin hacer juicios de valor de lo observado? - ¿Pudieron establecer acuerdos de mejora de la práctica docente? - ¿Cuáles fueron sus sentimientos al aplicar esta estrategia? - ¿Sienten que esta estrategia los ha ayudado a mejorar su práctica docente? - ¿Qué cambios observan en sus estudiantes desde que comenzaron a aplicar esta estrategia? - ¿Te sentiste apoyado durante la implementación de la estrategia? <p>2.- Preguntas para profesores de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Crees que es posible que tú puedas implementar esta estrategia? - ¿Qué rol te gustaría asumir en la estrategia? - ¿Cómo crees que esta estrategia se podría mejorar o adecuar? - ¿Crees que esta estrategia ayudaría a mejorar tu práctica docente? 		
El equipo directivo y docentes del establecimiento establecen un plan de trabajo colaborativo para abordar al año siguiente.	“Estableciendo un plan de trabajo año 2022”	<p>Una vez que termine el periodo de la implementación de la estrategia y los conversatorios, se establecerá un plan de trabajo para el año siguiente que se desarrollará en 3 sesiones:</p> <p>SESIÓN 1 (2 horas cronológicas):</p> <p>La sesión comienza con un registro audiovisual del trabajo realizado durante el año. Posteriormente el capacitador externo pondrá especial énfasis en recordar los contenidos del documento “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas” elaborado entre todos los docentes. Luego se formarán 5 grupos de trabajo (que incluye a las coordinadoras y todos los docentes) quienes revisarán nuevamente los conceptos ya definidos al inicio del año, se pueden reafirmar estos conceptos o incorporar nuevos elementos, estos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto de gestión curricular 2. Definir prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el director y su equipo. 3. Definir prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por los docentes. 4. Definir lineamientos pedagógicos del establecimiento. 5. Concepto de trabajo colaborativo y la importancia de la reflexión docente. 	6 horas cronológicas	Equipo directivo Profesores escogidos Capacitador externo

		<p>Una vez revisados los conceptos, cada grupo escogerá a un representante que debe exponer las principales conclusiones. El director tendrá el rol de moderador durante esta jornada. Finalmente, se escogerá a 4 voluntarios, quienes de ser necesario modificarán el documento y lo darán a conocer a través de los canales de comunicación del establecimiento.</p> <p>SESIÓN 2 (2 horas cronológicas):</p> <p>En esta sesión se establecen las principales pautas de trabajo para el próximo año en cuanto a las estrategias de trabajo colaborativo entre pares. Antes de comenzar el trabajo el director dará a conocer los resultados de la encuesta a estudiantes y la información recogida durante el proceso, el objetivo es que los docentes puedan ir visualizando los avances en función de los datos y en conjunto puedan extraer algunas conclusiones que servirán de insumo para establecer las propuestas de trabajo del año siguiente.</p> <p>Posteriormente, los profesores conforman 5 grupos de trabajo al azar, cada uno a cargo de un integrante del equipo directivo. En un papelógrafo destacan los aspectos positivos y a mejorar para el trabajo del año siguiente e incorporan sugerencias de mejora para abordar el trabajo colaborativo el próximo año. Estas propuestas serán expuestas y se elige un grupo de trabajo de docentes y coordinadoras quienes elaborarán el documento oficial de trabajo colaborativo para el año 2022.</p> <p>SESIÓN 3 (2 horas cronológicas):</p> <p>En esta sesión las coordinadoras y docentes exponen el plan de trabajo oficial del próximo año y se da a conocer a través de los canales oficiales de comunicación del establecimiento (correo institucional, formato físico).</p>		
--	--	--	--	--

5.6 Cronograma de las actividades a realizar durante la implementación de la propuesta

En la tabla 11 se presenta un cronograma en donde se organizan las actividades a desarrollar durante la propuesta de mejora, esta contempla un periodo de 10 meses que inicia en marzo y termina en diciembre.

Tabla 11

Cronograma de las actividades a realizar durante la propuesta de mejora.

Actividades	Marzo			Abril			Mayo			Junio			Julio			Agosto			Sept.			Oct.			Nov.			Dic.			
“Análisis de resultados en las prácticas de gestión curricular de nuestro establecimiento”	X																														
“Plan de trabajo año 2021”		X	X	X																											
“Reafirmando nuestros conceptos: Gestión curricular y trabajo colaborativo”					X	X																									
Elaboración documento “Mejorando nuestra práctica”								X	X	X	X																				
“Conociendo la estrategia: Mentoría entre pares”											X																				
“Definiendo los participantes”											X																				
“Vivenciando la estrategia”											X																				
“Organizando la estrategia: Mentoría entre pares”.														X																	
“Desarrollando la estrategia: Mentoría entre pares”.																X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
“Monitoreando la estrategia”																X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
“Conversatorios: conociendo la experiencia de mis pares”.																				X						X			X		
“Estableciendo un plan de trabajo año 2022”																													X	X	X

5.7 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Luego de realizar el levantamiento de la línea base, utilizando diversos instrumentos para recoger información, se ha determinado que el problema central en la gestión curricular del establecimiento corresponde al “Bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional”, en función de ello se diseñó una propuesta de mejora que pretende “Contribuir al mejoramiento de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional a través de un programa de asesoramiento que permita establecer una estrategia de colaboración entre pares a través de la reflexión de sus prácticas”, Esta propuesta presenta diversos sustentos teóricos que se expondrán a continuación.

5.7.1 Liderazgo directivo y su relevancia en el mejoramiento escolar

El liderazgo educativo surge en los últimos años como un concepto clave en los sistemas educacionales, diversos estudios concluyen que la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo es un factor significativo en la mejora continua de la escuela (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, [MBDLE], 2015). El concepto de liderazgo ha cambiado profundamente a través del tiempo, algunos abordan un nivel epistemológico que busca comprender el concepto de “liderazgo”, otros intentan definir las acciones y prácticas de los líderes, también podemos encontrar propuestas que definen tipos de liderazgo (transformacional, pedagógico, instruccional, entre otros) e incluso existen concepciones asociadas a la persona que ejerce el liderazgo “el líder” definiendo sus características personales (Rodríguez, 2014). Estas diversas concepciones nos otorgan información importante acerca de prácticas y características que son necesarias a la hora de abordar el liderazgo en nuestro sistema educativo.

Como referencia, en Chile, encontramos el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015), este documento constituye nuestro marco orientador sobre el rol que deben desempeñar los directores en los establecimientos escolares. En él se recogen las principales investigaciones acerca de liderazgo, se determinan una serie de prácticas que debe desarrollar el director de la escuela y, además, define los principales recursos personales con lo que este debe contar. Bajo este enfoque y de acuerdo con lo que plantea Leithwood (citado en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, 2015) se entenderá como liderazgo a “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y las metas compartidas” (p.7). Esta definición implica que el director de la escuela debe motivar a toda una comunidad educativa para trabajar en conjunto por objetivos comunes, es decir, el líder no solo gestiona, no trabaja solo, su función es amplia y en conjunto con otros promueve la mejora escolar.

En este contexto y en la perspectiva de Leithwood (2009) podemos encontrar 5 características comunes acerca del liderazgo, entre ellas:

1. El liderazgo es un fenómeno eminentemente social, es decir, surge entre las relaciones de personas y tiene como objetivo realizar algo para un determinado grupo.
2. El liderazgo implica un propósito y una dirección, por lo tanto, debe proponer objetivos y metas claras y dar cuenta de ellas a su comunidad.
3. El liderazgo es un proceso de influencia, a través del cual el líder conduce a los miembros de su grupo o comunidad en la dirección deseada.
4. El liderazgo es una función, por tanto, dentro de una institución pueden existir varios líderes, independiente del cargo o los recursos.
5. El liderazgo es contingente y contextual, es decir, no todos los escenarios y/o contextos tienen las mismas necesidades, por tanto, las características de los liderazgos no son estáticas dependen del momento y lugar en que se desarrollen.

El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en la sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes y este efecto es mayor en las escuelas que presentan más dificultades y enfrentan escenarios más adversos (Anderson, 2010). Como se ha indicado, los directores ejercen gran influencia en el mejoramiento escolar,

sin embargo, su efecto en el aprendizaje de los estudiantes es indirecto (figura 19), según Anderson (2010):

El rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores. (p.38)



Figura 19. Efecto indirecto del liderazgo educativo.
Recuperado de: Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela (Anderson, 2010)

En la Figura 19 se destaca la importancia de los directores en las escuelas, puesto que si bien, ellos no son los que trabajan diariamente en la sala de clases, es claro que su rol juega un papel primordial a la hora de generar las capacidades, motivación y condiciones para que los profesores modifiquen sus prácticas y mejoren los aprendizajes de los estudiantes. A lo anterior, Hopkins y Spillane (como se citó en el MBDLE, 2015) le denominan “infraestructura” y la definen como las condiciones organizacionales necesarias para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales. Un liderazgo efectivo es el que debe propiciar estas condiciones, por lo tanto, el líder debe ser el encargado de planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar su calidad, además de responsabilizarse y dar cuenta de los resultados, sin olvidar el principal foco de su labor el cual debe ser que los estudiantes aprendan.

