



DESARROLLO DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE Y LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES DESDE UN LIDERAZGO MÁS DISTRIBUIDO

Propuesta de mejora para el fortalecimiento del trabajo colaborativo mediante la implementación de un Plan Local Formación Docente en su fase estratégica y anual.

Profesor: Mg. Viviana Vallejos
Garcías

Autor: Carlos López López

Ciudad Universitaria, abril 2021

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 3 |
| Resumen ejecutivo | 3 |
| Antecedentes de contexto | 4 |
| Principios rectores del proceso formativo..... | 5 |
| Sellos educativos | 5 |
| Estructura organizativa..... | 5 |
| Figura 1. Organigrama directivo | 6 |
| Caracterización según indicadores socioeconómicos..... | 10 |
| Caracterización según resultados | 10 |
| Categorías de desempeño | 10 |
| Indicador de Desarrollo Personal y Social..... | 11 |
| Resultados SIMCE | 14 |
| Resultados SIMCE 6° Básico..... | 16 |
| Resultados SIMCE 8° Básico..... | 20 |
| SIMCE Segundo Medio..... | 21 |
| Evolución de los resultados de la Prueba de Selección Universitaria(PSU) 2013-2019 | 23 |
| Conclusiones sobre los resultados de eficiencia interna y externa del establecimiento..... | 25 |
| Diagnóstico y línea base | 27 |
| Enfoque de la investigación..... | 27 |
| Objetivos de la investigación | 28 |
| Objetivo general | 28 |
| Objetivos específicos | 29 |
| Investigación Cuantitativa | 29 |
| Población y muestra | 29 |
| Investigación Cualitativa:..... | 29 |
| Población y muestra | 29 |
| Instrumentos aplicados | 30 |
| Instrumento Cuantitativo | 30 |
| Instrumento Cualitativo..... | 31 |
| Procedimiento de Análisis de la información | 32 |
| Análisis Cuantitativo | 32 |
| Descripción y análisis de nudos críticos según dimensiones: | 33 |

| | |
|--|----|
| Dimensión Colaboración entre docentes | 33 |
| Dimensión Liderazgo para la Colaboración..... | 35 |
| Análisis Cualitativo..... | 37 |
| Dimensión: Colaboración entre docentes | 37 |
| Dimensión Liderazgo para la Colaboración | 39 |
| Integración de los resultados Cuantitativos y Cualitativos | 43 |
| Árbol de problema..... | 46 |
| Propuesta de Mejora..... | 47 |
| Descripción de la propuesta de mejora..... | 48 |
| Plan local de formación para el desarrollo profesional docente | 48 |
| Objetivo General del Plan Local..... | 51 |
| Fase estratégica | 51 |
| Matriz para la fase estratégica | 51 |
| Fase anual..... | 53 |
| Matriz para la fase anual | 55 |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 57 |
| Liderazgo y la mejora escolar | 57 |
| Involucramiento líderes escolares en las prácticas docentes..... | 58 |
| Liderazgo distribuido para la mejora escolar..... | 58 |
| CONCLUSIONES..... | 60 |
| Consideraciones finales | 61 |
| Proyecciones y Sugerencias..... | 61 |
| Referencias Bibliográficas..... | 62 |

Introducción

El presente informe tiene como principal objetivo desarrollar una propuesta de mejora para el fortalecimiento del trabajo colaborativo en Colegio Andrés Bello mediante la implementación de un Plan Local de Formación Docente en su fase estratégica y anual, con el fin de desarrollar prácticas de liderazgo institucionales que promuevan la colaboración docente, así como las condiciones mínimas para su desarrollo en función de la mejora de los aprendizajes.

En este informe se caracteriza, diagnostica y se plantea una propuesta de mejora sobre la situación actual de este establecimiento de la comuna de Chiguayante. A partir de la evidencia surgida de la caracterización como primer acercamiento a la gestión institucional, el levantamiento de una línea de base que diagnostica el despliegue de las prácticas de trabajo colaborativo docente y las prácticas de liderazgo que promueven o dificultan este elemento esencial para el Desarrollo Profesional Docente (DPD).

Para la elaboración de la caracterización se consideraron elementos institucionales como su historia, principios rectores, sellos educativos, organización y planta docente. Así como el análisis de los resultados de eficiencia interna y externa de considerando un periodo de 7 años de 2013 a 2020. Además, de indicadores socioeconómicos como el Índice de Vulnerabilidad (IVE), así como el porcentaje de alumnos prioritarios y su evolución durante este mismo periodo de tiempo.

El objetivo general de esta investigación fue analizar la percepción de los docentes sobre el trabajo colaborativo entre pares, que se realiza en el colegio Andrés Bello. Por lo cual, en función del diagnóstico y levantamiento de línea de base se consideró la aplicación de un enfoque de investigación de carácter mixto, lo que involucró la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos, por ser este enfoque integrador más atractivo y holístico a la hora de estudiar las prácticas y creencias en el campo de la educación. En una primera instancia, se utilizó la metodología cuantitativa para medir la cultura de colaboración al interior del establecimiento mediante aplicación de una encuesta de carácter censal sobre la población docente. Y en una segunda etapa, se profundizó en los nodos críticos resultantes por medio del método cualitativo, lo cual implicó la aplicación de una entrevista semiestructurada a 6 docentes de enseñanza básica y media con a lo menos 5 años de experiencia en el establecimiento.

A partir de la integración de los resultados de ambos instrumentos cuantitativo y cualitativo, se elaboraron una serie de conclusiones, así como un árbol de problema donde se identifica el problema central y consiguiente propuesta de mejora.

Resumen ejecutivo

La implementación de esta propuesta de Plan Local de Formación Docente tiene como principal objetivo promover el desarrollo profesional docente a través de la colaboración y retroalimentación de las prácticas pedagógicas para la mejora de los aprendizajes desde un liderazgo distribuido. Reconociendo en primer lugar que son los líderes escolares los encargados de establecer un sistema

de condiciones donde se propicie el desarrollo profesional docente (DPD) que a su vez promueva la mejora de las capacidades institucionales.

Dicha propuesta se definió a partir del levantamiento de la línea de base y la confección del árbol de problema, el cual que arrojó como problema central el bajo despliegue de prácticas de liderazgo, que promuevan la colaboración entre docentes para la mejora de los aprendizajes. Por consiguiente, este plan pretende desarrollar un profundo sentido colaboración entre los docentes y directivos. Formalizando las instancias para la realización de trabajo colaborativo docente, a través del acompañamiento, monitoreo y retroalimentación constante del equipo directivo. Además, en dicho plan, se contempla el restablecimiento de los departamentos de asignatura como comunidades de colaboración, de articulación disciplinaria e institucional (PEI y PME) con ejes de desarrollo, tales como: Innovación didáctica, abordaje curricular, evaluación auténtica y desarrollo de habilidades de orden superior. Además, de considerar a los jefes de departamento como actores que despliegan un liderazgo distribuido en favor de los docentes.

Este plan tiene cuenta con 2 fases de implementación, la primer es de carácter estratégico, por lo que considera un periodo de 4 años para su despliegue, por lo cual inserta en el ciclo de mejora estratégico del Plan de Mejora Escolar (PME). Y una segunda fase anual, la cual tiene como fin dar operatividad a los objetivos estratégicos mediante acciones anuales las cuales permiten monitorear y evaluar a corto o mediano plazo. Y por consiguiente proponer modificaciones dentro del ciclo estratégico de 4 años.

Antecedentes de contexto

El Colegio particular Andrés Bello, dependencia particular subvencionada, se encuentra ubicado en la comuna de Chiguayante, calle Pinares número 503, en el centro de la ciudad. El colegio nace a raíz de la idea concebida por la Familia Fredes Tapia de crear una Escuela de Educación Básica con proyecciones de transformarla a futuro en un Establecimiento de Educación Media, y con esto ser un aporte a la realidad social del sector en el que se emplazaría. Fue así como en noviembre de 1979, se crea la Sociedad Educacional Fredes Tapia Ltda.

En la actualidad, el establecimiento funciona con Jornada Escolar Completa, atendiendo a un total de 1.671 estudiantes pertenecientes al nivel socioeconómico bajo, con un 53% de alumnos prioritarios y calificado con un 92% de índice de vulnerabilidad; por ello, se encuentra suscrito a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Además, brinda apoyo a sus estudiantes, por medio del Programa de Integración Escolar (PIE), atendiendo a 221 estudiantes, representando un 12% de la matrícula total.

La institución declara en su PEI, ser un establecimiento que promueve la movilidad social de sus estudiantes a través de su principal motor, la educación de calidad. Todo lo cual se expresa en su visión, misión, principios rectores y sellos institucionales, buscando alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes en lo moral, intelectual, espiritual, físico y artístico a través de la transmisión de conocimientos y destrezas, capacitándoles para convivir y participar en forma responsable y activa en la sociedad. Todo lo anterior a través de una concepción humanista cristiana en lo valórico, pluralista, respetando siempre la libertad de elección personal y familiar.

Un elemento central de la educación impartida en este establecimiento se encuentra direccionado a la formación de estudiantes que sean sujetos activos y participativos en los procesos de cambio y progreso social, con una fuerte vocación de responsabilidad social y ambiental. Lo cual ha sido reconocido a través de certificaciones tales como las de Colegio Ambiental y Colegio Preventivo (PME, 2019)

Visión: Ser una institución de calidad reconocida en la formación de estudiantes con excelencia académica, responsables, creativos y autónomos con proyección para la educación superior.

Misión: Promover una formación científico-humanista, inclusiva y respetuosa de los demás, del entorno y el medio ambiente, inspirados en los valores humanista cristiano, por medio de un trabajo perseverante, honesto e innovador, con participación activa y comprometida de las familias. Asegurando el reconocimiento de nuestra institución a nivel comunal, regional y nacional.

Principios rectores del proceso formativo

Principio 1. Calidad de la educación que impartimos: Actualización permanente de contenidos y metodologías de enseñanza, capacitando y facilitando el perfeccionamiento docente. Insertando nuevas tecnologías al aprendizaje, que apunten al mejoramiento continuo de nuestros resultados.

Principio 2. Inclusivo y participativo: Compromiso permanente de la institución por incluir de manera activa a todos los actores de la comunidad educativa en el desarrollo y el logro de los aprendizajes significativos de nuestros estudiantes, reconociendo las necesidades educativas especiales, la vulnerabilidad social y el mejoramiento de las oportunidades de todos y todas nuestros (as) educandos. Respetándolos como seres únicos e irrepetibles, que sean capaces de desarrollarse en un clima de respeto por sí mismos, de sus pares y del entorno.

Principio 3. Autonomía y responsabilidad: Como institución guiamos a nuestros estudiantes para que sean capaces de cumplir y responder a sus deberes y derechos, además asumir las consecuencias de las decisiones y acciones que escoge.

Principio 4. Honestidad: Nuestra institución forma y promueve las cualidades humanas de expresarse y comportarse con sinceridad y coherencia, respetándolos valores de la justicia y la verdad.

Sellos educativos

1. Aprender a ser un estudiante autónomo, innovador y con pensamiento crítico, que se adapte a los diferentes cambios del contexto socioeconómico y político del país.
2. Aprender a Convivir respetuosa y armónicamente con el entorno natural, aportando en la construcción de un mundo sustentable y ecológico.
3. Aprender a Hacer un trabajo en equipo de forma colaborativa y coordinada, promoviendo el desarrollo del ejercicio democrático y la integración de las diferentes capacidades para el logro de objetivos comunes.

Estructura organizativa

El establecimiento es liderado por el equipo directivo, compuesto por su rector, 2 vicerrectoras de enseñanza básica y media, 2 subdirectores académicos de enseñanza básica y media, 2 subdirectores administrativos de enseñanza básica y media a cargo de la inspección general de cada enseñanza.

Por otra parte, el establecimiento genera instancias de trabajo colaborativo por departamentos, desde el año 2013 para todos sus niveles de enseñanza: parvularia, básica y media, permitiendo el trabajo interdisciplinario, planificación conjunta y promoción de prácticas efectivas.

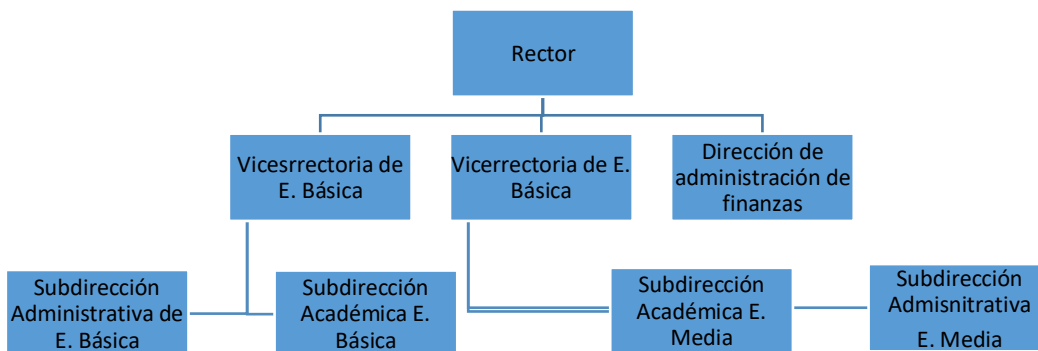


Figura 1. Organigrama directivo

Tabla1. Dotación de personal del establecimiento

| Estamento | Número de trabajadores |
|------------------------|------------------------|
| Directivo | 16 |
| Profesional no docente | 17 |
| Profesores | 92 |
| Técnicos | 32 |
| Administrativos | 13 |
| Auxiliares | 11 |
| Total | 181 |

Tabla 2. Caracterización según Indicadores de eficiencia interna 2010-2020

| Año | Matricula Inicial | Promovidos | % | Reprobados | % | Retirados | % | Matricula Final |
|------|-------------------|------------|-------|------------|-----|-----------|------|-----------------|
| 2010 | 1604 | 1401 | 92,7% | 111 | 7,3 | 92 | 5,7% | 1512 |
| 2011 | 1605 | 1378 | 91,0% | 137 | 9,0 | 91 | 5,7% | 1514 |
| 2012 | 1604 | 1383 | 90,5% | 146 | 9,5 | 75 | 4,7% | 1529 |
| 2013 | 1557 | 1381 | 93,4% | 98 | 6,6 | 78 | 5,0% | 1479 |
| 2014 | 1663 | 1484 | 93,7% | 100 | 6,3 | 79 | 4,8% | 1584 |
| 2015 | 1676 | 1518 | 93,9% | 99 | 6,1 | 59 | 3,5% | 1617 |
| 2016 | 1723 | 1547 | 93,7% | 104 | 6,3 | 72 | 4,2% | 1651 |
| 2017 | 1708 | 1601 | 96,6% | 56 | 3,4 | 51 | 3,0% | 1657 |
| 2018 | 1742 | 1628 | 97,3% | 46 | 2,7 | 68 | 3,9% | 1674 |
| 2019 | 1687 | 1665 | 97,5% | 42 | 2,4 | 61 | 3,6% | 1707 |
| 2020 | 1657 | --- | --- | --- | --- | --- | --- | *1671 |

(* datos a la fecha actual)

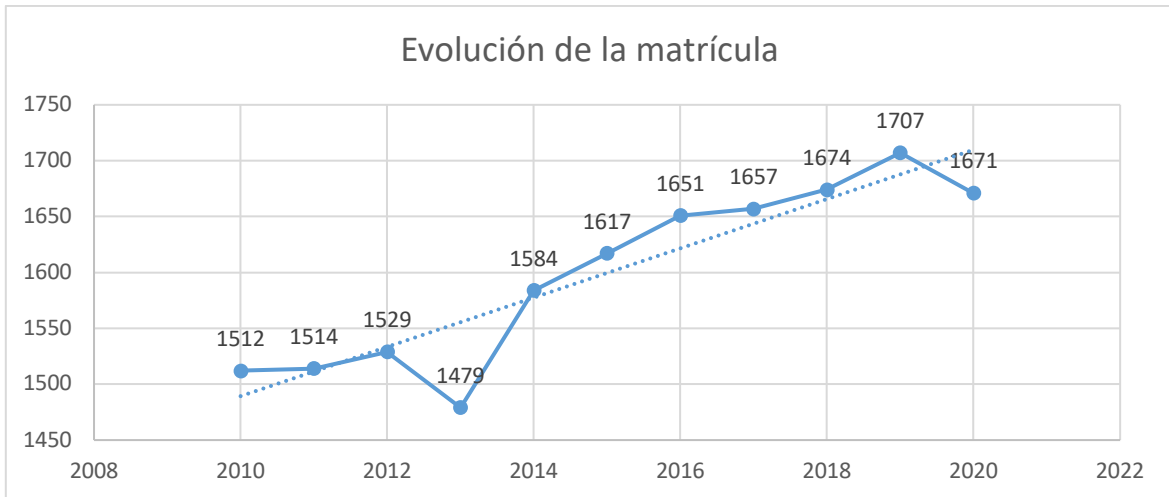


Figura 2. Evolución de la matrícula final de 2010 a 2020

Al observar la gráfica de la evolución de la matrícula del establecimiento, la tendencia muestra un alza progresiva desde el 2013 hasta el 2018, año en el cual se estabiliza producto del nuevo sistema de admisión escolar para establecimientos que reciben financiamiento estatal.



Figura 3. Evolución en el porcentaje de Promoción de 2010 a 2019

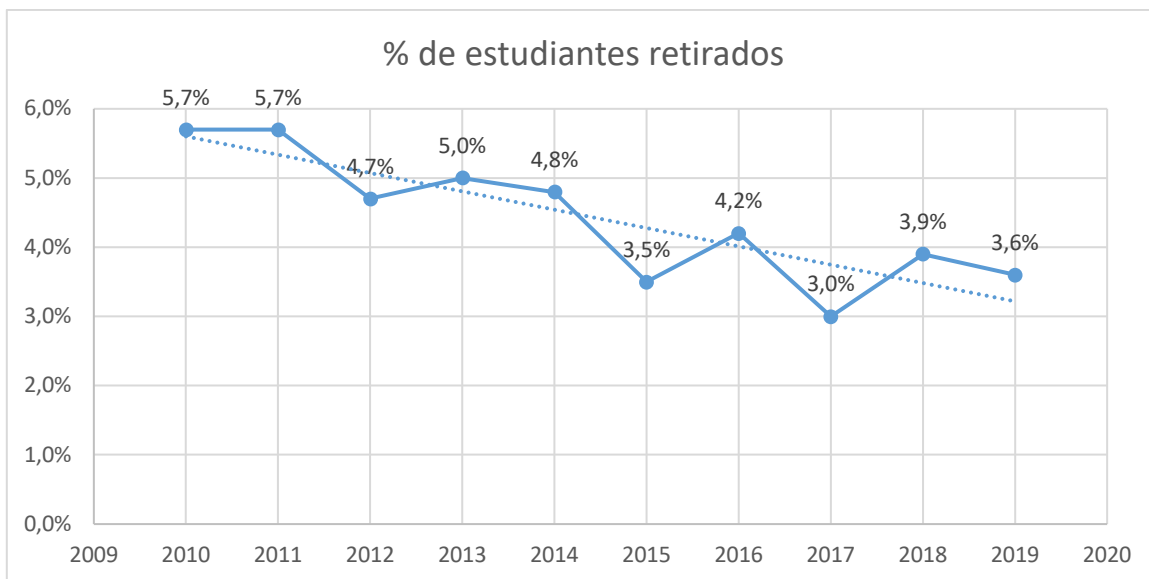


Figura 4. Evolución del porcentaje de alumnos retirados de 2010 a 2019

Al observar la tendencia de la promoción podemos aseverar que se ha mantenido al alza, por lo que podemos determinar que el colegio tiene una alta tasa de eficiencia en el proceso escolar, lo cual se ve reflejado en la disminución progresiva de la tasa de retiros, los cuales han tenido una tendencia creciente a la baja como se observa en la gráfica anterior.

