

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

Proyecto de Grado Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Profesora Guía: Cecilia Maldonado Elevancini

Estudiante: Diego Carvajal Basualto

Ciudad Universitaria, octubre 2021

CONTENIDO:

1. INTRODUCCIÓN	3
2. RESUMEN EJECUTIVO	5
3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	6
3.1 Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente	6
3.2 Misión, visión y valores del establecimiento	7
3.3 Antecedentes del equipo directivo	7
4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE	22
4.1 Objetivos de Diagnóstico	22
4.2 Diseño Metodológico	22
4.3.1 Población y Muestra para la recolección de datos etapa cuantitativa	24
4.3.2 Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa	24
4.4 Instrumentos	25
4.4.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo	25
4.4.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo	28
4.4.2.1 Entrevistas individuales semiestructuradas	28
4.4.2.2 Focus Group	29
4.5 Plan de análisis de datos	31
4.5.1 Resultados de orden cuantitativo	32
4.5.1.1 Resultados generales en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular.	34
4.5.2 Resultados de orden cualitativo	49
4.5.2.1 Concepciones y percepciones sobre gestión curricular	49
4.5.2.2. Prácticas de gestión curricular	52
4.5.2.3 Lineamientos pedagógicos	53
4.5.2.4 Colaboración	57
4.5.2.5 Apoyo docente	59
4.5.2.6 Condiciones para la gestión curricular	61
4.5.2.7 Síntesis de resultados Investigación Cualitativa	64
4.5.3 Integración de los resultados	65
4.5.4 Árbol de Problemas	71
4.5.5 Análisis del problema identificado	73
4.5.6 CAUSAS Y EFECTOS	74

5. PROPUESTA DE MEJORA PARA FORTALECER LAS PRÁCTICAS ASOCIADAS AL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE LOS DOCENTES DE UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA REGIÓN DE O´HIGGINS.	81
5.1 Resumen ejecutivo	81
5.2 Impacto esperado de la propuesta de mejora	82
5.3 Objetivos	82
5.4 Resultados Esperados de la Propuesta de Mejora	84
5.5 Diseño y programación de actividades	86
5.6 Cronograma de las actividades a realizar	98
5.7 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	100
5.7.1 Liderazgo educativo	100
5.7.2 Gestión curricular	104
5.7.3 Mejoramiento y cambio educativo	105
5.7.4 Trabajo colaborativo y su implicancia en el desarrollo profesional docente	108
5.7.5 Retroalimentación	111
5.7.6 Uso de datos en la mejora escolar	114
5.7.7 Caminata Pedagógica	117
6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	120
7. REFERENCIAS	122
8. ANEXOS	127
Intrumento de recogida de datos de Orden Cuantitativo: Cuestionario Docente de Gestión pedagógica.	127

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

El cuarto apartado presenta la propuesta de mejora, en la cual se presentan, los resultados esperados, indicadores de resultados y medios de verificación y luego se describen las actividades a realizar durante un año académico y su respectiva fundamentación teórica. La estrategia de desarrollo profesional que se propone implementar será la Caminata Pedagógica, que a través de la retroalimentación docente busca fortalecer el mejoramiento de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo desarrolladas en el establecimiento particular subvencionado de la región de O'Higgins. Para finalizar se describen las principales conclusiones y proyecciones del informe.

2. RESUMEN EJECUTIVO

El siguiente estudio se realiza con el objetivo de analizar la percepción de los docentes de aula y equipo directivo sobre las prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el director y equipo técnico pedagógico de un establecimiento particular subvencionado ubicado en la región de O'Higgins, esto permitirá desarrollar una propuesta de mejora que beneficie a la institución educativa.

La investigación se desarrolla a partir de un diseño mixto de tipo explicativo secuencial que cuenta con una primera etapa de tipo cuantitativa seguida de una etapa de carácter cualitativa. En la primera etapa, se aplicó el cuestionario Docente de Gestión Pedagógica, desarrollado y validado por el equipo de investigación del área de Gestión y Liderazgo Educativo de la facultad de educación de la Universidad de Concepción, a todos los profesores de aula del establecimiento. En la segunda etapa, de orden cualitativo, se analizan los datos obtenidos por medio de una entrevista semiestructurada individual y un focus group, aplicados a una muestra de diez docentes de aula, al director y a dos coordinadoras pedagógicas.

Los datos obtenidos en la investigación y su posterior análisis permitirán establecer relaciones causa-efecto mediante la técnica del Árbol de problemas. Estos resultados demuestran que en la institución educativa existe un bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes. Por ello, se plantea el desafío de implementar una estrategia de desarrollo profesional que actúe sobre las causas del problema detectado.

En el establecimiento, se propone implementar la estrategia de desarrollo profesional docente Caminata Pedagógica, que consiste en una modalidad de retroalimentación de las prácticas a través de la observación de clases, con el objetivo de recolectar evidencias respecto a un foco específico. Esta estrategia propone dar un nuevo sentido a las acciones y espacios conocidos por el equipo directivo y los docentes, como la disponibilidad de horas de estudio, su modelo de coordinación y la distribución del liderazgo, además de fomentar los procesos de retroalimentación pedagógica entre docentes y equipo directivo del establecimiento. Para implementar la estrategia es fundamental la construcción de lineamientos comunes, generar un

ambiente de confianza y participación activa en los procesos de gestión curricular que permitan mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y que considere una proyección en el tiempo.

3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

3.1 Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente

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

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

Tabla 1

Distribución del personal institucional, según función

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

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

Tabla 2

Promedio de distribución de horas del total de docentes del establecimiento

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

3.2 Misión, visión y valores del establecimiento

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

3.3 Antecedentes del equipo directivo

El establecimiento cuenta con un equipo directivo compuesto actualmente por:

- **Director:** pertenece a la entidad sostenedora y lleva dos años en el cargo, previamente se desempeñó como jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y jefe de proyectos en el mismo establecimiento.
- **Jefe Administrativo:** pertenece a la entidad sostenedora y cumple funciones administrativas con una carga horaria de 44 horas semanales.
- **Representante Legal:** pertenece a la entidad sostenedora y cumple funciones administrativas con una carga horaria de 44 horas semanales.
- **Coordinadoras PIE:** conformado por dos profesoras de educación diferencial.
- **Coordinadoras Académicas:** compuesto por dos profesionales de la educación.
- **Encargada de Convivencia escolar:** integrada por una profesora.

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

3.4 Resultados de aprendizaje e Indicadores de eficiencia externa

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

estos aprenden. Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios.

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

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

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

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

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

SIMCE Lenguaje y Comunicación

En la Figura 1 se presentan los resultados del SIMCE de Lectura, en 4° básico, 8° básico y 2º año medio, obtenidos en el periodo 2011-2017. El año 2011 presenta el puntaje más alto, con 313

puntos, correspondiente al nivel de 4to básico, el cual en los dos años siguientes presenta una significativa baja de 44 puntos, presentando una relativa estabilidad entre los años 2013 - 2017. En tanto, 8° básico ha mantenido sus puntajes sin variaciones significativas, obteniendo entre 260 y 273 puntos en el periodo 2011-2017. Los más altos puntajes del establecimiento los obtiene 2º año medio, en el año 2012, fluctuando entre 278 y los 304 puntos. Durante los años 2014 al 2016 hay una tendencia a la baja, la que fue revertida el año 2017 con un aumento de 12 puntos.

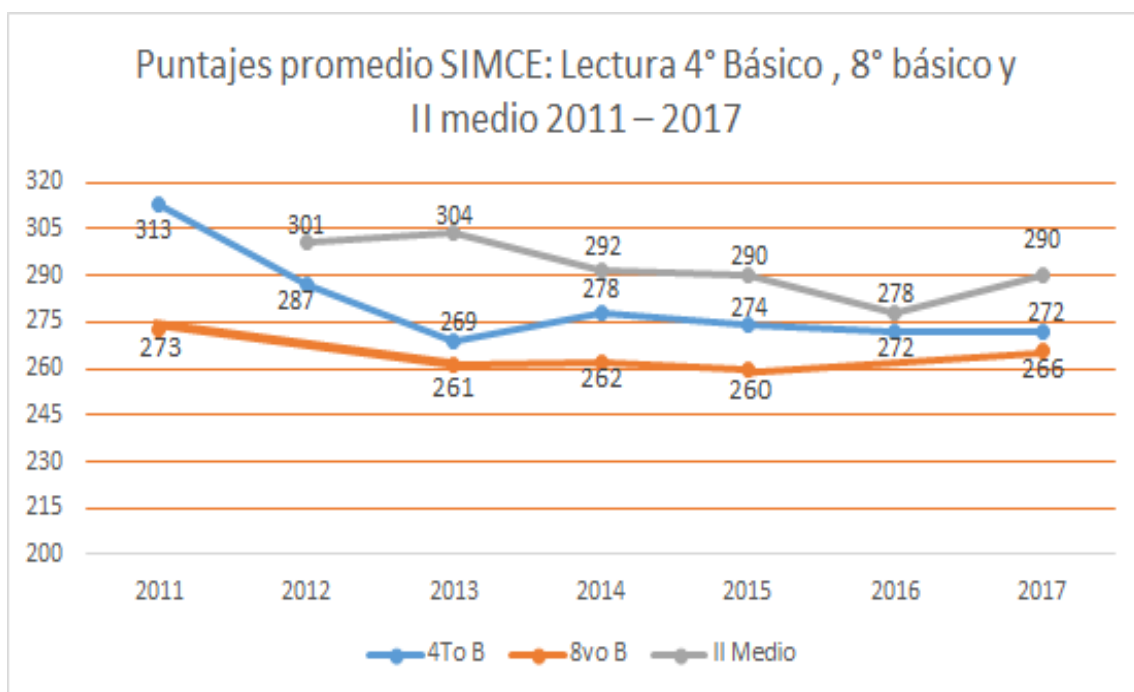


Figura 1. Puntajes promedio SIMCE: Lectura 4° Básico, 8° básico y II medio 2011 - 2017.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 4° Básico

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

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

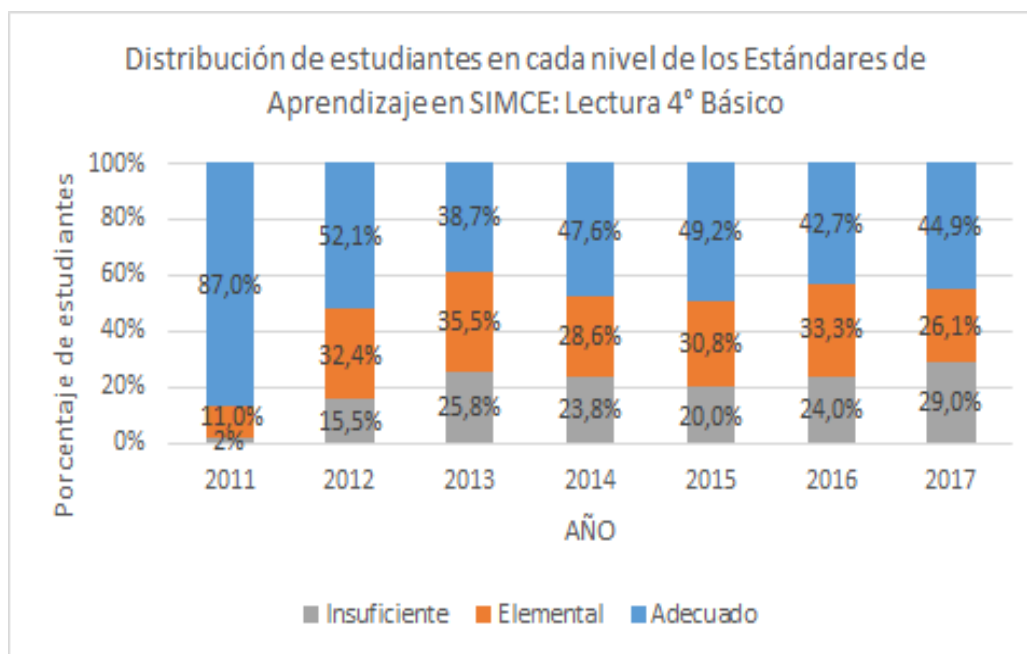


Figura 2. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2012-2017.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 8º Básico

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

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

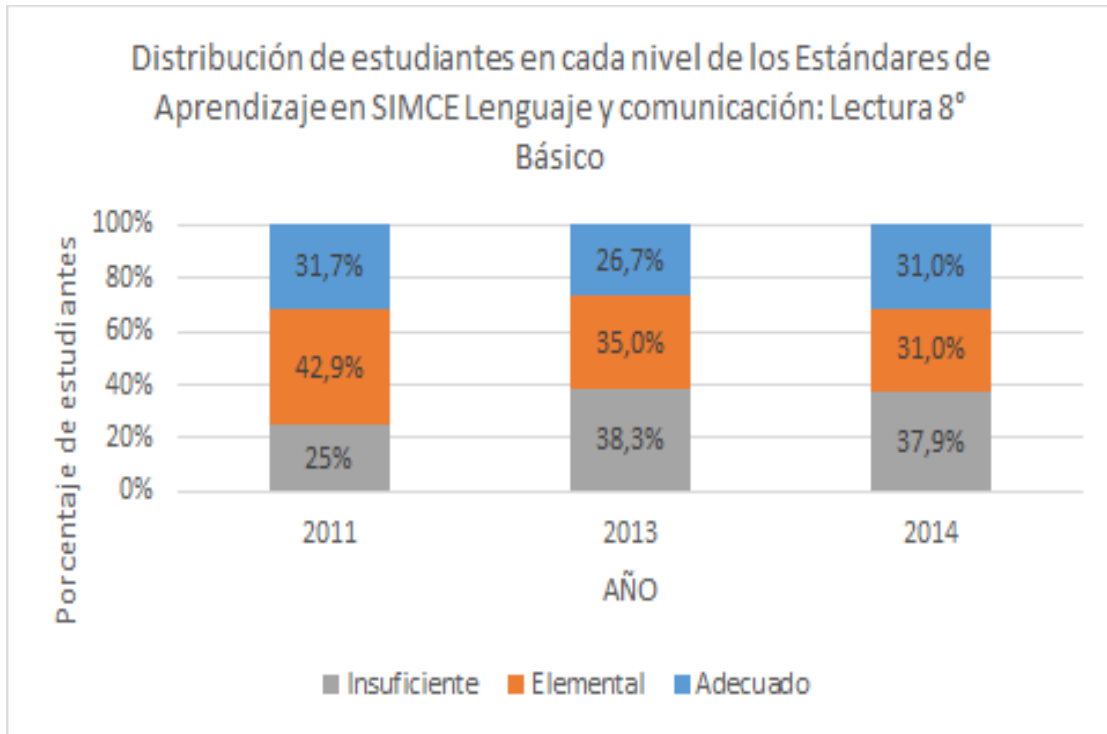


Figura 3. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y comunicación: Lectura 8º Básico 2011 – 2014.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2015)

Niveles de logro II medio

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

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

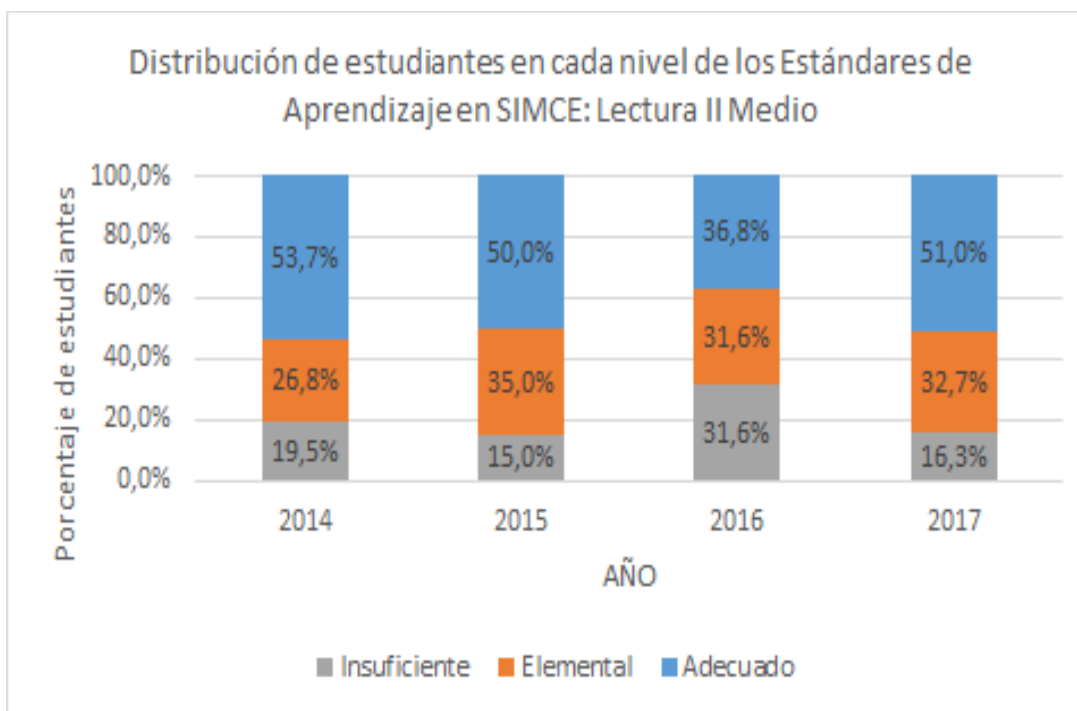


Figura 4. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Lectura II Medio 2014 – 2017 Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2018b)