Quien ejerce el liderazgo debe desarrollar ciertas prácticas dentro de la organización, tal como se indica en el MBDLE (2015), debe llevar a cabo un “conjunto de acciones que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados o aprendidos, implica estar alerta ante la contingencia y obliga la anticipación” (p.11). Leithwood (citado en Rodríguez, 2014) plantea una serie de prácticas para el liderazgo efectivo agrupadas en 4 categorías: a) Mostrar una dirección de futuro b) Desarrollar personas c) Rediseñar la organización y d) Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.

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

Los “líderes efectivos” – aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes – muestran un mismo repertorio de prácticas. (Leithwood et al., 2007)

Figura 20. Prácticas claves para un liderazgo efectivo.

Recuperado de: Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela (Anderson, 2010)

En la Figura 20 se detallan cada una de las categorías para un liderazgo efectivo con sus respectivas prácticas, las que deben ser llevadas a cabo por el director y su equipo de trabajo de manera de impactar positivamente en las tres variables mediadoras que integran el modelo de

desempeño docente propuesto por Anderson (2010): motivación y compromiso, capacidades de los docentes y condiciones de trabajo (citado en Rodríguez, 2014).

Mostrar dirección de futuro considera desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización para lograr sus propósitos, además de establecer una visión y metas de altas expectativas. Desarrollar personas implica potenciar las capacidades y habilidades de los miembros de la organización, que favorece el desarrollo y manejo de los procesos de la enseñanza. Sin embargo, es importante no solo considerar las capacidades sino también las creencias y actitudes donde la confianza que genere el líder es fundamental para lograr el éxito. Rediseñar la organización considera las acciones propias del liderazgo directivo con el propósito de establecer, entre otras, las condiciones de trabajo que le permiten al personal alcanzar un mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades al servicio de la organización. Finalmente, gestionar la instrucción implica funciones y acciones propias de los líderes para aprovechar rutinas de gestión de la enseñanza y del aprendizaje, promoviendo el progreso colectivo hacia la visión y las metas de mejoramiento escolar (Anderson, 2010).

En el actual escenario educativo es posible apreciar múltiples cambios cuyo foco es fortalecer las capacidades directivas, desde su formación, práctica, funciones y marcos orientadores. La práctica del liderazgo desempeña un papel clave en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y situación en los cuales trabajan “el liderazgo escolar eficaz es esencial para mejorar la eficacia y la equidad de la educación” (Pont, Nusche y Moorman, 2009, p.33). Muchas veces este aspecto se ve tensionado por la política pública y un sistema de rendición de cuentas exigente, sin embargo, este debe caracterizarse por ir más allá de las labores administrativas y que, a pesar de las dificultades, debe poner todo su esfuerzo en potenciar los procesos de cambio y mejoramiento escolar.

5.7.2 La distribución del liderazgo, un desafío para el establecimiento.

“El aumento de las responsabilidades y la rendición de cuentas del liderazgo escolar están creando la necesidad de distribuirlo, tanto dentro de las escuelas como en todas ellas” (Pont, et al., 2009, p.11). La necesidad que existe actualmente de comenzar a distribuir el liderazgo, el incremento de responsabilidades y la propia complejidad de gestionar y liderar los establecimientos escolares hacen que ya no sea sostenible un liderazgo individual (Bolívar, 2014).

Existen variadas concepciones acerca del liderazgo distribuido y dentro de ellas destacan las propuestas por Spillane y Gronn (citado en Bolívar, 2014) quienes lo definen como: “las interacciones colectivas entre los miembros de la escuela que tienen responsabilidades de liderazgo” (p. 84). Estas interacciones pueden surgir espontáneamente o darse por prácticas institucionalizadas e implica que directivos y docentes u otros miembros de la comunidad escolar puedan asumir el rol del líder según la actividad o situación a la que se enfrenten (Spillane y Ortiz, 2016).

En la perspectiva distribuida del liderazgo se analizan las prácticas de los individuos como producto de las situaciones a las que estos se ven enfrentados, se analizan las interacciones de los individuos entre sí. Aquí surge el concepto de infraestructura educativa, la cual se refiere a las estructuras y recursos para apoyar, mejorar y mantener la calidad de la enseñanza; en ella se incluyen normas, enfoques pedagógicos, materiales curriculares, evaluaciones, rutinas organizacionales, herramientas, normas y creencias. “Esta infraestructura es relevante, porque puede influir en las prácticas docentes y de liderazgo, al estructurar las interacciones entre el equipo docente sobre la enseñanza y los aprendizajes” (Spillane y Ortiz, 2016, p. 166). Es así, como el liderazgo surge a partir de las interacciones entre las personas, en este caso, entre los miembros de la comunidad escolar, e implica que cualquiera de ellos tome el rol de líder de acuerdo con sus capacidades, a la situación en la que se encuentre, sin olvidar la importancia de evaluar si posee las características o competencias para desarrollar la labor en una situación determinada (Spillane y Ortiz, 2016).

El liderazgo distribuido no supone una negación del director, más bien implica entender que la responsabilidad del liderazgo se distribuye entre varios individuos, incluso quienes no

tengan un cargo formal dentro del establecimiento. Por ello, es necesario comprender las diferentes configuraciones del equipo escolar, y determinar y analizar las tareas/capacidades que se deben desarrollar dentro de la institución. Distribuir no debe confundirse con delegar, más bien, implica compartir responsabilidades y “articular una capacidad colectiva de liderazgo” (Bolívar, 2014, p.84).

Para que el liderazgo distribuido exista como tal, el líder debe empoderar a otros, más que delegar o distribuir tareas, esto implica que exista confianza dentro de los miembros de la comunidad escolar para una progresiva y efectiva distribución del liderazgo, por ello, en muchas organizaciones se dan formas híbridas de este enfoque ya que las escuelas deben tener un alto grado de desarrollo organizativo y moral para lograr la mejora a través de un enfoque distribuido (Bolívar, 2014).

Si bien, los estudios de liderazgo distribuido no llevan muchos años, es posible mencionar algunos hallazgos relevantes a la hora de considerar este enfoque:

Spillane y Ortiz (2016) mencionan que la docencia y su mejora son los elementos centrales de un liderazgo distribuido, su análisis debe poner foco en la labor central de la escuela, que es la docencia, en los diversos estudios ésta debe concebirse como una variable explicativa, ya que de esta manera se podrían obtener nuevas perspectivas sobre la naturaleza del liderazgo. El principal desafío no es solamente identificar a las personas que cumplen funciones de liderazgo, más bien, es importante analizar cómo esta responsabilidad se distribuye o extiende a todo el personal escolar, lo que puede depender de varios factores, entre ellos: el tipo de función o la rutina de liderazgo, el ámbito en cuestión, el tamaño y tipo de escuela y la consolidación del equipo de liderazgo.

También es importante considerar como las escuelas están insertas en distintos sistemas escolares, ya que son evidentes las diferencias, por lo tanto, si cada escuela posee una estructura educativa diferente, las preocupaciones y foco de trabajo del líder influirán en como éste gestione y mejore la docencia y por ende los aprendizajes de los estudiantes (Spillane y Ortiz, 2016).

Por otro lado, Piot y Kelchtermans (citado en Ahumada, González, Pino-Yancovic y Oscar Maureira, 2017) señalan la importancia de considerar los intereses de todos los actores a la hora de comprender la distribución del liderazgo tanto dentro de una escuela como entre escuelas.

Sin embargo, estudios realizados en Bélgica y Malta dan cuenta de las dificultades de compatibilizar la distribución del liderazgo en los sistemas en donde los cargos y funciones vienen determinados desde el nivel central, es aquí donde surge la importancia de considerar los contextos locales en la elaboración de algunas políticas públicas.

Según Currie, Boyett y Suhomlinova (citado en Ahumada et al., 2017) estudios realizados en Inglaterra muestran las dificultades que existen para instaurar este tipo de liderazgo, en donde el director debe responder y responsabilizarse por las exigencias del sistema y, por otra parte, debe enfrentar una serie de requerimientos sociales, lo que muchas veces se vuelve incompatible.

En síntesis, es posible afirmar que implementar o desarrollar prácticas distribuidas en las escuelas no es sencillo, nuestro sistema y cultura de concentración del poder determinado por cargos formales, se contraponen con la visión de empoderar, motivar y desarrollar capacidades profesionales en los miembros de la comunidad educativa. El liderazgo distribuido fomenta la colaboración profesional, el foco debe estar puesto en la escuela como organización y no en el líder individual, en donde la infraestructura educativa y las interacciones que allí surgen determinan las prácticas del líder y las prácticas docentes.

Resulta fundamental que el liderazgo distribuido surja de la construcción colectiva de la comunidad educativa, en donde se genere una cultura escolar orientada al trabajo colaborativo. En este sentido, el establecimiento en estudio ha dado el primer paso en la distribución del liderazgo, creando la figura de las coordinadoras, cuyo rol consiste en realizar acompañamiento a los docentes para reflexionar acerca de sus prácticas y mejorarlas en beneficio de los estudiantes, si bien, aún existen algunos desafíos han dado el primer paso.