Caracterización según indicadores socioeconómicos

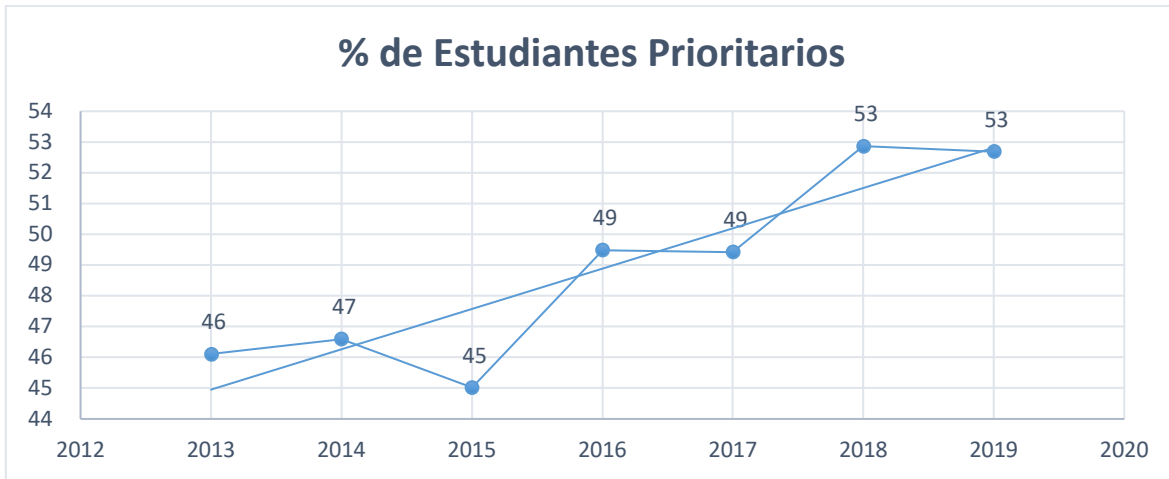


Figura 5. Evolución porcentaje de estudiante prioritarios (SEP)

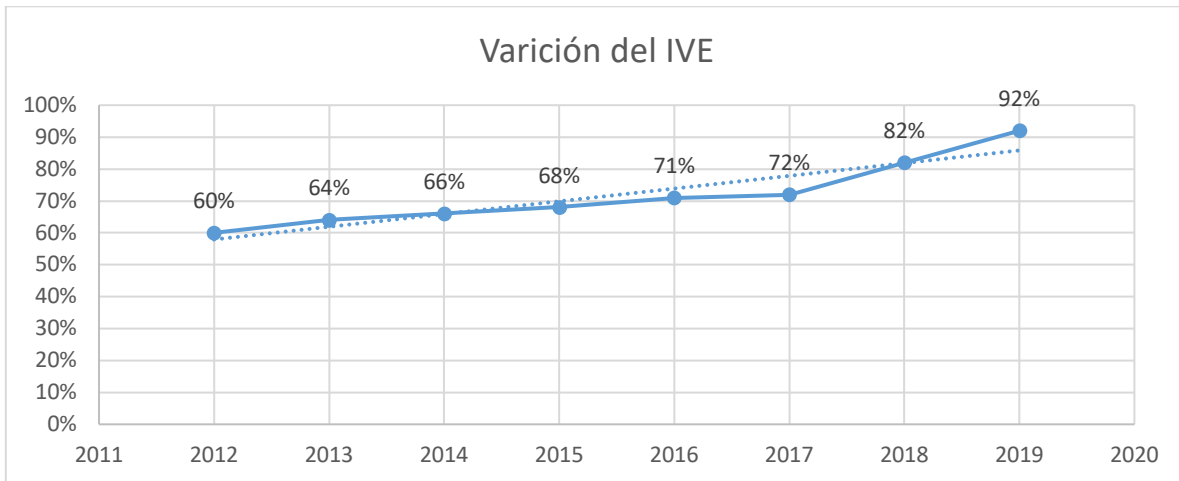


Figura 6. Evolución del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)

Al observar ambos indicadores SEP e IVE es claro que el establecimiento ha tenido una variación significativa en el componente socioeconómico de sus estudiantes, lo cual ha variado significativamente en periodo 2013 al 2019 en un 32%.

Caracterización según resultados

Categorías de desempeño

Actualmente en nuestro país existen diversos organismos generados a partir de la publicación de la Ley N.º 20.529, se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que se encuentra conformado por la Agencia de la Calidad de la Educación, el MINEDUC, la Superintendencia de Educación y el CNEE. En este caso, la Agencia de la Calidad de la Educación tiene por objeto evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades.

El colegio se encuentra categorizado en el nivel **medio**, tanto para enseñanza básica como para enseñanza media. Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado, en las distintas dimensiones evaluadas en el proceso de análisis, considerando siempre el contexto social de los estudiantes. (Agencia de la calidad, informe 2019).

Tabla 2. Evolución de la categoría de desempeño de enseñanza básica

| 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-------|------|------|-------|-------|
| Medio | Alto | Alto | Medio | Medio |

Tabla 3. Evolución de la categoría de desempeño de enseñanza media

| 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| Medio | Medio | Medio | Medio | Medio |

Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), son establecidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y evaluados por la Agencia de Calidad. Entre éstos se encuentran: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable.

A continuación, se presentan los puntajes alcanzados en los niveles de Enseñanza Básica y Media y los 4 indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) recuperado de informe de Agencia de Calidad 2019.

Tabla 4. IDPS Cuarto Básico 2019

| Indicador de Desarrollo Personal y Social | Puntaje | Comparación |
|---|---------|-------------|
| Autoestima académica y motivación escolar | 81 | Más Alto |
| Clima de convivencia escolar | 81 | Más Alto |
| Participación y formación ciudadana | 84 | Más Alto |
| Hábitos de vida saludable | 76 | Más Alto |

Tabla 5. IDPS Sexto Básico 2019

| Indicador de Desarrollo Personal y Social | Puntaje | Comparación |
|---|---------|-------------|
| Autoestima académica y motivación escolar | 75 | Similar |
| Clima de convivencia escolar | 73 | Similar |
| Participación y formación ciudadana | 75 | Similar |
| Hábitos de vida saludable | 72 | Similar |

Tabla 6. IDPS Octavo Básico 2019

| Indicador de Desarrollo Personal y Social | Puntaje | Comparación |
|---|---------|-------------|
|---|---------|-------------|

| | | |
|---|----|---------|
| Autoestima académica y motivación escolar | 72 | Similar |
| Clima de convivencia escolar | 72 | Similar |
| Participación y formación ciudadana | 76 | Similar |
| Hábitos de vida saludable | 71 | Similar |

Tabla 7. IDPS Segundo Medio 2018

| Indicador de Desarrollo Personal y Social | Puntaje | Comparación |
|---|---------|-------------|
| Autoestima académica y motivación escolar | 71* | Similar |
| Clima de convivencia escolar | 73* | Similar |
| Participación y formación ciudadana | 75* | Similar |
| Hábitos de vida saludable | 71* | Similar |

Al analizar las distintas tablas de Indicador de Desarrollo Personal y Social, se puede aseverar que en general el establecimiento mantiene un nivel comparativo similar a otros establecimientos con el mismo componente socio económico, por lo que se encuentra dentro de los resultados esperados, salvo en los niveles de cuarto básico donde se encuentra más alto.

Resultados SIMCE

A continuación, se presentan las gráficas de resultado SIMCE en los diferentes niveles y áreas recuperados de la Agencia de Calidad (2019)

Resultados SIMCE 4° Básico

Área de Lenguaje y comunicación

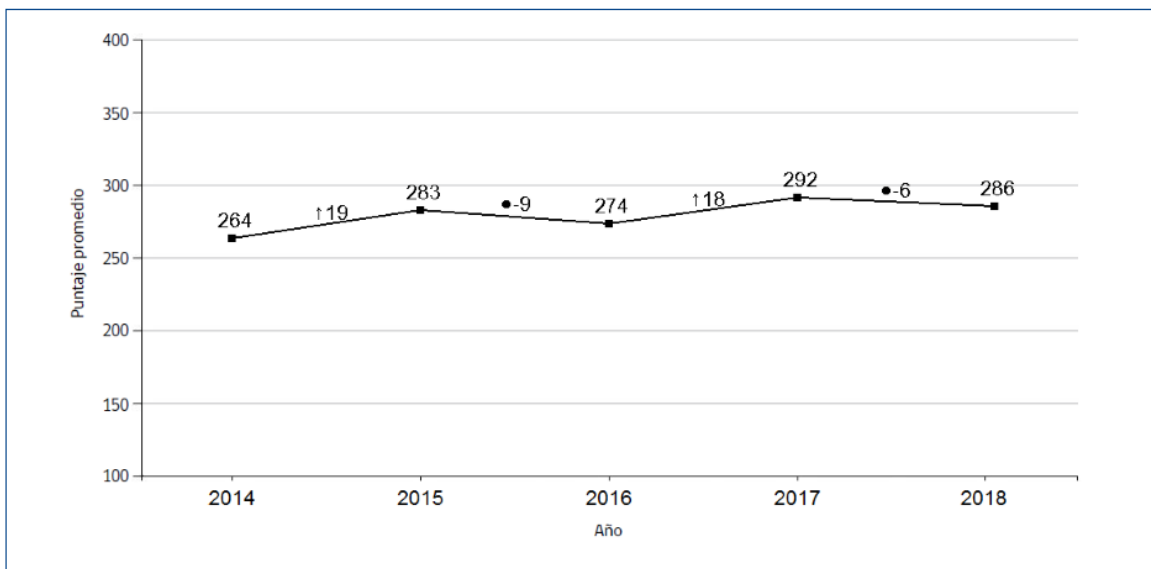


Figura 7. Evolución de los puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico al 2018

Como podemos observar en el anterior gráfico, en el año 2017, los resultados en cuartos básicos en Lenguaje y Comunicación fueron positivos con 292 puntos, experimentando un alza de 18 puntos en relación con el año anterior. Esto posiciona al colegio por sobre el promedio de establecimientos del mismo grupo socioeconómico, en más de 22 puntos. Si bien el año 2018 se produce una baja de 6 puntos, el porcentaje de alumnos situados en un nivel de aprendizaje insuficiente disminuye, de igual forma que el porcentaje de alumnos en un nivel adecuado.

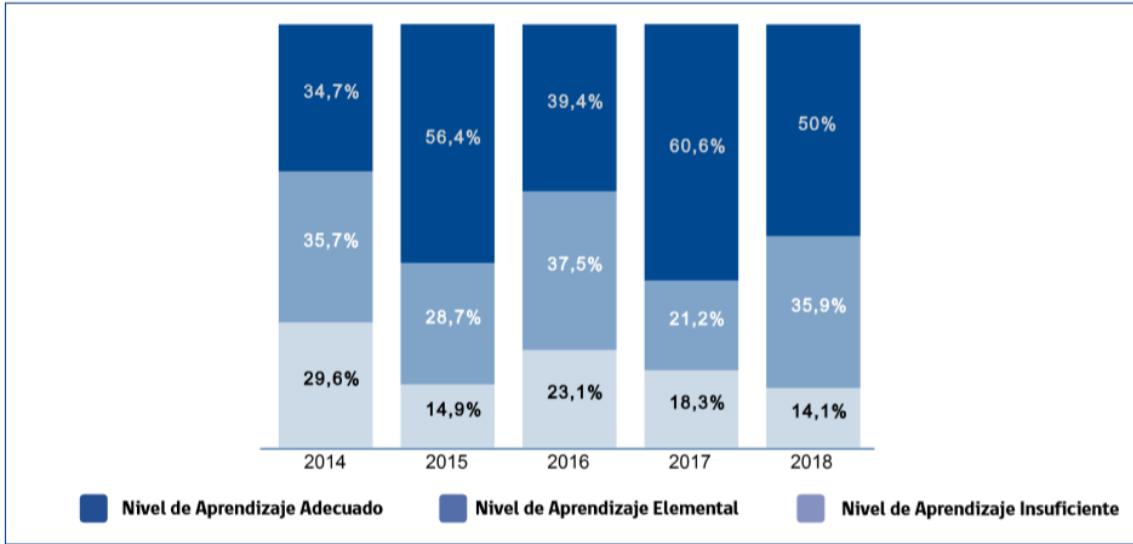


Figura 8. Evolución de la distribución de los estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico al 2018

Respecto a los niveles de aprendizaje para 4º básico, indican una disminución en el nivel Insuficiente de 4,2%, un aumento en el nivel de aprendizaje Elemental de 14,7 puntos y una disminución en el nivel de aprendizaje Adecuado de 10,6 puntos porcentuales.

Área de Matemática

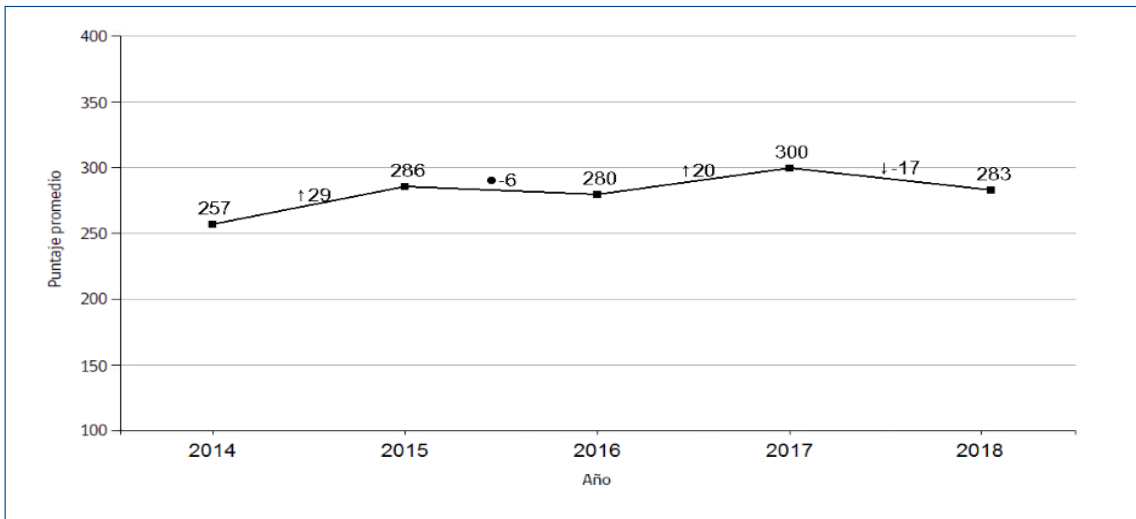


Figura 9. Evolución de los puntajes promedio SIMCE Matemática 4º básico al 2018

En relación con cuarto año básico, los resultados muestran una mejora ostensible el año 2017 respecto al año anterior, con un crecimiento de 20 puntos, Este avance, también se reflejó al compararlo con colegios de similar situación, el cual fue más alto en 38 puntos. Y lo cual registra una tendencia al alza casi sostenida desde el año 2014.

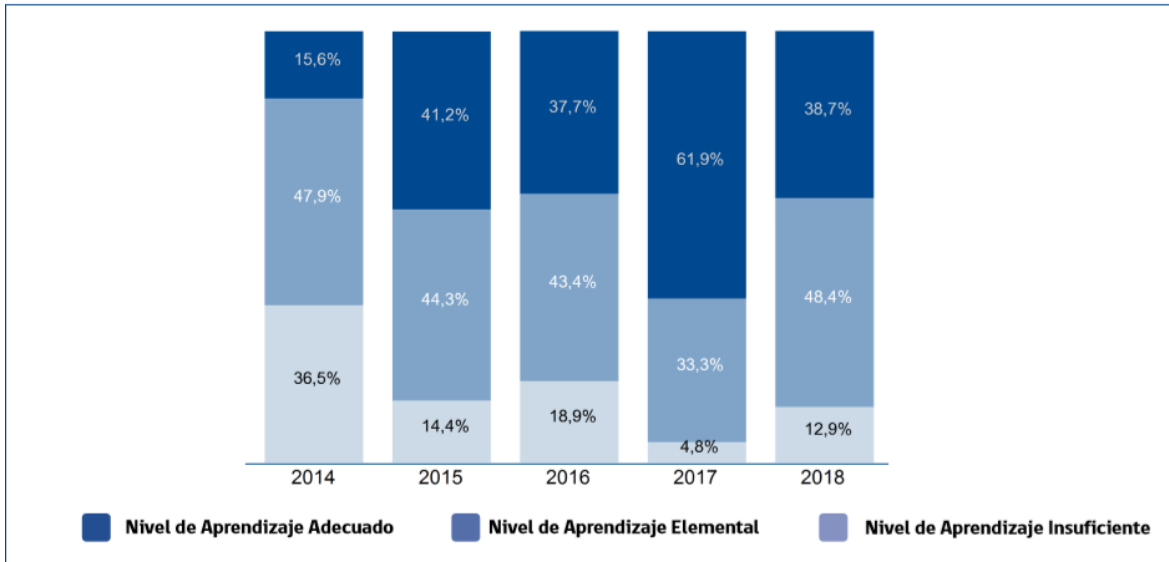


Figura 10. Evolución de la distribución de los estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Matemática al 2018

El año 2018 se aprecia una baja considerable en el puntaje Simce, existe una correlación con los resultados de cada nivel de los estándares de aprendizaje para dicho año, pues aumentan los estudiantes en un nivel insuficiente y disminuyen considerablemente los estudiantes en un nivel avanzado, volviendo a la tendencia de los años 2015 y 2016.