SIMCE Matemática

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

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

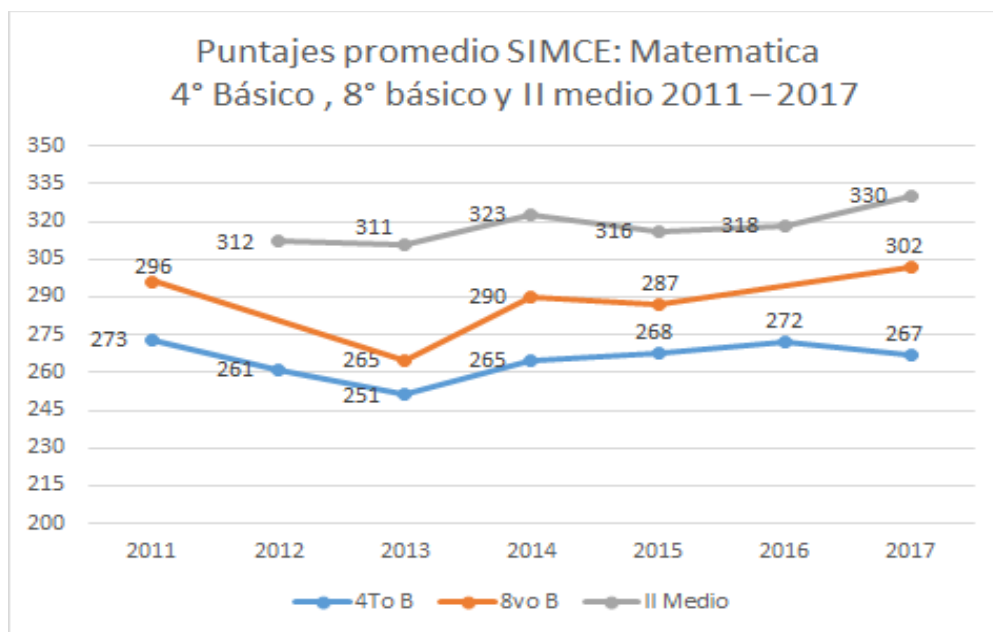


Figura 5. Puntajes promedio SIMCE: Matemática 4° Básico, 8° básico y II medio 2011 – 2017.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 4° Básico

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

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

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

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

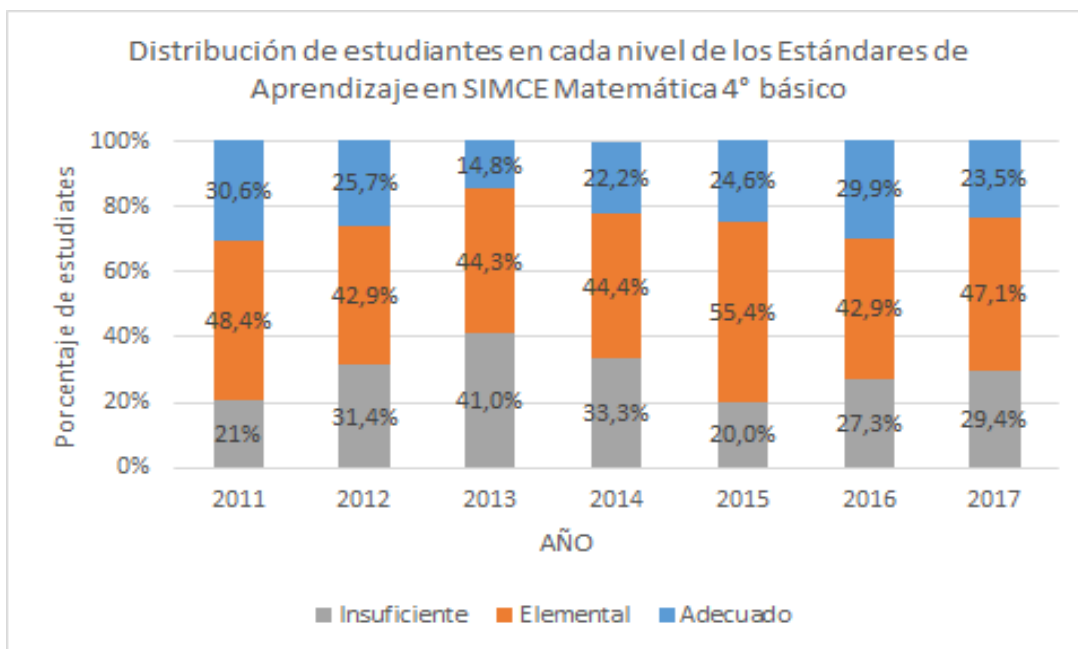


Figura 6. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Matemática 4° básico 2012-2017.

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

Niveles de logro 8° Básico

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

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

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

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

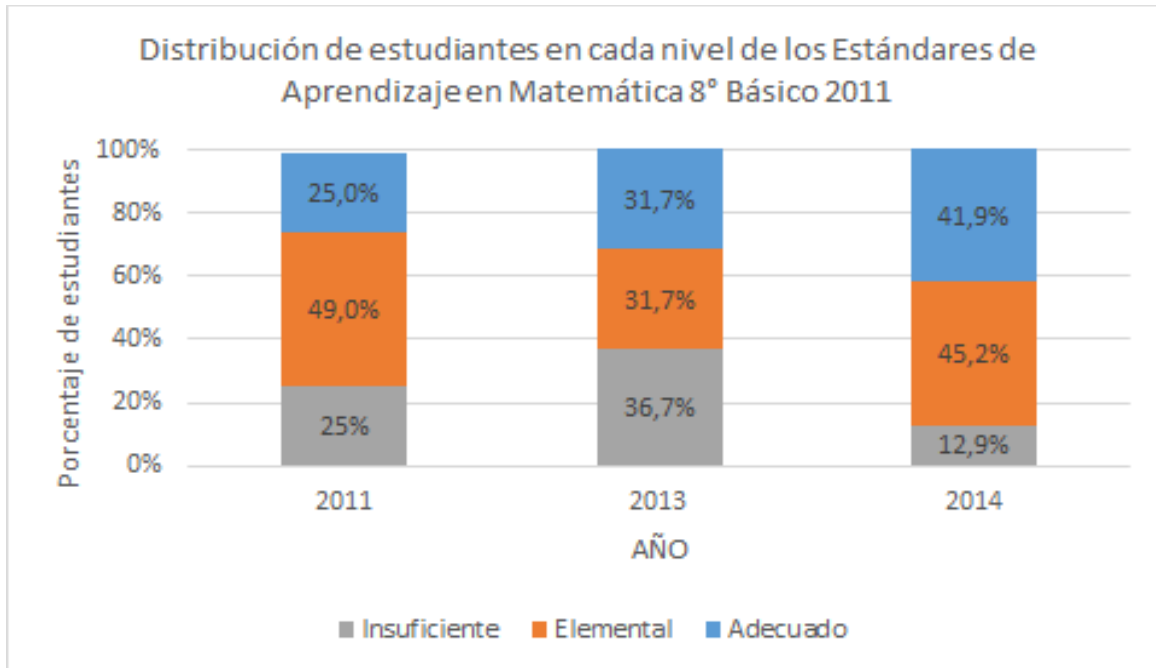


Figura 7. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Matemática 8° Básico 2011 – 2014.

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

Niveles de logro 2 ° Medio

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

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

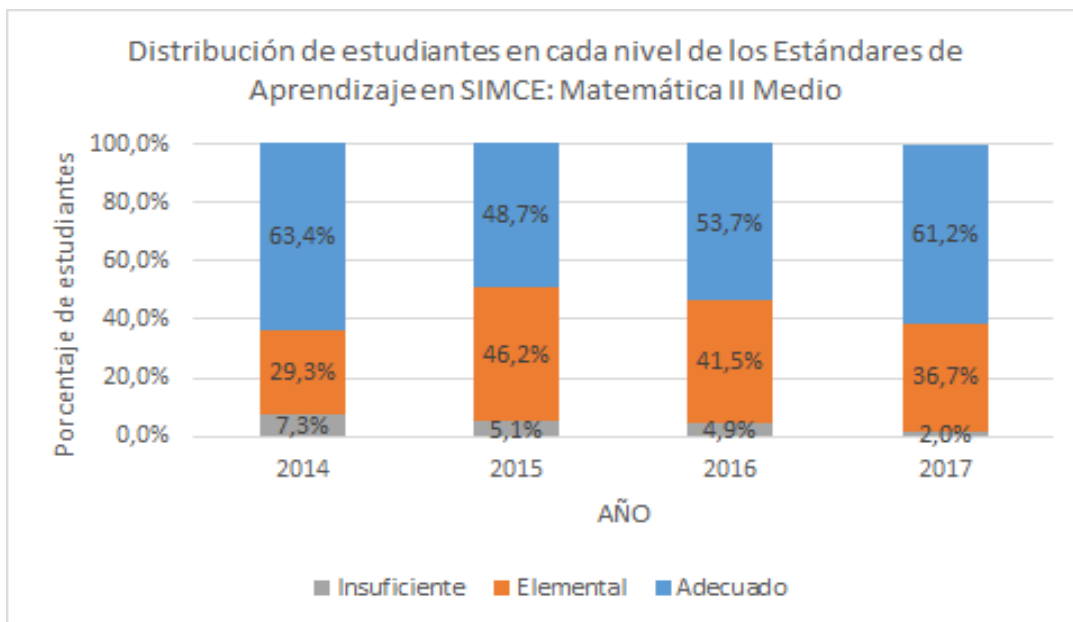


Figura 8. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Matemática II Medio 2014 – 2017

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

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

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

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

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

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

Puntaje Promedio PSU 2008-2017

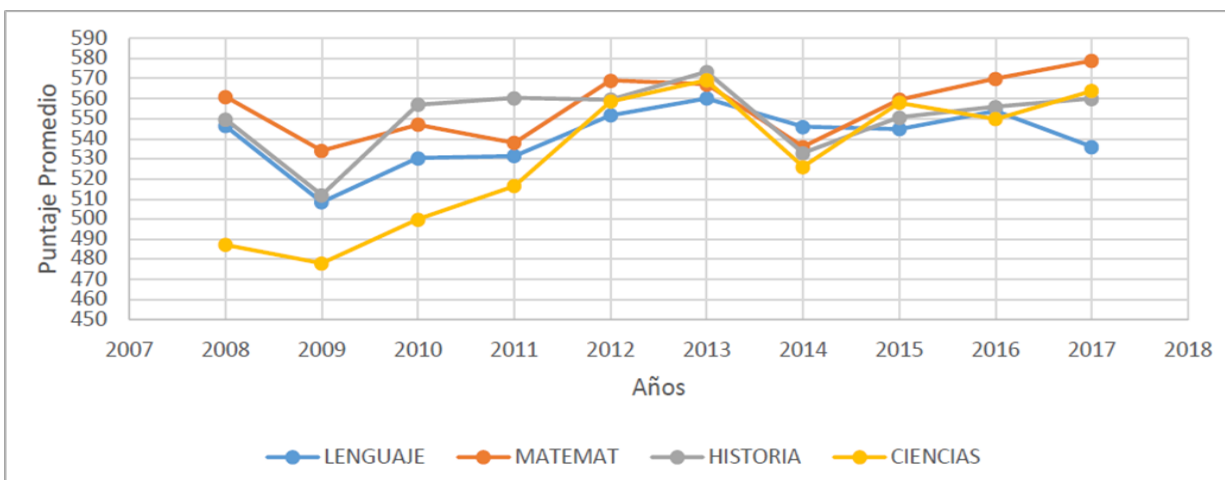


Figura 9. Puntajes promedio prueba de selección universitaria (PSU) 2008 – 2017 y su variación.
Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE).

Evaluación Progresiva Comprensión Lectora

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 3

Porcentaje de logro Evaluación Progresiva

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

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

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

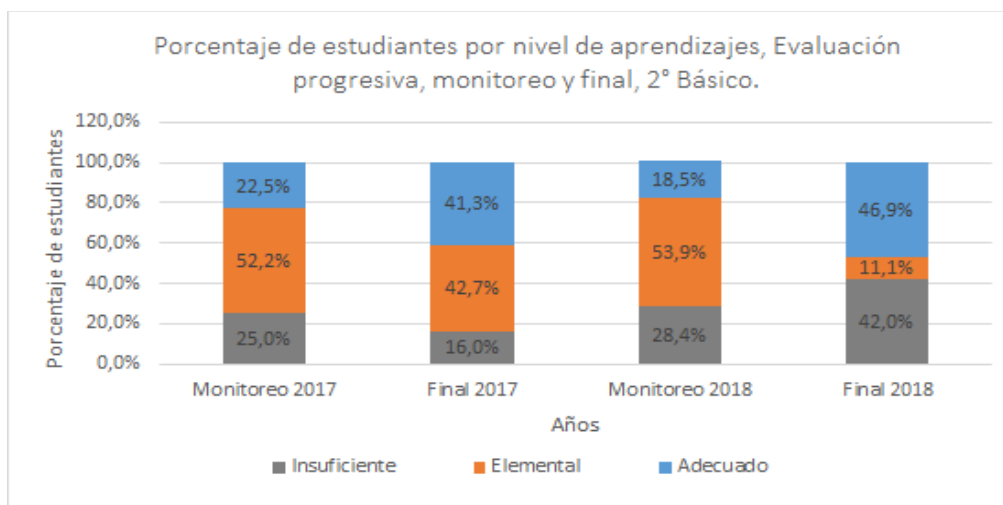


Figura 10. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje Evaluación progresiva Monitoreo y Final 2017 – 2018. Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

Integración de resultados en las pruebas estandarizadas.

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

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

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

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

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

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

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

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

4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE

4.1 Objetivos de Diagnóstico

Objetivo General

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

Objetivos Específicos

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

4.2 Diseño Metodológico

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Población y Muestra.

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

4.3.1 Población y Muestra para la recolección de datos etapa cuantitativa

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 4

Población y muestra de la investigación

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

4.4 Instrumentos

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

4.4.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo

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

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

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

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

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

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

Tabla 5

Dimensiones del cuestionario sobre la gestión curricular

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

F. Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

22. Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura.
23. Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.
24. Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos.
25. Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.

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

26. El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.
 27. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.
 28. El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.
-

4.4.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo

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

4.4.2.1 Entrevistas individuales semiestructuradas

Uno de los instrumentos cualitativos que se utilizó fue la entrevista, la que consiste en “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández et al. 2014, p 418). Esto quiere decir que permite interactuar directamente con quienes brindan la información, por lo cual se pueden recopilar datos

confiables y entregados directamente por la fuente. Esta entrevista fue de tipo semi estructurada, lo que significa que se formularon una serie de preguntas como guía, pero además el entrevistador tuvo la libertad de agregar nuevas preguntas con el objetivo de precisar conceptos clave y obtener más datos sobre los temas importantes (Hernández et al., 2014). Este tipo de entrevistas permite recabar información de manera más precisa sobre el tema que se está investigando, por ende, permitirá profundizar con mayor detalle en los posibles nudos críticos que son percibidos por los docentes participantes del estudio y que están presentes en el establecimiento.

4.4.2.2 Focus Group

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

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

que arrojan los resultados del cuestionario de carácter cuantitativo (Citado en Juan y Russos, 2010).

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

Tabla 6

Categorización de entrevistas y focus group

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

pedagógico y disciplinar con el fin de contribuir a su desarrollo profesional.

- Instancia de apoyo docente llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento.

- Evaluación del apoyo docente en el establecimiento.

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

4.5 Plan de análisis de datos

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

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

La segunda etapa del plan de análisis de datos cualitativos consiste en organizar la información obtenida a través de la aplicación de la entrevista semi estructurada y focus group. El estudio y análisis de los datos cualitativos fue proporcionado por el equipo del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción, quienes realizan un análisis hermenéutico de las respuestas de 10 profesores, 2 coordinadoras y el director del establecimiento en estudio. En esta etapa se establecieron 6 categorías, y a partir del discurso de los docentes se pretende interpretar y dar significado a las evidencias y experiencias de la vida cotidiana dentro del establecimiento buscando conceptualizar los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de los sujetos en estudio (Monje, 2011).

4.5.1 Resultados de orden cuantitativo

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

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

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

De acuerdo con la información recogida por el instrumento aplicado en esta etapa, se puede observar una sola subdimensión como descendida, la cual no supera el 50% al sumar los

resultados de los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Esta corresponde a: g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos generados”, con un 37% de respuestas favorables. En esta subdimensión se pueden encontrar los porcentajes más altos en los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, en la categoría “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos generados” alcanzando un 35%.

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

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

Tabla 7

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

Subdimensiones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
A.- Coordinación de la implementación general de la Bases Curriculares y los programas de estudio.	24%	32%	25%	14%	5%
B.-Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	19%	37%	24%	13%	7%
C.- Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la	42%	34%	15%	6%	3%

conducción efectiva de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

D.- Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	32%	37%	14%	11%	6%
E.-Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	30%	36%	19%	12%	2%
F.- Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	16%	49%	22%	11%	2%
G.- Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados.	10%	27%	28%	24%	11%

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

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

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

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

Como se aprecia en la Figura 11 en el ítem 1, las respuestas favorables de los docentes en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” alcanzan un 66% y existe un bajo porcentaje de respuestas desfavorables entre los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”,

alcanzando un 3% y 0% respectivamente. Sin embargo, llama la atención el alto porcentaje en el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo”, lo que indica que el 31% de los profesores no tiene una posición clara respecto a cómo se definen los planes de estudio del establecimiento.

En el ítem 2, un 54% de los docentes presenta respuestas entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, indicando una percepción favorable en cuanto a la organización de los horarios y asignación de los docentes del establecimiento, primando criterios pedagógicos por parte del Equipo Directivo. En tanto, en este ítem, un 32% de los docentes encuestados responde entre los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”.