5.7.3 La Gestión Curricular y el rol del liderazgo

Como se explicó en el apartado anterior el rol del liderazgo tiene un efecto indirecto sobre el aprendizaje de los estudiantes, es decir, este influye en las capacidades, motivación y

condiciones del trabajo docente y sienta los pilares para que la práctica pedagógica y lo que sucede dentro de la sala de clases permita mejorar los aprendizajes. En este escenario es el líder quien debe articular ciertos procesos que posteriormente influyen en el núcleo pedagógico, definido por Elmore (2010) como “el estudiante y el docente en presencia de los contenidos” (p. 13). Lo que sucede actualmente en el ámbito educativo supone grandes desafíos en torno a reformas propias del sistema y al logro de aprendizajes, por lo tanto, los equipos directivos no solo tienen la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y las metas compartidas, sino que también están a cargo de la gestión del currículum y son ellos quienes absorben estas necesidades y deben estar preparados para cubrirlas.

La gestión se refiere a los procesos que se deben llevar a cabo en la organización, con el fin de articularlos y asegurar su institucionalización (Bolívar, 1997; Kotter, 2005; Uribe, 2005; citado en Ulloa y Gajardo, 2017) por otro lado, la gestión que llevan a cabo los equipos directivos está asociada a “organizar la institución educativa para permitir las condiciones necesarias que garanticen las prácticas docentes, y el desarrollo de las capacidades profesionales” (MBDLE, p. 9). En este sentido, podemos apreciar como el liderazgo también implica gestionar prácticas y desarrollo profesional docente con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El concepto Gestión Curricular implica llevar a cabo una serie de tareas encabezadas por distintos actores de la comunidad educativa en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje. Su conceptualización en los Estándares Indicativos de Desempeño (2014) indica que:

La gestión curricular comprende las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye las acciones tendientes a asegurar la cobertura curricular y mejorar la efectividad de la labor educativa. (p.71)

En el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo se indica que la gestión curricular contiene las competencias y habilidades que evidencian la forma en la cual el director

asegura el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento (MINEDUC, 2015).

Por lo general, en los establecimientos educacionales esta labor es llevada a cabo por los jefes de UTP, quienes se dedican principalmente a monitorear los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la revisión de las planificaciones que son generadas por los docentes, definen criterios sobre las evaluaciones y revisan los resultados sobre las calificaciones obtenidas en el proceso. Estas tareas dependen del tiempo y las prioridades de quienes lideran los equipos técnicos pedagógicos y se ven limitadas ya que en muchos casos no permiten o no consideran abordar otras áreas de la gestión curricular como aquellas que contemplan las instancias de reflexión de los docentes sobre sus prácticas, capacitaciones sobre la implementación del currículum o el compartir experiencias pedagógicas efectivas para desarrollar las capacidades profesionales. En este sentido, las prioridades de la gestión curricular también deben involucrar la creación e implementación de lineamientos pedagógicos comunes y efectivos entre los docentes, quienes reconocen las políticas comunes y las aplican en las diversas asignaturas y niveles.

En la gestión curricular posee un rol destacado el director, el equipo de gestión y los docentes quienes deben compartir un objetivo común el cual surja necesariamente de un trabajo sostenido y en conocimiento de los lineamientos pedagógicos de la institución. Esto permite desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes y fortalecer los lineamientos metodológicos que entrega el establecimiento respecto de las formas de aprender (MINEDUC, 2014). El director y equipo técnico debe asumir y considerar una buena gestión curricular que requiera acordar con los docentes lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum y facilitar las herramientas que permitan la reflexión sobre la labor docente para unificar y realizar un trabajo sostenido que responda a la visión del establecimiento y a la realidad que la institución busque representar. Una visión compartida surge como el insumo que entrega un sentido al trabajo desarrollado en equipo y que se canaliza en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, que reconoce las expectativas de la comunidad educativa y marca el camino para alcanzar las metas de cada establecimiento.

La buena gestión curricular es parte del desarrollo efectivo del núcleo pedagógico que considera al estudiante y el docente en presencia de los contenidos. Su implementación permite mejorar los aprendizajes escolares de tres formas: incrementando los conocimientos y las habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico. Más aún, si se modifica cualquiera de estos factores, se ha de cambiar los dos restantes. Incrementar los conocimientos y las habilidades de los docentes no tendrá ningún efecto sobre los aprendizajes escolares si no está acompañado de contenidos de mayor nivel y de un mayor compromiso de los alumnos con esos contenidos (Elmore, 2010).

5.7.4 Mejoramiento escolar y procesos de cambio

Asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes es un tema relevante hoy en día en el ámbito educativo, durante las últimas décadas la inversión en educación ha aumentado considerablemente y estos recursos han permitido mejorar la infraestructura de muchos establecimientos y además la implementación de numerosas políticas públicas cuyo objetivo es mejorar la calidad y el acceso a la educación de todos los estudiantes de nuestro país (Azíz, 2018). En este contexto resulta relevante incorporar el concepto de mejoramiento escolar el cual constituye el principal desafío de muchas escuelas en Chile.

El mejoramiento es un proceso que toma tiempo, es desbalanceado, sigue distintas rutas y se desarrolla de manera gradual y acumulativa como resultado de la implementación de prácticas de liderazgo efectivo (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). Diversas investigaciones sobre mejoramiento concluyen que un elemento movilizador clave de la mejora es el desarrollo de las capacidades en las comunidades escolares. Harris (citado en Agencia de Calidad de la Educación, 2018) menciona que la comunidad educativa en su conjunto debe estar incluida en este proceso, poniendo todas sus energías en generar cambios positivos en las prácticas pedagógicas, aprender nuevas maneras de hacer las cosas y finalmente generar

procesos más efectivos dentro de la escuela que tengan sustento en el tiempo. El desarrollo de estas capacidades puede potenciarse desde el exterior y el interior de la escuela, pero en ambos casos la colaboración es fundamental para lograrlo.

Si bien no existe una fórmula para la mejora escolar, las investigaciones realizadas, dan cuenta que es posible identificar prácticas, estrategias o elementos clave para la mejora en escuelas de diversos contextos y características, los cuales pueden clasificarse en: a) factores estructurales o de contexto, que incluyen aspectos como la dependencia administrativa, el nivel socioeconómico del estudiantado, el tamaño de los establecimientos, el posicionamiento o reconocimiento que reciben las escuelas en su comunidad, y las políticas que orientan el sistema educativo. En un segundo punto encontramos los b) elementos a nivel de escuela y aula, en donde resulta clave la presencia de un liderazgo directivo motivador e impulsor de cambios con foco en el proceso de enseñanza - aprendizaje, preocuparse por el desarrollo profesional de sus docentes, así como también promover y realizar una buena gestión de la convivencia escolar, estableciendo relaciones de confianza y compromiso entre todos los integrantes de la comunidad educativa. En el aula es importante promover un clima positivo, con altas expectativas y buenas relaciones entre docentes y estudiantes, sin olvidar la calidad de la clase realizada (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

En los procesos de mejoramiento también es importante considerar la relevancia que han tenido las políticas educacionales para los procesos internos de mejoramiento en diversas escuelas de nuestro país, si bien existen algunas que tensionan los procesos como el SIMCE, existen otras que han permitido destinar más recursos a los establecimientos y apoyar la gestión en las distintas áreas educativas. Ciertamente, la presencia de estas políticas no siempre es suficiente para sostener los procesos de mejoramiento, esto ocurre cuando ellas encuentran las condiciones internas apropiadas en las escuelas (Bellei et al., 2014).

Al considerar que el impulso de la mejora se gesta al interior de las escuelas, es necesario desarrollar en todos los miembros de la comunidad escolar las capacidades que permitan desarrollar cambios efectivos para orientar sus procesos hacia el mejoramiento escolar. Sin embargo, involucrar procesos de cambio dentro de una organización no es sencillo, si bien, el cambio forma parte de nuestra esencia humana, debemos encontrarle un sentido para que este

proceso resulte exitoso e implique una mejora educativa, los profesores y demás miembros de la comunidad escolar deben participar de un proceso de reflexión profunda y aprendizaje sostenido, ellos no tienen ningún motivo para creer en el valor de los cambios propuestos (Fullan, 2002). La resistencia a un proceso de cambio es un proceso natural, las personas e instituciones tienden a resistir porque sus creencias y prácticas representan un estado de equilibrio comprensible y la nueva alternativa no siempre los ayuda a mantener este estado (Azíz, 2018).