Resultados SIMCE 6° Básico

Área de Lenguaje y comunicación

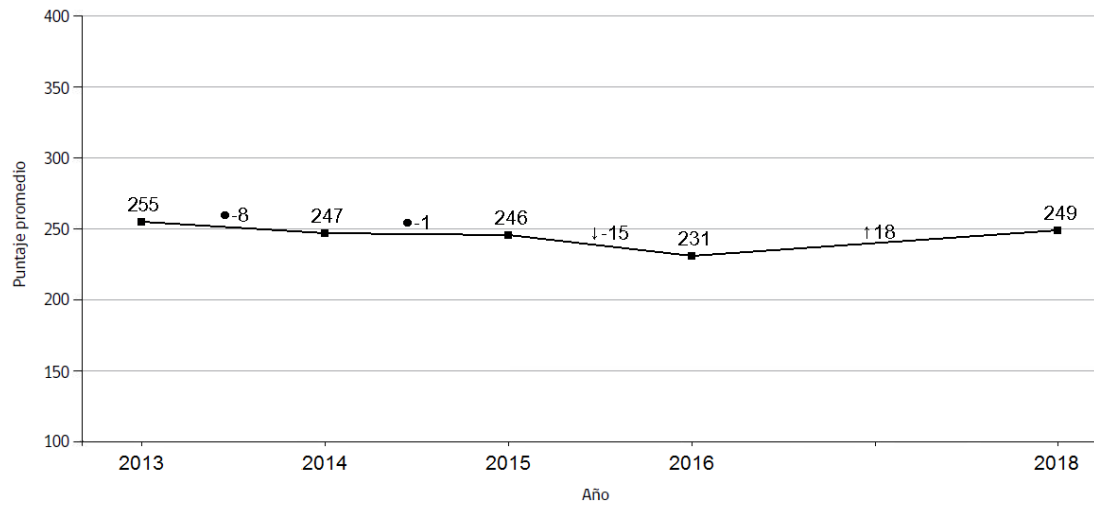


Figura 11. Evolución de los puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 6º básico al 2018

La situación de Lenguaje en los sextos básicos revela que hubo un aumento de 18 puntos respecto del último año de aplicación, lo cual resultó significativo en relación al 2016. Este varió de 231 puntos en el año 2016 a 249, en el 2018; como puede observarse en el gráfico. Ahora bien, el resultado comparado con el promedio de colegios de igual grupo socioeconómico es similar.

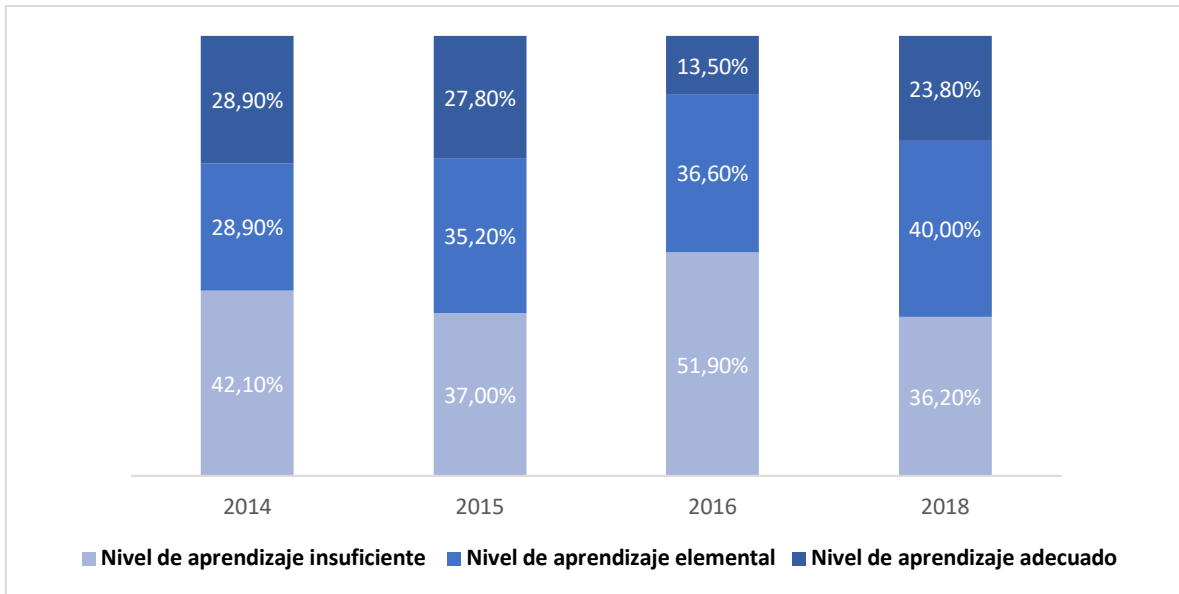


Figura 12. Evolución de la distribución de los estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 6º básico al 2018

Al comparar los niveles de Aprendizaje en Comprensión de Lectura de los últimos cuatro años, se observa una disminución en el nivel insuficiente de 5,9 puntos porcentuales, y un aumento en el nivel elemental de 21,1 puntos porcentuales, lo que es significativo.

Tras comparar 2016-2018 se obtuvo una disminución en el nivel de aprendizaje Insuficiente de 15.7%, lo cual señala un claro avance, evidenciado en el aumento del nivel de aprendizaje Elemental en 5.4% y un aumento en el nivel Adecuado de 10.3%.

Área de Matemática

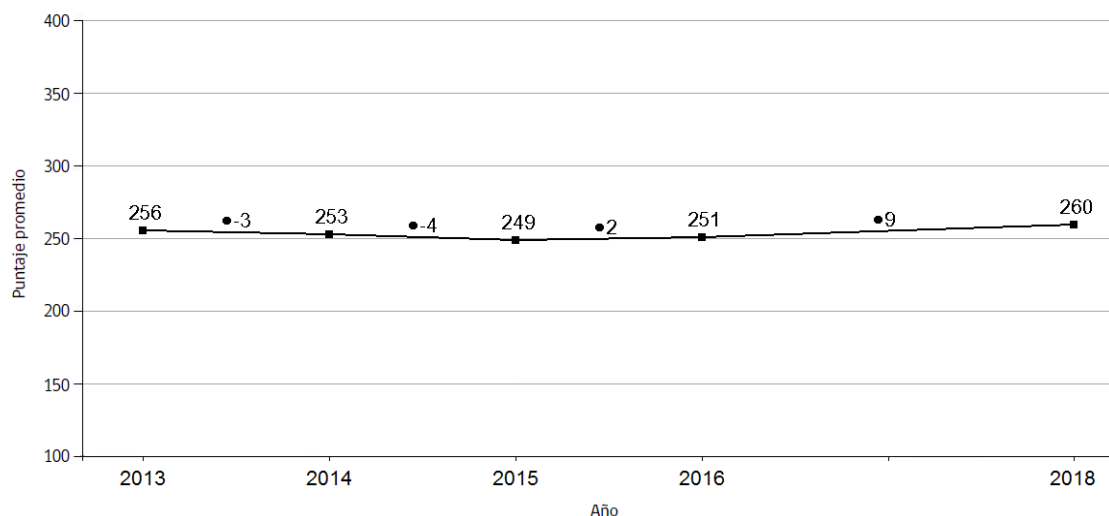


Figura 13. Evolución de los puntajes promedio SIMCE Matemática 6º básico al 2018

En el caso de 6º básico los resultados dan cuenta de un crecimiento de 9 puntos, y a su vez, logra estar 7 puntos más alto, comparado con colegios similares.

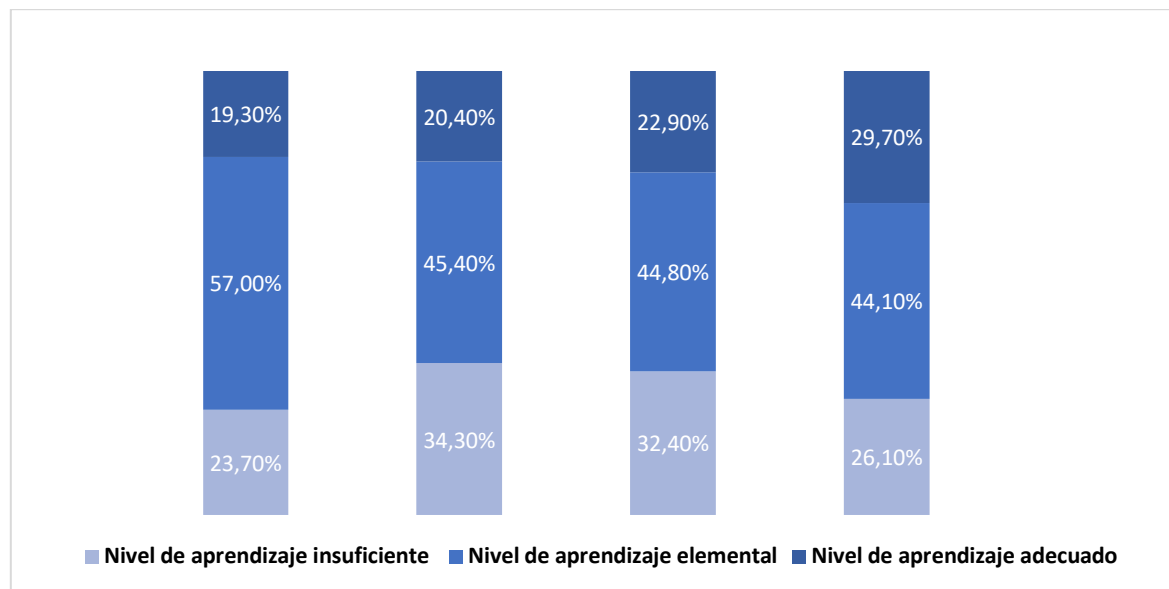


Figura 14. Evolución de la distribución de los estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Matemática 6º básico al 2018

Al comparar los niveles de aprendizaje en Matemática entre el periodo 2014 y 2018 indican un aumento en el nivel de aprendizaje adecuado. Los resultados obtenidos los años 2016 y 2018 se observa una disminución de un 6.3%, en el nivel insuficiente y un aumento de 6.8%, en el nivel de aprendizaje adecuado.

Resultados SIMCE 8° Básico

Área de Lenguaje y comunicación

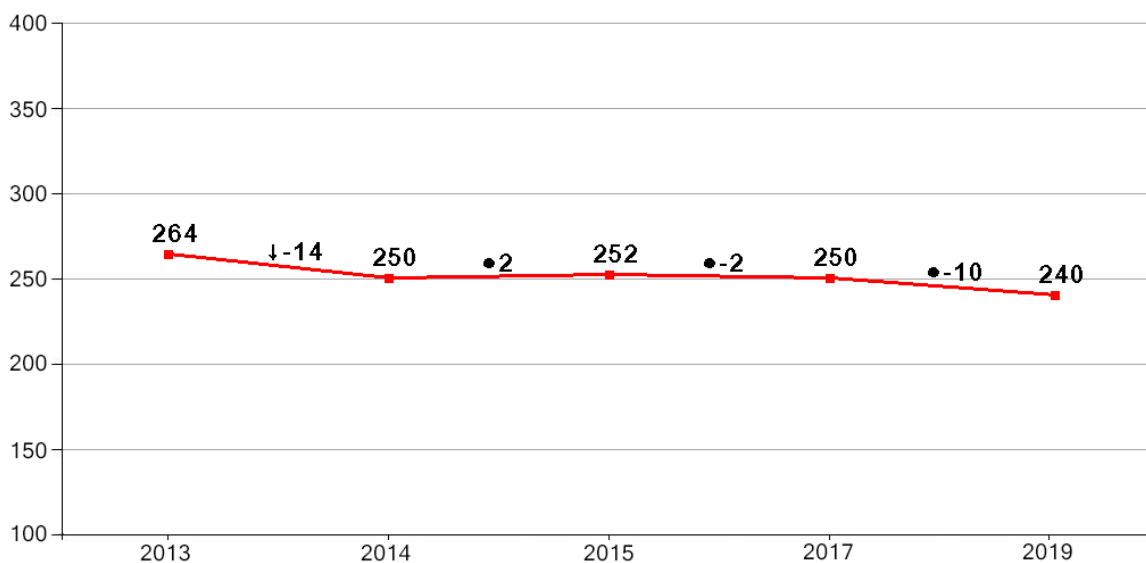


Figura 15. Evolución de los puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 8° básico al 2018

En relación con Octavo Básico, los resultados se mantuvieron cierta tendencia a la baja comparados con el año anterior, con una disminución de 10 puntos. Luego, tras compararlo con el promedio nacional de colegios de igual nivel socio económico se encuentra 5 puntos por debajo, lo que denota una caída sostenida en los últimos 6 años.

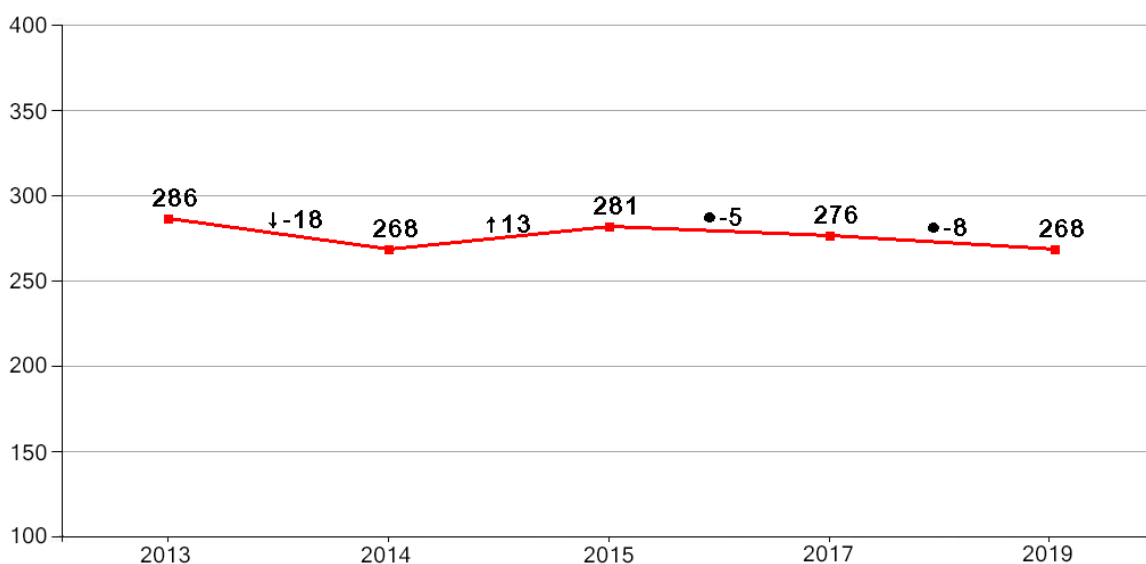


Figura 16. Evolución de los puntajes promedio SIMCE Matemática 8° básico al 2019

En la anterior gráfica, se aprecian los resultados de Octavo básico en el área de matemáticas, donde el colegio obtuvo 268 puntos en la última medición, acumulando una baja de 13 puntos en las últimas 2 mediciones. Sin embargo, se mantiene 5 puntos por encima de establecimientos de igual nivel socioeconómico. Al observar la gráfica en su conjunto, la tendencia es inestable comparando las cifras entre las diferentes mediciones, por lo cual no se podría precisar si existe una tendencia a la mejora o a la caída en los resultados.

SIMCE Segundo Medio

Área de Lenguaje y comunicación

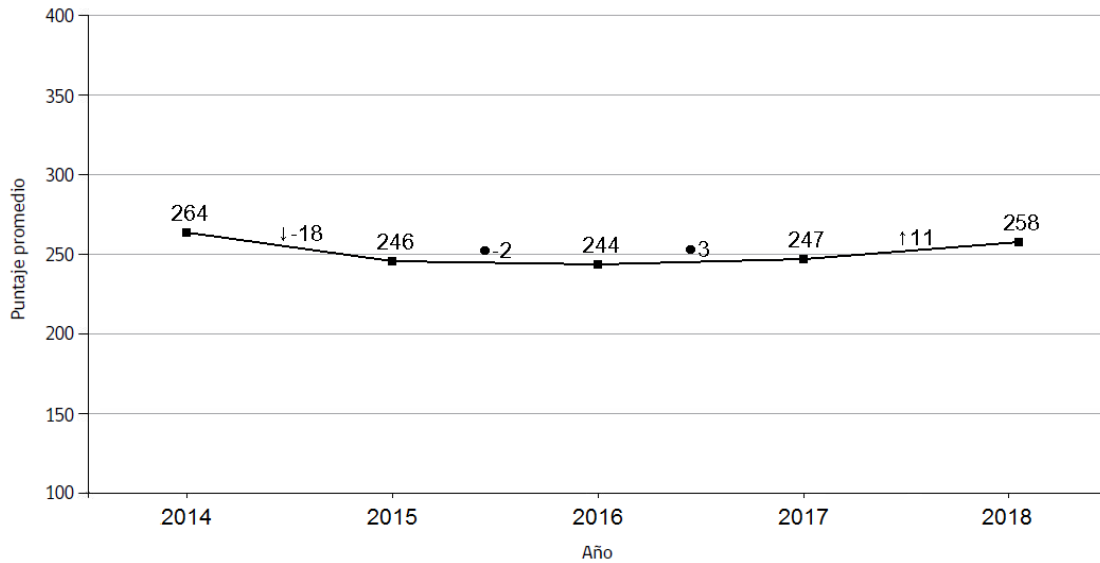


Figura 17. Evolución de los puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura IIº Medio al 2019

La tendencia de los resultados de Lenguaje y Comunicación: Lectura muestra un crecimiento de 11 puntos en relación al proceso 2017, y es más alto en 15 puntos si se compara con colegios del mismo grupo socioeconómico. Se destaca que, en los dos últimos años, 2017-2018, se ha revertido la tendencia a la baja obtenidas desde el año 2015, como se observa en la siguiente gráfica.

Área de Matemática

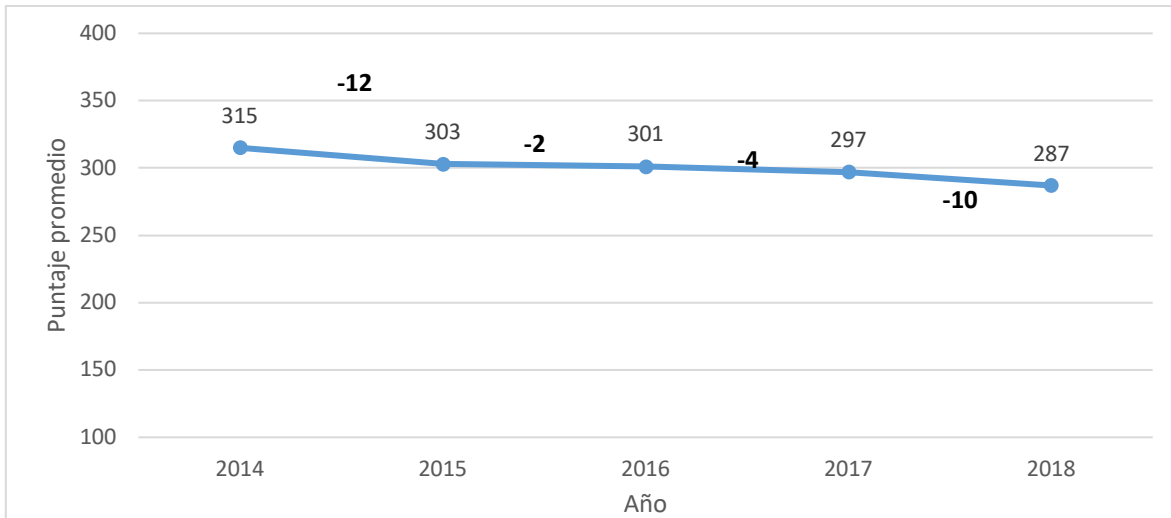


Figura 17. Evolución de los puntajes promedio SIMCE Matemática II° Medio 2019

En el caso de 2° Medio en Matemática, se obtuvieron 287 puntos promedio; se puede apreciar una disminución de 28 puntos, comparando los años 2014 y 2018 y una disminución de 10 puntos, al comparar con los años 2017 y 2018. A pesar de la tendencia hacia la baja, se destaca la diferencia del promedio 2018 del establecimiento comparado con el promedio nacional de establecimientos de igual GSE es más alto, en 37 puntos (SAC).