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

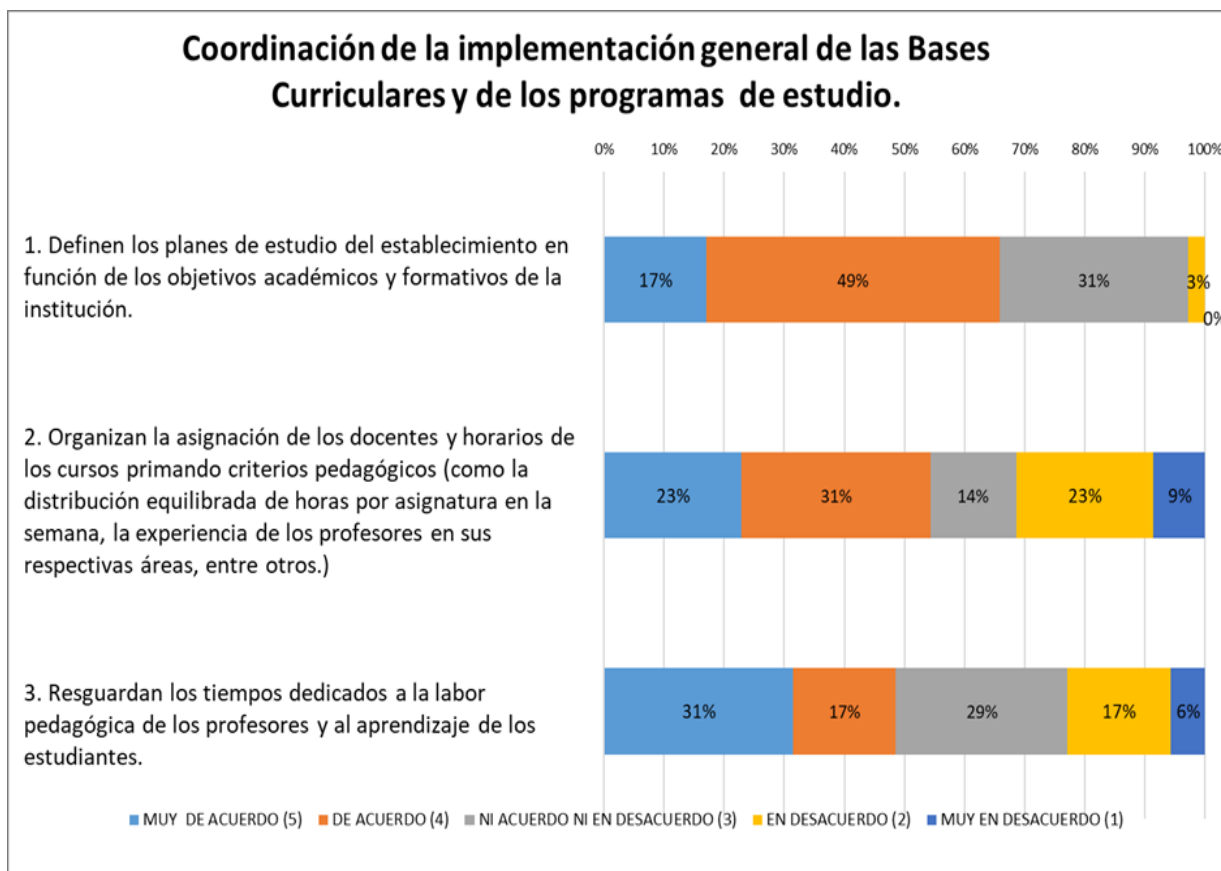


Figura 11. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio

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

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

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

5) Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.

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

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

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

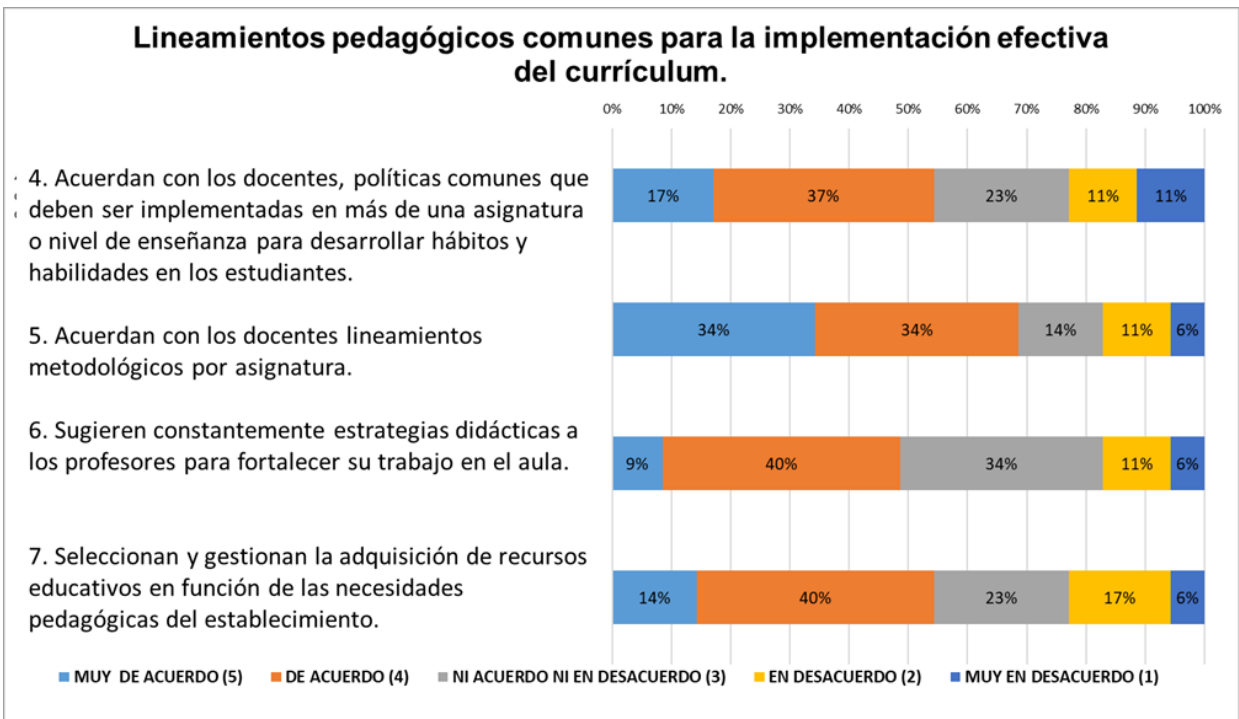


Figura 12. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.

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

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

- 8) Conocen las bases curriculares y los programas de estudio.
- 9) Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.
- 10) Realizan planificaciones estipuladas en los planes y programas de estudio.
- 11) Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso.
- 12) Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura.
- 13) Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.
- 14) Se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.

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

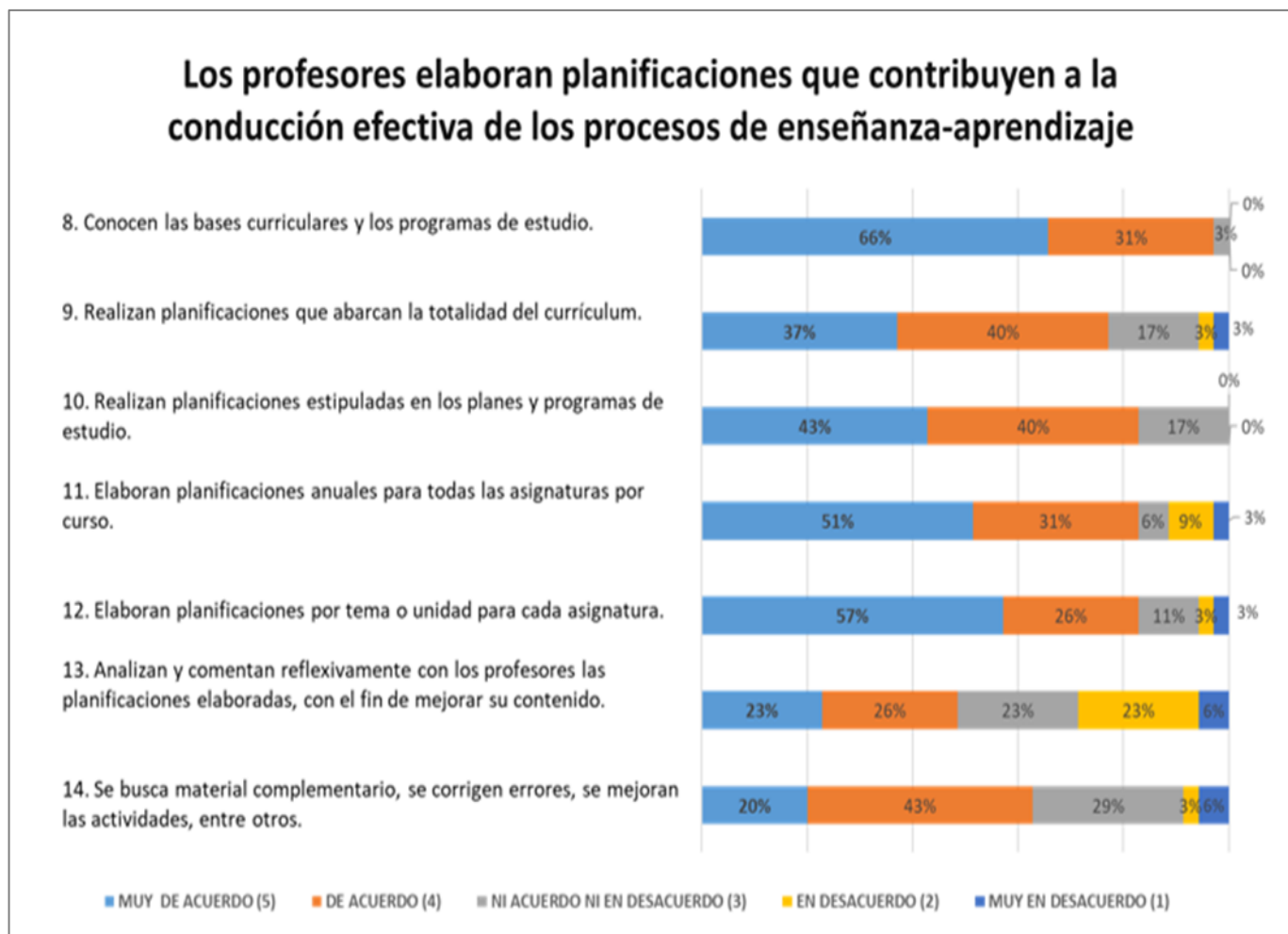


Figura 13. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

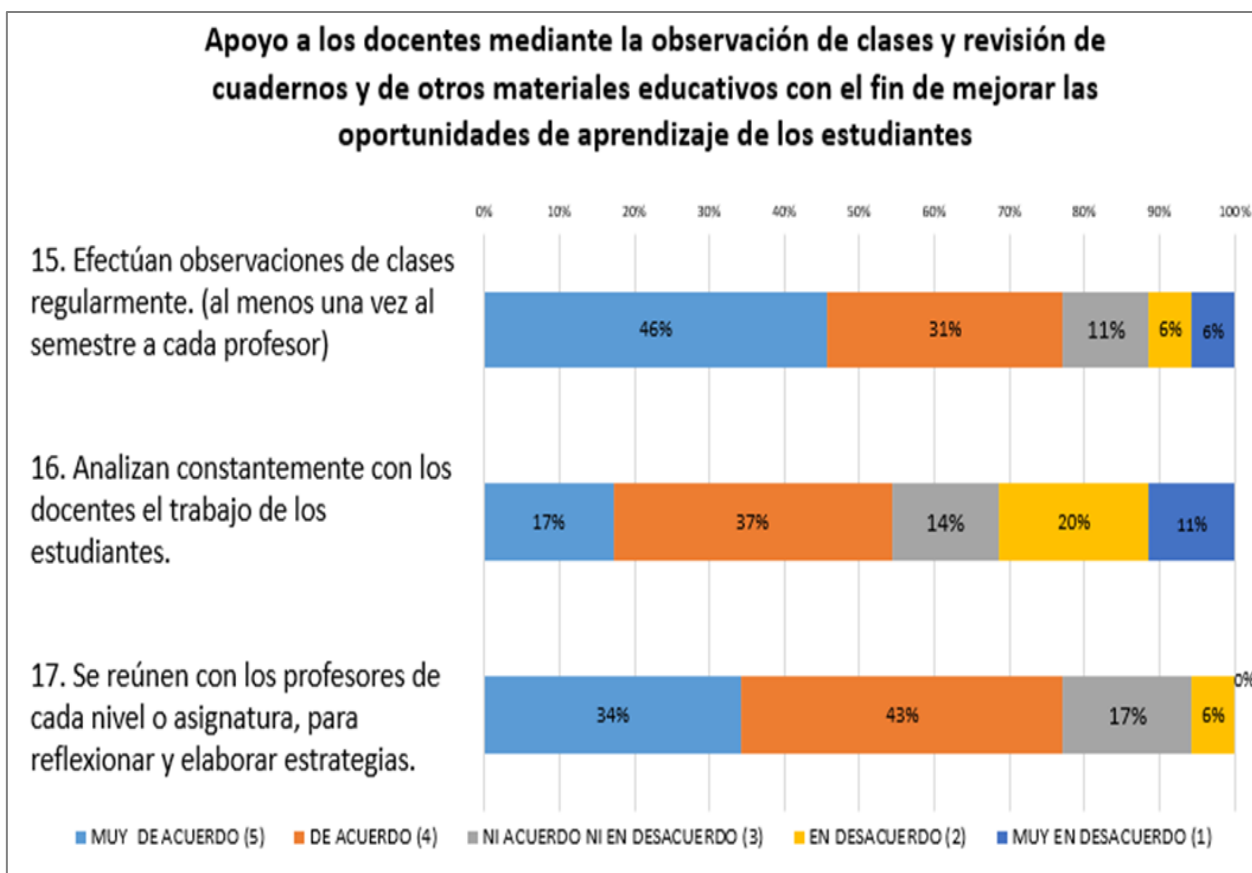


Figura 14. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

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

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

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

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

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

21) Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.

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

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

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

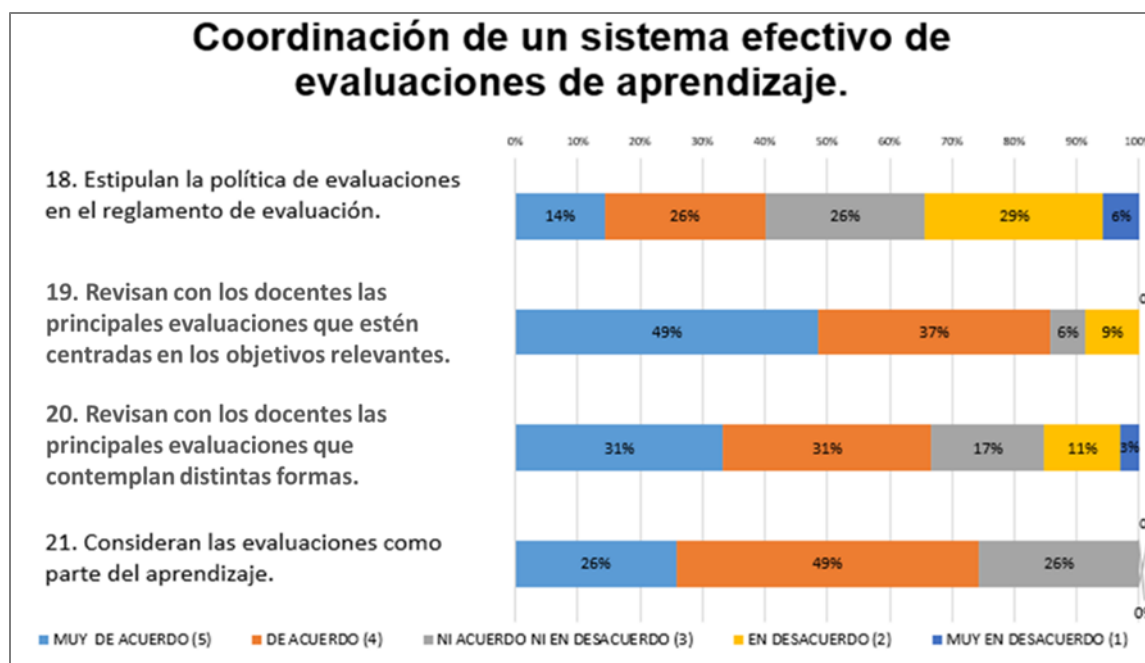


Figura 15. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

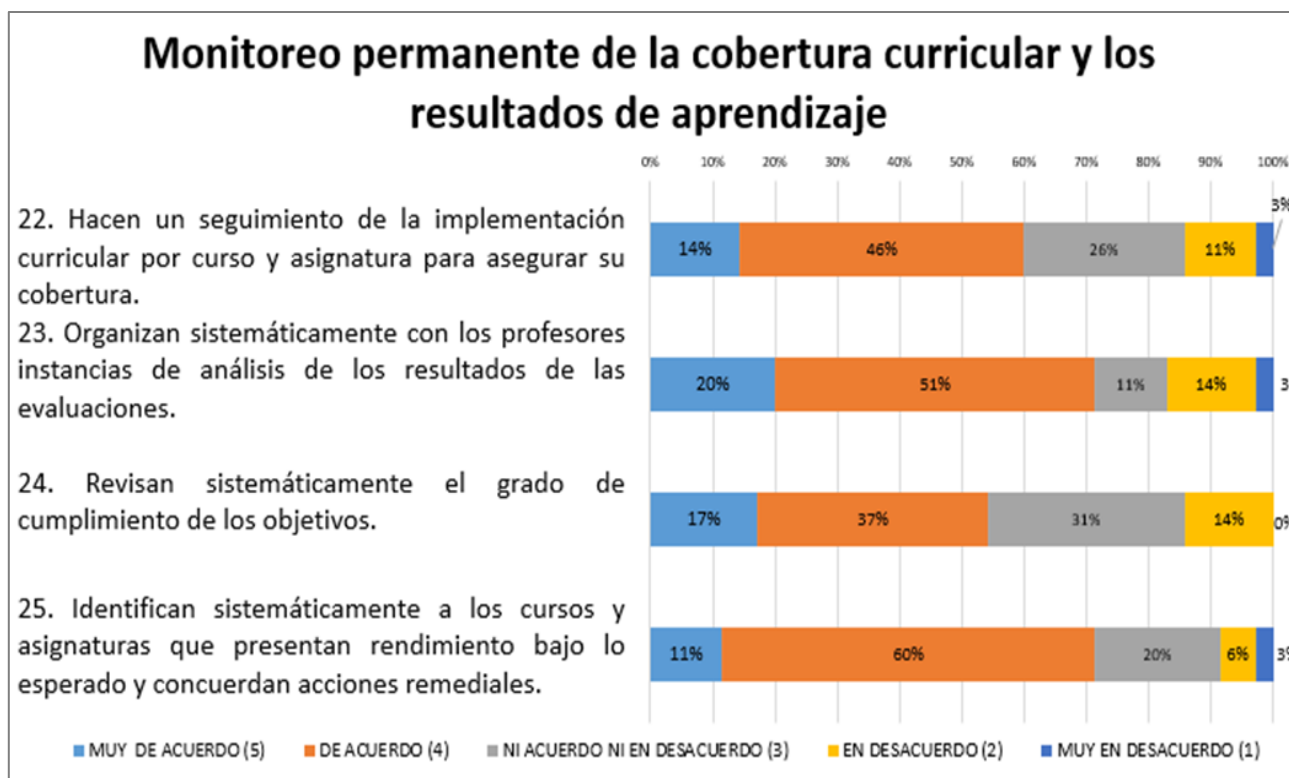


Figura 16. Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

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

En esta subdimensión y de acuerdo a lo que indica la Figura 17, encontramos 3 prácticas relacionadas a la participación del director y el equipo técnico en la promoción del aprendizaje colaborativo e intercambio de los recursos educativos. Los resultados de la aplicación del instrumento arrojan que, en su conjunto, corresponde a la subdimensión más descendida de la gestión curricular al compararla con el resto de las subdimensiones, es por este motivo que cada práctica se analizará de manera independiente.