Nieto-Cano (2003), define el cambio como, “solución a un problema, esto es, la acción o conjunto de acciones que contribuyen a reducir la diferencia entre la situación percibida y la situación deseada” (p.244). Es decir, el cambio supone realizar una acción o acciones para modificar o mejorar la situación actual en la cual nos encontramos y muchas veces en los establecimientos escolares se buscan nuevas estrategias o se incorporan constantemente nuevas acciones con el objetivo de mejorar la realidad educativa actual, sin embargo, estos múltiples cambios deben tener sentido para los miembros de la institución, puesto que, no sólo confluyen recursos o estrategias sino más bien, lo que mueve una escuela son las personas. Fullan (1982) sostiene:

Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que se va cambiar como del modo de hacerlo. Sin embargo, es difícil resolver el problema del significado cuando afecta a un gran número de personas. Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la administración si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno; y si queremos comprender en su totalidad toda la escena, debemos combinar el conocimiento conjunto de todas estas situaciones individuales con el entendimiento de factores organizativos e interorganizativos, los cuales influyen en el proceso de cambio, tales como los departamentos de gobierno, las agencias intermedias, las universidades, las federaciones de profesores, los sistemas escolares y la interacción de los centros. (p.9)

Es así, como el cambio tiene un sentido subjetivo, entendido individualmente por cada uno de los miembros de la organización y cada uno de ellos debe encontrarle un sentido al cambio para que este proceso resulte exitoso e implique una mejora educativa. En las escuelas existen innumerables relaciones sociales, por lo tanto; distintas realidades, sentidos, creencias, opiniones y estrategias, por ello es fundamental encontrar un sentido compartido al cambio en donde se hace necesario alinear; comprensiones, lenguajes, acuerdos y objetivos comunes. En los procesos de cambio orientados a la mejora educativa es fundamental adaptarse y aprender, a su vez, esta capacidad requiere entender y transformar la cultura, es decir, los supuestos/creencias, los valores declarados/normas, y las prácticas/artefactos y así otorgarles un sentido a las nuevas experiencias (Aziz, 2018).

Construir culturas de mejora es fundamental para lograr el mejoramiento sostenido a nivel de escuela y del sistema educativo, muchas veces las creencias de los miembros de una organización se dejan de lado, sin embargo, considerar este elemento es primordial a la hora de comprender su entorno, desarrollar su quehacer profesional y tomar decisiones, puesto que influyen en la forma en cómo los individuos sienten o actúan. Además, se hace necesario involucrar el entorno escolar, considerando los principales conocimientos y experiencias sobre mejora educativa, articulando los elementos externos con los elementos internos a nivel de escuela. El principal desafío del liderazgo implica desarrollar un aprendizaje profundo y sostenido entre los directores y profesores en torno a las condiciones necesarias para el éxito de los alumnos en sus escuelas (Elmore, 2010). Como señala Aziz (2018):

Aunque las personas crean que el cambio no es necesario y sea percibido como una amenaza, es tarea de los líderes gestionar y transformar el cambio en una oportunidad, creando nuevas culturas a través de la reflexión y el modelamiento permanente (p.13).

5.7.5 El uso de datos para generar un saber contextualizado: una herramienta fundamental para la mejora escolar.

Uno de los aspectos positivos que se destacan en el estudio realizado en el establecimiento es que utilizan los datos como guía para la mejora escolar, no obstante, falta mayor reflexión sobre los datos y su utilización. Es decir, el colegio estudiado se encuentra en el inicio de una senda que puede ser muy provechosa y tal como se explicó en los apartados anteriores, el rol del liderazgo es clave en este proceso. Bush y Glover (2017) destacan que:

El liderazgo es un proceso de influencia que conduce al logro de los objetivos deseados. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida. (p.20)

Tomando los principales conceptos de esta visión es importante que todos los miembros de la organización, encabezados por el líder, lleven a cabo una visión común, la cual debe incorporar diversos elementos, en donde la utilización de datos y todos los procesos involucrados juega un rol fundamental como herramienta de mejora para docentes y directivos.

En la actualidad, nos encontramos con una enorme cantidad de información de nuestro entorno más cercano y de otras partes del mundo prácticamente en el mismo momento en que están ocurriendo. Los datos van y vienen, conocemos los resultados de las encuestas, datos sobre algunos fenómenos climáticos e incluso sobre las principales tendencias en las redes sociales. En el ámbito educativo, en un establecimiento educacional, los datos forman parte del quehacer diario, desde los resultados obtenidos en el SIMCE y en la PSU, hasta las notas que obtiene cada curso, sin embargo, estas evidencias no presentan mayor relevancia si no se utilizan reflexivamente. Alrededor del mundo, el uso de datos se ha posicionado como una difundida estrategia de mejora de la gestión de diversas políticas educativas, puesto que su utilización impacta positivamente en la generación de conocimiento y aprendizaje institucional y, además,

ayuda a los cambios en las prácticas docentes y mejora en los aprendizajes de los estudiantes (Parra y Matus, 2016). Teniendo lo anterior como premisa, es donde surge la relevancia del uso de datos como herramienta fundamental para la mejora escolar y que los líderes debieran utilizar adecuadamente.

El punto de partida para generar un saber contextualizado es el procesamiento de los datos, que es un proceso en donde confluye algunos conceptos como: la información, el conocimiento y el saber contextualizado. Cada uno de estos conceptos tienen ciertas diferencias y es necesario hacer una distinción entre ellos, puesto que estas diferencias son importantes para tomar decisiones informadas, contextualizadas y pertinentes para la mejora educativa (Zoro, 2018).

Los datos constituyen únicamente representaciones simbólicas de cantidades, medidas u observaciones. Representan hechos o declaraciones sin relación a otras cosas. Un dato puede ser una letra, un número o palabras. En tanto, la información se entiende como datos que han sido procesados, para esto se les organiza en un contexto, constituyendo un mensaje útil para contestar preguntas como: quién, qué, dónde y cuándo. La información permite hablar de lo que los datos dicen (Verbiest y Mahieu, citado en Zoro, 2018).

Por otra parte, el conocimiento emerge cuando la información basada en datos se encuentra con las creencias, experiencias y cultura de los sujetos que interpretan la información, es decir, con sus marcos de referencia. De esta manera, se constituye un marco de relaciones entre distinta información que permite crear conexiones, identificar patrones y responder preguntas en torno al “cómo” sucede un fenómeno. Finalmente, el saber contextualizado se refiere a la habilidad de poner el conocimiento y la comprensión de un fenómeno al servicio de la toma de decisiones adecuadas y contextualizadas. Aquí hablamos de vínculos entre conocimientos previos y tomar postura para llegar a ideas propias, a tener una visión en que converjan distintas voces para comprender fenómenos complejos y ponderar las decisiones a tomar. No sólo son los datos sino la visión para establecer esas conexiones entre puntos. Algunos autores hablan incluso de poder predecir posibles resultados de acciones y anticiparse a sucesos (Verbiest y Mahieu, citado en Zoro, 2018).

Lai y Schildkamp (citado en Zoro, 2018) presentan una síntesis de los principales pasos para llegar a decisiones basadas en información, los cuales se describen a continuación:

1. Es importante que el establecimiento tenga un propósito claro y así será más sencillo llegar a los datos que serán relevantes para cumplir con nuestro propósito.
2. Muchas veces se tratan de buscar nuevos datos, sin embargo, lo importante es identificarlos y organizarlos, no siempre necesitamos datos nuevos, a veces no son visibles si no estructuramos la evidencia y no le damos un propósito.
3. Contar con un grupo de colegas en conjunto para analizar los datos es muy positivo, ya que optimiza el tiempo, sobre todo si se utiliza algún sistema en línea para trabajar de manera simultánea.
4. Para interpretar los datos hay que darle sentido a la información, intentar entender lo que ella significa y ponerla en relación con los conocimientos previos, analizando sus implicaciones para acciones futuras. En esta etapa se pueden descubrir aspectos no visibles en un inicio y puede ser posible que se necesiten otros datos y así responder al propósito inicial.
5. Una vez que se hayan realizado todos los pasos anteriores, llega la hora de tomar decisiones sobre los resultados del procesamiento de la información, es decir, ya existe un saber contextualizado que le permite a la organización abordar las causas y establecer un plan de acción.

Al conocer estas definiciones, es posible afirmar que el uso de los datos por sí solos no es suficiente en la toma de decisiones, esto se configura más bien como un proceso, reflexivo, compartido y contextualizado al servicio de la organización, por tanto, es importante que los equipos directivos dentro de los establecimientos escolares comprendan que tener ciertos “números” o datos referentes a algún área no es un elemento suficiente para comprender un fenómeno y tomar decisiones orientadas a la mejora. Es importante que los líderes le encuentren sentido a la información que manejan y transiten desde los datos hacia el saber contextualizado que les permita establecer los mejores caminos hacia la mejora educativa.

5.7.6 La reflexión docente y los profesores como expertos adaptativos.

La labor del docente y el concepto de aprendizaje se han ido nutriendo de diversos enfoques y de los avances y aportes de las ciencias a través de los años. Desde los enfoques más tradicionales que centran el proceso de enseñanza aprendizaje en la repetición, respondiendo a estímulos condicionantes hasta la actualidad, en el que el componente sociocultural, es decir, las experiencias y vivencias del contexto son relevantes a la hora de construir nuevos conocimientos. En este escenario, la reflexión surge como concepto clave en el proceso educativo, puesto que la profesión docente requiere de un aprendizaje continuo para enfrentar diferentes desafíos en su quehacer docente, es decir, el ser profesional implica utilizar el conocimiento para producir soluciones para la acción y construir conocimiento a través de la práctica.

La reflexión puede ser definida como un acto de conciencia que posibilita el conocimiento sobre los propios actos y pensamientos (Ferrater, 1979). También puede concebirse como un tipo de pensamiento humano referido al “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se tienden” (Dewey, 1989, p.25). Por otra parte, Schön (citado en Zeichner, 2005) desarrolla la noción de práctica reflexiva, referida a un conocimiento que se construye a partir de la reflexión en y sobre la acción. Al aplicar estas concepciones en la labor docente, se puede afirmar que el conocimiento otorgado de la experiencia reconfigura su marco de actuación y ayuda en la mejora de su práctica. Los profesores reflexivos están activos en la formulación de propósitos y fines de su trabajo, comprenden que generar nuevos conocimientos no es sólo responsabilidad de los centros de formación profesional, ellos deben buscar constantemente nuevas formas de aprender y además juegan un rol de liderazgo en lo curricular y en los cambios educativos.