Evolución de los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) 2013-2019

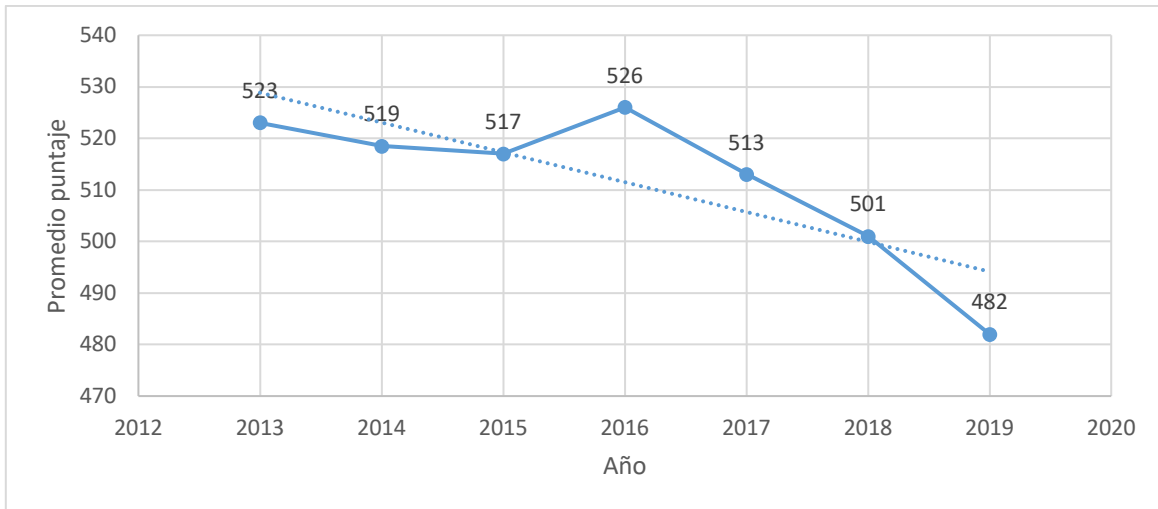


Figura 18. Evolución de los promedio puntajes PSU Lenguaje y Matemáticas

Respecto del puntaje obtenido en la PSU, que considera el promedio de las Pruebas de Lenguaje y Matemática, este alcanzó 482 puntos, observándose una baja considerable respecto del año 2018. Y confirmando una tendencia general a la baja sostenida desde el 2013, acumulando una disminución de 41 puntos en el promedio de ambas asignaturas, con excepción del 2016 donde se observa leve cambio en la tendencia.

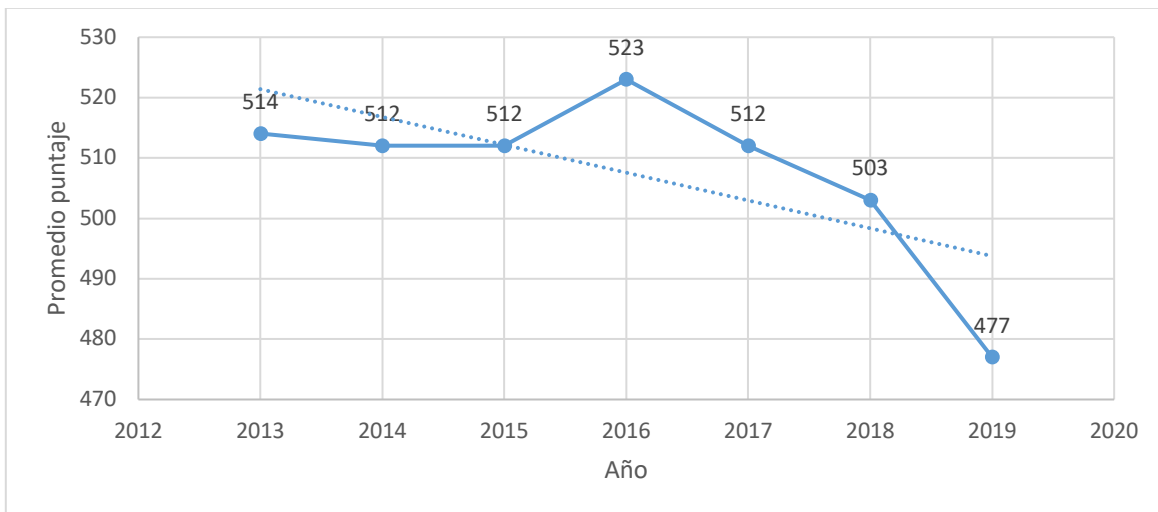


Figura 19. Evolución de los promedio puntajes PSU Lenguaje

Para el examen de Lenguaje y Comunicación, los resultados indican que el puntaje promedio del establecimiento en 2019 fue de 477 puntos, observándose una baja considerable respecto del año 2018. Siendo el menor del periodo observado y reflejando una tendencia sostenida a la caída de los puntajes. Acumulando una disminución de 37 puntos respecto al 2013, con excepción del 2016 donde se observa leve cambio en la tendencia.

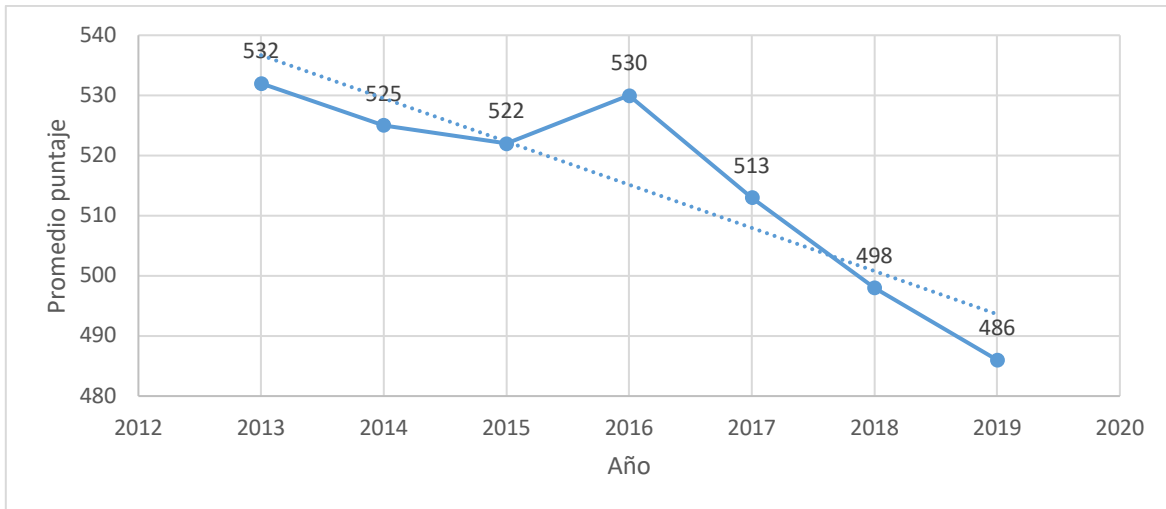


Figura 20. Evolución de los promedio puntajes PSU Matemática

Para el caso de la PSU Matemática, los resultados indican que el puntaje promedio del establecimiento en 2019 fue de 486 puntos, observándose una baja de 12 puntos respecto del año 2018. Siendo el menor del periodo observado y reflejando una tendencia sostenida a la caída de los puntajes. Acumulando una disminución de 46 puntos respecto al 2013 y en comparación con Lenguaje y manteniendo la excepción del 2016 donde se observa leve cambio en la tendencia.

Conclusiones sobre los resultados de eficiencia interna y externa del establecimiento

1. El número de estudiantes matriculados en el **Colegio Andrés Bello** mantiene una tendencia al alza convirtiendo a este establecimiento en el más grande de la comuna de Chiguayante.
2. Los indicadores de eficiencia interna como la matrícula y la tasa de aprobación del colegio muestran una tendencia positiva en su desarrollo en los últimos años, sobre todo en el periodo 2013-2019. Evidenciando una tendencia a la baja en el porcentaje de retiros, lo cual demuestra una alta capacidad de retención de estudiantes por parte del establecimiento.
3. Los indicadores socioeconómicos, como el porcentaje de estudiantes prioritarios (52%) así como el índice de vulnerabilidad (IVE) se incrementan significativamente desde el 2013, demostrando una clara variación del componente socioeconómico de los estudiantes del colegio. Lo cual no ha sido un factor relevante en los resultados de eficiencia interna, sin embargo, ha sido un factor determinante de las evaluaciones estandarizadas. Ya que, podemos encontrar una correlación de los periodos en que se incrementan estos indicadores y la caída de los puntajes SIMCE.
4. En general los resultados SIMCE del colegio muestran una leve tendencia a la caída en los niveles de octavo básico y segundo medio en las últimas mediciones, a excepción de cuarto y sexto básico que, tanto en lenguaje como en matemáticas, los resultados académicos han mantenido un alza sostenida. Lo cual marca una tendencia a la mejora que se ha perdurado en los últimos años. Los resultados institucionales para todos los niveles en general se mantienen en un nivel similar o sobre el promedio de colegios de análogas características socioeconómicas.
5. El promedio de los puntajes la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de las Pruebas de Lenguaje y Matemática ha mantenido una considerable tendencia a la baja desde el 2013, con excepción del año 2016, lo que puede explicarse preliminarmente debido a la variación significativa del componente socioeconómico de los estudiantes del establecimiento. Denotando una incapacidad del colegio para adaptar sus prácticas pedagógicas a este nuevo tipo de estudiantes proveniente de sectores más vulnerables, como lo demuestra

indicadores como la concentración de alumnos prioritarios (52%) y el Índice de Vulnerabilidad (IVE) en correlación a los períodos en que se incrementan estos indicadores y la tendencia a la disminución de los puntajes PSU, acumulando una caída de 41 puntos.

Diagnóstico y línea base

Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es de carácter mixto, lo que involucra la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos, así como el uso de instrumentos particulares de cada metodología. El propósito de utilizar este enfoque multimétodico, como se señala en Hernández et al., (2010) busca aprovechar las fortalezas de ambos tipos de investigación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. Al respecto, Bericat (1998) señala que el usar solo una de las metodologías mencionadas, puede transformarse en un ejercicio rígido y convencional, lo que empobrece la investigación social al impedir la aplicación de cuantos instrumentos sean necesarios para alcanzar conocimientos más veraces. Por lo cual, es imperativa la integración de ambas metodologías para bien de la aproximación al fenómeno estudiado.

De lo anterior se desprende que este enfoque integrador es más atractivo y holístico a la hora de estudiar las prácticas y creencias en el campo de la educación. Por ello esta investigación utiliza un diseño híbrido de igual importancia secuencial como el que se proponen en Cresswell y Plano (2010). En una primera instancia se utilizará la metodología cuantitativa para medir la cultura de colaboración al interior del establecimiento, en una segunda etapa se profundiza en los nodos críticos resultantes por medio del método cualitativo.

Es necesario explicitar la definición que se abordará de trabajo colaborativo, entendiendo este proceso como una metodología en la que docentes “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p.11). La unidad de análisis de esta investigación son los docentes y las dimensiones que se abordan son: Liderazgo para la colaboración, colaboración entre docentes y confianza en el equipo directivo.

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, permite detallar situaciones y eventos, es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno y busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández R., Fernández C. & Baptista P., 2010). Todo lo cual se relaciona directamente con el objetivo general de nuestra investigación, puesto que, nuestro foco principal es la percepción que tienen los docentes sobre el trabajo colaborativo entre pares, que se realiza en el establecimiento. Entendiendo esto desde la existencia de prácticas de trabajo colaborativo institucionales o formales, así como aquellas instancias informales que se dan de forma espontánea entre los docentes. Además, medir la importancia que le asignan los profesores al trabajo colaborativo y la promoción de estas prácticas que realiza el equipo directivo.

El diseño seleccionado es de tipo no experimental, así mismo la recogida de datos será transaccional, por lo cual se recogerán datos en un solo momento, para cada uno de los instrumentos que se utilizarán.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Analizar la percepción de los docentes sobre el trabajo colaborativo entre pares, que se realiza en el colegio **Andrés Bello**.

Objetivos específicos

- Identificar las instancias en las cuales los docentes planifican en conjunto.
- Identificar las instancias en las cuales los profesores analizan y reflexionan en conjunto sobre sus prácticas pedagógicas.
- Describir la importancia que le dan los docentes al trabajo colaborativo entre pares.
- Determinar la percepción que tienen los docentes, en torno a la promoción del trabajo colaborativo que realiza el Equipo Directivo.

Investigación Cuantitativa

Población y muestra

El instrumento se aplicó a una población de 92 docentes en ejercicio, correspondiente al total de profesores del establecimiento. De los cuales 48 docentes respondieron la encuesta, representando un 52% de dicho universo. Determinando de esta forma la muestra, puesto que el instrumento de recogida de información poseía un carácter censal.

Investigación Cualitativa:

Población y muestra

La muestra seleccionada para la investigación cualitativa, correspondiente a la *entrevista semiestructurada*, fue de un total de 6 docentes del establecimiento. El grupo de profesores fue seleccionado de manera aleatoria, se considera en la selección que un 50% de los docentes entrevistados pertenezcan a enseñanza básica y el otro 50% a enseñanza media. Además, se estableció como requisito de la elección que estos llevaran a lo menos 5 años de experiencia en el establecimiento, con el fin de que la mirada sea lo más variada posible.

Instrumentos aplicados

Instrumento Cuantitativo

El instrumento se aplicó de forma remota, mediante la plataforma de formularios de Google enviado a cada uno de los correos electrónicos corporativos de los docentes de enseñanza básica y media. En un rango de tiempo de 2 semanas para su aplicación.

La encuesta aplicada abarca tres dimensiones de colaboración docente fundadas en las interacciones entre estamentos, constituye una batería tridimensional, basada en una batería estadounidense (Gruenert y Valentine, 1998) y diseños propios (Fromm, Valenzuela y Vanni, 2016). Las tres dimensiones cubiertas son:

- Liderazgo para la Colaboración: En esta dimensión se consideran las acciones que implementa el equipo directivo para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento. Esto se basa en la opinión que tienen los docentes respecto a ser considerados y valorados con sus aportes
- Colaboración entre Docentes: Esta dimensión indaga sobre las situaciones en las que los docentes están colaborando profesionalmente. Estas situaciones percibidas por los docentes son el nivel práctico y aplicado de este ámbito del trabajo escolar.
- Confianza en el Equipo Directivo: Esta dimensión se define por preguntas que indagan por la disposición, compromiso y apertura que se percibe en el equipo directivo.

Para la construcción de este apartado se utilizaron las respuestas de docentes agrupados en una planilla de datos de Excel, en la cual se contabilizaron cada una de la opción seleccionada por los docentes en los diferentes niveles de la escala Likert. Se contaron el número de opciones en cada nivel según cada afirmación y se determinaron porcentajes. En cuyo caso se seleccionaron aquellas afirmaciones en cuáles la mayor cantidad de docentes manifestaba estar Muy en desacuerdo y aquellas cuyo resultado de la adición los niveles Muy en desacuerdo y en desacuerdo superan el 50% de las preferencias. Lo cual se detalla en la siguiente tabla.

Cabe señalar que el instrumento contiene 25 afirmaciones positivas encasilladas en las dimensiones antes descritas, las cuales se midieron a través de una escala de Likert de 5

niveles, desde Muy en desacuerdo con valor 1, En desacuerdo con valor 2, Ni en acuerdo ni en desacuerdo con valor 3, De acuerdo con valor 4 y Muy de acuerdo con valor 5. A partir de lo cual se busca definir nodos críticos en base a aquellas prácticas cuyo despliegue se encuentra muy disminuido en función de la percepción de los docentes. Siendo por ejemplo de alto despliegue las que los profesores reconocían como muy de acuerdo y de bajo o nulo despliegue aquellas que se percibían como en desacuerdo o muy en desacuerdo.

Instrumento Cualitativo

Para la profundización de la información obtenida por medio de la investigación cuantitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales, de elaboración propia. Las entrevistas se realizaron de manera remota, por medio de “Google Meet”. El criterio de elección de este instrumento de recogida de información, obedece a que es flexible y permite explorar y profundizar en los nodos críticos evidenciados, para acercarnos desde lo cualitativo y con intención de detectar las prácticas formales e informales de trabajo colaborativo, tiempo de planificación y colaboración docente, y el involucramiento docente en la toma de decisiones, pudiendo evidenciar la importancia que los docentes le atribuyen a estas prácticas y observar si estas son o no promovidas desde el equipo directivo.

Procedimiento de Análisis de la información

Análisis Cuantitativo

Para la construcción de este apartado se utilizaron las respuestas de docentes agrupados en una planilla de datos de Excel, en la cual se contabilizaron cada una de la opción seleccionada por los docentes en los diferentes niveles de la escala Likert. Se contaron el número de opciones en cada nivel según cada afirmación y se determinaron porcentajes, media, desviación estándar. En cuyo caso se seleccionaron aquellas afirmaciones en las cuales la mayor cantidad de docentes manifestaba estar Muy en desacuerdo y aquellas cuyo resultado de la adición los niveles Muy en desacuerdo y en desacuerdo superan el 50% de las preferencias. Lo cual da como resultado los siguientes nodos críticos organizados por dimensión que se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 8: Resumen de resultados nodos críticos considerando dimensiones del instrumento

| Muy en desacuerdo % | En desacuerdo % | Sumatoria porcentajes | N° Afirmación | Dimensión |
|---------------------|-----------------|-----------------------|---------------|--------------------------------|
| 54.2 % | 20.8 % | 75 % | 10 | Colaboración entre docentes |
| 12.5 % | 43.8 % | 56.3 % | 9 | |
| 16.7 % | 35.4 % | 52.1 % | 13 | |
| 22.9 % | 27.1 % | 50 % | 3 | Liderazgo para la colaboración |

Nota: Fuente de elaboración propia a partir de matriz de resultados de cuestionario sobre trabajo colaborativo

Descripción y análisis de nudos críticos según dimensiones:

Dimensión Colaboración entre docentes

Los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes, evidencian que la dimensión, que presentó un menor despliegue en el establecimiento, corresponde a “Colaboración entre docentes”. Entendiendo el proceso de colaboración docente, como un espacio de formación, reflexión crítica conjunta y socialización prácticas pedagógicas, entre los docentes y líderes escolares (MINEDUC, 2019). A continuación, se presentan los resultados, en cada una de las afirmaciones, asociadas a la dimensión de colaboración docente, que presentaron un mayor porcentaje de respuesta en los niveles “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”.