En la práctica 26 referido a que el director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas, se observa que los descriptores “muy de acuerdo” y “de

acuerdo” se sitúa al 40% de las respuestas. En tanto, un 43% se inclina por las respuestas asociadas a los descriptores “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, evidenciando que en las percepciones de los docentes no existe consenso sobre el aporte de las reuniones realizadas por el equipo técnico pedagógico para promocionar una mirada compartida de las diversas experiencias pedagógicas. Por otra parte, el 17% de los docentes responden “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, convirtiéndose en la práctica con las respuestas más desfavorables del instrumento de gestión curricular.

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

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

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

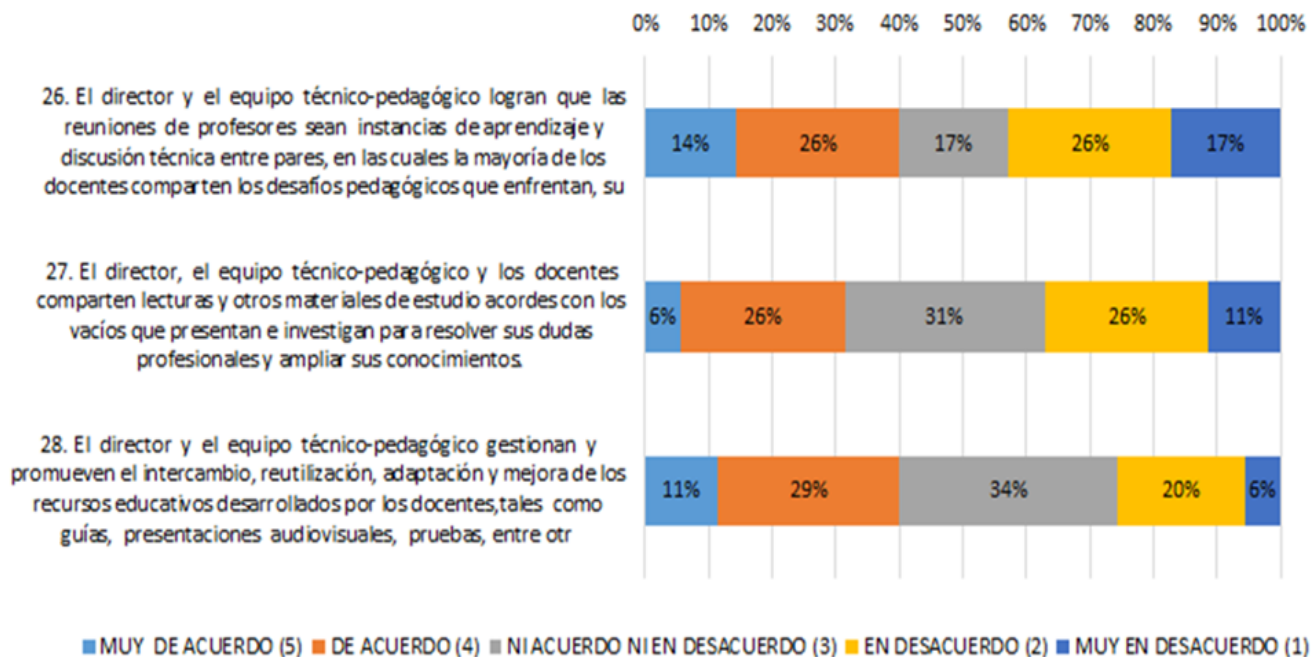


Figura 17. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativos e intercambio de recursos educativos generados.

Análisis de medidas de tendencia central

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

Tabla 8

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5.2 Resultados de orden cualitativo

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

4.5.2.1 Concepciones y percepciones sobre gestión curricular

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5.2.2. Prácticas de gestión curricular

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

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

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

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

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

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

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

4.5.2.3 Lineamientos pedagógicos

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

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

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

“¿Es como el PEI? (Profesor 2)

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

Los directivos, por su parte, coinciden en que los lineamientos pedagógicos son indicaciones, parámetros y orientaciones que se le deben dar al proceso de enseñanza aprendizaje, que guían el accionar de todos los profesores y coordinadores bajo un mismo proyecto y que los enfoca en objetivos comunes a alcanzar en los estudiantes. También lo vinculan a la transversalidad de los objetivos que deben lograr los estudiantes no solo en el

ámbito académico, sino que también al desarrollo de habilidades según el enfoque que se le dará a la educación en la sala de clases, en palabras de uno de ellos:

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

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

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

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

El equipo directivo declara que hay un desconocimiento en los docentes de los lineamientos pedagógicos que tienen relación con el colegio, a su vez, los profesores manifiestan que hay algunos lineamientos que se debieran incluir y que están relacionados con el perfil del estudiante y aunar criterios respecto a las evaluaciones por asignaturas; además de la incorporación de los valores como un lineamiento transversal y la unificación de estrategias o actividades de aprendizaje entre las distintas materias. Es por esto, que tanto directivo y docente señalan:

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

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

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

4.5.2.4 Colaboración

Calvo (2014) señala que las prácticas de colaboración docente son realmente efectivas cuando están relacionadas con el quehacer de los profesores y directivos que trabajan en conjunto para desarrollar las prácticas de aprendizaje que impacten positivamente en sus estudiantes mediante el análisis del trabajo de aula. El aprendizaje colaborativo entre docentes es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente porque permite que los profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas.

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

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

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

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

y además se complementan tareas, se comparten lecturas y estrategias de trabajo con los docentes.

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

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

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

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

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

4.5.2.5 Apoyo docente

Según Tardif (2004) parte de la función del liderazgo es el desarrollar a sus docentes a través del trabajo colaborativo que nacen de las relaciones que entablan los profesores en su trabajo con sus colegas, aportando sus saberes y experiencias a la comunidad los que son traducidos, “pulidos” y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia y la reflexión de todos, esto incentiva a los profesores a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizajes en sus estudiantes.

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5.2.6 Condiciones para la gestión curricular

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5.2.7 Síntesis de resultados Investigación Cualitativa

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

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

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

En las entrevistas al equipo directivo no se observa que ellos comprendan cabalmente el concepto de lineamientos pedagógicos ni tampoco consideran que todos pueden participar en su elaboración y, por tanto, ser compartidos por todos, lo que provoca que los lineamientos

pedagógicos que ellos identifican como tal en el establecimiento, no son reconocidos con certeza, ya que no se considera su participación y sólo los conocen cuando deben implementarlos, esto genera una escasa comprensión del concepto por parte de los docentes y bajo convencimiento respecto de los lineamientos que ellos puedan detectar.

Los docentes perciben que las observaciones de clases no se han realizado de manera sistemática en el último año (2019) e identifican carencias en los focos de observación, mencionando que están centrados más en la forma que en aspectos propios de la disciplina, manifiestan que la observación se realiza con una hoja en blanco y que no hay una pauta de observación conocida. El equipo directivo también reconoce que se debe mejorar los procesos de observación de clases y retroalimentación de tal forma que sean un acompañamiento efectivo, que fomente la reflexión y análisis por parte de los docentes respecto de su propia práctica.

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

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

4.5.3 Integración de los resultados

Al considerar los datos recogidos en la etapa cuantitativa de la investigación se evidencia que, en general, las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico presentan una valoración positiva por parte de los docentes del establecimiento. Solo la subdimensión g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo e intercambio de

recursos educativos generados” presenta el más bajo porcentaje de respuestas favorables con un 37% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, el resto de las subdimensiones están sobre el 50%, lo que demuestra que gran parte de las prácticas evaluadas en el cuestionario se realizan y son reconocidas por los docentes, indicando un nivel satisfactorio de la gestión curricular llevada a cabo por el equipo directivo del establecimiento.

Al contrastar los resultados del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica con las respuestas obtenidas en la fase cualitativa de recolección de datos, puesto que, si bien muchas de las prácticas de gestión curricular evaluadas inicialmente están presentes, éstas tienen distintas percepciones por parte de los docentes y equipo directivo del establecimiento. Entre los principales hallazgos se encuentran:

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

y su equipo, sin embargo, la gestión curricular implica llevar a cabo procesos en conjunto con la comunidad escolar teniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes.

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

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

Las respuestas entregadas en el estudio permiten ver que los docentes y directivos dan cuenta de la existencia de diversos instrumentos para obtener datos y mantener una estructura definida del trabajo docente, a esto se suma que los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas son favorables. Lo anterior, se podría explicar por el énfasis de las pruebas de fin de unidad, el control de la cobertura curricular y la planificación que permite a profesores y directivos contar con ciertas herramientas que facilitan llevar a cabo la labor pedagógica. En contraste, están las observaciones de aula, las cuales no tienen un objetivo claro y que se focalizan principalmente, en aquellos profesores con más dificultades. Es importante destacar que si bien, en el establecimiento se lleva un control acerca de los resultados obtenidos, ya sea en observaciones docentes, pruebas de fin de unidad o pruebas SIMCE, estos son utilizados por el equipo directivo para tomar algunas decisiones como brindar apoyo a aquellos docentes o cursos con más bajos resultados; sin embargo, no existe mayor reflexión conjunta de estos resultados que permita desarrollar un trabajo colaborativo más óptimo en cuanto a la gestión curricular. Los datos que se pueden recoger en el establecimiento constituyen un elemento fundamental para la toma de decisiones, en este sentido, la institución ha seguido un buen camino al utilizar instrumentos de control y planificación, pero queda la tarea pendiente de generar un mayor trabajo colaborativo que permita la reflexión y retroalimentación entre los docentes y equipo directivo.

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

establecimiento carece de un perfil de estudiante, consideran que se deben aunar criterios en las evaluaciones por nivel educativo, además incorporar valores y unificar estrategias o actividades entre las distintas asignaturas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la gran dificultad se encuentra nuevamente en la falta de un concepto común sobre lineamientos pedagógicos, sumado a la poca participación de los docentes en la elaboración de estos, aspecto que es reconocido por el equipo directivo. Por ello, resulta imprescindible que todo el establecimiento tenga un mismo objetivo y construyan un camino en conjunto, una visión compartida que muchas veces es complejo de lograr, para ello es preciso contar con cierta claridad sobre la forma en que ésta se construye y, específicamente, se formaliza. La visión no debe preceder al cambio, sino que construirse con él, por lo que debe ser siempre provisional y abierta, evolucionando a través de la interacción dinámica de los miembros y gestores de la organización (Fullan, 2003). En este sentido, una visión compartida es la clave para la mejora, posicionando una concepción ambiciosa del educando que se quiere formar (Leithwood, 2013).

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

Finalmente, en los resultados de la primera etapa de la investigación, encontramos la subdimensión g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos educativos generados”, la cual presenta los menores porcentajes de respuestas favorables, con un 37% en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, y los más altos porcentajes de respuestas desfavorables, con un 35% en los descriptores “muy en desacuerdo”

y “desacuerdo”. En este sentido, las categorías analizadas en la segunda etapa de la investigación nos entregan un completo panorama del porqué de estos resultados.

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

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

Es importante instalar procesos reflexivos en el establecimiento, puesto que los mayores desafíos en el ámbito educativo están en transitar de una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo, al trabajar juntos se estimula un aprendizaje compartido pertinente al contexto en que surgen las dificultades (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011) aspecto que no solo ayudaría a los docentes a mejorar sus prácticas, sino que también sería muy beneficioso para el equipo directivo del establecimiento. Al trabajar colaborativamente, aumentan las

probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula, se genera cohesión y sinergia entre el equipo docente, incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa, optimiza el uso del tiempo y los recursos (MINEDUC, 2019). En este escenario, el principal desafío del establecimiento implica mejorar las prácticas de gestión curricular asociadas al trabajo colaborativo, esto supone un cambio en el quehacer profesional de todos los miembros de la institución que orientado adecuadamente ayudaría a construir una cultura escolar orientada a la mejora.

4.5.4 Árbol de Problemas

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

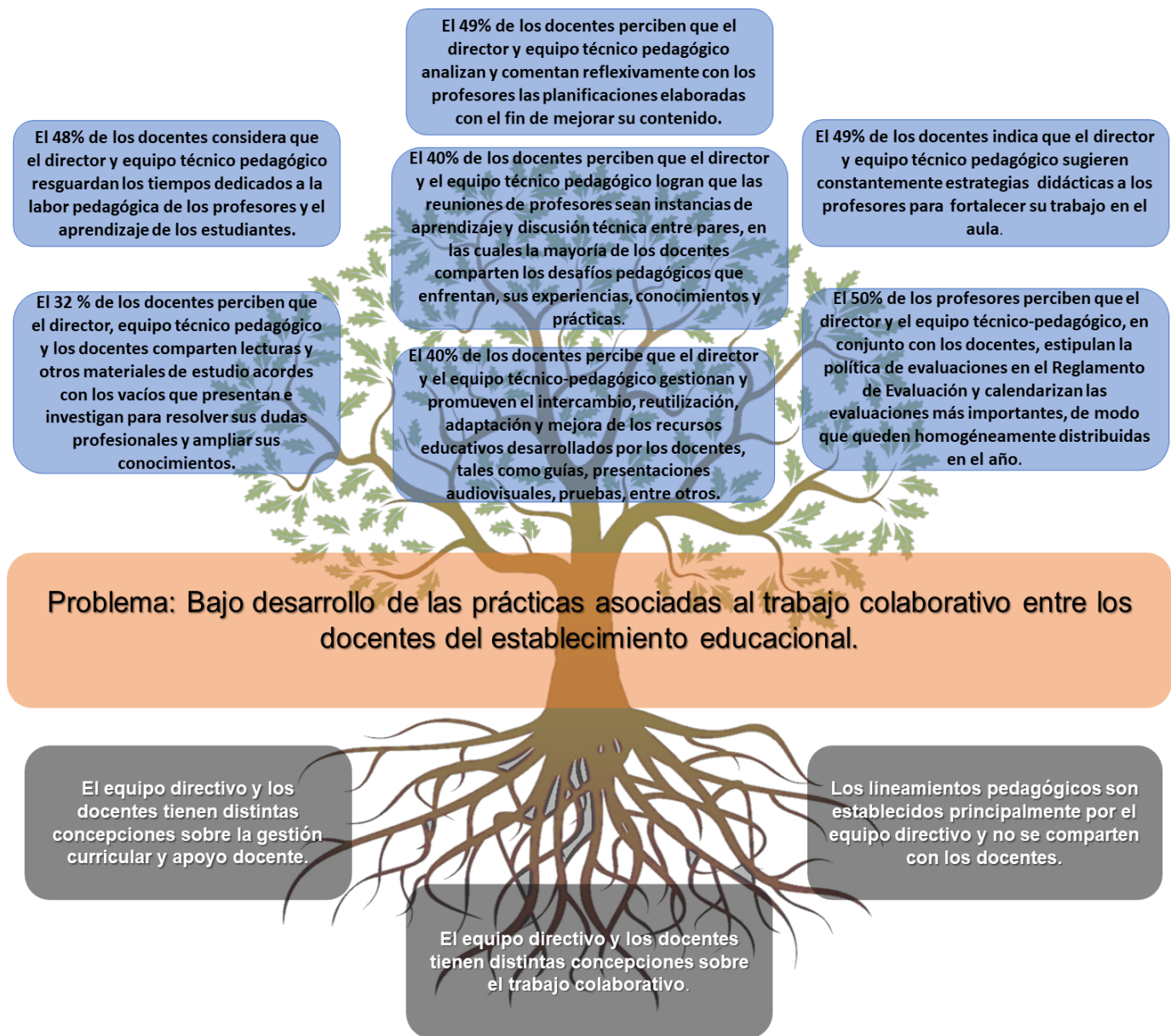


Figura 18. Árbol de problemas, donde se identifica como problemática principal el “Bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional”, sus causas y efectos.

4.5.5 Análisis del problema identificado

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

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

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

4.5.6 CAUSAS Y EFECTOS

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

En una institución educativa la gestión curricular es un aspecto transversal en cuanto a las prácticas que realizan para favorecer los procesos de enseñanza - aprendizaje, lo que implica que tanto el equipo directivo como los docentes deben tener claro cuáles son los lineamientos institucionales y ministeriales que se llevan a cabo en el colegio, es decir, aquellas prácticas que favorecen el desarrollar capacidades en la comunidad educativa, el instalar procesos activos de aprendizaje dentro y fuera del aula para asegurar la calidad de los mismos, responsabilizándose y dando cuenta de resultados obtenidos. El primer efecto que surge luego del análisis de los resultados del instrumento cuantitativo es que solo un 32 % de los docentes perciben que el director, equipo técnico pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos. Gran parte de los profesores no considera que el equipo directivo realice acciones que ayuden a fortalecer la gestión curricular en el aula.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar considera que es importante que los directivos sean capaces de construir y actualizar una visión estratégica compartida y que ésta sea comprendida por todos sus integrantes. Estos propósitos comunes en la escuela proporcionan sentido, orientación y motivación para el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y contribuyen a la cohesión y alineamiento de los esfuerzos (MINEDUC, 2015). En las entrevistas, los docentes y equipo directivo mencionan algunas prácticas de gestión curricular dentro de la institución que dan cuenta que tienen diferentes concepciones sobre los alcances del concepto de gestión curricular lo que influye directamente en las prácticas y las responsabilidades de cada uno de los actores respecto de esta gestión. Las percepciones de los profesores sobre el apoyo docente que reciben de las coordinadoras son dispares, algunos consideran que es positivo, ya que sienten que el apoyo va enfocado en conversar sobre estrategias o actividades de clase, la discusión se da en términos profesionales y el aprendizaje

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

El primer efecto que surge a raíz de la causa anteriormente señalada (Figura 18), consideran las respuestas entregadas por los docentes en la entrevista y en el Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica, ellos perciben que las prácticas de gestión curricular que realiza el equipo directivo se vinculan más con la coordinación y el control de la cobertura curricular que con el desarrollo de las prácticas educativas en el aula, en tanto, los profesores aspiran a que los estudiantes aprendan de manera más significativa y efectiva, que se encanten con las asignaturas y no dependan del control sobre los objetivos curriculares del establecimiento.