Perrenoud toma los conceptos de Schön (citado en Castellano y Yaya, 2013) y propone: la reflexión retrospectiva que implica aprender sobre lo ocurrido y prepararse para una futura acción y la reflexión prospectiva la cual se configura cuando se piensa en una acción docente futura, previendo como se actuará y relacionándose con una disposición favorable hacia la experimentación o indagación pedagógica. Por lo tanto, la reflexión es un proceso que es parte del ejercicio de la profesión docente, en el que se reconoce la propia práctica para luego

compartirla con otros, centrándose en lo que está ocurriendo y de lo que ocurrirá, además se debe adaptar a los desafíos, cambios y requerimientos de un mundo en constante cambio.

En los primeros trabajos de Schön, Killion y Todnem (citado en Domingo, 2011) se pueden distinguir tres clases de reflexión: reflexión sobre la práctica, reflexión en la práctica y reflexión para la práctica. Las dos primeras son reactivas y se dan cuando ocurre un hecho específico que obliga al docente a actuar con rapidez, por otro lado, la tercera es el resultado de los otros dos tipos de reflexiones, es decir, una vez que ocurrió un hecho y se reflexionó sobre ello, la reflexión para la práctica permite orientar futuras acciones teniendo en cuenta las experiencias vividas. Por lo tanto, el reflexionar para la práctica permite al docente anticiparse a las necesidades o problemas a los que se pueda ver enfrentado en su realidad educativa, concepto que se asocia a la reflexión prospectiva propuesto por Perrenoud.

Lograr una práctica reflexiva es un proceso complejo que debe someterse a constantes cambios y no se produce de manera lineal. Van Manen (citado en Domingo, 2011) propone tres niveles en que la práctica reflexiva se puede desarrollar, estos tendrían su correspondencia al avanzar desde el nivel de docente reflexivo principiante al nivel experto de reflexión. En la medida que un docente va adquiriendo experiencia en su práctica reflexiva, va adquiriendo también ciertas destrezas que le permitirán llevar a cabo sus reflexiones hasta llegar a una reflexión para la práctica, es decir, poder orientar sus acciones futuras. En la Figura 21 se pueden apreciar las características de las prácticas reflexivas en los distintos niveles, en donde el nivel 1 se podría situar un docente que utiliza prácticas reflexivas como principiante, en donde se centra principalmente en las estrategias didácticas, habilidades y conocimientos a aplicar o seleccionar para su trabajo en el aula y en el nivel 3 se podrían situar los docentes que utilizan prácticas reflexivas como expertos, en donde el cuestionamiento de distintos aspectos relacionados con el aula sustentan una reflexión crítica.

La Práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad	
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos. • La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. • Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc. • Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de una reflexión crítica. • Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Figura 21. La práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad
Recuperado de: Niveles de reflexividad sobre la práctica docente (Domingo, 2011)

Para estimular la reflexión de los profesores en el aula se encuentran 3 elementos que activan su desarrollo (Sparks-Langer y Colton, citado en Domingo 2011):

1. Los elementos cognitivos que aportan los conocimientos propios (conocimiento sobre el contenido, pedagogía, currículum, los docentes, el contexto, sus estudiantes y de fundamentos pedagógicos) que le permiten al docente tomar decisiones en el aula y son imprescindibles para la enseñanza de la práctica reflexiva.

2. Los elementos críticos que obligan a tener presente la dimensión ética y personal de todo planteamiento educativo y su modo de resolver las cuestiones que el aula plantea, es decir, está relacionados con aspectos éticos, morales y de justicia social que todo profesor debe tener en consideración a la hora de tomar decisiones.

3. Los elementos narrativos, es decir, los relatos sobre sus experiencias en el aula que presenta muchas formas y cumplen funciones diversas (Domingo, 2011).

Es así, como se pueden apreciar distintas conceptualizaciones acerca de la reflexión y la práctica docente, en donde las vivencias y la reflexión para la acción, además de la socialización, ayuda a formar profesores reflexivos en torno a sus prácticas pedagógicas y, por lo tanto,

cumplen un rol modelador en la formación de estudiantes reflexivos, activos y partícipes de todo su proceso de aprendizaje.

Actualmente, constituye un desafío la formación de profesores reflexivos, el saber docente es pragmático, pues nace de las situaciones concretas del oficio del maestro (Tardif, 2005), lo que se vive diariamente en la sala de clases es el principal insumo para la formación reflexiva del profesorado. En ese sentido, los profesores reflexivos deben estar en constante aprendizaje, apoyados de otros docentes, adquiriendo las destrezas necesarias para su ejercicio y perfeccionándose en el transcurso del tiempo, comprometiéndose y responsabilizándose de su propio desarrollo profesional.

La experticia adaptativa surge en el contexto de formación de profesores reflexivos, en contextos educativos cada día más cambiantes, involucra saber enfrentar de manera efectiva la incertidumbre y complejidad que caracteriza el trabajo en el aula, es decir, involucra el desarrollo de nuevas competencias, el experto está dispuesto a volver a ser novato y adentrarse en ámbitos que le son desconocidos. La capacidad para modificar sus prácticas en respuesta a los nuevos desafíos que emergen del contexto laboral es lo que distingue a un experto adaptativo, ellos reflexionan constantemente acerca de los nuevos cambios en su contexto y buscan desarrollar nuevas estrategias para responder a esos cambios (Montecinos, Fernández y Madrid, 2011).

Para desarrollar la experticia adaptativa en los docentes es necesario promover estrategias de desarrollo profesional que busquen la construcción de conocimiento, indagando acerca de la propia práctica y que comprendan profundamente los conceptos y habilidades implicados en la ejecución de una tarea. A lo anterior, se le debe agregar que estas estrategias deben fomentar el trabajo colaborativo y los valores asociados a una convivencia saludable en donde el error sea visto como una fuente de aprendizaje (Montecinos, Fernández y Madrid, 2011).

Es así como la reflexión se constituye como el eje central de la propuesta de mejora, en el establecimiento en estudio los docentes mencionan que la principal dificultad se encuentra en compartir experiencias con otros, si bien, cuentan con la hora de estudio, esta podría ser más provechosa si se incluyera a otros docentes y no solo a las coordinadoras. Como se mencionó en este apartado, la reflexión y formar expertos adaptativos es una tarea desafiante que involucra

estar dispuesto a adaptarse constantemente, aprender y reflexionar sobre la propia experiencia, no sólo de manera individual, sino que, de manera colaborativa en conjunto con otros, ya que al formar docentes reflexivos y críticos se estará modelando el camino de los estudiantes, logrando que ellos también mejoren sus aprendizajes a partir de su propia reflexión y experiencias.

5.7.7 Desarrollo profesional docente y trabajo colaborativo.

Una de las categorías planteadas por Leithwood (citado en Ulloa y Gajardo, 2016) para desarrollar un liderazgo efectivo dentro de las escuelas consiste en “Desarrollar al personal”. Esta categoría implica potenciar las capacidades de los miembros de la organización con el objetivo de lograr las metas propuestas, desarrollando algunas prácticas como: brindar atención y apoyo individual a los docentes, apoyo intelectual a los docentes, modelamiento a través de la interacción permanente y visibilidad. Bajo esta idea se hace necesario incorporar el concepto de desarrollo profesional docente, un aspecto clave dentro de los procesos de mejora escolar y que repercute directamente en el aprendizaje de los estudiantes, como bien señala Bolívar (2014): “mejorar la acción del centro escolar debiera comenzar por reprofesionalizar al personal, siendo la inversión en formación y desarrollo del personal un factor clave en la mejora” (p.65).

El desarrollo profesional docente es un proceso que comprende todas las actividades en que los docentes se implican a lo largo de su carrera, cuyo objetivo puede ser mejorar sus competencias o vivenciar de mejor manera su profesión. Todas las interacciones significativas que allí ocurran generan aprendizajes que tienen como resultado el cambio de prácticas docentes y el modo de pensar sobre dichas prácticas (Bolívar, 2014). Este proceso contempla cuatro ámbitos que los profesores deben desarrollar para lograr mejoras, los cuales son: indagación de prácticas, reflexión docente, contextualización y trabajo colaborativo (Simon & Campbell, 2012; Ávalos, 2011; Chou, 2011). Por lo tanto, actualmente surge la necesidad de dejar atrás modelos de formación docente que entregan prescripciones para el desempeño pedagógico (perfeccionamiento docente a cargo de expertos) e ir fortaleciendo modelos que ayuden a los

docentes a reflexionar e indagar sistemáticamente acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto real y significativo profesionalmente (Montecinos y Cortez, 2015).