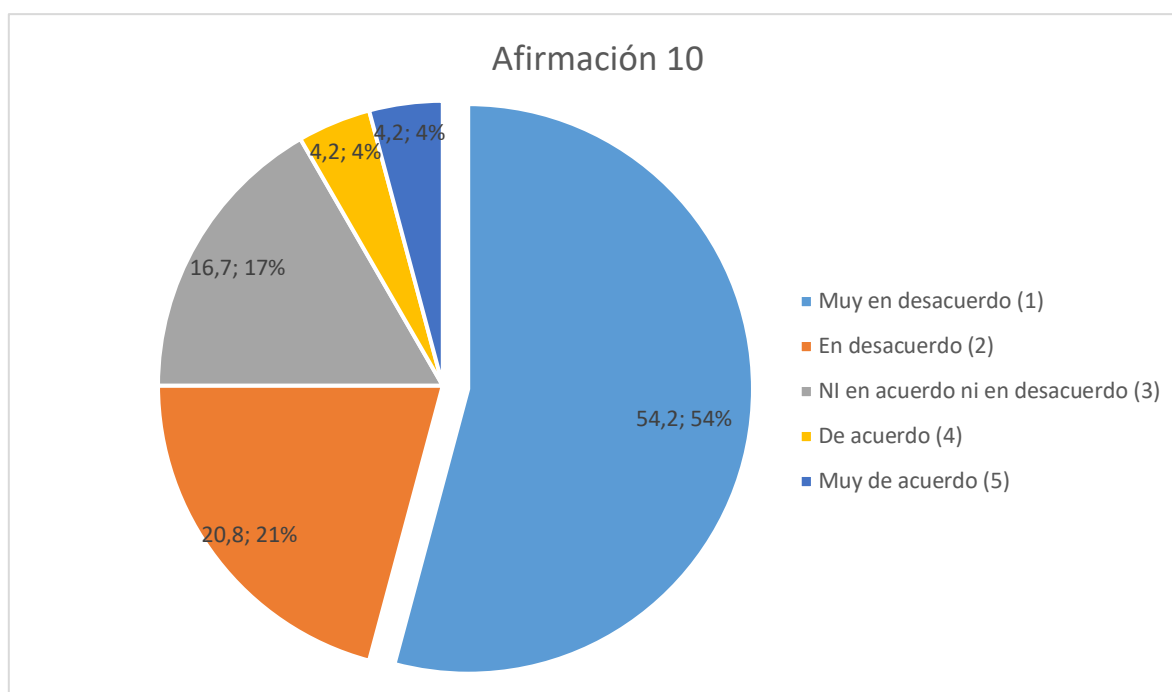


Figura 21. Afirmación 10 “Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando”

La figura 21, permite visualizar la percepción de los docentes, respecto de los espacios de colaboración docente que se generan al interior del establecimiento, específicamente el tiempo con el cuentan los profesores, para poder observar a otros enseñando. Al observar las respuestas se aprecia que más del 54% de los docentes manifiestan estar muy en desacuerdo y un 20% en

desacuerdo, lo que podría evidenciar que este tipo de prácticas no están formalizadas en el establecimiento. Tan solo un 2% explicita estar muy de acuerdo, y cuenta con tiempo para poder observar a sus pares enseñando.

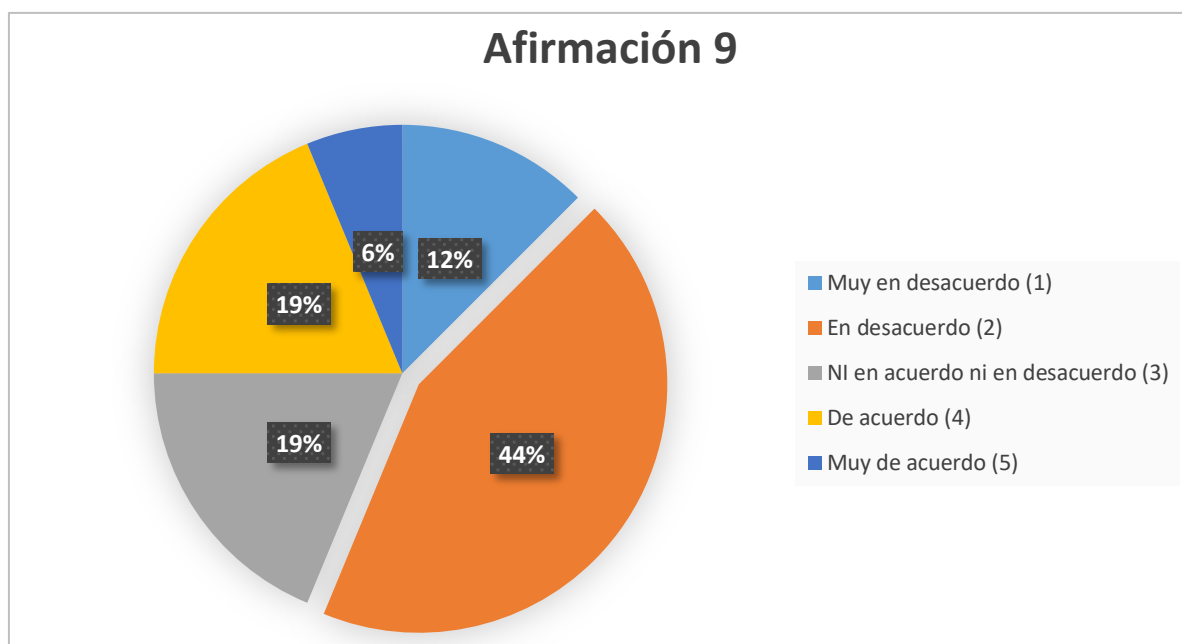


Figura 22: Afirmación 9 “Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos”

Respecto del tiempo que tienen los docentes para planificar juntos, los datos explicitados en el gráfico de la figura 22, permiten observar que solo un 6% manifiesta estar muy de acuerdo, con la práctica señala. Al observar la distribución de las respuestas más del 57% de los docentes se encuentra muy en desacuerdo y en desacuerdo con la afirmación: “Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos”. Existe, además, un 19% de docentes que manifiesta estar ni en acuerdo, ni en desacuerdo, lo que puede evidenciar desconocimiento acerca del tema.

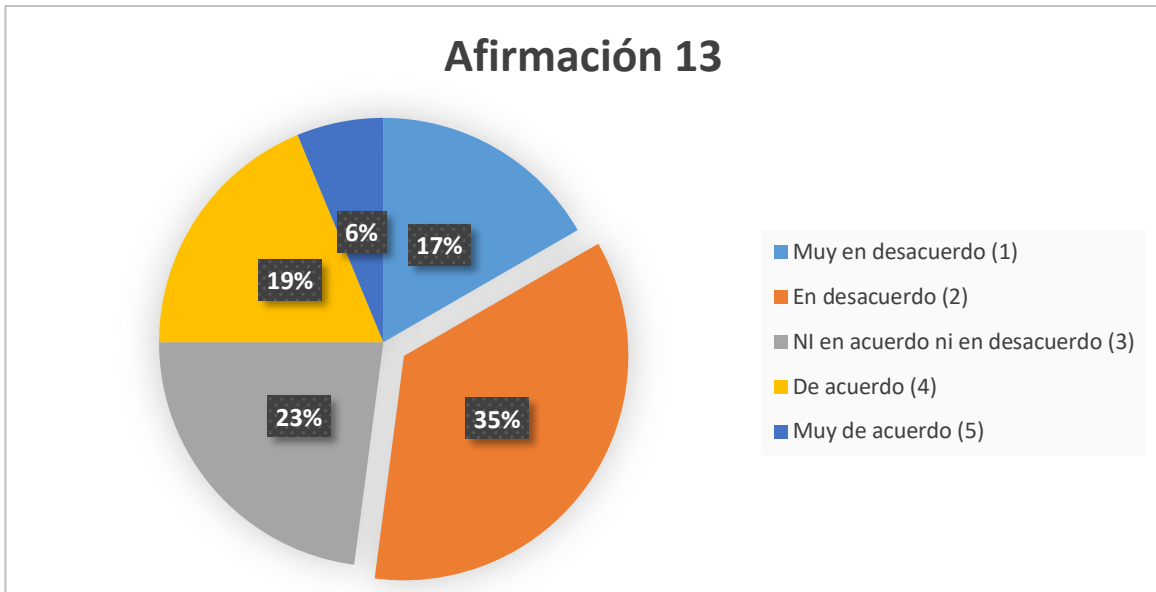


Figura 23: Afirmación 13 “Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos”.

El gráfico de la figura 23, da cuenta de las respuestas de los docentes en torno a la afirmación “Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza, se expresan abiertamente”. En relación a lo indicado, más de un 52% de los docentes encuestados, señala estar muy en desacuerdo y en desacuerdo, con la realización de dicha actividad en el establecimiento. Es relevante señalar, que un 23% de los docentes no manifiestan acuerdo ni desacuerdo. Mientras que sólo un 19% se encuentra de acuerdo y un 6% muy de acuerdo con la dimensión señalada.

Dimensión Liderazgo para la Colaboración

En esta dimensión se consideran las acciones que implementa el equipo directivo para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento. Esto se basa en la percepción que tienen los docentes respecto a ser considerados y valorados con sus aportes. La cual podemos considerar un segundo nodo crítico que visualiza los resultados del instrumento aplicado.

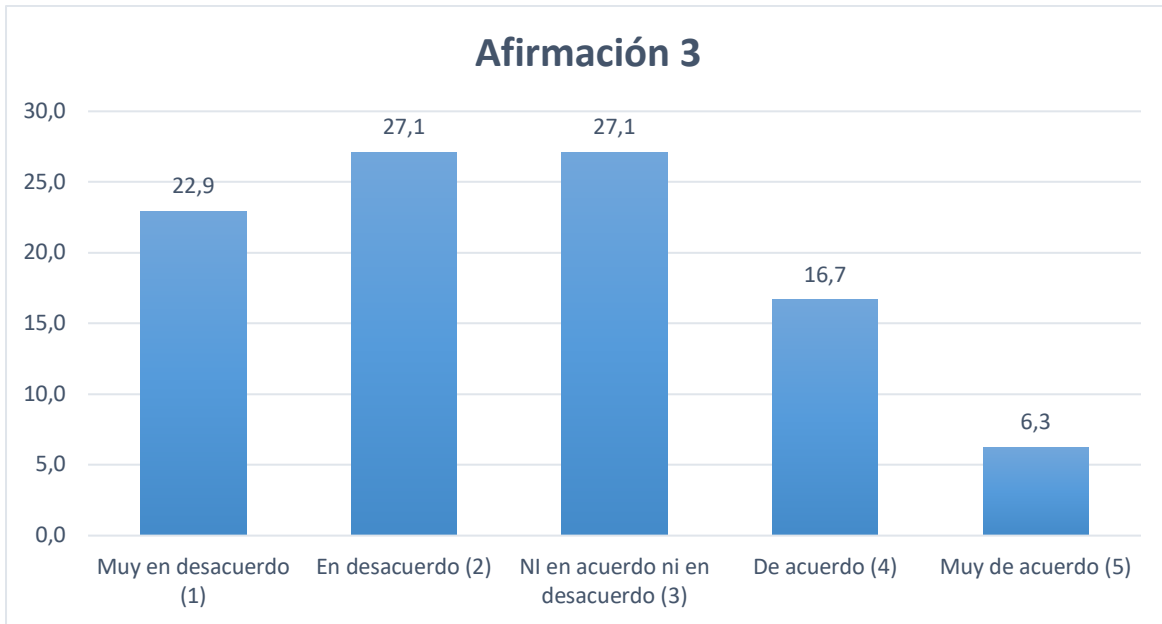


Figura 24: Afirmación 3 “Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento”.

Ante la afirmación “**Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento**” los docentes manifestaron estar muy en desacuerdo un 23% y en desacuerdo un 27%, sumando un 50% de las preferencias. Lo cual representa la baja incidencia de los profesores en la toma de decisiones, así como en el funcionamiento del establecimiento. Considerando estos resultados podríamos afirmar preliminarmente que no existen instancias institucionales en las que los docentes puedan resolver o intervenir sobre la toma de decisiones, así como los cambios o propuestas para la mejora.

Análisis Cualitativo

Dimensión: Colaboración entre docentes

Esta dimensión se entiende y define, desde la literatura especializada como las instancias con las que cuentan los docentes para que “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Esta definición de trabajo colaborativo, ha sido adoptada por el Ministerio de Educación en la actualidad; entendiendo la colaboración como la principal estrategia de Desarrollo Profesional Docente, local y contextualizado, dando respuesta in situ, a las necesidades que tienen los Docentes y La Escuela, propiciando de esta forma que cada institución, genere su propio conocimiento, por medio de la colaboración. El año 2016 se promulga la ley 20.903 creando la nueva carrera de Desarrollo Profesional Docente, que tiene por objetivo promover la colaboración entre docentes, oficializando lo descrito anteriormente.

Los resultados obtenidos, por medio de la realización de la entrevista semiestructurada a 6 docentes, permiten profundizar en torno a la percepción que tienen los docentes en relación a la colaboración entre docentes en su establecimiento. En la entrevista se abordan modalidades de trabajo colaborativo, instancias y tiempos destinados para compartir experiencias y reflexionar de manera conjunta. Al ser consultados por el tiempo del que disponen para compartir experiencias, observar a sus pares y reflexionar, señalan:

Docente 2 “Eeehh... Una sola vez lo hice, nada más porque el tiempo no está”.

Docente 1 “En teoría existe, desafortunadamente en la práctica eso no se lleva mucho a cabo porque como te comentaba en un principio cada uno se encierra en su mundo interno”

Docente 4: “El tema de poder compartir, de poder observar otras clases, incluso de colegas del mismo departamento o especialidad, no es algo que esté muy a la mano porque es un tema de horario, primero que nada, cada uno está siempre haciendo clases paralelamente, por tanto, yo no podría ir a la clase de un colega en circunstancias en que tengo clases con un curso” “Además esa práctica no se ha instalado en el colegio, de poder observarse mutuamente”

En la misma línea:

Docente 1: “Es como que existe una especie de incongruencia entre los espacios que tenemos y la posibilidad que tenemos de compartir ciertas cosas”.

Docente 6: “no se da este tipo de instancias para poder observar las prácticas de otros colegas.

Los profesores, explicitan que no existen los espacios ni tiempos destinados a compartir prácticas con otros docentes o poder observar a otro colega realizando una clase, pues todos están desarrollando clases, en horarios similares. Comentan, además, que no es una práctica que se promueva en el colegio, por otra parte, un docente de enseñanza media, señala que no hay coherencia entre los espacios con los que cuentan y la posibilidad de compartir experiencias.

Se les pregunta a los docentes el porqué de esta situación, a lo que responden:

Docente 3 “...El año pasado se trabajaba con departamentos, este año ya no, independiente de la pandemia se había como eliminado el tema de los departamentos”. “yo creo que, por los tiempos,

porque en general, bueno, tenemos una carga horaria en que en los momentos que tenemos como libres, entre comillas, son de preparación de material, de atención a apoderados... de trabajo no lectivo en realidad”.

Se desprende de las respuestas de los profesores que el tiempo y la eliminación de los departamentos, son factores relevantes para dar cuenta de la realidad que se vive en el colegio. Al pedirles que cuantifiquen el tiempo destinado durante este año para el trabajo colaborativo, los docentes responden que cuentan con 45 minutos, para planificar, compartir experiencias y reflexionar, explicitando que no es suficiente y que siempre les falta, al respecto señalan:

Docente 2: “Este año nos dieron por primera vez, una hora... donde nos citaban a todos los profesores de matemática a conversar con el coordinador... Y estuvimos dos semanas y hasta ahí llegó todo...” “yo creo que un bloque no, yo creo que una jornada de una tarde, yo creo que sí” “al preparar material en su casa, en preparar guías, material, ppt, en una hora uno no alcanza, claro, entonces en un bloque es imposible planificar con un colega un material, una clase...”

Docente 5: “El tiempo, es que en realidad para planificar siempre falta tiempo, siempre falta tiempo porque el trabajo a veces que se va haciendo es como sobre la marcha... siempre falta tiempo para planificar, para hacer una planificación, así como de excelencia...”

Docente 6: “En época normal nosotros teníamos destinada un bloque de 45 min” “Nooo, para nada. Yo creo que, si nosotros hiciéramos, tuviéramos un tiempo mayor, podríamos hacer un trabajo, pero lejos mejor, así es que sería importante que en el colegio igual dieran esos tiempos para poder trabajar por nivel”.

Se infiere entonces que el factor “tiempo”, es un elemento condicionante en el establecimiento, para que los docentes puedan desarrollar un trabajo colaborativo efectivo, en el que se reúnan, puedan planificar, elaborar material, entre otros.

Al ser consultados por la importancia que ellos atribuyen al poder conocer y compartir prácticas con sus pares, explicitan que es muy importante, porque siempre se está aprendiendo, en torno a prácticas, metodologías y estrategias. Señalan, además, que los docentes necesitan estar en constante actualización, pues el avance del conocimiento y las características de nuestros estudiantes así lo demandan. Una docente de enseñanza media señala al respecto:

Docente 2 “Eh... Sí, lo encuentro muy importante, porque claro, yo hago mis clases y encuentro que lo hago bien, pero cada colega tiene su metodología, su didáctica, cómo enseñar... y es bueno porque uno aprende más... es importante”.

Docente 6: “De todas maneras porque nosotros venimos de distintas escuelas y de distintos métodos, y que si entre nosotros conocemos nos podemos ir enriqueciendo mutuamente en estas prácticas, ya, y dar más momentos, y más instancias para discutir entre ellas, para poder analizarlas, para poder hacer más trabajo, trabajo grupal”

Docente 4: ““claro que me parece muy buena idea que nosotros podamos compartir con profesores tanto de nuestra asignatura como de otras asignaturas, pero eso no se ha dado porque el sistema está organizado de una manera tal que cada uno haga lo suyo”

Los docentes señalan, además, que la colaboración, permite Desarrollarse profesionalmente entre pares, es el caso de una de las profesoras entrevistadas, perteneciente a Enseñanza Básica:

Docente 5 “sí, por ejemplo, yo cuando comencé a trabajar en el colegio, yo comencé como asistente de aula...El docente con el que yo trabajé era mi compañero de carrera, entonces yo aprendí mucho de él, y él también me dijo que había aprendido mucho de mí porque como los dos éramos docentes y estábamos de manera mutua colaborándonos “.