El equipo directivo genera espacios que apuntan al desarrollo de recursos propios del currículum, poniendo foco en la observación de clases y al trabajo colaborativo entre docentes, y por las pruebas de fin de unidad que dan cuenta de las planificaciones en las que incorpora objetivos de aprendizaje, tabla de indicadores de evaluación, habilidades y tiempo dedicado por indicador, por lo anterior, es necesario que el establecimiento en estudio se apropie de los elementos referidos a la gestión curricular, para ello los directivos deben revisar y definir en conjunto con los docentes y demás integrantes de la comunidad escolar, un proyecto educativo institucional y curricular compartido, que considere las necesidades de la escuela, los desafíos y oportunidades del contexto en el cual funciona el establecimiento. Este proyecto debe inspirar y motivar a los docentes, asistentes de la educación, estudiantes y a sus familias para la participación activa en la construcción de una comunidad educativa orientada a la mejora de los aprendizajes.

Un desafío para el liderazgo del colegio es establecer condiciones de trabajo que posibiliten principalmente a los profesores un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, que facilitan el trabajo en equipo y la gestión del entorno. Esto se logra con la creación de tiempos comunes exclusivamente dedicados a la planificación para los docentes, con el establecimiento de grupos para resolución de problemas,

la distribución del liderazgo y la mayor participación de los profesores en la toma de decisiones (Leithwood; Day; Sammons; Harris y Hopkins, 2006).

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

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

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

Las instituciones educativas requieren compartir una visión que les permita alcanzar sus objetivos. Las personas cuando comparten la visión de su organización se ve reflejado en lo colectivo y es posible entenderla desde diferentes perspectivas para así generar más fuerza en las concepciones comunes, cobra sentido, vida y relieve al ser capaz de contener las visiones individuales de todos los miembros de la organización educativa (Aziz, Rlvero y Zoro, 2018). Para este propósito surge la necesidad de establecer un trabajo que desde su origen contemple la colaboración como elemento esencial de las relaciones y prácticas propias de la gestión pedagógica.

Es preciso señalar que para trabajar colaborativamente se debe definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas, asumiendo la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo, que asegure la participación y comprometida de todos los miembros en un ambiente que propicie relaciones simétricas y recíprocas con interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica (MINEDUC, 2019).

Las evidencias y el análisis de los resultados del diagnóstico han permitido reconocer el nivel de integración de las prácticas relacionadas a la concepción sobre el trabajo colaborativo y la reflexión necesaria para realizarlo en el establecimiento. Se destaca que solo un 49% de los docentes perciben que el director y equipo técnico pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas con el fin de mejorar su contenido. Los profesores expresan la necesidad de compartir una visión común que considere la colaboración como elemento central para la acción docente; sin embargo, el equipo directivo no ha incentivado el desarrollar prácticas de colaboración entre los profesores y lo han limitado a prácticas cooperativas.

El único espacio en el que se da el trabajo cooperativo es en las horas de estudio, en las cuales no se genera una reflexión en conjunto con otro profesor, ni se analizan los contenidos o las planificaciones, ni se busca solucionar alguna problemática, ni menos articular con colegas de otros ciclos o asignaturas, sino que se enfoca en el intercambio de información entre la coordinadora y el docente, manteniendo esta concepción incompleta del trabajo colaborativo, lo

cual afecta directamente a otras áreas de la gestión curricular, como el apoyo docente y al establecimiento de lineamientos pedagógicos reconocidos por toda la comunidad.

Las creencias y concepciones del director y equipo pedagógico del establecimiento sobre el trabajo colaborativo determinaron que la figura del jefe de la Unidad Técnico Pedagógica se cambiara por el de Coordinadoras Académicas, la cual surge como parte de la experiencia de que tuvo el director cuando cumplió la función de jefe técnico. Al asumir el cargo, también se dejan de realizar las reuniones técnicas grupales porque según el director ese tiempo no se aprovechaba.

Según las percepciones analizadas, las coordinadoras realizan tutorías en las horas de estudio y visitas al aula a los docentes. Estas acciones apoyan en algo a los profesores, pero no permiten espacios de reflexión entre pares ni solucionar problemas de manera conjunta. Por otra parte, los docentes también señalan que hace falta generar instancias de reflexión formales ya que utilizan instancias no académicas y conversaciones de pasillos para abordar el cómo llevar a cabo la articulación. Lo anteriormente descrito se refleja en que solo un 40% de los docentes perciben que el director y el equipo técnico pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.

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

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

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

Dado lo expuesto, es posible señalar que los docentes no participan en la construcción de las políticas de evaluación ni discuten sobre las estrategias didácticas de sus áreas, por otra parte, los lineamientos pedagógicos del establecimiento son difusos y, por tanto, complejos, sobre todo porque saben lo que deben lograr, pero no cómo hacerlo. Por otro lado, el equipo directivo reconoce que son ellos quienes definen los lineamientos pedagógicos, es decir, el trabajo pedagógico y sus resultados, las que se expresan en acciones parceladas que no contribuyen al cumplimiento de metas claras y compartidas. En este sentido, la necesidad de participación y desconocimiento de los lineamientos pedagógicos es la consecuencia de la falta de promoción de prácticas integradoras en el trabajo del director y equipo técnico pedagógico junto a los

docentes. La acción y reflexión es individual o restringida al trabajo que se desarrolla en un entorno limitado a las capacidades personales e intereses de quienes asumen la tarea de coordinar y gestionar el aprendizaje de los estudiantes.

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

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

5.1 Resumen ejecutivo

La siguiente propuesta busca fortalecer las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional particular subvencionado de la región de O'Higgins, dados los resultados obtenidos en el diagnóstico de base e información disponible del establecimiento. La propuesta, en general, plantea la necesidad de establecer previamente conceptos comunes en el equipo docente y directivo sobre gestión curricular y trabajo colaborativo, incorporar la reflexión a través de la implementación de una estrategia de desarrollo profesional que permita a los profesores mejorar su acción pedagógica y formar equipos de trabajo con objetivos claros y reconocidos por toda la institución educativa. En la planificación e implementación de la estrategia se buscará rescatar los elementos valorados positivamente por los docentes como las horas de estudio, el uso de datos para la planificación y el liderazgo distribuido, sin intervenir innecesariamente en el modelo de organización implementado en el último tiempo por el equipo de gestión actual, de manera de disminuir la resistencia a cambios significativos a nivel organizacional. Lo anterior, permitirá, orientar el trabajo de las coordinadoras al fortalecer la gestión pedagógica y apoyar a los docentes sobre sus prácticas y al equipo directivo comprender las brechas e inconsistencias de las metas institucionales y la realidad.

La estrategia que se implementará será la Caminata Pedagógica. Esta se caracteriza por facilitar que los docentes reflexionen sobre sus prácticas con sus pares y miembros del equipo directivo, en un ambiente que busca generar confianza para una retroalimentación permanente a partir de un foco de observación definido por las necesidades planteadas por los profesores que considera los acuerdos y lineamientos propios de la institución. Para ello se requerirá informar y capacitar a los docentes sobre las características y beneficios de la estrategia, considerando el contexto y las expectativas de la comunidad educativa. La estrategia Caminata

Pedagógica se complementará con diversas capacitaciones, encuentros y dinámicas para fomentar el trabajo colaborativo entre pares, por lo que se requerirá de un capacitador externo quien guiará el proceso durante este periodo a partir de su experiencia y competencias en esta estrategia de desarrollo profesional. Por tanto, se espera fortalecer el desarrollo profesional docente, el intercambio de experiencias y la reflexión y de esta manera potenciar el liderazgo docente al formar un grupo de observadores reconocidos por sus pares.

5.2 Impacto esperado de la propuesta de mejora

La propuesta de mejora busca impactar directamente en el fortalecimiento de las prácticas docentes a través de la reflexión conjunta del equipo directivo y profesores. Esto incidirá positivamente en los procesos de enseñanza aprendizaje mediante un cambio en la gestión curricular enfocado en la retroalimentación y en el trabajo colaborativo. La retroalimentación, constituye el eje central de la propuesta que espera responder a las necesidades del desarrollo profesional docente, fortalecer el liderazgo pedagógico del equipo directivo y técnico pedagógico, mejorar el aprendizaje de los estudiantes y establecer en el equipo de docentes y directivos lineamientos comunes de los procesos de gestión curricular llevados a cabo en el establecimiento.

5.3 Objetivos

Objetivo general:

- Fortalecer las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional a través de la implementación de una estrategia de desarrollo profesional docente que promueva la retroalimentación y reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

Objetivos específicos:

- Establecer conceptos comunes sobre la gestión curricular y trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo del establecimiento.
- Definir lineamientos pedagógicos comunes que sean reconocidos por los docentes y equipo directivo para mejorar las prácticas docentes.
- Implementar una estrategia de desarrollo profesional docente que promueva el trabajo colaborativo entre equipo directivo y profesores a través de la retroalimentación y reflexión de sus prácticas.
- Analizar evidencias sobre las prácticas docentes para generar espacios de reflexión pedagógica y que permitan contribuir a su mejora continua.

5.4 Resultados Esperados de la Propuesta de Mejora

A continuación, se presenta la Tabla 9, en la que se indican los resultados esperados de la propuesta que incluye la implementación de la estrategia Caminata Pedagógica como una forma de fortalecer el trabajo colaborativo, retroalimentación y reflexión entre los docentes del establecimiento educacional particular subvencionado de la región de O'Higgins.

Tabla 9

Resultados esperados de la propuesta de mejora

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
El equipo directivo conoce la situación inicial del establecimiento y definen estrategias y un plan de trabajo anual para mejorar la dimensión gestión curricular.	El 100% del equipo directivo asiste a 2 sesiones para analizar resultados y organizar el trabajo anual.	-Lista de asistencia. -Acta de acuerdos. -Informe resultados. -Registro audiovisual.
	El equipo directivo elabora un documento guía con los conceptos de: gestión curricular, lineamientos pedagógicos y trabajo colaborativo.	
	El equipo directivo elabora un plan de trabajo anual para mejorar la gestión pedagógica.	
	El equipo directivo gestiona las horas de trabajo suficientes para que los docentes participen en el desarrollo del plan de trabajo anual.	
Los docentes y equipo directivo elaboran en conjunto los lineamientos pedagógicos del establecimiento.	El 100% de los docentes y equipo directivo asiste a 3 sesiones para definir lineamientos pedagógicos en relación con la gestión curricular.	-Lista de asistencia. -Acta de acuerdos. -Registro audiovisual. -Cronograma de trabajo.
	El equipo directivo y los docentes elaboran un documento que define los principales lineamientos pedagógicos del establecimiento.	

	El equipo directivo y los docentes elaboran un documento que establece los canales oficiales de comunicación del establecimiento.	-Publicaciones en canales de comunicación oficial.
El equipo directivo y docentes del establecimiento se capacitan en la estrategia de desarrollo profesional docente "Caminata Pedagógica".	El 100% de los docentes y equipo directivo asiste a 3 sesiones para capacitarse en la estrategia de desarrollo profesional docente "Caminata Pedagógica".	-Lista de asistencia. -Acta de acuerdos. -Registro audiovisual.
	El 100% de los docentes reconoce las características y beneficios de la estrategia y definen los criterios para su implementación en el establecimiento.	-Cronograma de trabajo.
	El 100% del equipo directivo forma parte de la implementación de la estrategia "Caminata Pedagógica".	
El equipo directivo y docentes del establecimiento implementan la estrategia de desarrollo profesional docente "Caminata Pedagógica".	El equipo directivo y los docentes participan en el 100% de sesiones para definir los focos de observación de la Caminata Pedagógica.	-Lista de asistencia. -Acta de acuerdos. -Registro audiovisual.
	Al menos 12 docentes participan en el grupo de observadores en la etapa de implementación de la estrategia de desarrollo profesional "Caminata Pedagógica"	-Cronograma de trabajo e implementación de la estrategia.
	El 100% de los docentes cuentan con espacios para la retroalimentación en la estrategia implementada	-Informe de monitoreo.
El equipo directivo y docentes del establecimiento evalúan la implementación de la estrategia de desarrollo profesional docente "Caminata Pedagógica".	El 100% de los docentes y equipo directivo del establecimiento asisten a las 2 jornadas de retroalimentación en la implementación inicial la estrategia de desarrollo profesional docente.	-Lista de asistencia. -Acta de acuerdos. -Registro audiovisual.
	Los docentes del grupo observador responden preguntas acerca de sus experiencias frente a la estrategia de Caminata Pedagógica al resto de los docentes del establecimiento.	-Cronograma de trabajo e implementación de la estrategia.
	Los participantes de la implementación de la estrategia elaboran un documento con las principales observaciones, hallazgos y reflexiones sobre el proceso.	-Informe de implementación de estrategia.
El equipo directivo y docentes del establecimiento establecen proyecciones para el trabajo 2023	El 100% de los docentes y equipo directivo participan en 2 jornadas de la actividad: "Establece proyecciones para el trabajo 2023".	-Lista de asistencia. -Acta de acuerdos.

	Los docentes y equipo directivo realizan las modificaciones pertinentes al documento “Estableciendo criterios comunes para mejorar nuestras prácticas pedagógicas”.	-Registro audiovisual. -Encuesta sobre opinión de los docentes (proyecciones 2022). -Documento orientaciones para establecer grupos de observadores 2023.
	Se establecen 5 sugerencias de trabajo colaborativo para el plan de trabajo año 2023 elaborada por los docentes y equipo directivo del establecimiento.	
	El 100% de los docentes responde una encuesta para reunir la opinión de los docentes sobre la estrategia implementada.	
	Al menos 3 profesores que participaron en el grupo observador elaboran el plan de trabajo colaborativo 2023 recogiendo las principales conclusiones de la jornada “Estableciendo un plan de trabajo”	

5.5 Diseño y programación de actividades

A continuación, se presenta la Tabla 10, en la que se organizan las actividades de la propuesta que se implementarán en un año académico (marzo-diciembre). Esta propuesta tiene como objetivo “Fortalecer las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional a través de la implementación de una estrategia de desarrollo profesional docente que promueva la retroalimentación y reflexión sobre las prácticas pedagógicas”.

Para alcanzar los objetivos propuestos se integrará a un capacitador externo, quien guiará, capacitará y acompañará a docentes y equipo directivo en la implementación de la propuesta. El asesor externo tendrá un rol articulador y orientador en el proceso, por ello, debe ser un docente con al menos 3 años de experiencia en aula y especialista en el área de gestión curricular y liderazgo escolar.

Tabla 10

Diseño y programación de las actividades en la propuesta de mejora

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de las actividades	Duración	Responsables
El equipo directivo conoce la situación inicial del establecimiento y definen estrategias y un plan de trabajo anual para mejorar la dimensión gestión curricular.	Una mirada a la situación actual del establecimiento.	<p>Jornada 1:</p> <p>Se realiza una reunión donde participará el equipo directivo y un asesor que se integrará a la institución. En la oportunidad se presentará un resumen y análisis de los principales hallazgos del diagnóstico realizado en el establecimiento a través de la estrategia árbol de problemas. Se definen las causas y los efectos que evidencien la necesidad de establecer un trabajo colaborativo en la institución.</p> <p>Se presenta un resumen de las estrategias que los docentes del establecimiento valoran positivamente. El asesor reconoce la gestión realizada y la instancia existente para fortalecer el trabajo del equipo.</p> <p>Para orientar la reflexión sobre la situación inicial el capacitador invita los participantes a completar las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál es la opinión de los integrantes del equipo sobre los resultados obtenidos? ● ¿Qué conclusiones surgieron del análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos? ● ¿Qué estrategias utilizadas en el establecimiento se podrían adecuar para mejorar el trabajo colaborativo entre docentes? ● ¿Son suficientes los recursos destinados a fortalecer el trabajo colaborativo en el establecimiento? ● ¿Qué rol debe asumir el equipo directivo para fortalecer el trabajo colaborativo en los docentes? <p>Luego de la reflexión individual se escribirán las principales conclusiones sobre las preguntas realizadas, en una pizarra, las que serán revisadas en la próxima jornada de trabajo.</p>	2 horas cronológicas	-Asesor externo. -Director.
	Organizando el trabajo colaborativo del año 2022.	Cada jornada se desarrollará en 2 horas cronológicas.	<p>1° jornada:</p> <p>Esta jornada tiene como objetivo establecer concepciones comunes sobre los conceptos de: gestión curricular, lineamientos pedagógicos y trabajo colaborativo entre los miembros del</p>	6 horas cronológicas

		<p>equipo directivo. Ellos, en conjunto con el asesor externo, realizarán una revisión bibliográfica sobre estos conceptos, capacitándose y reflexionando en torno a ellos.</p> <p>Al finalizar la jornada el equipo directivo elabora un documento que define los conceptos de: gestión curricular, lineamientos pedagógicos y trabajo colaborativo y sus alcances dentro del establecimiento, esto servirá como referencia y guía para elaborar el plan de trabajo anual en la jornada siguiente.</p> <p>2° jornada:</p> <p>El equipo directivo junto al asesor externo se reúne para elaborar un plan de trabajo anual que aborde las causas del problema detectado: dificultad para desarrollar trabajo colaborativo. El asesor argumenta la necesidad de instalar una estrategia de Desarrollo Profesional Docente que permita mejorar el trabajo colaborativo, la cual debe considerar el contexto de la institución, sus fortalezas, y que se enfoque en abordar las causas del problema detectado en el establecimiento.</p> <p>El equipo definirá los objetivos centrales del trabajo anual que considere las causas del problema, a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuáles son los objetivos del trabajo anual que consideran la situación actual del establecimiento? ● ¿Con qué recursos humanos y materiales contamos? ● ¿Cuáles son las prioridades de gestión curricular, considerando el desarrollo normal de actividades? <p>Durante esta primera jornada se reflexionará en torno a las preguntas planteadas a modo de establecer los pilares (objetivos, recursos, prioridades) del plan de trabajo colaborativo año 2022.</p> <p>3° jornada:</p> <p>Una vez definidos los pilares del plan de trabajo colaborativo el equipo de coordinación sugerirá los horarios y espacios disponibles.</p> <p>En la oportunidad, se establece la necesidad de utilizar herramientas de gestión tecnológica para definir y comunicar horarios, garantizar la disponibilidad de espacios y fortalecer la comunicación entre los docentes. La actividad finaliza con la creación de un cronograma de actividades y la definición de protocolos de registro de las actividades para respaldar las acciones y trabajo a realizar durante el año, además de un acta de observaciones y acuerdos.</p>		
--	--	---	--	--