Los modelos de desarrollo profesional docente en Chile se enmarcan en los distintos instrumentos de política pública, en este contexto es donde se encuentra el Marco de la Buena Enseñanza (2008), en donde la reflexión docente sobre la práctica es uno de los criterios que deben ser llevados a cabo, puesto que es parte de las responsabilidades profesionales de los docentes. El profesor debe reflexionar acerca del logro de los aprendizajes de los estudiantes y de esta manera analizar sus estrategias para reformularlas, además debe detectar sus necesidades propias de aprendizaje para lograr satisfacerlas. Por otro lado, encontramos la ley n° 20.903 (2016) de Desarrollo Profesional Docente, la cual tiene como objetivo principal dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las futuras generaciones, teniendo en cuenta la importancia de la educación en nuestra sociedad. Esta ley abarca todo el camino pedagógico, desde el ingreso a la carrera docente, estableciendo criterios de ingreso a la pedagogía, hasta su desarrollo profesional. Una vez que los profesores ejercen en el sistema educativo promueve el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo, garantizando la formación continua y el acceso a perfeccionamiento.

Una metodología fundamental en los enfoques de Desarrollo profesional docente es el trabajo colaborativo cuya esencia es que “los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p.11). Por lo tanto, las numerosas interacciones que se dan en el ámbito educativo son valiosas, el aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada por esas interacciones y son el principal insumo para mejorar los aprendizajes dentro de la comunidad escolar (Vaillant y Marcelo, 2015).

Calvo (2014) señala que al trabajar colaborativamente dentro de las escuelas se estarán desarrollando prácticas efectivas de aprendizaje, puesto que “los docentes y directivos cuando trabajan juntos analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p. 128). Es decir, al trabajar en conjunto se cuenta con un objetivo común por el que todos trabajan, reflexionan, conversan,

comparten experiencias y logran mejores aprendizajes en colaboración a diferencia de haber realizado un trabajo individual.

El trabajo colaborativo posee una serie de ventajas las cuales se detallan a continuación, (MINEDUC, 2019):

1. Aumentan las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula, puesto que al compartir experiencias de forma colaborativa existen diversas perspectivas para encontrar soluciones y enfrentar los desafíos. Además, el proceso de construcción del conocimiento docente se fortalece producto de la retroalimentación y reflexión sobre las prácticas o nuevas prácticas a desarrollar.
2. Genera cohesión y sinergia en el equipo docente, puesto que al reflexionar, debatir y contrastar puntos de vista continuamente se llegan a acuerdos que les permiten extender y unificar criterios pedagógicos, esto crea una red de apoyo para la labor profesional y, al mismo tiempo, potencia el liderazgo pedagógico de todos los docentes.
3. Incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa, ya que se establecen redes de colaboración en donde todos se responsabilizan durante el proceso, puesto que se depende del trabajo coordinado de todos los actores, esto lleva a un mayor nivel de confianza y reciprocidad entre los profesionales, generando una cultura de altas expectativas y con la creencia colectiva de que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para impactar positivamente en sus estudiantes.
4. Optimiza el uso del tiempo y de los recursos, la colaboración permite compartir la cantidad y la presión de trabajo, y al mismo tiempo, sacar más provecho de los recursos y saberes que existen en la escuela.

Si bien, se pueden visualizar claramente las ventajas de un trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación es necesario que dentro de la institución se generen las condiciones para lograrlo, de lo contrario el proceso de desarrollo profesional docente no responderá a las necesidades de los profesores y todas sus acciones no tendrán sentido dentro de lo que sucede en su contexto escolar. Para que se pueda desarrollar un trabajo colaborativo en los establecimientos escolares en primer lugar es necesario asignar tiempo, espacios, recursos y personal de apoyo para que los docentes comiencen a trabajar en conjunto. Además, es

importante que existan sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes, es decir, contar con evidencia confiable para asegurar aprendizajes colaborativos de calidad (Vaillant, 2016).

Por otra parte, es necesario definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas, en donde cada uno asuma la responsabilidad individual y compartida que ayuden a alcanzar ese objetivo. Todos los miembros deben comprometerse y participar activamente en un grupo que promueva las relaciones simétricas y recíprocas con interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica. Además, es necesario que cualquier metodología de trabajo colaborativo sea frecuente y continua en el tiempo (MINEDUC, 2019).

Es así como el trabajo colaborativo resulta una herramienta fundamental en los procesos de desarrollo profesional docente, es una responsabilidad compartida, lo que se destaca en los instrumentos de política pública de nuestro país para docentes y directivos (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo, Marco para la Buena Enseñanza y Estándares indicativos de desempeño). Si bien el trabajo colaborativo no emerge por sí sólo, requiere tiempo, recursos, participación y compromiso, trabajando con otros se estaría logrando el máximo objetivo educativo: lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes.

5.7.8 Mentoría entre pares, una estrategia para trabajar colaborativamente.

Como bien se mencionó en los apartados anteriores el proceso de mejoramiento educativo es complejo, comprende diversas tareas que tienen como objetivo principal mejorar la calidad de la educación en las escuelas. El rol del líder es clave en la mejora y su gestión debe generar la infraestructura necesaria para que se den las condiciones tanto materiales como profesionales que permitan articular los procesos de enseñanza y aprendizaje en beneficio de sus estudiantes.

Dentro de las estrategias de desarrollo profesional docente es importante formar expertos adaptativos, quienes sepan afrontar los principales desafíos de su contexto, profesionales reflexivos y críticos acerca de su práctica y que en conjunto con sus pares construyan aprendizajes a través de nuevas experiencias de trabajo colaborativo.

En cuanto al trabajo colaborativo, éste se desarrolla a través de estrategias vinculadas al trabajo con otro, es decir, experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispone de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar y apoyar (Vaillant, 2016), dentro de este tipo de estrategias encontramos la Mentoría entre Pares, la cual se abordará a continuación y que busca responder a la problemática detectada en el establecimiento en estudio.

La Mentoría entre Pares busca apoyar a profesores que intentan nuevas estrategias y/o acciones para potenciar el aprendizaje profesional de sus equipos de docentes. Permite examinar colectiva y críticamente qué funciona y qué no al aplicar nuevas estrategias (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011). Según Velaz de Medrano (citado en Vezub, 2011): “La mentoría – especialmente en el ámbito profesional- consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia, y no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre los problemas en que ambos se ven inmersos e interpelados” (p.109).

Montecinos, Fernández y Madrid (2011) definen un protocolo de mentoría y para que este se lleve a cabo adecuadamente debe considerar: la construcción de sentido para el uso de los protocolos, el nivel de conocimiento de los participantes, calidad de las relaciones profesionales que se establecen entre los docentes y las condiciones institucionales para la implementación de los grupos de aprendizaje entre pares. En el protocolo de la estrategia se definen claramente los roles de los participantes, identificando:

1. Profesor observado (mentorizado): es quien lidera el proceso de mentoría definiendo qué aspectos se observarán y focalizando en esos aspectos.
2. Mentor: observa, escucha y realiza preguntas para identificar soluciones en conjunto con el profesor observado. Apoya en la definición de los aspectos que serán foco de la observación y colabora en la reflexión crítica que se realiza con posterioridad. Es decir, es

un recurso, un facilitador, un colaborador, un aprendiz, un asesor, y un oyente en quien el profesor observado puede confiar.

Además, se especifican los tiempos para cada una de sus tres etapas: 1° etapa reunión pre observación, 20 min; 2° etapa observación, 45 min; 3° etapa reunión post observación, 45 min. La confianza es clave en cada una de estas etapas consideradas en el protocolo. Es importante que el profesor observado confíe en su mentor y viceversa y de esta manera generar un ambiente crítico y reflexivo, sin perder el foco en la mejora de las prácticas pedagógicas. Para la implementación adecuada de la estrategia es necesario tener las siguientes consideraciones, en cada una de las etapas (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011):

- En la reunión pre observación el profesor observado establece el foco del proceso de mentoría definiendo sus expectativas sobre el proceso de observación (para qué quiere ser observado) y señalando los aspectos específicos sobre los que desea tener información y retroalimentación. Deben explicitar los aspectos éticos y de confidencialidad en que se entregará la retroalimentación y cómo se tomarán los registros. Algunos ejemplos de focos de observación son: Cómo maneja el tiempo de la clase, cómo responden los estudiantes a las ideas de sus compañeros, cómo entrega retroalimentación a sus estudiantes o cómo mejorar un momento de la clase, entre otros.
- En la etapa de observación el mentor hace un registro de las acciones observadas, este registro contempla los aspectos sobre los cuales el profesor observado pidió información y las preguntas que le surgen al mentor (observador) durante la observación. Las notas pueden abordar tres niveles: descripción, la cual debe ser muy específica e implica identificar en términos muy literales los hechos; interpretación, en donde se le asigna un significado o intención a lo observado y, por último, evaluación en donde se expresa un valor o preferencia individual. Cuando se hacen aseveraciones evaluativas, el mentor necesita dar al menos un ejemplo concreto de lo observado para sustentar ese juicio. En general, se sugiere que el foco sea la descripción ya que en la etapa de análisis post observación con el profesor observado se generarán interpretaciones alternativas. Los datos que se recogen desde la observación sirven de insumo para que el profesor observado evalúe el desarrollo de la instancia que fue observada.