Dimensión Liderazgo para la Colaboración

Para promover una cultura de colaboración, el liderazgo que se ejerza en la escuela, es un aspecto fundamental. La literatura especializada, considera que el Liderazgo Distribuido promueve la colaboración, pues no considera el trabajo como un proceso individual, sino que considera una obligación, el poder establecer interacciones con los demás integrantes de la comunidad, para dar respuesta a sus necesidades y oportunidades de mejora, en un contexto de alta exigencia. Rincón Gallardo (2018) enfatiza en la necesidad de generar un cambio cultural al interior de los establecimientos educativos, en los que la colaboración y el aprendizaje constante sean una tarea compartida, para dar vida a este proceso, destaca el rol movilizador de los líderes educativos.

Anderson (2012), sostiene que, en la escuela, existen múltiples actores capaces de influir y movilizar los procesos de mejora, desplegando prácticas de liderazgo, entre ellos destacan los coordinadores, jefes de departamento, profesores, Utp, etc. De esta forma, se trasciende la figura del director, pues los procesos de mejora están influenciados por otros actores de la escuela, por lo que la colaboración se releva como una práctica trascendente, propia del liderazgo distribuido.

La colaboración es un proceso que se vive en la práctica, en el quehacer diario en la escuela, con el discurso no basta, es por ello, que los líderes deben ser modelo de este tipo de prácticas de manera institucionalizada. Existen condiciones necesarias para promover la colaboración, al interior de la escuela, que los líderes deben considerar, hablamos de la confianza y participación docente, en los procesos de mejora y toma de decisiones. de esta forma los profesores se involucran y motivan, en pos de una visión común. Al respecto, diversos autores concuerdan en que la creación de una cultura colaborativa y colectivamente responsable, es la mejor estrategia para mejorar el aprendizaje y la enseñanza dentro de la escuela (Vaillant, 2016; Aravena, 2016; Louis & Wahlstrom, 2011).

De acuerdo a la entrevista semiestructurada, realizada a 6 docentes, para profundizar en torno a la percepción que tienen los profesores, en relación a la dimensión de “Liderazgo para la colaboración”. Al ser consultados por la importancia que le dan los líderes de su establecimiento al poder compartir prácticas pedagógicas, responden:

Docente 1 “quizás de palabra existe la preocupación de que podamos compartir ciertas directrices en relación a la metodología de enseñanza, pero en nuestra realidad eso se acabó desde el año pasado, porque eso es lo que se hacía en los departamentos el año pasado”

Docente 2: “pero no sé si el colegio le da la importancia, porque no da las instancias para ello, no está. Entonces no sé qué es lo primordial para ellos...”

Entrevistador: Y al pensar que quitaron el horario de trabajo colaborativo, eso llevaría a pensar que les importa, o que no les importa....

Docente 2: “Yo creo que no”.

Docente 4: “es un tema más de inconsciencia en esto, porque cuando tú no tienes... la claridad respecto a cuáles son los beneficios que podría traer... que los profesores quieren compartir, y tú los quieres tener separados”.

Los docentes explicitan que, en el discurso, existe una propuesta que invita a la colaboración, sin embargo, en la práctica, se les han quitado las instancias, tiempo y espacios en los que podían compartir, tal como ocurrió con la eliminación de los departamentos. A su vez, manifiestan que los líderes que dirigen el colegio, no tienen conocimiento de los beneficios que conlleva para el desarrollo profesional docente, reunirse a reflexionar y compartir prácticas pedagógicas. Contrariando, con lo que propone la literatura especializada al respecto, señalado anteriormente.

La evidencia señala que, para tener un cuerpo docente, motivado y comprometido con su trabajo, estos deben participar de manera activa en la toma de decisiones. Esta participación, tiene que ser propositiva o resolutive. Los docentes entrevistados, al ser consultados por el involucramiento docente, responden:

Docente 1: “Puede que escuchen, pero de ahí a que hagan eco a las cosas que van a realizar después no... Y la evidencia dice que no.... porque si se da el cerrar los departamentos, quiere decir que la importancia que tú le das al trabajo colaborativo entre los profesores, eehh... para ellos no fue importante...”

Docente 2 “no” “Porque las decisiones las toman ellos. Lo que pasa es que el colegio, el colegio es familiar... entonces claro, uno opina y todo, pero las decisiones al final las toman ellos” “hemos hecho tantas cosas, tantas reuniones, talleres, y todo lo dejamos escrito, y de ideas, y de proponer cosas, y qué podemos hacer”

“Yo una vez el año pasado pregunté que qué había pasado con todo lo que habíamos hecho... y la respuesta en ese entonces del jefe de UTP, delante de todos los colegas de media, dijo que los papeles estaban guardados...”

Docente 3: durante muchas reuniones o consejos... nos hacen algún tipo de consultas, o nos piden ideas, propuestas, cómo podríamos organizar, del trabajo colaborativo, de trabajar por nivel, propuestas que finalmente quedan en el papel, y

Docente 4: “...dentro del colegio, si bien se dan las instancias, o lo que se llama la simulación de la participación...” “si a ti te invitan a participar de algo serio, pero te van a decir, mira sabes qué, opina lo que quieras pero aquí no vamos a tomar en cuenta lo que dice... . A nosotros nos pasó muchos años”

Docente 6: “tú te das cuenta en pequeñas cosas que lo que tú puedas hacer para aportar no es considerado por las personas que toman las decisiones. Entonces, ahí nada que hacer” “... en el fondo nos permiten participar, tener nuestra representación, pero en la práctica igual van a tomar las decisiones”

Al preguntarles si se debería involucrar a los docentes en la toma de decisiones, los entrevistados señalan:

Docente 1: nosotros como profesores nos damos cuenta de que hay muchos profesionales que ocupan altos cargos, que no tienen las competencias... para desarrollarlo... entonces..., yo me he

sacado la mugre para estudiar pedagogía... después hice varios post títulos, hice un magíster, para poder proyectarme como profesional..., entonces qué mirada existe acá, por lo menos en la institución en la que estamos nosotros, que tú te inicias como profe, y terminas como profe... o sea, no tienes posibilidad de crecer profesionalmente.

Docente 2: Yo creo que sí, que es necesario. Si hacemos propuestas para la mejora, ojalá sea tomado en cuenta.

Docente 3: Sí, totalmente. Porque... trabajar con un grupo de profesores, con representantes... se pueden hacer equipos de trabajo, y que se llegue... a un acuerdo porque al final somos nosotros los que estamos constantemente en aula, y los que estamos... con las actividades o con los requerimientos del trabajo en equipo, o del trabajo colaborativo, de aprender nuevas prácticas...y si no están las instancias... no está el espacio para hacerlo, uno depende de cómo la buena voluntad...°

Docente 4: Entonces, decir que el profe no esté interviniendo en las decisiones es dejar de lado al actor principal de este mejoramiento...ese profesor se compromete con ese proyecto, y hace cuerpo, hace cuerpo con esa idea. Pero si el profesor es un mero ejecutador de algo que viene de otras mentes, que lo pensaron de otra manera

Docente 6: “Si, de todas maneras, porque los profesores tienen un punto de vista... porque somos nosotros los que estamos en la práctica, entonces de repente hay decisiones que nos afectan..., la mayoría nos afecta principalmente a nosotros, porque nosotros somos los que hacemos la bajada... entonces nosotros conocemos las realidades, nosotros conocemos a nuestros estudiantes, nosotros conocemos digamos la dinámica que se da en el aula... ,

¿Y cuándo no se toma en cuenta, qué ocurre con los profesores?

Docente 2: Nada nomas, salimos decepcionadas nomas.

Docente 4: “ocurre que lo que a un profesor joven le puede ser muy potente, que es la desmotivación de la participación, que de repente tú por el hecho de que te están pidiendo una opinión, pero te están diciendo por el otro lado que no les interesa lo que diga...”

En general profesores explicitan, que no son considerados por el cuerpo directivo en la toma de las decisiones del establecimiento, lo que se evidencia rotundamente, ya que a la hora de cerrar los Departamentos de asignatura, no fueron en ningún caso informados de las razones de esta decisión que ciertamente y según su percepción afecta de manera negativa el proceso de colaboración entre docentes, instancia que a su parecer era muy valiosa a la hora de compartir y discutir sobre prácticas pedagógicas. Por otro lado, los docentes entrevistados afirman que en general están abiertos a realizar propuestas de mejora e innovaciones, las que se recogen y se registran. Sin embargo, esto resulta para ellos un “simulacro de participación”. E incluso, los propios entrevistados insisten en la necesidad de ser incorporados, es decir “que el profe no esté interviniendo en las decisiones es dejar

de lado al actor principal de este mejoramiento... ese profesor se compromete con ese proyecto, y hace cuerpo, hace cuerpo con esa idea” dicho en sus propias palabras. Además, cabe mencionar que no tienen perspectivas de desarrollo laboral dentro de la institución, ya que no existe la posibilidad de asumir un cargo directivo por ser este de propiedad de una corporación familiar.

Integración de los resultados Cuantitativos y Cualitativos

De acuerdo a los datos recogidos y analizados en la investigación cuantitativa, se evidencia que la dimensión más descendida es “Colaboración entre docentes”, a su vez, los resultados revelan que la práctica con menor despliegue de esta dimensión, corresponde a la afirmación n° 10: “Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando”, puesto que, más del 70% de los docentes encuestados, manifiestan no tener tiempo para observar a sus pares enseñando, tan solo un 6% de los docentes expresa estar muy de acuerdo. Situación, que se condice con las entrevistas realizadas a los docentes en el marco de la investigación cualitativa, pues los profesores explicitan que no existen los espacios ni tiempos destinados a compartir prácticas con otros docentes o poder observar a otro colega realizando una clase, puesto que, todos están desarrollando clases en horarios similares. Comentan, además, que no es una práctica que se promueva en el colegio, por otra parte señalan que no hay coherencia entre los espacios con los que cuentan y la posibilidad de compartir experiencias.

Lo anterior, permite desprender que esta práctica de colaboración docente, no está formalizada en el establecimiento, por lo que no hay espacios de observación entre pares, en el aula; acción que se contradice con las propuestas ministeriales y políticas públicas que buscan generar una cultura aprendizaje, por medio del desarrollo profesional docente en la escuela, el que propicie 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). De acuerdo a lo expuesto, es relevante señalar, que el fortalecimiento de prácticas de trabajo colaborativo, está directamente relacionado, con el liderazgo que se ejerce en el establecimiento. Anderson (2012) plantea que el liderazgo distribuido, es fundamental para lograr una cultura de colaboración, apuntando a los distintos actores que, de una u otra forma, ejercen funciones de influencia en la organización escolar. Por otro lado, los propios docentes reconocen este elemento como muy importante, porque siempre se está aprendiendo, en torno a prácticas, metodologías y estrategias. Señalan, además, que los docentes necesitan estar en constante actualización, pues el avance del conocimiento y las características de sus estudiantes así lo demandan. Y reconocen que la colaboración, permite desarrollarse profesionalmente entre pares.

Considerando uno de los elementos más significativos de la colaboración docente, en lo que respecta a la afirmación 9: “Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos” Se observa en la distribución de respuestas que más del 57% de los docentes se encuentra muy en desacuerdo y en desacuerdo con la afirmación, lo que permite evidenciar, como ya se ha mencionado que los docentes no tienen tiempo establecido en su horario de trabajo, para poder planificar con otros docentes, por lo que trabajan de manera individual sus planificaciones. Todo lo cual se vio agravado durante el año 2020 con la eliminación de los Departamentos de Asignatura, una disposición tomada desde la jefatura del establecimiento y que no fue en ningún caso explicada a los docentes e incluso a los propios coordinadores de departamento, como señalaron los profesores entrevistados. Los docentes explicitan que, en el discurso, existe una propuesta que invita a la colaboración, sin embargo, en la práctica, se les han quitado las instancias, tiempo y espacios en los que podían compartir.

La evidencia señala, que trabajar colaborativamente, permite poner a disposición de los demás las capacidades, habilidades y conocimientos que cada uno posee, teniendo como fin, mejorar el

trabajo en el aula (Aparicio y Sepúlveda, 2019; Krichesky y Murillo, 2018) por ende, el aprendizaje de los estudiantes, para ello es fundamental privilegiar una mirada colectiva sobre la individual. Así lo señala el Ministerio de Educación, el año 2019, pues plantea que el trabajo colaborativo, se entiende como una acción conjunta 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. Los datos evidencian que el **Colegio Andrés Bello**, no está fomentando la colaboración entre docentes, sino que, por el contrario, se limita a los docentes a trabajar de manera individual dado a la falta de instancias formales dispuestas desde el equipo directivo.

En un sentido similar, un elemento esencial para la colaboración docente es la capacidad de compartir y discutir prácticas pedagógicas, situación muy relevante para la mejora escolar (Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras 2015). A partir de los datos arrojados por la investigación cuantitativa en relación a la afirmación 13: “Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos” lo indicado por el 52% de los docentes encuestados, señala que no existen instancias formales donde se puedan expresar o discutir abiertamente las prácticas de enseñanzas desplegadas. Todo lo cual fue reafirmado a partir de la entrevista semi-estructurada que se aplicó a los docentes, en particular los docentes confirmaron esta situación, evidenciando la inexistencia de espacios para discutir los desacuerdos en torno a las prácticas de enseñanza.

Por lo cual, se puede concluir que los docentes trabajan individualmente, no existiendo la oportunidad de ser acompañados o retroalimentados por sus pares, en torno a sus prácticas pedagógicas e inclusive manifestar algún tipo de desacuerdo de las mismas y de esta forma aprovechar el error como una oportunidad de aprendizaje (Hattie, 2009). Incumpléndose con esto la obligación legal expresada en la ley **20.903**, la cual en su artículo 12 explícita que se debe “Promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente”(Art. 12) así como la reflexión colectiva para la mejora de los aprendizajes, en la misma línea, como se señala en Aparicio & Sepúlveda (2019) “generar espacios para trabajar colaborativamente entre docentes a fin de mejorar sus prácticas a través de la ayuda entre pares”(pág.122).

Finalmente, y considerando la importancia que tiene la participación docente en las decisiones para tener un cuerpo docente, motivado y comprometido con su trabajo (Bellei et al. 2015), estos deben participar de manera activa en la toma de decisiones de manera propositiva o resolutoria. Sin embargo, a partir de los resultados de la investigación cuantitativa y en particular del análisis de la afirmación 3: “Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento” en la cual, alrededor del 50% de los docentes manifestó estar en desacuerdo. Profundizando en este punto, los docentes entrevistados reafirmaron esta idea, ya que en general y así lo explicitan, no son considerados en la toma de decisiones, las que en su gran mayoría son tomadas por el equipo directivo, las que ni siquiera fueron informadas, ni discutidas con los docentes, lo que según mencionan afecta de manera negativa la motivación y compromiso de los docentes. Por otro lado, afirman que en general están abiertos a realizar propuestas de mejora e innovaciones, las que se recogen, se registran y se guardan. Sin embargo, esto resulta para ellos un “simulacro de participación”, pues no se concretan. Además, cabe mencionar que no tienen perspectivas de desarrollo laboral dentro de la institución, ya que no existe la posibilidad de asumir un cargo directivo, por ser este de propiedad de una corporación familiar.

De lo anterior, se puede concluir que los profesores no son parte de los procesos de gestión y mejora escolar, lo que denota la inexistencia de instancias institucionalizadas para el involucramiento docentes en las decisiones del establecimiento. De acuerdo a estudios internacionales, como el realizado por Acevedo et al., (2017) sobre las escuelas públicas de México, constató que existe una relación directa entre el involucramiento de los docentes en la toma de decisiones y el éxito académico de los estudiantes. Por otro lado, en cuanto a la dimensión Liderazgo para la Colaboración, es responsabilidad de los líderes escolares promover una “cultura inclusiva” que promueva las transformaciones o prácticas innovadoras como la propia inclusión, permitiendo la participación en las decisiones escolares, no solo de los profesores y estudiantes, además integrando la participación de la familia como un actor estratégico y fundamental como se señala en Francis et al., (2016). Todo lo cual será en beneficio del establecimiento de una verdadera comunidad de aprendizaje, que aprende de manera constante, al respecto Rincón-Gallardo (2020) explicita que los maestros efectivos aprenden con sus estudiantes; los líderes escolares más efectivos aprenden con sus maestros; los sistemas educativos más efectivos aprenden con sus escuelas.

Árbol de problema

A partir de la evidencia cuantitativa y cualitativa analizada, se puede evidenciar que el principal problema del establecimiento particular subvencionado legio **Andrés Bello**, es la **Inexistencia de un liderazgo, que promueva la colaboración entre docentes, para la mejora de los aprendizajes**. A raíz de ello, se elabora el siguiente árbol de problema:

| | | |
|-------------------------|---|--|
| | | El 50% de los docentes afirma no estar involucrado en la toma de decisiones en el establecimiento. |
| Efectos | . Un 70% de los docentes encuestados, manifiesta no tener tiempo para observar a otros docentes enseñando. | Alta desmotivación docente. |
| | Un 57% de los docentes manifiesta que no tienen tiempo para planificar en conjunto a sus pares | Falta de confianza de los docentes en el equipo directivo |
| | Un 52% de los docentes manifiestan no tener tiempo para reflexionar, ni establecer un diálogo pedagógico en conjunto. | Bajas expectativas de Desarrollo Profesional Docente al interior del establecimiento. |
| | Los resultados de aprendizaje del establecimiento van a la baja. | |
| Problema Central | Bajo despliegue de prácticas de liderazgo, que promuevan la colaboración entre docentes para la mejora de los aprendizajes. | |
| Causas | El colegio, no ha establecido ni el tiempo ni los espacios para que los profesores puedan compartir prácticas, tales como observar las prácticas pedagógicas de sus pares, planificar en conjunto, reflexionar y realizar diálogos pedagógicos. | Los docentes no participan en la toma de decisiones institucionales. |
| | Eliminación de los Departamentos de Asignaturas. | El liderazgo ejercido en el establecimiento conduce a que de la labor docente se desarrolle de manera aislada. |
| | Deficiente implementación de la ley 20.903, que propicia el Desarrollo Profesional Docente, al interior del establecimiento, con la finalidad de mejorar prácticas docentes, en función de los aprendizajes de los estudiantes. | |

Figura 25: Árbol de problema

Propuesta de Mejora

En función de la información recolectada a partir de la confección de la línea de base, la que permitió determinar cómo problema central (ver figura 25) el **bajo despliegue de prácticas de liderazgo, que promuevan la colaboración entre docentes para la mejora de los aprendizajes**, considerando que deben ser los líderes escolares los que establezcan un sistema de condiciones donde se propicie el desarrollo profesional docente sobre un profundo sentido de la colaboración, entendiendo este elemento como la principal estrategia para la instalación y mejora de las capacidades institucionales. Puesto que, trabajar colaborativamente, permite poner a disposición de los demás las capacidades, habilidades y conocimientos que cada uno posee, teniendo como fin, mejorar el trabajo en el aula, por ende, el aprendizaje de los estudiantes, para ello es fundamental privilegiar una mirada colectiva por sobre la individual. Y, sobre todo, se vuelve aún más necesaria considerando la composición socioeconómica del establecimiento estudiado (IVE 92%) y la tendencia a la baja de los resultados de aprendizaje y pruebas estandarizadas, tales como Simce y PSU. En este sentido, en Acevedo et al., (2017) se explicita que la segunda gran variable de la gestión del líder escolar corresponde “a aquellas que deben tener como eje lograr que los agentes escolares se reúnan entre ellos, discutan y lleguen a acuerdos respecto de temas pedagógicos, especialmente en relación con cómo los estudiantes aprenden, sus dificultades y avances en este proceso” (p.60) lo anterior con el fin de construir una visión compartida y transitar hacia la mejora escolar (Fullan, 2006). Reconociendo el estado actual del establecimiento como una situación que requiere ser mejorada, proponiendo acciones para alcanzar un estado deseado, que contemple la colaboración docente como una acción central para la mejora de los aprendizajes.