<p>Los docentes y equipo directivo elaboran en conjunto los lineamientos pedagógicos del establecimiento .</p>	<p>Definiendo lineamientos en torno a la gestión curricular y el trabajo colaborativo.</p>	<p>En el desarrollo de esta actividad, docentes y directivos definen y construyen colaborativamente los conceptos de gestión curricular (lineamientos) y trabajo colaborativo. Esta actividad se realizará en tres jornadas de trabajo de 2 horas cronológicas y en cada una de ellas las coordinadoras pedagógicas irán recogiendo las principales conclusiones y acuerdos para elaborar un documento que contenga lineamientos de trabajo colaborativo y gestión curricular para llevar a cabo durante el año:</p> <p>1° Jornada:</p> <p>Reunión de trabajo entre docentes y equipo directivo a cargo del director, quien comunica la situación inicial del establecimiento y los objetivos planteados en el plan de trabajo año 2022. El director expone las principales conclusiones del informe elaborado por el equipo directivo en la primera etapa.</p> <p>Al finalizar la presentación del director, el asesor externo expondrá la siguiente pregunta: ¿Qué entendemos por gestión curricular? Cada docente deberá responder la pregunta de manera individual en un post it para luego pegarlo en una pared de la sala designada para ello (tendrán 5 minutos para responder la pregunta). El asesor leerá algunas de las definiciones entregadas por los docentes, fomentando el diálogo y la reflexión conjunta. Luego, el asesor expondrá las definiciones de gestión curricular en la literatura y las contrastará con las respuestas obtenidas por los docentes.</p> <p>Dos coordinadoras toman nota de la definición de gestión curricular expuestas por los docentes en esta sesión.</p> <p>2° jornada:</p> <p>Para esta sesión, el asesor externo indica que trabajo de esta jornada será definir los lineamientos pedagógicos que se llevan a cabo en el establecimiento, para ello se formarán grupos de trabajo al azar, de 6 integrantes cada uno. Cada grupo de trabajo deberá establecer los lineamientos pedagógicos que se desarrollan dentro del colegio, y de esta manera reconocerlos como tal. Luego del trabajo grupal y a través de una lluvia de ideas en el pizarrón, el capacitador externo en conjunto con los docentes y equipo directivo establecen los lineamientos pedagógicos de la institución.</p> <p>Dos coordinadoras toman nota de los lineamientos pedagógicos reconocidos por los docentes en esta sesión.</p>	<p>6 horas cronológicas</p>	<p>Coordinadoras pedagógicas. -Asesor externo.</p>
--	--	---	-----------------------------	--

		<p>3° jornada:</p> <p>En esta jornada se definirá el concepto de trabajo colaborativo. El director dará la bienvenida a la sesión y luego, el asesor externo comenzará la jornada realizando la pregunta: ¿Qué experiencias sobre trabajo colaborativo existen en el establecimiento? Para responder, los docentes formarán grupos de 5 integrantes y tendrán un papelógrafo con dos columnas, en la primera de ellas anotarán sus respuestas (tendrán 15 min), al finalizar el tiempo un representante por grupo expondrá los principales hallazgos de los docentes.</p> <p>Luego de comentar las experiencias de trabajo colaborativo en cada grupo de trabajo, el asesor externo invita a los profesores a conocer 3 experiencias de trabajo colaborativo entre docentes desarrolladas en otros establecimientos educacionales. Una vez conocidas estas experiencias, conversarán acerca de ellas y contrastarán sus experiencias con las de los otros establecimientos, para ello anotarán la forma de trabajo colaborativo expuesta por el asesor en la segunda columna del papelógrafo. Una vez realizado este trabajo un representante por grupo compartirá las principales conclusiones.</p> <p>Finalmente, docentes y equipo directivo guiados por el asesor externo, definirán las principales características e instancias de trabajo colaborativo para desarrollar en el establecimiento. Esto se realizará contrastando las principales conclusiones del trabajo inicial con la bibliografía existente sobre trabajo colaborativo.</p> <p>Dos coordinadoras toman nota de las instancias y características del trabajo colaborativo desarrollado en el establecimiento.</p>		
	<p>“Reconociendo los avances en el trabajo colaborativo”.</p>	<p>1° Jornada:</p> <p>En esta actividad el director da a conocer un registro audiovisual de las jornadas anteriores y les entrega a docentes y equipo directivo una síntesis escrita del trabajo realizado por ellos, en donde se define gestión curricular, lineamientos pedagógicos y características e instancias de trabajo colaborativo dentro del establecimiento.</p> <p>A partir del trabajo anterior, a través de una lluvia de ideas se solicita a los participantes que identifiquen herramientas TIC que permitirán optimizar el trabajo del equipo de gestión y de los docentes, para ser incorporadas al plan de trabajo anual. De esta forma se definen los canales</p>	<p>2 horas cronológicas</p>	<p>-Director. Coordinadoras</p>

		<p>oficiales de comunicación y estrategias para recopilar los datos de las diversas actividades que se desarrollarán durante el año.</p> <p>Posteriormente, el director felicita a los docentes y equipo directivo por el trabajo realizado y entrega un diploma de participación a cada profesor. Los diplomas tienen forma de piezas de rompecabezas y se invita a los docentes a integrar cada una de sus partes de acuerdo con los colores de cada uno de ellos, para finalmente descubrir los mensajes de agradecimiento por el trabajo realizado en beneficio de sus estudiantes.</p> <p>Esta actividad se registra como un hito importante en la organización del establecimiento, puesto será el puntapié inicial para el caminar hacia la mejora escolar.</p>		
<p>El equipo directivo y docentes del establecimiento se capacitan en la estrategia de desarrollo profesional docente “Caminata Pedagógica”</p>	<p>“Un espacio para caminar”</p>	<p>Esta actividad se realizará en cuatro jornadas de 2 horas cronológicas cada una:</p> <p>1° jornada:</p> <p>En esta jornada docentes y equipo directivo conocen los principales fundamentos de la estrategia de desarrollo profesional docente “Caminata Pedagógica”. Para comenzar, el capacitador externo utilizará la herramienta Mentimeter (aplicación web que permite recoger y visualizar rápidamente las principales ideas de un grupo de personas sobre un tema/idea/pregunta) como forma de detectar los conocimientos previos de docentes y equipo directivo sobre la Caminata Pedagógica. Luego, el asesor externo realiza una presentación sobre las principales características y beneficios de esta estrategia y los invita a reconocer experiencias de otros establecimientos en el uso de ella.</p> <p>Finalmente, el asesor externo invita a docentes y directivos a responder algunas preguntas orientadoras, de manera grupal. Al finalizar la sesión un representante del grupo dará a conocer la conclusión para luego reflexionar acerca de su aplicación en el establecimiento.</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Cuáles son los principales fundamentos de la estrategia Caminata Pedagógica?</p> <p>¿Cuáles son los beneficios en la aplicación de esta estrategia?</p> <p>¿En qué asignaturas se puede aplicar la estrategia de Caminata Pedagógica?</p> <p>¿Qué recursos se requieren para implementar esta estrategia?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas y/o desventajas para implementar esta estrategia en nuestro contexto?</p> <p>2° y 3° jornada (los docentes y equipo directivo formarán dos grupos que participarán en estas jornadas):</p> <p>El grupo de docentes y equipo directivo del establecimiento se divide en dos grupos, a modo de realizar una experiencia más personalizada. Cada jornada tiene la misma estructura para ambos</p>	<p>8 horas cronológicas</p>	<p>-Asesor externo.</p>

		<p>grupos e inicia con un resumen de los principales elementos de la estrategia Caminata Pedagógica, a través de una lluvia de ideas las coordinadoras elaboran un esquema en la pizarra destacando las etapas (planificación, ejecución y retroalimentación) y características de esta estrategia. Posteriormente, el capacitador externo invita a docentes y equipo directivo a vivenciar y poner en práctica la estrategia, para ello se formarán grupos de 5 personas, quienes deberán realizar todo el proceso de Caminata Pedagógica (planificación, ejecución y retroalimentación) cada grupo tendrá un video de una clase para poder practicar esta estrategia.</p> <p>Finalmente, y una vez vivenciada la estrategia, se realiza un plenario en donde los docentes y equipo directivo compartirán su experiencia, para ello el capacitador externo realizará las siguientes preguntas orientadoras como forma de incentivar la reflexión en torno a la actividad realizada y a las características de la estrategia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Quién cumplió el rol de líder? ¿Qué labor realizó durante el proceso? ● ¿Cuál fue el foco de la observación en la clase? ● ¿De qué manera recopilaron evidencias para observar la clase? ● ¿Qué consideraciones se deben tener para retroalimentar al docente? ● A partir de esta experiencia ¿De qué manera se pueden pulir las habilidades de observación y retroalimentación? <p>En esta instancia el capacitador externo guiará la conversación y ayudará a los docentes a realizar una reflexión sobre la experiencia de la jornada.</p> <p>4° jornada:</p> <p>En esta jornada el foco es el proceso de retroalimentación y las habilidades que debiesen tener quienes las realizan. El propósito es que los docentes y el equipo directivo vivencien la estrategia como una oportunidad de mejora, tanto para el observador como para el observado. Inicialmente, el capacitador externo invita a los participantes a formar grupos de trabajo de 6 integrantes. A cada grupo de trabajo se les facilitan registros de observaciones de clases de otro establecimiento. Comentarán el registro y luego explicarán el foco de la observación que hizo el profesor observador hacia el docente observado. Se otorgará 15 minutos para que el grupo pueda realizar esta tarea.</p> <p>Como segunda actividad se invita a los docentes a observar la grabación de la clase, en la que fue realizada la observación. En esta parte, los profesores y equipo directivo deberán realizar observaciones que permitan complementar el registro original. Esta actividad deberá conducir a la necesidad de establecer criterios claros y conocidos para las distintas etapas de la observación, evitando, por ejemplo, la elaboración de juicios.</p>		
--	--	---	--	--

		Como actividad final, se compartirán las principales conclusiones sobre la observación de clases por los distintos grupos, identificando si cumplen o no con los criterios establecidos en la correcta implementación de la estrategia, para ello se utilizará una rúbrica.		
	“Un camino para todas y todos”.	<p>1° Jornada:</p> <p>Esta actividad plantea un resumen inicial de las diversas sesiones y acciones del trabajo desarrollado en conjunto durante lo que va del año, se considera la necesidad de reconocer los principales lineamientos pedagógicos del establecimiento, realizar un trabajo colaborativo y la puesta en marcha de la estrategia Caminata Pedagógica revisada en las últimas jornadas. En este punto, la actividad propuesta pretende generar una instancia para compartir y reconocer a los integrantes de la institución que comparten un objetivo común, es decir, mejorar los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Reunidos en un gran salón, primero se realiza un resumen de las actividades y a partir del uso de la aplicación mentimeter, se solicita que definan en 3 conceptos el trabajo realizado hasta el momento. La actividad, a partir de las diversas respuestas recogidas en mentimeter, se orienta a reconocer la importancia del compromiso y la confianza para poner en marcha un proceso de mejora en la institución y para realizar una implementación efectiva de la estrategia de Desarrollo Profesional Docente Caminata Pedagógica.</p> <p>Para evidenciar la confianza que requiere un proceso de mejora, el capacitador externo invita a una actividad de carácter lúdico, en donde docentes y directivos forman 6 grupos conformados al azar quienes participarán en distintas actividades, de manera simultánea, en la próxima sesión.</p> <p>2° Jornada:</p> <p>A los grupos conformados en la sesión anterior se les invita a participar en 3 dinámicas destinadas a conocerse y reconocer las habilidades de los demás para alcanzar objetivos comunes. Los recursos necesarios son preparados con anticipación para que estén disponibles en la actividad. A continuación, se detallan las 3 actividades que cada grupo desarrollará de manera simultánea:</p> <p>1.- “Quiénes somos” duración: 30 minutos</p>	4 horas	Coordinadoras Asesor externo

		<p>Cada grupo se ubica al centro de una mesa y en una tarjeta cada integrante anota alguna de sus características personales. Con esta información el grupo deberá realizar un dibujo similar a un escudo de armas que permita integrar y representar las principales características de sus integrantes. Los grupos, a través de un relator, deberán comentar brevemente el trabajo realizado indicando las características de cada persona presente en la imagen.</p> <p><i>Se realiza una pausa de 15 minutos.</i></p> <p>2.- “Torre de tallarines” Duración 30 minutos Los docentes y directivos reunidos en grupos deberán realizar una torre de tallarines, el objetivo es que la torre de tallarines debe ser muy alta utilizando solo los tallarines y una cinta adhesiva. Al finalizar la actividad cada grupo deberá comentar las dificultades y los elementos facilitadores que permitieron cumplir o no los objetivos propuestos.</p> <p><i>Se realiza una pausa de 15 minutos.</i></p> <p>3.- “El laberinto” duración: 45 minutos En una sala grande, preparada con anticipación, docentes y equipo directivo se reúnen con el objetivo de superar un laberinto. Cuyo desafío es llegar a la meta a partir de las indicaciones entregadas por un grupo de docentes llamados “observadores”, quienes tendrán la oportunidad de observar (o advertir) los obstáculos del camino y lograr que los profesores lleguen a la meta. En esta dinámica todas las indicaciones se darán mientras los participantes se mantengan con los ojos vendados.</p> <p>Al finalizar la jornada los docentes y equipo directivo comentarán las experiencias de las diversas actividades.</p> <p>Para finalizar el asesor realiza las siguientes preguntas, cuyas respuestas serán registradas en una pizarra.</p> <p>¿Qué etapas de la actividad podrían asociar a las etapas de la estrategia de desarrollo profesional docente “Caminata Pedagógica”?</p> <p>¿Qué acciones son necesarias para desarrollar un adecuado trabajo colaborativo?</p> <p>Una vez terminada la intervención del docente asesor, el director invita a los docentes a compartir una cena en agradecimiento por su participación.</p>		
El equipo directivo y docentes del	Implementación inicial	En esta jornada se organiza la implementación de la estrategia de desarrollo profesional docente Caminata Pedagógica que se desarrollará entre los meses de agosto a noviembre. Participarán 6 docentes seleccionados considerando sus inquietudes e iniciativas para aprender y	1 hora semanal	Asesor externo.

<p>establecimiento o implementan la estrategia de desarrollo profesional docente “Caminata Pedagógica”</p>		<p>perfeccionarse como observadores en la estrategia. También se considerará a las 2 coordinadoras pedagógicas y el director quienes, junto a los docentes, formarán 3 tríos de trabajo, cada uno compuesto por un directivo y dos profesores.</p> <p>La Caminata Pedagógica considera tres grupos de observadores identificados con las letras A, B y C. Cada grupo realizará una visita al aula a 3 docentes dentro de un mes. El grupo A trabajará durante la primera semana del mes; el grupo B, durante la segunda y el grupo C en la tercera semana.</p> <p>Los grupos deben guiarse por las etapas de la estrategia (Planificación, Caminata, Retroalimentación)</p> <p>La cuarta semana se destinará a realizar una retroalimentación general donde se cuente con los docentes que participaron del proceso y que fueron observados. Estos deberán comentar sus experiencias, destacando los aportes de la observación o elementos que se deben mejorar de la implementación inicial de la estrategia, de manera que la información recopilada permite mejorar la calidad de las futuras observaciones. Durante cada sesión se registran los aportes y experiencias de los profesores en cuanto al proceso de implementación de la estrategia; además, de verificar la apropiación de los principales lineamientos pedagógicos de la institución.</p>		<p>Coordinadoras pedagógicas.</p>
	<p>Informando a la comunidad sobre la implementación de la estrategia</p>	<p>Jornada de Información a docentes:</p> <p>El equipo directivo organiza una reunión para dar a conocer a los docentes la implementación de la estrategia Caminata Pedagógica en el establecimiento.</p> <p>En esta actividad se da a conocer el grupo de los profesores observadores quienes participarán por su iniciativa y experiencia para conformar un equipo inicial de observaciones de aula.</p> <p>Se publica el cronograma de visita correspondiente a los meses de agosto a noviembre. Esta información se encontrará disponible en los canales de información conocidos y será informado oportunamente por el equipo directivo.</p> <p>Es importante considerar que en esta jornada informativa se realizarán los ajustes necesarios al cronograma, considerando las actividades académicas del establecimiento.</p> <p>Información a apoderados y estudiantes:</p> <p>A través de las reuniones de apoderados y consejos de curso, los estudiantes y apoderados son informados sobre la implementación de la estrategia y las visitas de otros docentes al aula orientada a mejorar las prácticas docentes y fortalecer el trabajo colaborativo entre ellos, lo que impacta en el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>2 horas cronológicas</p>	

	Monitoreo del proceso	Los docentes observadores y el equipo directivo se reúnen mensualmente con el capacitador externo para realizar una revisión de los instrumentos y el registro de las experiencias de los docentes asociados a la implementación de la estrategia. En cada reunión, el asesor completa una pauta sobre los principales focos de observación de las visitas al aula de los docentes, los elementos destacados en la retroalimentación y los comentarios de los docentes. Todo lo anterior, será parte de un consolidado utilizado en la etapa de evaluación de la estrategia implementada.	1 hora cronológica mensual	Asesor externo, docentes del equipo inicial.
El equipo directivo y docentes del establecimiento o evalúan la implementación de la estrategia de desarrollo profesional docente "Caminata Pedagógica".	Evaluando la implementación de la estrategia Caminata Pedagógica en el establecimiento	<p>Esta actividad se abordará en 2 sesiones de 2 horas cronológicas cada una.</p> <p>1° Jornada:</p> <p>El equipo directivo y los docentes que asumieron el rol de observadores en la estrategia Caminata Pedagógica participan en una jornada junto al capacitador externo, en la que evalúan la implementación de la estrategia durante los últimos meses.</p> <p>A partir de la información recogida en las reuniones mensuales, el docente asesor presenta los principales hallazgos y reflexiones de las jornadas, destacando los avances y dificultades presentados en el proceso, considerando para ello la revisión de pautas e instrumentos de observación utilizados por los docentes y el equipo directivo.</p> <p>Entre todos los participantes de la reunión preparan un compilado de las principales reflexiones de los docentes observadores, comentando sus experiencias, las dificultades y los elementos facilitadores del proceso.</p> <p>2° Jornada:</p> <p>En esta jornada se reúnen todos los profesores junto al grupo observador inicial para compartir las principales experiencias de la observación de aula, analizar el proceso de retroalimentación y la calidad de la información entregada por los observadores. Uno de los docentes que participó como observador deberá guiar y registrar el trabajo de reflexión sobre la experiencia. Para facilitar la reflexión sobre los aportes de la aplicación de la estrategia al trabajo docente, se realizarán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué elementos facilitaron el trabajo de los observadores? ● ¿Qué manifestaron los docentes durante el proceso de observación? ● ¿La observación y retroalimentación permiten reconocer lineamientos pedagógicos en los docentes del establecimiento? <p>A su vez, los docentes que fueron observados responderán algunas preguntas orientadoras como:</p>	4 horas cronológicas	Asesor externo, docentes del equipo de observadores. 1 representante de los profesores del equipo de observadores

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Las etapas de la estrategia se cumplieron según lo presentado en las jornadas de capacitación? • ¿De qué manera las observaciones influyeron en cambiar sus prácticas docentes destinadas a fortalecer el trabajo colaborativo? <p>Una vez compartidas las respuestas el grupo de observadores presenta un consolidado de los principales hallazgos de su experiencia como grupo. Posteriormente, los docentes y equipo observador elaboran un documento con las principales observaciones y reflexiones de esta experiencia anual que incluye los elementos a considerar en la implementación de la estrategia el próximo año. El informe generado permitirá dar a conocer la experiencia a los docentes y a otros miembros de la comunidad educativa.</p>		
El equipo directivo y docentes del establecimiento establecen Proyecciones para el trabajo 2023	Plan de trabajo 2023	<p>Una vez que termine el periodo de la implementación de la estrategia se establecerá un plan de trabajo para el año siguiente que se desarrollará en 2 jornadas:</p> <p>1° jornada (1 hora cronológicas):</p> <p>El capacitador externo presenta registro audiovisual del trabajo realizado durante el año, recordando las principales actividades y sus objetivos. El director aplicará una encuesta que reunirá la opinión de los docentes sobre las estrategias para mejorar el trabajo colaborativo entre los docentes.</p> <p>2° jornada (2 horas cronológicas):</p> <p>En esta sesión se establecen las principales pautas de trabajo para el próximo año, definiendo orientaciones sobre la participación de los docentes en las etapas de la estrategia de Caminata Pedagógica. Tres profesores participantes del grupo observador elaboran un documento con orientaciones para el grupo observador de acuerdo a la experiencia de este año de instalación de la estrategia.</p>	3 horas	Director. Asesor externo. Coordinadoras Docentes grupo observador

5.6 Cronograma de las actividades a realizar

En la tabla 11 se presenta un cronograma en donde se organizan las actividades a desarrollar durante la implementación de la propuesta de mejora, durante el período marzo-diciembre.