- En la reunión post observación ambos participantes del proceso se juntan para discutir los datos que se produjeron a través de la observación, en donde el docente observado debe liderar la conversación y el observador agregar información factual sobre lo que sucedió durante la clase y hace preguntas que orienten el análisis de esta información. En esta sesión se discute lo que resultó bien, lo que no resultó para todos, y lo que se podría cambiar o mejorar para tener un impacto positivo en el aprendizaje de todos los estudiantes de su escuela.

Además, la implementación de la estrategia requiere la formación de mentores, si bien, la literatura al respecto muestra diversas experiencias, en algunas, los mentores son profesores con mayor experiencia, pero en otros casos, este requisito no es indispensable. El hecho de tener experiencia y muchos años de antigüedad no necesariamente implica ser un docente experto, capaz de revisar críticamente su práctica y de lograr una adecuada transmisión, aprendizajes comprensivos, significativos y relevantes para sus estudiantes, adecuando su práctica a los diversos contextos, necesidades y situaciones escolares. El mentor se caracteriza por un trabajo sistemático de revisión sobre su práctica junto con el apoyo de la revisión y construcción de nuevos conceptos teóricos específicos y acordes a la reflexión que surgirán (Day, citado en Vezub, 2011)

En nuestro país encontramos el caso de la Escuela John Kennedy de San Felipe que implementó el proceso de mentoría entre pares. El equipo directivo del establecimiento relata que, en primer lugar, se mejoraron las condiciones de infraestructura del establecimiento, pero luego se hacía necesario potenciar prácticas pedagógicas entre los docentes y mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Se utilizó la estrategia como una herramienta para intercambiar y modelar prácticas exitosas entre los docentes, las mentorías son conformadas por duplas de colegas, reunidos por afinidad destacando la confianza profesional como base del proceso (Parada, Contreras, 2019).

Otra experiencia de mentoría es la realizada en el Liceo Bicentenario San Nicolás, ellos dan un giro a esta estrategia y definen a los profesores mentores como los coordinadores de cada departamento por asignatura, ellos son actores claves para acompañar e innovar en las prácticas docentes, tomar decisiones, innovar e incluso gestionar los insumos y perfeccionamientos

pertinentes. Lo anterior se realiza mediante una dinámica de colaboración, donde prima un liderazgo pedagógico basado en la confianza (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Los procesos de mentoría y cualquier estrategia de aprendizaje colaborativo definen el papel que los docentes van a desempeñar en las escuelas y en los procesos de cambio. Cualquier proceso de acompañamiento o asesoramiento no es una práctica neutra, por tanto, puede realizarse desde diferentes enfoques o concepciones teóricas (Vezub, 2011). Sin embargo, sus ventajas son claras y buscan desarrollar profesionalmente a los docentes a través de la construcción de conocimientos desde la práctica; construye capacidades desde el nivel intra escolar, es decir, desde dentro de la escuela; es una oportunidad concreta para distribuir el liderazgo pedagógico y además permite establecer redes de apoyo entre los docentes y como principal desafío entre las escuelas.

El plan de mejora que se propone tiene como estrategia principal la Mentoría entre Pares, puesto que permite compartir experiencias entre profesores, reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, además supone una distribución en las tareas propias de la gestión curricular, como la observación de aula, que habitualmente era llevada a cabo por las coordinadoras del establecimiento. Esta estrategia, considera una serie de actividades complementarias en donde es primordial la participación de docentes, directivos y estudiantes, además de generar la “infraestructura” necesaria para su implementación. Cada una de las actividades planificadas se sustenta en aspectos teóricos que permitirán llevar a cabo esta estrategia dentro del establecimiento de manera satisfactoria. Es así, como esta propuesta considera mejorar la gestión curricular, a través de una distribución del liderazgo, utilizando datos para promover la mejora escolar, con un enfoque en el desarrollo profesional docente mediante un trabajo colaborativo que permita la reflexión pedagógica y considera los elementos centrales del cambio educativo con el objetivo de que todos los miembros de la comunidad educativa compartan una misma visión y les encuentren sentido a las acciones realizadas.

6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Mejorar las escuelas para entregar una educación de calidad a todos los estudiantes constituye el foco central de la educación. Durante los últimos años, en nuestro país, la inversión educativa se ha incrementado considerablemente y han surgido numerosas políticas públicas para ir en ayuda de los establecimientos escolares y así mejorar la calidad educativa. Es importante destacar que los procesos de mejoramiento toman tiempo, son desbalanceados, siguen distintas rutas y se desarrollan de manera gradual y acumulativa como resultado de la implementación de prácticas de liderazgo efectivo (Bellei et al., 2014). Es así, como el rol de los líderes escolares es clave en este proceso, el liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en la sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes (Anderson, 2010).

Las prácticas de liderazgo efectivo propuestas por Leithwood indican que un líder debe mostrar dirección de futuro, es decir, motivar a los demás respecto de su propio trabajo con un propósito claro. También debe desarrollar a las personas que conforman la institución, construyendo y posibilitando el conocimiento, habilidades y capacidades que permitan cumplir las metas establecidas. Además, debe establecer y generar las condiciones de trabajo necesarias para que las personas desarrollen sus motivaciones y capacidades y, por último, debe estar al tanto y gestionar prácticas efectivas dentro de la sala de clases que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Si bien, el líder cumple un rol fundamental dentro del mejoramiento escolar, este no podría actuar solo, los procesos de mejoramiento exitoso son el resultado del desarrollo de capacidades en las comunidades escolares, en donde se incluyen todos los actores y escenarios posibles para que el conjunto de la comunidad educativa invierta sus energías en generar cambios positivos en las prácticas pedagógicas, aprendiendo juntos y generando procesos más efectivos dentro de la escuela que tengan sustento en el tiempo (Agencia Calidad de la Educación, 2018). En este escenario, la colaboración resulta fundamental en el desarrollo de las capacidades escolares y el establecimiento en estudio no está ajeno a ello.

Al realizar el levantamiento de la línea base del establecimiento estudiado, se identificó como problema el “Bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional”. Esto surge luego de una investigación mixta, de diseño Explicativo Secuencial que contempló dos fases distintas e interactivas, iniciándose con la recolección y análisis de los datos cuantitativos del Cuestionario Docente de Gestión Curricular a 35 profesores de aula, seguido de la etapa cualitativa, en donde se seleccionó una muestra de docentes y parte del equipo directivo quienes participaron en la entrevista.

En la fase cuantitativa de la investigación, los resultados demuestran que en el establecimiento educacional no existen mayores dificultades con respecto a la gestión curricular, sin embargo, al profundizar en los datos a través de la fase cualitativa es posible apreciar con mayor claridad los matices de los resultados en la primera etapa. Las causas detectadas apuntan a las distintas concepciones que existen sobre: gestión curricular, trabajo colaborativo y lineamientos pedagógicos, tanto el equipo directivo como los profesores de aula manejan distintos conceptos sobre esos temas y, por ende, las decisiones que se toman al interior del establecimiento se ven influidas por ellas. Es allí donde surge el problema, “Bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional”, que repercute finalmente en las prácticas instaladas en el establecimiento y las percepciones de la comunidad educativa. Los docentes demandan compartir experiencias con sus pares y participar de la construcción de lineamientos pedagógicos en el establecimiento, por otro lado, el equipo directivo demuestra, en palabras de los profesores, una gran preocupación por la coordinación y control de la cobertura curricular.

La figura de las coordinadoras académicas reemplaza a la tradicional figura de Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, esto se debe a que el equipo directivo busca de alguna manera redistribuir el liderazgo, sin embargo, la investigación demuestra que esto limita la reflexión y articulación entre los docentes y provoca la falta de espacios para desarrollar el trabajo colaborativo. En este sentido, es preciso destacar un estudio elaborado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile (2017), en colaboración con académicos de otras Universidades del país, quienes analizaron los puntos de vista, creencias y experiencias de más de mil profesores sobre el aprendizaje colaborativo, aquí se destaca la

valoración positiva que tienen los docentes sobre esta temática, aunque de igual manera como sucede en el establecimiento en estudio, los docentes demandan mayores espacios y tiempo para la “observación mutua de clases” o la construcción de “equipos de enseñanza”.

Todos los aspectos mencionados en los párrafos anteriores surgen, de alguna manera, como obstaculizadores del proceso de mejoramiento que vive el establecimiento. Sin embargo, es preciso destacar que existen prácticas de gestión curricular que son valoradas positivamente por los docentes, como: las horas de estudio, el tiempo suficiente para realizar sus labores pedagógicas y además la observación de clases, que si bien, en el último año no se realizó de manera constante, es bien valorada a la hora de mejorar las prácticas pedagógicas. Por otro lado, resulta relevante destacar los resultados obtenidos en el SIMCE, los cuales han sido constantes durante los últimos años, incluso han mejorado, pero presentan una clara diferencia entre ciclos, en donde la enseñanza media obtiene resultados más altos en las pruebas de Lenguaje y Matemática, lo que podría ser un indicador del problema de colaboración entre los docentes de distintos ciclos.