En función de lo anterior, se propone la formulación de un **Plan local de formación para el desarrollo profesional docente** dando cumplimiento a la ley 20.903(art. 12 inciso 2°) y que tenga como **principal objetivo promover el desarrollo profesional docente a través de la colaboración y retroalimentación de las prácticas pedagógicas para la mejora de los aprendizajes desde un liderazgo distribuido**, reconociendo esta como una situación inicial que debe ser mejorada. Aprovechando y desarrollando las capacidades internas, a partir de la formalización de instancias para la realización de trabajo colaborativo entre docentes a través del acompañamiento, monitoreo y retroalimentación constante del equipo directivo.

Además, en esta misma línea, se contempla el restablecimiento de los departamentos de asignatura como entidades de colaboración docente, de articulación disciplinaria e institucional (PEI y PME) con ejes de desarrollo, tales como: Innovación didáctica, abordaje curricular, evaluación auténtica y desarrollo de habilidades de orden superior, las que contribuyen al despliegue de un liderazgo distribuido en favor de los docentes.

Descripción de la propuesta de mejora.

Plan local de formación para el desarrollo profesional docente

Inicialmente es necesario aclarar que el establecimiento, ya consideraba algunas acciones en Plan de Mejora (PME, 2019) en función del desarrollo profesional docente (DPD) con el fin de dar cumplimiento a la norma por lo menos en “lo descrito” en el Plan. Así, uno de los objetivos estratégicos de la dimensión Gestión Pedagógica, establece que el equipo directivo asegura una metodología que permita el trabajo colaborativo entre docentes, contribuyendo a la preparación de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Es necesario mencionar esto, ya que permite visualizar que desde el equipo directivo se entiende como un deber profesional, el asegurar la colaboración docente como estrategia para mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Todo lo cual, se condice con el problema central determinado a partir del levantamiento de la línea de base y la confección del árbol de problema. Ya que, estableció como principal problema el bajo despliegue de prácticas de liderazgo, que promuevan la colaboración entre docentes, para la mejora de los aprendizajes y el cual a su vez deriva en los siguientes efectos ordenado por dimensiones para su mejor abordaje.

Tabla 9: Efectos del bajo despliegue de prácticas de liderazgo que promuevan la colaboración docente ordenados por dimensión.

| Dimensiones | Colaboración docente | Liderazgo para la colaboración | Resultados |
|----------------|--|---|--|
| Efectos | <ul style="list-style-type: none">➤ Falta de tiempo para planificar en conjunto.➤ Imposibilidad de observar a otros docentes haciendo clases.➤ Reflexionar y dialogar sobre sus prácticas pedagógicas. | <ul style="list-style-type: none">➤ Falta de involucramiento docente en la toma de decisiones institucionales.➤ Desmotivación docente.➤ Faltas de expectativas de desarrollo profesional al interior de la institución. | <ul style="list-style-type: none">➤ Baja en los resultados de aprendizaje. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | ➤ Desconfianza en el equipo directivo. | |
|--|--|--|--|

Considerando lo anterior, la selección de esta propuesta responde en primer lugar a la necesidad de valorar y reconocer las capacidades internas que posee el establecimiento, en función de lo cual una de las premisas de este Plan es que “los docentes son profesionales que aprenden día tras día, privilegiadamente, en su lugar de trabajo, con su grupo de pares, a partir de la reflexión sobre su propia práctica” (Ministerio de Educación, 2019). Todo lo cual resulta muy conveniente considerando que el colegio cuenta con alrededor de 92 docentes, con lo cual el conjunto de saberes y experiencias acumuladas resulta en un enorme capital empírico e intelectual, que debe ser puesto al servicio de la mejora de los aprendizajes.

Por otro lado, se hace evidente la necesidad de aumentar y delimitar el tiempo no lectivo con el fin de remediar la falta de instancias, ya que como se ha mencionado anteriormente, el colegio no ha establecido ni el tiempo, ni los espacios para que los profesores puedan compartir prácticas, tales como observar a sus pares, planificar en conjunto, reflexionar y realizar diálogos pedagógicos. Situación, que se agravó con la eliminación de los departamentos de asignatura. De esta manera, se hace urgente que el equipo directivo apoye y colabore con sus docentes, genere condiciones para que estos compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración.

En relación al liderazgo para la colaboración, es necesario que en este plan local se busquen mecanismos en los cuales los docentes se sientan involucrados en la toma de decisiones institucionales. Así como, la restauración de las confianzas en el equipo directivo mediante una mejora en la comunicación, un mayor involucramiento de los directivos en el quehacer docente, con el fin de apoyar y mostrar confianza respecto su trabajo y logros. Además, “permitiendo cohesionar demandas de formación docente y los propósitos que la escuela persigue.” (Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Hallinger, 2005). Y es muy pertinente, acompañar lo anterior de un proceso de retroalimentación desde el equipo directivo y más tarde desde los pares, que como se señala en Leiva, Montecinos, & Aravena, (2017) sea “un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser “devuelta” al docente; es decir “compartida, analizada y comprendida en conjunto” con el propósito que este se sienta acompañado, valorado y que le ofrezca oportunidades de mejorar profesionalmente de manera constante.

En respuesta a lo anterior, es necesario definir el proceso de diseño de un Plan de formación local con etapas sucesivas, que ponga el foco en la colaboración docente y liderazgo para la colaboración. El cual debe ser encabezado desde ambas vicerrectorías y las respectivas subdirecciones académicas de enseñanza básica y media que desempeñan el rol de unidades técnico pedagógicas (UTP). Así como contar con la colaboración de aquellos docentes destacados y reconocidos por sus propios pares con el fin de realizar una construcción colectiva en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) con foco en el Desarrollo Profesional Docente (DPD) y que este en función de la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

El siguiente cuadro caracteriza ambas fases y plantea las tareas asociadas a la elaboración del Plan Local, según las orientaciones que se emanan del documento del Ministerio de educación (2019)

Tabla 10: Caracterización de fase estratégica y anual

| <i>Fase</i> | <i>Inicio-término</i> | <i>Características</i> | <i>Principales tareas</i> |
|--------------------|-----------------------|---|--|
| <i>Estratégica</i> | marzo-abril | Establece definiciones para el mejoramiento continuo de la escuela en el mediano plazo (cuatro años). No obstante, anualmente, estas se revisan para introducir eventuales ajustes. | Definir objetivos estratégicos y estrategias de mediano plazo, acorde con los propósitos y modalidades del Plan Local: - vinculación entre desarrollo educativo y DPD en la escuela; - trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica. |
| <i>Anual</i> | abril-mayo | Define una planificación anual, que incluye acciones e indicadores de seguimiento concordantes con las definiciones acordadas en la fase estratégica. | Definir, en la planificación anual, acciones de DPD fundamentadas en evidencia, en la participación de la comunidad docente, y alineadas con las definiciones de la fase estratégica. Construir indicadores de seguimiento de estrategias comprometidas con el DPD en la escuela. Los indicadores deben referenciar niveles de logro. |

En función de la caracterización que se entrega en el cuadro anterior, la presente propuesta de Plan local establecerá los principales lineamientos de acuerdo a las tareas definidas en la fase estratégica y anual. Sin embargo, se debe considerar que para la naturaleza de esta propuesta se dan por cumplidas las actividades que se proponen en el documento de Orientaciones para la elaboración del plan local del Ministerio de Educación (2019). Además, cabe señalar que tanto la formulación de objetivos estratégicos, estrategias y acciones están en función del diagnóstico institucional resultante de la línea de base y el árbol de problema. Así como, la consideración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejora (PME, 2019).

Objetivo General del Plan Local

- Promover el desarrollo profesional docente fomentando la colaboración y retroalimentación de las prácticas pedagógicas para la mejora de los aprendizajes.

Fase estratégica

Objetivos estratégicos que deben ser incorporados al Plan de Mejora Escolar (PME)

Dimensión: Gestión docente

1. Fomentar la colaboración docente, para que los profesores puedan compartir prácticas, observar a sus pares, planificar en conjunto, reflexionar y realizar diálogos pedagógicos permanentes.

Dimensión: Liderazgo

2. Promover una cultura de colaboración institucional que involucre un proceso de acompañamiento y retroalimentación constante del equipo directivo sobre las prácticas docentes.

Matriz para la fase estratégica

En la presente matriz se declaran las estrategias a implementar en ciclo del Plan de Mejoramiento Escolar (PME, 2019), las cuales se deberán implementar en un rango de tiempo de 4 años, se debe considerar que las acciones que se declaran serán de carácter permanente y deberán constituirse como una práctica institucional, sin embargo, su desarrollo y evaluación es de carácter anual.

Tabla 11: Matriz de la fase estratégica.

| OE 1. Fomentar la colaboración docente, para que los profesores puedan compartir prácticas, observar a sus pares, planificar en conjunto, reflexionar y realizar diálogos pedagógicos permanentes. | | | | | |
|--|---|-----------------------------------|---|--|--|
| Estrategia | Meta estratégica | Indicadores | Medio de Verificación | Responsables | Acciones |
| Reestructuración del horario cronológico docente a nivel institucional | 100% de los horarios profesores reestructurados a Marzo de cada año | No existen indicadores | Cronológico de cada docente | Subdirección académica de básica y media | -Definir a 1 hora y 30 minutos a la semana para que los docentes de la misma asignatura o que compartan nivel en enseñanza básica, coincidan en tiempo no lectivo. |
| Restablecimiento de los | 100% de las asignaturas a mayo de cada año cuentan | Número de asignaturas que cumplen | Plan anual de desarrollo por asignatura | Subdirección académicas y | 1. Restablecimiento de los |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| departamentos de asignatura Y Plan anual de desarrollo por asignatura para la articulación disciplinaria e institucional PEI y PME | con un plan de desarrollo | con la entrega del plan | | Coordinadores de departamentos o de asignatura | Departamentos de asignatura 2. Redacción del plan de desarrollo por asignatura 3. Revisión del plan por asignatura |
| Implementación de estrategias de DPD a través de los departamentos de asignatura | Todos los departamentos de asignaturas incorporan a lo menos 1 estrategia DPD | Número de departamentos que incorporan la estrategia | Acta de reunión del departamento de asignatura | Coordinadores de departamentos o | Incorporación de la estrategia de DPD: "Análisis de productos de aprendizaje " |

OE 2. Promover una cultura de colaboración institucional que involucre un proceso de acompañamiento y retroalimentación constante del equipo directivo sobre las practicas docentes.

| Estrategia | Meta estratégica | Indicadores | Medio de Verificación | Responsables | Acciones |
|---|--|---|------------------------------|--|---|
| Plan anual de acompañamiento y monitoreo | Cada año el plan deberá ser presentado 1 mes antes de iniciar las visitas a aula | Avance de la confección y presentación del plan | Plan de acompañamiento | Subdirección académica de enseñanza básica y media Coordinadores de departamentos o | 1. Redacción del plan de acompañamiento y monitoreo 2. Presentación del plan de acompañamiento a los docentes 3. Ajustes al plan de acompañamiento 4. Evaluar desempeño del plan |

| | | | | | |
|--|---|---|-------------------------------|--|---|
| Retroalimentación de las prácticas docentes por el equipo directivo | 100% de los docentes retroalimentados sobre sus prácticas | Número de docentes retroalimentados sobre sus prácticas | Registro de retroalimentación | Subdirección académica de enseñanza básica y media | 1. Implementación de la estrategia de DPD: “Caminata de aula” |
|--|---|---|-------------------------------|--|---|

(matriz de elaboración propia)

Fase anual

En consideración de la fase estratégica, se derivan una serie de estrategias y acciones de desarrollo anual tendientes a satisfacer los objetivos estratégicos planteados en nuestro Plan formación local para el desarrollo profesional docente del establecimiento.

A partir del primer objetivo estratégico (OE1) Fomentar la colaboración docente, para que los profesores puedan compartir prácticas, observar a sus pares, planificar en conjunto, reflexionar y realizar diálogos pedagógicos permanentes, se propone implementar una restructuración del horario cronológico docente a nivel institucional, con el fin de que los docentes puedan contar a lo menos con 1 hora y 30 minutos a la semana, en la cual coincidan con sus colegas de asignatura para el caso de sexto básico a cuarto medio. Y para los docentes que comparten nivel desde pre-kínder a quinto básico. Tiempo no lectivo, el que deberán destinar para reunirse a compartir prácticas, planificar y reflexionar en conjunto. Para lo cual tendrán el acompañamiento de del subdirector académico del nivel de enseñanza según corresponda, distribuidos en fechas y horarios permanentes de lunes a viernes.

Continuando con el primer objetivo estratégico (OE1) se deberá confeccionar un plan anual de desarrollo por asignatura que contemple áreas de desarrollo en función de la mejora de los aprendizajes y que estarán bajo la responsabilidad de coordinadores de departamento. Cuya responsabilidad será que estos lideran estas unidades para que funcionen como entidades de colaboración docentes, de articulación disciplinaria e institucional (PEI y PME) con ejes de desarrollo, tales como: Innovación didáctica, abordaje curricular, evaluación autentica y desarrollo de habilidades de orden superior. Además, los departamentos de asignatura durante sus reuniones mensuales, deberán incorporar como práctica permanente la estrategia de Desarrollo Profesional Docente (DPD) “Revisión de productos de aprendizaje” considerando movilizar al grupo de docentes de cada asignatura hacia la mejora constante. La elección de dicha estrategia (DPD) de implementación anual, busca tensionar y confrontar a los profesores con sus prácticas y creencias, así como compartir su capital de saberes y experiencias con otros pares. Partiendo desde su experiencia personal hacia la colectiva, creando espacios de indagación y reflexión que fomente la instalación de los principios de desarrollo profesional docente (Avalos, 2011; Simon & Campbell, 2012).

Con el objetivo estratégico (OE 2) de promover una cultura de colaboración institucional que involucre un proceso de acompañamiento y retroalimentación constante del equipo directivo sobre

las prácticas docentes. Cada año el equipo de las subdirecciones académicas de enseñanza básica y media, redactará un plan anual donde se definan objetivos del acompañamiento, modalidad de la observación, así como las estrategias de retroalimentación de las prácticas docentes que se realizarán. Considerando como principal foco del plan realizar una retroalimentación que sea nutritiva para los docentes y que incluya un alto involucramiento de los directivos en el quehacer del aula. Para lo cual se deberán incorporar de manera permanente durante el ciclo estratégico, la estrategia (DPD) de “Camina de aula” la cual ofrece varios beneficios, por una parte, movilizar a los profesores hacia la mejora de sus prácticas de enseñanza, realizar una retroalimentación efectiva y mejorar la percepción de los profesores sobre las prácticas del liderazgo directivo en relación al acompañamiento, monitoreo y apoyo que puedan brindar a la tarea docente.

Matriz para la fase anual

La siguiente matriz tiene como propósito dotar de objetivos específicos las acciones que se emanan de las estrategias, con el fin de dar operatividad a la elaboración de los respectivos planes, así como proyectar las estrategias de desarrollo profesional (DPD) para su futuro seguimiento y evaluación.

Tabla 12: Matriz de la fase anual.

| D i m e n s i v o n e s t P r M a E t é g i c o | Estrategia | Acciones | Objetivos específicos | Fecha |
|--|--|--|---|-------|
| G e s t i ó n | Reestructuración del horario cronológico docente a nivel institucional | -Definir a 1 hora y 30 minutos a la semana para que los docentes de la misma asignatura o que compartan nivel en enseñanza básica, coincidan en tiempo no lectivo. | Crear espacios formales para la colaboración docente. | Marzo |

| | | | | |
|---|--|---|--|-------------------|
| p e d a g ó g i c a | Plan anual de desarrollo por asignatura para la articulación disciplinaria e institucional PEI y PME | <ol style="list-style-type: none"> 1. Restablecimiento de los Departamentos de asignatura 2. Redacción del plan de desarrollo por asignatura 3. Revisión del plan por asignatura | Consolidar prácticas que favorezcan instancias de colaboración para la articulación disciplinaria e institucional (PEI y PME) con ejes de desarrollo, tales como: Innovación didáctica, abordaje curricular, evaluación auténtica y desarrollo de habilidades de orden superior. Y que contribuyen al despliegue de un liderazgo distribuido en favor de los docentes. | Abril |
| G e s t i ó n p e d a g ó g i c a | Implementación de estrategias de DPD | Incorporación de la estrategia de DPD: “Análisis de productos de aprendizaje” como práctica de los departamentos de asignatura. | Reflexionar en torno a la revisión, análisis y construcción de productos de aprendizaje como forma de potenciar la mejora y el cambio en la institución educativa desde el aprendizaje colaborativo entre pares de asignatura | Abril a diciembre |
| L i d e r a | Plan anual de acompañamiento y monitoreo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Redacción del plan de acompañamiento y monitoreo 2. Presentación del plan de acompañamiento a los docentes | <ol style="list-style-type: none"> 1. Movilizar a los profesores de hacia la mejora de sus prácticas de enseñanza. 2. Retroalimentar de manera efectiva las prácticas docentes. | Marzo |

| | | | | |
|-------------|---|---|---|----------------------|
| z g o | | 3. Ajustes al plan de acompañamiento 4. Evaluar desempeño del plan | 3. Mejorar la percepción de los profesores sobre las prácticas del liderazgo directivo. | |
| | Retroalimentación de prácticas docentes por el equipo directivo | Implementación de la estrategia de DPD: “Caminata de aula” | | De Abril a Diciembre |

(matriz de elaboración propia)

A partir de los objetivos específicos que se derivan de la matriz anterior, se permite dar seguimiento a las distintas estrategias y acciones. Además, facilita la construcción de los planes operativos, así como las actividades de la fase anual, para que resulten en plena concordancia con el PEI, PME y Plan Local.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Liderazgo y la mejora escolar

Una de las principales tensiones que surge al hablar de educación, es el verdadero rol que juegan los profesores en los procesos de mejora escolar para aprendizaje de todos sus estudiantes. Y por generalización, en nuestra sociedad se les suele atribuir la responsabilidad de las deficiencias de todo un sistema escolar, incoherente entre su base y su cúpula. Sin embargo, el desarrollo de esta investigación nos confronta con la simple realidad, de que los aprendizajes son el resultado sistema de condiciones en un “contexto favorable” al que llamaremos educación de calidad. Es en este punto específico, donde se demuestra el real alcance del liderazgo escolar, ya que, como se ha afirmado previamente en otros apartados, son los líderes escolares los encargados de construir las condiciones para que los docentes se desempeñen adecuadamente sus prácticas y proveer de los recursos estructurales o el andamiaje escolar (Vygotsky, 1979) necesario para que los estudiantes aprendan y desarrollen todas sus potencialidades, y como el espíritu de la LGE (2009) la promoción de una educación de calidad que produzca estudiantes integrales, para el futuro y desarrollo de nuestro país.