Tabla 11

Cronograma de actividades

Nombre de la actividad	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Una mirada a la situación actual del establecimiento.	x																																							
Organizando el trabajo colaborativo del año 2022.	x	x	x																																					
Definiendo lineamientos en torno a la gestión curricular y el trabajo colaborativo.			x	x	x																																			
Reconociendo los avances del trabajo colaborativo.								x																																
Un espacio para caminar.									x	x	x																													
Un camino para todas y todos.											x	x																												
Implementación inicial.															x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
Informando a la comunidad sobre la implementación de la estrategia.															x		x	x																						
Monitoreo del proceso.																			x				x						x						x					
Evaluando la implementación de la estrategia caminata																																					x	x		

5.7 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los antecedentes e información recopilada en la línea base han permitido evidenciar las dificultades existentes en la gestión curricular del establecimiento, y a partir de este diagnóstico diseñar una propuesta de mejora que busca solucionar el problema identificado como “Bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional”. Las acciones propuestas se fundamentan en las teorías sobre el liderazgo y gestión educativa que se sustentan en las experiencias de las comunidades educativas, centros de formación pedagógica y de liderazgo educativo y los lineamientos del Ministerio de Educación.

5.7.1 Liderazgo educativo

De acuerdo con la investigación realizada en el establecimiento es posible identificar que las causas del problema detectado apuntan a las diferentes conceptualizaciones que existen sobre trabajo colaborativo, gestión curricular y lineamientos pedagógicos. En este sentido, uno de los objetivos de la propuesta es que los profesores y directivos compartan las mismas definiciones sobre el quehacer docente y de esta manera mejorar las prácticas pedagógicas y, por lo tanto, el aprendizaje de los estudiantes. En el establecimiento estudiado el director y dos coordinadoras pedagógicas son los encargados de liderar los procesos de gestión curricular para alcanzar los objetivos propuestos por la institución.

En los últimos años, el rol del liderazgo ha evolucionado y su importancia en los resultados que obtienen las escuelas ha alcanzado notoriedad. A nivel internacional se considera el liderazgo como un eje fundamental en el desarrollo de las políticas públicas, otorgándose mayor importancia a la descentralización y responsabilidad en la toma de decisiones de las escuelas, “la función del liderazgo escolar en todos los países de la OCDE se define cada vez más por un exigente conjunto de labores que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje” (Pont, Nusche y Moorman, 2008, p. 9).

Existen diferentes concepciones sobre liderazgo escolar y, por tanto, distintos tipos de liderazgo, sin embargo, “un elemento central de la mayoría de las definiciones de liderazgo es que implica un proceso de influencia” (Pont, et al., 2008). En Chile, encontramos el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (en adelante MBDLE), el cual indica las prácticas, competencias y conocimientos que deben tener como referencia los líderes para orientar su labor. Leithwood (citado en el MBDLE) define al liderazgo como: “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (p.7). Al asumir la relevancia del liderazgo en el contexto de la realidad chilena, se espera que el director de la escuela logre motivar a toda una comunidad educativa para trabajar en conjunto por objetivos comunes, asumiendo un trabajo amplio, compartido y no solo limitado a la gestión, asumiendo que el liderazgo es la práctica del mejoramiento.

El liderazgo es un factor crítico en el proceso de mejoramiento de los sistemas escolares, un liderazgo efectivo presenta variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como a la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente. (MBDLE, p. 8)

En esta línea, es posible destacar la perspectiva de Leithwood (2009) quien define 5 características comunes acerca del liderazgo, entre ellas:

- 1.- El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales.
- 2.- El liderazgo implica un propósito y una dirección.
- 3.- El liderazgo es un proceso de influencia.
- 4.- El liderazgo es una función.
- 5.- El liderazgo es contextual y contingente.

Por lo tanto, el liderazgo es un proceso que busca influenciar a otras personas, para alcanzar un fin colectivo, de acuerdo al contexto y a la contingencia y que puede ser ejercido por una o varias personas que no necesariamente tengan una designación formal.

Según Anderson (2010), la influencia producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta.

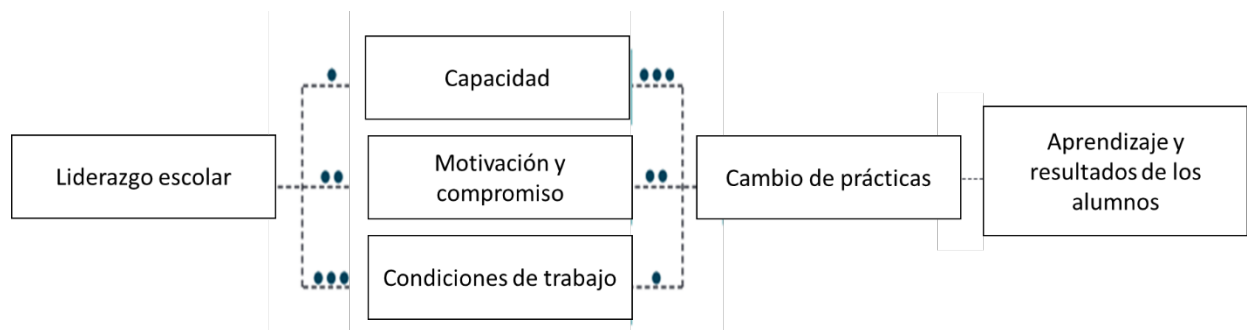


Figura 19. Los efectos del liderazgo escolar en la capacidad del docente, su motivación y compromiso y sus creencias respecto a las condiciones de trabajo Clave: *= influencia débil; **= influencia moderada; *** =fuerte influencia.

Fuente: “Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones” (Gajardo y Ulloa, 2016).

En la Figura 19, se observa la influencia que puede ejercer el liderazgo escolar en las variables mediadoras, las cuales no se manifiestan de manera proporcional. El liderazgo escolar tiene un alto impacto en la variable mediadora que considera las condiciones del trabajo docente, una influencia moderada en la motivación y una influencia débil en las capacidades docentes. Sin embargo, la evidencia existente sobre el liderazgo escolar plantea que estas dos últimas son las que más contribuyen al cambio de las prácticas docentes y con ello al aprendizaje de los estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016). Estos antecedentes nos permiten comprender que potenciar el liderazgo pedagógico fortalece el Desarrollo Profesional de los Docentes y su rol en el logro de aprendizajes y sus resultados.

PRÁCTICAS CLAVES PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO

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

Figura 20. Prácticas claves para un liderazgo efectivo.

Fuente: Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela (Anderson, 2010).

En la Figura 20 se presentan las diversas categorías y prácticas que deben ser llevadas a cabo por el director y su equipo de trabajo, de manera de impactar positivamente en las variables mediadoras que integran el modelo de desempeño docente propuesto por Anderson (2010). En las prácticas que conducen al desarrollo de un liderazgo efectivo, deben evidenciar la capacidad de conducir y mostrar dirección de futuro para de esta forma, motivar y establecer propósitos compartidos en los miembros de la organización, posibilitando establecer una visión y metas de altas expectativas. A su vez, deben permitir construir conocimientos y habilidades en las personas y miembros de la organización. En la categoría que considera rediseñar la organización se plantean las acciones propias del liderazgo directivo con el propósito de establecer, entre otras, las condiciones de trabajo que se encaminan a una cultura colaborativa y organizacional que considere el desarrollo de las motivaciones y capacidades. Finalmente, gestionar la instrucción implica funciones y acciones propias para evidenciar las prácticas en el aula considerando

instancias de apoyo técnico y monitoreo cuya finalidad es mejorar las condiciones de trabajo docente.

5.7.2 Gestión curricular

En la primera etapa cuantitativa del estudio realizado en el establecimiento, se aplicó el Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica en la dimensión gestión curricular que permitió conocer las percepciones de los docentes de aula, las que se complementaron con los datos recogidos en la etapa cualitativa a través de las entrevistas. Los resultados de los instrumentos aplicados permiten señalar que la escuela presenta un bajo despliegue de las prácticas de trabajo colaborativo, además de no contar con lineamientos pedagógicos claros y carecer de una visión compartida de los conceptos referidos a la gestión curricular. Por ello, es importante clarificar que, desde un sentido amplio, la gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar (Castro, 2005).

Desde los instrumentos de política pública en Chile, es posible apreciar dos grandes conceptualizaciones, por una parte, los Estándares indicativos de desempeño (2014) señalan que:

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

En esta definición es posible apreciar que existen actores responsables de llevar a cabo los procesos de gestión curricular y que estos están directamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, asegurándose de cumplir con la cobertura

curricular y de realizar una labor educativa efectiva. Por otra parte, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar plantea que la gestión curricular contiene las competencias y habilidades que evidencian la forma en la cual el director asegura el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento. Además, plantea que en los equipos directivos debe existir una expresión de un alto liderazgo pedagógico y se relevan prácticas directivas como asegurar la calidad de la implementación curricular; monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza; monitorear la implementación integral del currículum y evaluar sistemáticamente a todos sus docentes (MINEDUC, 2015).

Si bien, en ambos instrumentos de política pública - Los estándares indicativos de desempeño y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar – se señala a los responsables de desarrollar el proceso de gestión curricular en los establecimientos educacionales, esta función generalmente es encargada a los jefes de unidad técnico pedagógica (UTP), quienes son los encargados de planificar, monitorear, coordinar y asegurar la cobertura curricular en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Una práctica clave para un liderazgo efectivo es gestionar la instrucción, lo cual implica desarrollar funciones y acciones propias de los líderes para aprovechar rutinas de gestión de la enseñanza y del aprendizaje, promoviendo el progreso colectivo hacia la visión y las metas de mejoramiento escolar (Anderson, 2010).

5.7.3 Mejoramiento y cambio educativo

A partir de la década de los 90 las políticas educativas han ido evolucionando, desde un enfoque de la cobertura y acceso hacia un enfoque que asegure la calidad, equidad e inclusión. Esta evolución, trajo consigo un aumento considerable en los presupuestos educativos, los cuales se han incrementado considerablemente en los últimos gobiernos. Sin embargo, esto supone un desafío para las comunidades escolares, puesto que son un factor clave en la construcción de políticas y cualquier proceso de adaptación y construcción que lleve a cabo un establecimiento depende, en gran medida, de sus características o contexto interno (Aziz, 2018).

De acuerdo con la Agencia de la Calidad de la Educación (2018): “el acceso a una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes en nuestro país es uno de los asuntos de mayor prioridad para Chile y todo el sistema educativo en la actualidad” (p.6). Por lo tanto, los procesos de mejoramiento que viven las escuelas han sido ampliamente estudiados y partir de ello, se han extraído importantes ideas y definiciones de cómo se viven estos procesos y sus principales características, que permiten ir en ayuda de los distintos centros educativos, como también, aportar en la construcción de nuevas políticas públicas que fomenten este proceso de mejoramiento.

Si bien, no existe un único camino para analizar los procesos de mejora escolar, es importante indagar en aquellos elementos centrales que viven las escuelas y cuáles son los factores que sustentan u obstaculizan este proceso. Es conocida la significativa influencia que puede tener el entorno familiar o contexto socioeconómico de los estudiantes sobre sus aprendizajes y los resultados que estos alcanzan, sin embargo, también es importante considerar que lo que sucede en la sala de clases, la forma de organización y condiciones de la escuela, el rol de docentes y directivos y la participación de las familias puede revertir este hecho y hacer una importante diferencia en equiparar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Bellei, Muñoz, Pérez, Raczynski, 2004).

Según el estudio de Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) publicado en el libro ¿Lo aprendí en la escuela?, el proceso de mejoramiento toma tiempo, es desbalanceado, sigue distintas rutas y se desarrolla de manera gradual y acumulativa como resultado de la implementación de prácticas de liderazgo efectivo. En este estudio se analizó la trayectoria de mejoramiento de establecimientos escolares durante 10 años y fue posible concluir que:

Los procesos de mejoramiento de las escuelas estudiadas siempre presentan un fuerte componente endógeno, si bien las políticas tienen un rol como contexto posibilitador o incluso como hito gatillante del proceso (donde aparecen relevadas la Subvención Escolar Preferencial SEP y el SIMCE), es desde las propias prácticas y convicciones, sus historias e identidades, que en último término se explica el mejoramiento de las escuelas. (p.10)

Además del componente endógeno en el camino hacia la mejora escolar, hay elementos que pueden ser facilitadores u obstaculizadores de este proceso, como el contexto, la comunidad escolar, la cultura, identidad y motivación de profesores, directivos, estudiantes y familias (Bellei, et al., 2014). Está claro que el liderazgo tiene un rol indirecto en el aprendizaje de los estudiantes, y existe consenso que un elemento clave, movilizador de la mejora, es el desarrollo de capacidades en las comunidades escolares, en donde el conjunto de la comunidad educativa, promueva cambios positivos en las prácticas pedagógicas, aprender nuevas maneras de hacer las cosas, y por ende, generar procesos más efectivos dentro de la escuela que tengan sustento en el tiempo (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Bellei, et al. (2014), plantean que:

Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más institucionalizadas son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros (“accountability interno”) son parte de la cultura profesional de la escuela. (p. 11)

Es aquí, donde queda en evidencia el rol de los líderes escolares dentro de los establecimientos y la importancia de la gestión del curriculum para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La planificación, reflexión y colaboración son ejes centrales para una buena gestión del curriculum y, por lo tanto, las escuelas deben preocuparse de brindar las mejores condiciones para que esto ocurra, puesto que, “si la enseñanza no mejora, la calidad de la educación tampoco” (Bellei, et al., p. 11).

Al impulsar procesos de mejoramiento dentro de las escuelas, necesariamente estaremos realizando algunos cambios dentro de la institución, ya que, existe un contexto de fuerte presión sobre el sistema escolar, los establecimientos educativos son instituciones complejas que pueden cerrarse o cambiar de administración si no cumplen ciertos estándares de calidad o si no mejoran en el tiempo, esto implica que las personas que conviven en ella se enfrentarán a ciertos procesos que no necesariamente serán fáciles de llevar a cabo. Al introducir un cambio el profesorado debe participar de un proceso de reflexión profunda y aprendizaje sostenido. Los maestros no

tienen ningún motivo para creer en el valor de los cambios propuestos, y pocos incentivos para averiguar si un cambio acabará siendo válido (Fullan, 2002).

Por lo tanto, para impulsar procesos de mejoramientos en las escuelas, los líderes deben considerar que este es un proceso de co-construcción de toda la comunidad educativa es fundamental considerar sus conocimientos y creencias y de esta manera crear una nueva infraestructura colaborativa que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

5.7.4 Trabajo colaborativo y su implicancia en el desarrollo profesional docente

Dentro de las prácticas que se llevan a cabo en el establecimiento, los docentes manifiestan que las horas de estudio es la manera en que ellos abordan el trabajo colaborativo. Esta práctica es realizada por las coordinadoras, quienes se reúnen de manera individual con un docente para conversar y reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza en el desarrollo de las clases. Si bien, esta instancia es bien valorada por los profesores, ellos demandan mayores espacios de conversación con sus pares, ya sea de un mismo ciclo o asignatura, y de esta forma generar mejoras significativas en el ejercicio de la profesión docente.

De acuerdo con los resultados arrojados por la investigación es preciso señalar que el problema dentro del establecimiento es el bajo desarrollo de prácticas asociadas al trabajo colaborativo, por tanto, es necesario resaltar las principales características y beneficios que puede traer este enfoque de trabajo para todos los miembros de la institución. En este sentido, Vaillant (2016) destaca que el trabajo colaborativo “tiene como esencia que profesoras y profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (p. 11). Es decir, todos trabajan en conjunto persiguiendo un objetivo común y buscando diversas estrategias para lograrlo.

Al trabajar de manera colaborativa es clave definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas, cada miembro debe asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo, asegurando la participación

activa y las interacciones simétricas, basadas en el diálogo y la reflexión de todos los miembros del grupo. Por lo tanto, los encuentros que se desarrollen dentro de un establecimiento para trabajar colaborativamente deben ser frecuentes y continuos en el tiempo (MINEDUC, 2019).