El levantamiento de la Línea Base y la realización del Árbol de problemas dan origen al diseño de la propuesta de mejora que tiene como objetivo “Contribuir al mejoramiento de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional a través de un programa de asesoramiento que permita establecer una estrategia de colaboración entre pares a través de la reflexión de sus prácticas”. La estrategia de desarrollo profesional docente que se desarrollará en la propuesta es la Mentoría entre Pares, que tiene como objetivo apoyar a profesores que intentan nuevas estrategias y/o acciones para potenciar el aprendizaje profesional de sus equipos de docentes. Examinando colectiva y críticamente qué funciona y qué no al aplicar nuevas estrategias (Montecinos, Fernández y Madrid, 2011).

La estrategia de Mentoría entre Pares busca mejorar la reflexión docente a través de la reflexión en la práctica, sobre la práctica y para la práctica. Para ello la propuesta en su conjunto presenta 3 grandes focos: construir conceptos comunes sobre gestión curricular y trabajo colaborativo, incorporar la reflexión docente y del equipo directivo como pieza fundamental del trabajo durante el año y aprovechar las fortalezas del establecimiento, como las horas de estudio, el uso de datos y la distribución del liderazgo. Es importante destacar, que tanto docentes como

directivos serán aprendices en este proceso, guiados por un asesor, con el objetivo de formar expertos adaptativos, en donde el experto está dispuesto a volver a ser novato y adentrarse en ámbitos que le son desconocidos (Montecinos et al., 2011).

El proceso de capacitación que dará inicio a la estrategia busca que los directivos comprendan la problemática detectada en el establecimiento, reflexionen en torno a ella y valoren la importancia de manejar y construir conceptos comunes con toda la comunidad educativa trabajando colaborativamente para así mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, todas las acciones que se abordarán durante el año serán guiadas técnicamente por un asesor que cumplirá diversos roles en las diferentes etapas. Para cautelar la participación de los docentes se generará una sala con las condiciones necesarias para todas las actividades que se realizarán durante el año, además se adecuarán los horarios docentes que permitirán la aplicación de la estrategia.

Como una forma de enfrentar el cambio, se establecerá en esta primera etapa de la propuesta un grupo inicial de profesores participantes de la estrategia en sí, sin dejar de lado a los demás docentes de aula quienes también serán partícipes del proceso a través del trabajo de construcción de conceptos y lineamientos comunes y con su participación en los conversatorios, en donde conocerán las experiencias de sus pares y de esta manera encontrarle sentido al trabajo desarrollado.

El uso de datos será un elemento transversal en el desarrollo de toda la propuesta, puesto que está elaborada con información contextualizada y enfocada al problema central del establecimiento y, además, porque durante la realización de la propuesta se recogerán y analizarán datos de la implementación y el desarrollo de la estrategia en sí y la percepción de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas al inicio y al final de los procesos de mentoría. Estos antecedentes permitirán a docentes y equipo directivo ir evaluando y reflexionando en torno al proceso en base a datos que permitan generar un saber contextualizado en los docentes y de esta manera establecer vínculos entre conocimientos previos que permitan tomar una postura para llegar a ideas propias y a tener una visión en que converjan distintas voces para comprender fenómenos complejos y ponderar las decisiones a tomar (Verbiest y Mahieu, citado en Zoro, 2018).

Toda la propuesta que se desarrollará durante el año en el establecimiento en estudio busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes como resultado de un trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo del colegio. Para mejorar las prácticas pedagógicas es importante que los docentes se den cuenta de lo que están haciendo y reflexionen en torno a ello, considerando que la reflexión no sólo es un proceso individual, sino que también es un proceso social, porque la realidad se descubre y se reflexiona en conjunto con los otros. Al formar profesores reflexivos y críticos en torno a sus prácticas, estaremos formando estudiantes más reflexivos y críticos sobre sus aprendizajes, puesto que los docentes, que ahora reflexionarán con otros para mejorar, serán el modelo en todo su proceso de aprendizaje.

Las principales proyecciones de esta propuesta apuntan a implementar la estrategia de Mentoría entre pares con la participación de todos los docentes de aula del establecimiento, procurando no solo que compartan experiencias entre docentes con una afinidad, sino que también compartan experiencias entre ciclos y asignaturas. En este sentido, sería muy favorable considerar una nueva estructura, que permita crear departamentos por asignaturas y de esta manera facilitar la organización docente y el trabajo colaborativo.

También, sería muy importante que se generará mayor reflexión en torno a la utilización de datos, no solo en torno a la estrategia abordada en la propuesta, sino que también a los datos que ya existen. En el establecimiento se aplica una prueba de fin de unidad y en torno a ella se toman decisiones de apoyo a los docentes que más lo requieren, la mayoría de los profesores reconocen y valoran esta estrategia, sin embargo, demandan mayor reflexión de esos resultados. Es así, como las futuras acciones que se desarrollen para trabajar colaborativamente en el establecimiento deben considerar a todos los miembros de la comunidad escolar y de esta manera cada uno se podrá apropiar de las acciones a realizar, encontrándole un sentido y además responsabilizándose por lograr las metas de la institución.

Por otro lado, el principal desafío es la formación de profesores mentores que vayan adquiriendo cierta experiencia en el acompañamiento docente y que permitan dar continuidad al proceso de mejoramiento. Si bien, en la estrategia se acompaña a los docentes que ejercen el rol de mentores, esto sólo constituye un puntapié inicial que puede ser perfeccionado a través

del tiempo, como una buena forma de ir preparando nuevos liderazgos y construir capacidades al interior de la escuela.

7. REFERENCIAS

Agencia de calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Recuperado de:
http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf

Agencia de calidad de la educación. (2019). *Se puede. Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*. Recuperado de:
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Se_puede_tres_2019.pdf

Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N° 7. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela*. Recuperado de:
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>

Ávalos, B., Martín, B. (2017). *Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience*. Recuperado de:
file:///C:/Users/diego/Downloads/noticias_00_1508158627.pdf

Aziz, C., Rivero, E. y Zoro. B. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*. Nota técnica N° 6. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N° 2. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014. *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?*. Recuperado de: [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171 d Lo-aprendi--en-la-escuela.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171_d_Lo-aprendi--en-la-escuela.pdf)

Bolívar, A. (2014). "Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: una revisión internacional". En Ulloa J., Rodríguez S. (Ed.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela*. (pp. 61-103). Santiago, Chile: RIL editores.

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.

Castellanos, S., Yaya, R. (2013). *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>

Chou, C. (2011). *Teachers professional development: investigating teacher's learning to do action research in a professional learning community*. The Asia-Pacific Education Researcher, vol.20, n.3, 412-437.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.

Domingo, A. (2011). *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente*. Recuperado de: <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/Niveles-de-reflexividad-1-Cast.pdf>

Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.

Ferrater, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Madrid, España: Alianza.

Fullan, M. (2003). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Editorial Gránica.

Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en la educación: las políticas de la experiencia colaborativa*. Londres: Pearson.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.

Juan, Santiago y Roussos, Andrés (2010). *El focus groups como técnica de investigación cualitativa*. Documento de Trabajo N° 256, Universidad de Belgrano. Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Recuperado de: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.

Leithwood, K. (2013). *Strong districts & their leadership. A paper commissioned by the Council of Ontario Directors of Education and the Institute for Education Leadership*. Ontario: The Institute for Education Leadership

Martínez, R., y Fernández, A. (2008). *Árbol de Problema y áreas de intervención*. México: CEPAL.

Matus, G. Parra, V. (2016). *Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones*. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652016000200007

Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza (Séptima Ed)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Ministerio de Educación. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente*. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Montecinos, C., Fenández, M.B, y Madrid, R. (2011). *Desarrollo de conocimiento experto adaptativo en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares*. En J. catalán (Ed.). *Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 217-244).

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Montecinos, C., Cortez, M., (2015). *Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente*. Revista docencia n°55, (pp.52-61).
- Nieto, J. (2003). El cambio planificado de los centros escolares. En González, M. (Cord.), *Organización y gestión de centros escolares, dimensiones y procesos* (pp. 243-263). Madrid, España: Pearson.
- Rodríguez, S. (2014). “Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Bases y evidencias para su fortalecimiento en Chile”. En Ulloa J., Rodriguez S. (Ed.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela*. (pp. 17-30). Santiago, Chile: RIL editores.
- Parada, M., Contreras, C. (2019). *Una experiencia de aprendizaje profesional: la mentoría entre pares*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/una-experiencia-de-aprendizaje-profesional-la-mentor-ia-entre-pares/>
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Revista Electrónica Educare, XV (1),15-29. [fecha de Consulta 14 de diciembre de 2019]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003>
- Poont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, volumen 1: Política y práctica*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>

Spillane, J., Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y las gestion escolar: implicancias cruciales. En Weinstein J. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas* (pp. 155-176). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Tardif M. (2005) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Ed. Narcea. Madrid. España

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). *Gestión de la implementación curricular*. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Ulloa J. y Rodríguez S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Universidad de Concepción (Chile). RIL editores, pp. 61-103

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, Líderes educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Valliant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional, 60, 07-13

Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.

Vezub, L. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes*.

Recuperado

de:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/149/111/>

Zeichner, K. (2005). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. Recuperado de: <https://docplayer.es/20484392-Los-profesores-como-profesionales-reflexivos-y-la-democratizacion-de-la-reforma-escolar-1-por-kenneth-m-zeichner-2.html>

Zoro, B. (2018). *¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora*. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-usar-los-datos-de-los-datos-al-saber-contextualizado-para-liderar-la-mejora/>