Por cierto, el liderazgo escolar es un elemento catalizador, que impacta y que conduce hacia los aprendizajes (Leitwood y Jantzi, 2006; Robinson 2007; Yukl, 2002) como tal, estos dos elementos liderazgo y mejora escolar irán de la mano hacia el éxito o el fracaso, sobre todo en aquellos contextos escolar menos favorables. Así, de significativo es el papel que juega el liderazgo en la mejora escolar, ya que como se señala Bolívar (2010) los líderes escolares son los encargados de gestionar las buenas prácticas docentes y como tal el liderazgo se convierte en un factor de primer orden al propiciar buenos resultados. Lo que, ratifica en manos de quien se propicia la mejora escolar. Esto en ningún caso descarta el rol que juegan los docentes en el proceso escolar, solo se pretende enfatizar en la importancia que juega el liderazgo en función de la mejora. Y el campo de acción, responsabilidades y capacidad impacto que tienen los líderes escolares. De ahí, la importancia de su involucramiento de los líderes en las prácticas docentes.

Involucramiento líderes escolares en las prácticas docentes.

Las prácticas docentes son elemento más significativo de la mejora escolar, ya que es en la sala de clases donde ocurren los fenómenos que influyen significativamente en los aprendizajes de los estudiantes, fuera del capital cultural entregado por la familia y la influencia de la comunidad (Brunner y Elacqua, 2004). Así, cualquier política educativa, propuesta de mejora o innovación institucional es inútil, si esta no pretende permear los límites del aula. O, si la sala de clases resulta en una “caja negra” para los directivos, quienes solo se remiten a recuperan datos estadísticos. Y, las actividades de los docentes se convierten en un ejercicio heroico y solitario. De esta manera, el primer componente de esta propuesta de mejora y el elemento que más debe tensionar a los líderes escolares, es conocer como aprenden sus estudiantes, que necesidades tienen sus profesores y, por ende, establecer un sistema de condiciones que permita el desarrollo profesional sobre la base de la colaboración y la retroalimentación para la mejora escolar.

Al respecto, como se señala en el informe McKinsey de 2007 (Barber y Mourshed, 2007) para que los docentes modifiquen su desempeño los equipos directivos deben tener un conocimiento cercano de sus prácticas en el aula. Con el fin de avanzar hacia una institución que promueva una mejora constante sobre la base del Desarrollo Profesional Docente (DPD) y se convierta en una escuela que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, pág. 54). Considerando lo anterior, en función de la propuesta de Plan de Formación Local, cuyo foco principal es promover el desarrollo profesional de los profesores basado en un fuerte sentido de la colaboración entre pares y el aprovechamiento de las capacidades internas que posee la escuela, sin necesidad de recurrir a asesores externos, con el fin de valorar el capital de experiencias prácticas que está presente en el establecimiento.

Liderazgo distribuido para la mejora escolar

Continuando en la línea de esta propuesta, como se señala en Vaillant (2019) los directores construyen mejoras continuas a la cultura escolar cuando involucran a los profesores en la toma de decisiones, por lo tanto, un segundo componente de la propuesta de mejora debe ser la inclusión de estos en las decisiones del establecimiento. Lo cual, fomenta un clima escolar positivo que beneficia el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Estudios internacionales como el de Acevedo et al. (2017) ha señalado que existe una relación directa entre el involucramiento de los docentes en la toma de decisiones y el éxito académico de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que los líderes escolares construyan comunidades escolares que compartan un visión común o un sentido de propósito similar. Y debe ser propiciado por un líder accesible y acogedor, que promueva el desarrollo de los actores de la comunidad y que sobre todo escuche a sus docentes. Autores como Spillane, Halverson y Diamond (2004) sostienen que las prácticas de liderazgo de los profesores son una actividad marginal en las escuelas. Por lo que es necesario proveer a estos de mayor poder y generar condiciones de un ejercicio profesional más democrático, puesto que la escuela es un

espacio micro-político (Obando, 2008) donde subsisten diferentes agrupaciones; profesores, directivos, apoderados y estudiantes. Cada uno de los cuales, reclama por cierto su cuota de participación política en el contexto de escolar y define sus propias expectativas sobre el futuro de la institución.

En consideración de lo anterior, el liderazgo directivo debe propender hacia un liderazgo distribuido donde prime el principio de autonomía y la profesionalización de los profesores, en el sentido de dar valor a su trabajo y responder a sus expectativas de desarrollo al interior de la institución, situación que no solo se remite al presente caso de investigación. Puesto que, es deber de los líderes escolares recordar que “el docente es el mediador que facilita los intercambios de significado en las comunidades educativas” (Cornejo et al., 2007, pág.170). Como tal, “la primera línea” de cualquier esfuerzo o propuesta de mejora que conduzca al incremento de los aprendizajes. Lo cual deber involucrar, una reestructuración de los que se entiende por liderazgo en esta institución, ya que como se mencionado anteriormente, los docentes deben estar dotados y ser vistos como líderes, debido a que, como se señala en Maureira, Mofarte y González (2014) “las tendencias en el conocimiento del liderazgo desde el ámbito de las organizaciones, han destacado el agotamiento de la mirada del liderazgo como un fenómeno individual, carismático y jerárquico” (p.135) con líderes escolares anquilosados en pináculos organizacionales, que asemejan más una gerencia empresarial y que es contraproducente hacia al sentido del establecer de una comunidad que aprende en conjunto, al respecto Rincón-Gallardo (2020) explicita que los maestros efectivos aprenden con sus estudiantes; los líderes escolares más efectivos aprenden con sus maestros; los sistemas educativos más efectivos aprenden con sus escuelas. A su vez como se señala en Francis et al. (2016) “Los líderes transformadores son fuente de inspiración para otros, identifican y satisfacen necesidades y carencias, y distribuyen el liderazgo” (p.54) lo significativo de esto es que visualiza al líder como un servidor hacia la comunidad escolar, no alguien que se sirve de ella. Entendiendo que para que exista una real transformación hacia una mejora escolar sostenida en el tiempo. El director debe resolver los problemas que afectan a su comunidad, o activar las redes de apoyo necesarias para satisfacer las necesidades, así como movilizar a profesores distribuyendo el liderazgo para alcanzar metas o sortear desafíos. Además, como se señala en Mendoza & Ortiz(2006) “los líderes transformacionales, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo” (pág.120) y por lo tanto avanzar hacia una visión compartida en cuanto objetivos y metas.

En este sentido un líder debe ser inclusivo, ya que es capaz de inspirar a otros y que estos bajo su liderazgo se sientan no solo valorados, si no más fuertes y comprometidos con el desarrollo de la comunidad escolar a la que pertenecen. Y de esta forma, disminuir el antagonismo que pueda surgir entre profesores y directivos para construir una visión compartida por todos, venciendo la creencia que se instalado en el profesorado del colegio, de que aquellas instancias que reúnen a los docentes para tratar temas de importancia resultan en “simulacros de participación” donde si bien son escuchados, las decisiones y consideraciones finales son propiedad del equipo directivo. Una tarea importante para los líderes del establecimiento, es hacerse cargo y movilizar este tipo de creencias negativas, debido a que como lo indica Vera et al. (2012) las creencias, así, deben ser siempre consideradas en la medida que ocupan un lugar central en la estructura cognoscitiva de los individuos y en este caso puntual, está íntimamente ligadas a las concepciones que tienen los

docentes acerca de su rol, participación y consideración profesional al interior del colegio Andrés Bello.

Otro aspecto del liderazgo distribuido que debe acompañar esta propuesta, es el enfoque de que se debe dar a la restitución de los departamentos de asignatura como espacios de colaboración, de articulación disciplinaria e institucional, así como entidades consultivas y propositivas para la institución. Deben constituir un primer nicho para el desarrollo profesional docente, a través de la colaboración entre pares, un espacio para compartir, indagar y reflexionar sobre sus prácticas. Y en función del liderazgo, como se señala en Robinson (2007) la intervención de los jefes de departamento puede tener más impacto en comparación al liderazgo del director o directora, puesto que su estatus en la institución los sitúa en una posición clave para un liderazgo distribuido que promueva la mejora, ya que, si bien no se consideran integrantes del equipo directivo, tienen responsabilidades formales en la gestión pedagógica de un grupo de profesores (Queupil & Montecinos, 2020). Además, los departamentos de asignatura pueden convertirse en comunidades de aprendizaje profesional, ya que pueden ser ocupados como espacios para discutir, reflexionar e indagar como mejorar el aprendizaje de sus estudiantes a partir del estudio de caso, análisis de productos de aprendizaje, lectura de retroalimentación del monitoreo al aula por directivos y llegar a un acuerdo de cómo mejorar sus prácticas (Stoll et al. 2011).

CONCLUSIONES

Uno de los elementos que más tensionan las prácticas al interior del establecimiento es la falta de espacios formales para la colaboración efectiva, tales como tiempo para planificar en conjunto, observar a otros docentes haciendo clases y espacios para reflexionar y dialogar sobre sus prácticas pedagógicas. Elementos centrales, a la hora de esperar una mejora de los resultados de aprendizaje. En este sentido se debe definir, formalizar e institucionalizar dichos espacios mediante este el Plan de formación local que hace foco en la dimensión de Gestión Docente mediante el objetivo estratégico: Fomentar la colaboración docente, para que los profesores puedan compartir prácticas, observar a sus pares, planificar en conjunto, reflexionar y realizar diálogos pedagógicos permanentes. Y, de esta forma dar mayor cumplimiento a la ley 20.903 de desarrollo profesional docente en un horizonte de tiempo de un año según las acciones de la fase anual y a 4 años cumpliendo el ciclo del plan de mejorar escolar (PME). En esta misma línea es de vital importancia el restablecimiento de los departamentos de asignatura como entidades de colaboración docente, de articulación disciplinaria e institucional (PEI y PME) con ejes de desarrollo, tales como: Innovación didáctica, abordaje curricular, evaluación auténtica y desarrollo de habilidades de orden superior, las que contribuyen al despliegue de un liderazgo distribuido en favor de los docentes.

Otro elemento que tensiona no solo las prácticas docentes, sino también las relaciones humanas y el clima laboral, es lo referente a la percepción que tienen los docentes sobre el involucramiento del equipo directivo en las labores de los docentes y su consideración en la toma de decisiones institucionales se debe avanzar hacia una cultura de colaboración institucional que involucre un proceso de acompañamiento y retroalimentación constante del equipo directivo sobre las prácticas docentes. Y, al mismo tiempo se permita a los docentes ser parte de la estructura de toma de

decisiones mediante la escucha activa de sus necesidades e inquietudes para mejorar las prácticas y condiciones de enseñanza.

Así también, los líderes escolares del establecimiento deben propender hacia un liderazgo distribuido, que construya a una mejora escolar continúa, involucrando y dando mayor protagonismo a los profesores. Permitiendo, la coexistencia de otros liderazgos de nivel medio como los coordinadores de departamento, en equipo con las subdirecciones académicas de enseñanza básica y media. Además, de fomentar un clima escolar positivo e inclusivo y con un fuerte sentido de comunidad que aprende en conjunto y de la misma forma aborda los desafíos que le proporciona el contexto. Donde la visión sea realmente compartida o a lo menos exista un sentido de propósito similar. Para lo cual, el liderazgo de los docentes no debe ser en ningún caso una característica marginada y sin posibilidades de brindar un ejercicio profesional más democrático. Considerando, que como se ha dicho anteriormente la escuela también es un espacio político (Obando, 2008).

Además, el liderazgo de este colegio debe rescatar el sentido de autonomía y profesionalización del rol docente, transmitiendo una mayor valoración del trabajo y las expectativas de desarrollo al interior de la institución brindando oportunidades para alcanzar puestos directivos. Reconociendo que los docentes son la primera línea de cualquier mejora que impacte positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Además, se debe aceptar el agotamiento de la mirada del liderazgo como fenómeno individual y jerarquizado que movilizado solo por la autoridad del puesto que ocupa, poco efectivo al momento de influenciar hacia una mayor participación y a la construcción de una visión compartida. Es importante reiterar que los líderes deben ser inclusivos y capaces de aprender de otros bajo su liderazgo, permitiendo con esto el establecimiento de un sistema de condiciones que permita el desarrollo profesional de todos los docentes y contribuya a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Consideraciones finales

Es importante señalar que la aplicabilidad de esta propuesta requiere poner en marcha la Teoría de Acción (TdA) en el sentido de aprendizaje institucional como sugiere Argyris y Schön (1996) para lo cual se requiere una apertura de los líderes del establecimiento, para vislumbrar que existe una situación actual, donde las prácticas de colaboración docente están poco desarrolladas y formalizadas, así como su involucramiento en las decisiones del establecimiento por parte de los docentes es marginal, además existen problemas en el clima laboral generando un cierto antagonismo entre docentes y directivos. Lo cual repercute de forma negativa en los aprendizajes de los estudiantes. Por lo que esta propuesta considera un grupo de acciones tanto en la fase anual como estratégica y que pretende llevar al colegio a una situación deseada donde la colaboración sea un eje central para la mejora de los aprendizajes, así como para el desarrollo profesional de todos los docentes y de esta manera, poder consolidar una forma de liderazgo distribuido.

Proyecciones y Sugerencias

Es importante reiterar que en esta propuesta se sugieren elementos que deben ser incorporados en el ciclo de mejora estratégica a 4 años a través del Plan de Mejoramiento Escolar (PME) y elementos que deben ser abordados en la fase anual mediante la elaboración de planes de desarrollo por asignaturas a cargo de los coordinadores de departamento. Para lo cual, se sugiere

una matriz que permita la operatividad de los objetivos estratégicos y su respectivo seguimiento y evaluación durante el año.

Además, cabe señalar que esta propuesta se plantea como una base o maqueta para la construcción de un plan de formación local definitivo, el cual como se ha mencionado anteriormente debe ser construido con la mayor participación posible de los docentes del establecimiento, ya que es clave para el desarrollo profesional docente que debe ser permanente en el tiempo.

Referencias Bibliográficas

Agencia de la Calidad de la Educación. (2019). *Guía metodológica para el uso de datos*. Recuperado el 26 de octubre de 2019, desde, <https://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/herramientas-de-orientacion/guia-metodologica-uso-datos/>

Acevedo, C., Valenti, G., & Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la educación*, 46, 53-95. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652017000100053>

Argyris, C. and Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34- 52. Recuperado el desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1), 119-133. <https://doi.org/10.18004/riics.2019.junio.119-133>

Aravena, F. (2016) *El primer paso para crear Culturas colaborativas*. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, PoWeinstein, J.,

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. & Contreras, D. (2015). "Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile". *Apuntes de Mejoramiento Escolar* n° 2.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona, España: Ariel.

Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación* Año XLVIII-XLIX, 139-140,1-II. Organización de Estados Americanos. OEA.

Cornejo Chávez, Rodrigo, & Redondo Rojo, Jesús María. (2007). VARIABLES Y FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR: UNA DISCUSIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN ACTUAL. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 33(2), 155-175. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>

Cresswell, J. y Plano Clark, V. (2010). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage, Thousand Oaks, Google Scholar.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press

Francis, G. L., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Haines, S., & Turnbull, A. P. (2016). Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis escuelas norteamericanas que han Implementado Prácticas Inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 43-60. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100004>

Fullan, M (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto siglo de aprendizaje. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6, 1-2. Recuperado desde: <https://www.ugr.es/recfpro/rev61ART1.pdf>

Fullan, M. (2006). "Change theory. A force for school improvement". Seminar Series Paper N. 157, Centre for Strategic Education (CSE). Recuperado desde: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Gomes AA. Usos e possibilidades do grupo focal e outras alternativas metodológicas. *Enfoques* 2003; 2(1): 1-8.

Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156, doi: 10.5944/educXX1.15080

Lara, B., Mizala, A., y Repetto, A. (2010) Una Mirada a la Efectividad de los Profesores en Chile. *Estudios públicos*, (120), 147-182.

Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2017). Liderazgo Pedagógico en Directores Nóveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. Aceptado para su publicación en Revista *Relieve*

Leithwood, K y Jantzi, D (2006) Liderazgo escolar transformacional para una reforma a gran escala: efectos en los estudiantes, los maestros y sus prácticas en el aula, *Efectividad escolar y mejoramiento escolar*, 17: 2, 201-227, DOI: 10.1080 / 09243450600565829

Lincovil., M.J. (2016). Acompañamiento en aula: Todo lo que una escuela debe saber. Santiago, Chile. *Elige Educar*. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/acompanamiento-en-aula-todo-lo-que-una-escuela-debe-saber>.

Louis, K and Wahlstrom, K. (2011). Principals as Cultural Leaders. *The Phi Delta Kappan*, 92 (5), 52-56.

Maureira, O; Moforte, C y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36 (146), 134-153. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400009&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2698

Mendoza, M., & Ortiz, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto * en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista facultad de ciencias económicas*, 14 (1), 118-134. <https://www.redalyc.org/pdf/909/90900107.pdf>

Ministerio de Educación, (2019) Orientaciones sobre Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente.

Ministerio de Educación. (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Recuperado del Sitio web CPEIP, https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2, 105-128

Murillo, FJ. (2003^a). El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar. Murillo, FJ. (coord.). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello - Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá

Obando Castillo, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804>

Queupil, J. P., & Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>

Robinson, V. M. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Australian Council for Educational Leaders, 41, art 5.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258

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

Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>

VYGOTSKY, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo

Weinstein, J., Muñoz, G. (Ed.). (2018) *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

YUKL, G. (2002). Leadership in organizations. 5a edición, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.