Los actuales enfoques de desarrollo profesional docente tienen como eje central el trabajo colaborativo. Tanto en Chile, como en Latinoamérica la legislación reconoce la necesidad y el derecho de los docentes a recibir formación continua y brindar apoyo para ello (Vaillant, 2016). En nuestro país la ley n° 20.903 del año 2016 crea el sistema nacional de desarrollo profesional docente como una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

Por otro lado, el Marco para la Buena Enseñanza (2008), establece en su dominio D las responsabilidades profesionales, en donde se aborda el trabajo colaborativo, puesto que se destaca la importancia que tiene en el profesor tomar conciencia sobre sus necesidades de aprendizaje, comprometerse y participar del proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. En este dominio, se considera la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo y se destaca la responsabilidad de ser un agente constructivo en el entorno en donde desempeña su profesión (MINEDUC, 2008).

Es importante considerar que el trabajo colaborativo posee una serie de ventajas tanto individuales como colectivas (MINEDUC, 2019), entre ellas:

- Los docentes sienten mayor seguridad de implementar nuevas estrategias en el aula, puesto que el trabajo colaborativo promueve un proceso de co-construcción del conocimiento y donde es posible retroalimentar, discutir y reformular los saberes de los docentes y sus experiencias, generando nuevas propuestas para la mejora. Lo anterior, aumenta las posibilidades de encontrar soluciones frente a los constantes desafíos en la sala de clases.
- El debatir, reflexionar y contrastar puntos de vista fomenta la cohesión y sinergia en los equipos de trabajo. Además, promueve la unificación de criterios y los acuerdos, creando una red de apoyo profesional y fomentando los liderazgos pedagógicos dentro de la escuela.

- Al trabajar colaborativamente, toda la comunidad se siente participe y comprometida por alcanzar los objetivos propuestos, generando una responsabilidad compartida, mayores relaciones de confianza y un clima de altas expectativas, en donde predomina la creencia que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para influir positivamente en sus estudiantes.
- El trabajo colaborativo optimiza el uso del tiempo y los recursos, puesto que la colaboración, permite distribuir la carga y presión del trabajo diario y obtener mayor provecho de los recursos presentes en el establecimiento.

Es así, como actualmente se evidencia la importancia de fomentar el trabajo colaborativo dentro de las escuelas, para fomentar el desarrollo profesional docente el cual, en palabras de Vaillant y Marcelo (citado en Vaillant, 2016):

Puede producirse de forma relativamente autónoma y personal. Pero también la formación es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente. (p. 8)

En este sentido, es necesario generar las condiciones para que el trabajo colaborativo ocurra, asignando tiempo, personal de apoyo, garantizando condiciones espacio-temporales y entregando los recursos materiales y económicos necesarios, además es importante que existan sistemas de información y difusión que permitan recoger y disseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza (Vaillant, 2016).

5.7.5 Retroalimentación

La propuesta de mejora que se llevará a cabo en el establecimiento tiene como eje central la retroalimentación de las prácticas docente. La retroalimentación comprende cualquier comunicación que el docente recibe sobre su enseñanza, basada en algún tipo de interacción con su trabajo, la que puede ser proporcionada por medio de discusiones informales o como parte de un proceso estructurado (MINEDUC, 2017). Se distingue de la evaluación docente por ser parte de la formación permanente de los profesores y no de un sistema de evaluación de desempeño. Esta tarea es realizada por el equipo directivo, la unidad técnico-pedagógica y/o los propios docentes, a través de la revisión de recursos, la observación de clases o el registro de estas cuya acción promueve la reflexión. “La retroalimentación es un proceso mediante el cual la información es recogida en las observaciones del aula y cobra valor en la medida que pueda ser “devuelta” al docente; es decir “compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Aravena, Leiva y Montecinos, citado en Gajardo y Ulloa, 2016, p.9).

En otras palabras, los equipos directivos y técnico-pedagógicos juegan un rol fundamental en el desarrollo profesional de sus docentes, dado que cumplen una doble función: la primera, referida a gestionar los espacios y condiciones para las instancias de formación dentro y fuera de la escuela; y la segunda, centrada en su intervención directa en la retroalimentación de sus prácticas como parte de su formación. En este sentido, la evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a las profesoras y profesores, en interacción con otras, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes. (MINEDUC, 2019, p.3)

Sin embargo, para retroalimentar, es necesario realizar una buena observación. En la experiencia de observar, la figura principal es el observador, por ende, no existe observación sin observador ni observador sin observación (Ulloa y Gajardo, 2017). Al observar es necesario definir un foco de observación, puesto que “permite reducir la carga cognitiva de quien observa, favoreciendo la claridad y precisión del registro de información, de manera de que la reflexión y

retroalimentación sean también dirigidas hacia un punto previamente concordado” (MINEDUC, 2019, p.3). Para definir el foco de observación son necesarias las reuniones previas a éstas, en donde se deben establecer los acuerdos, elaborar las pautas y “asociar el foco a necesidad de mejora sentida por las y los docentes en relación con el aprendizaje de las y los estudiantes; debe ser preciso en su construcción y observable en el tiempo que se realizará la visita” (MINEDUC, 2019, p.3).

Si bien, la observación es una estrategia útil para analizar una situación determinada, esta técnica debe realizarse periódicamente, con su respectiva retroalimentación a quienes han sido observados, de manera que constituya un proceso enriquecedor tanto para los observadores, quienes serán cada vez más precisos al ir adquiriendo experiencia, como para los observados quienes podrán reflexionar de manera crítica acerca de su propia práctica.

Es importante que, al momento de realizar la observación en la sala de clases, la comunidad educativa este informada y esta no debe interferir con el normal funcionamiento de la clase. En la Figura 21, el MINEDUC, propone algunas sugerencias para realizar el registro de cada observación, en donde el foco es realizar una observación lo más objetiva posible, sin realizar juicios ni evaluaciones de lo observado. Se deben privilegiar frases que incorporen evidencia explícita de lo sucedido en clases. Para evitar sacar conclusiones anticipadamente, es recomendado incorporar preguntas que permitan ser la guía de la conversación al momento de retroalimentar, como por ejemplo ¿Por qué hay estudiantes que no preguntan públicamente? ¿Será esto en todas las clases o solo en esta ocasión? Etc.

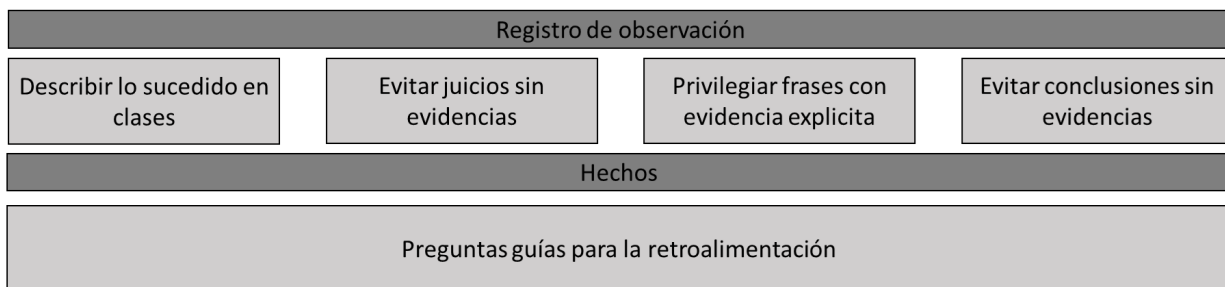


Figura 21. Adaptación de las recomendaciones para el registro de observación
 Fuente: Visitas al aula. Serie Retroalimentación de prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2019, p.6)

Es posible apreciar que aquellos establecimientos que utilizan la observación y retroalimentación de manera sistemática tienen una serie de efectos positivos como (MINEDUC, 2019):

1.- Responde a las necesidades de desarrollo profesional docente en la escuela, puesto que la información recogida de las prácticas pedagógicas cobra sentido al ser compartida con otro, analizada y reflexionada en conjunto, sobre todo, si este es un par.

2.- Fortalece el liderazgo pedagógico dentro de las escuelas, los equipos directivos juegan un rol fundamental en el desarrollo profesional de sus docentes, ya que estarán al tanto de los procesos de enseñanza aprendizaje, tomando conocimiento de lo que sucede en la sala de clases, al observar y retroalimentar las prácticas pedagógicas.

3.- El proceso de retroalimentación permite a los profesores desarrollar una práctica más crítica y reflexiva, por lo tanto, contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En relación a la retroalimentación, a nivel país, las iniciativas y políticas educativas, como la ley n° 20.903 (2016) que crea el sistema de desarrollo profesional docente, posibilita fortalecer los procesos que buscan la mejora continua en los establecimientos educacionales, puesto que establecen planes de formación para el desarrollo profesional que promueven la retroalimentación pedagógica y fomentan el trabajo colaborativo, los que se consideran elementos fundamentales en la formación en servicio de los docentes. La retroalimentación cobra sentido al momento de entregarle a los profesores una visión que le permita reflexionar sobre sus prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras, estableciendo compromisos de mejora.

Hoy, los establecimientos cuentan con orientaciones para crear las condiciones necesarias para instalar estos espacios de mejora, tanto el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, como los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores de la Agencia de la Calidad, hacen referencia a los roles de los equipos directivos respecto de la retroalimentación y los niveles esperados en su gestión. La retroalimentación se puede implementar a través de distintas modalidades que incluyen por ejemplo las visitas al aula, pero dependerá de las necesidades, motivaciones, experiencias, recursos y capacidades de cada escuela. En este proceso se pueden tomar en cuenta también los

recursos y experiencias externos al establecimiento, pudiendo, por ejemplo, construir redes de apoyo con escuelas del territorio para potenciar los procesos de mejora de las capacidades docentes. Si bien la retroalimentación es una tarea que contribuye a cambiar y/o fortalecer las prácticas docentes también es necesario que los líderes educativos cambien sus prácticas de liderazgo.

5.7.6 Uso de datos en la mejora escolar

Actualmente, surge la necesidad de producir evidencia y datos que demuestren los resultados en cada institución. En el caso del establecimiento en estudio, el uso de datos será incorporado como una estrategia de apoyo en este camino hacia la mejora lo que permitirá fortalecer las prácticas de trabajo colaborativo entre los profesores.

Durante los últimos años el uso de datos en las escuelas se ha convertido en una herramienta ampliamente difundida por su importancia en los procesos de mejora, debido a los impactos positivos vinculados con la generación de conocimiento y aprendizaje institucional, y a los cambios en las prácticas docentes y mejora en los aprendizajes de los estudiantes (Matus y Parra, 2016). Sin embargo, muchas veces las instituciones utilizan esta herramienta sin un objetivo claro, dejando de lado la reflexión y su uso no se vuelve significativo, tal como menciona Matus y Parra (2016):

la proliferación de las investigaciones ha contribuido a aumentar las expectativas asociadas al uso de datos como estrategia de mejora educativa, pero ha fracasado en generar evidencia que permita comprender el uso real de datos en contextos educativos, para con ello lograr una mayor comprensión acerca de los procesos involucrados; y sobre cuándo y bajo qué condiciones las expectativas puestas en estrategias de gestión educativa se vuelven reales. (p.211)

Para implementar la estrategia del uso de datos, es necesario definir sus principales características, si bien, el concepto de datos en muchos casos es utilizado de manera más amplia y relacionado a la recogida de evidencia para tomar decisiones, diversos autores concuerdan en que el dato por sí mismo, no permite la comprensión de un fenómeno, por lo tanto, para que este sea valioso a la hora de tomar decisiones es necesario procesarlos y de esta manera generar un saber contextualizado en la comunidad educativa (Zoro, 2018).

Para tomar decisiones basadas en datos es necesario comprender el proceso que esto implica de acuerdo a los siguientes conceptos (Zoro, 2018):

- **Datos:** son representaciones simbólicas de cantidades, medidas u observaciones. Puede ser en letras, números o palabras.
- **Información:** son datos procesados organizados en un contexto y ayudan a responder ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?
- **Conocimiento:** emerge cuando la información se encuentra con las experiencias y culturas de los sujetos que interpretan la información, por ende, se establece un marco de relaciones entre distinta información que permite conectar diversos elementos, identificar patrones y responder preguntas en torno a como sucede un fenómeno.
- **Saber contextualizado:** surge cuando tomamos decisiones adecuadas y contextualizadas debido al conocimiento y la comprensión de un fenómeno. Aquí se vincula el conocimiento previo con las posturas para llegar a ideas propias, donde se desarrolla una visión producto del complemento de distintas voces que permiten comprender fenómenos complejos y ponderar las decisiones a tomar.

Lai y Schildkamp (citado en Zoro,2018) proponen una serie de pasos para que el uso de datos sea significativo, los que se resumen en la Tabla 12:

Obtener datos para posteriormente utilizarlos en la toma de decisiones implica reconocer las características de la institución, analizarlos e interpretarlos, de tal manera que en la comunidad educativa se genere un saber contextualizado que permita poner en marcha diversas acciones acordes a la realidad y de esta manera desarrollar un plan de mejoramiento dentro del establecimiento educativo.

5.7.7 Caminata Pedagógica

Para fortalecer el trabajo colaborativo es necesario instalar espacios de reflexión sobre las prácticas docentes como aporte al logro de aprendizajes en los estudiantes, en este sentido la Caminata Pedagógica surge como una estrategia que se sustenta en la observación planificada de clases e involucra tanto a docentes como a directivos en instancias de retroalimentación. Al realizar una revisión a la literatura es posible encontrar diversas definiciones de esta estrategia, dependiendo del enfoque de ella, sin embargo, para efectos de esta propuesta de mejora se utilizará el modelo de “Caminata Pedagógica” propuesto por el MINEDUC, ya que se ajusta a las necesidades detectadas en el establecimiento en estudio y permite fortalecer las prácticas de trabajo colaborativo entre los profesores y equipo directivo. El MINEDUC (2019) señala que las Caminatas Pedagógicas:

Son una modalidad de retroalimentación de las prácticas pedagógicas a través de la observación de clases, en la que un grupo pequeño de directivos y/o docentes (tres a cinco personas) visita un conjunto de aulas por un tiempo acotado (10 a 20 minutos), con el objeto de recolectar evidencias respecto de un foco específico, para luego retroalimentar las prácticas de quienes son visitados(as). (p.1)

Esta modalidad permite a los docentes que observan, vivenciar lo que pasa en el aula, puesto que, por la naturaleza y características de su implementación, la caminata requiere de un proceso de reflexión y retroalimentación de la práctica tanto de sus pares como de la propia.

Para implementar un proceso de Caminata Pedagógica en un establecimiento es necesario saber qué observar, ya que esto permite optimizar el tiempo, dirigir el foco de observación a los aspectos que requieren mejorar y recopilar evidencias que sirven para el proceso de retroalimentación. El tiempo de las caminatas es breve, por lo tanto, esto permite realizarlas con mayor frecuencia, si bien, no son tan completas como una visita al aula, permite identificar patrones y/o prácticas institucionalizadas. Las caminatas contribuyen positivamente en los procesos de mejora de la escuela, propiciando la reflexión docente, y el liderazgo pedagógico (MINEDUC, 2019).

La organización de una Caminata Pedagógica propuesta por el MINEDUC (2019) considera 3 etapas: La planificación, la caminata y la retroalimentación de la aplicación de la estrategia. En la primera etapa se requiere determinar el foco de la observación, definir sus participantes y realizar una reunión previa que considere elementos técnicos como pautas o cronogramas. Durante la Caminata Pedagógica es necesario considerar la interacción en el aula y el registro de observación orientados a los hechos y foco acordado al inicio. Finalmente, una tercera etapa implica crear espacios de reflexión y retroalimentación a partir del análisis de los registros e intenciones iniciales de la observación, para generar acuerdos que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Se plantea además un espacio para el monitoreo y seguimiento que propicien la creación de una rutina de observación pues a los docentes les permite influir en su propio aprendizaje al sacar lo mejor de otros docentes que trabajan por el mismo objetivo. En la Tabla 13 se detallan las etapas de la caminata pedagógica.

Tabla 13.

Etapas de la Caminata Pedagógica

ANTES-PLANIFICACIÓN	DURANTE - CAMINATA	DESPUÉS - RETROALIMENTACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> -Definir foco de observación -Determinar participantes. -Seleccionar un(a) líder -Reuniones previas a la caminata 	<p>Aspectos de forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ubicación en la sala. -Informar previamente a la comunidad <p>Aspectos de fondo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Registro de evidencias claras, focalizadas y libres de juicios. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reunión previa -Cómo y sobre qué retroalimentar. -Acuerdos de fortalecimiento. -Seguimiento a los acuerdos. -Mejorar proceso de retroalimentación y habilidades de quienes retroalimentan.

Fuente. Caminatas pedagógicas. Serie retroalimentación de prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2019)

Una vez finalizada la etapa de retroalimentación es importante hacer seguimiento a los acuerdos o compromisos de los docentes que fueron observados y que demostraron ser coherentes y responsables en su participación. Esta actividad también permite que los participantes de la estrategia puedan pulir sus habilidades de observación y retroalimentación al considerar la estrategia como una instancia formativa.

Sin duda, las Caminatas Pedagógicas plantean un desafío a los docentes y equipos directivos, ya sea por los espacios, el tiempo limitado y por malas experiencias previas; sin embargo, si se pone el foco en el aprendizaje, sobre el qué y cómo aprenden los estudiantes, las Caminatas pueden orientarse a la creación de conversaciones pedagógicas que se transforman en el punto de encuentro de las creencias y experiencias generadas en un entorno de respeto y confianza que permite a las instituciones proyectarse hacia la mejora educativa.

6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Los cambios del sistema educacional y las políticas públicas han planteado diversos desafíos a las comunidades educativas. Hoy se reconoce la importancia del liderazgo y su papel en los establecimientos al cumplir un rol destacado en los procesos de mejoramiento que desde el punto de vista teórico y desde la práctica sabemos toman tiempo, son desbalanceados, siguen distintas rutas y se desarrollan de manera gradual (Bellei et al., 2014). Sabemos que el liderazgo es el segundo factor, después del trabajo docente en la sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes (Anderson, 2010). Por ello, crear instancias de colaboración y apoyo a los profesores, donde participen los líderes, debe ser una prioridad en los establecimientos educativos, ya que estos elementos son claves para diseñar e instalar los procesos de mejoramiento que permitan responder a las necesidades planteadas por el sistema educativo. Como señala Pont, et al. (2009): dentro de cada escuela individual, el liderazgo puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes al moldear las condiciones y la situación en las que ocurren la enseñanza y el aprendizaje. (p. 16)

En este sentido, y para instalar procesos que conduzcan a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, los equipos directivos y los integrantes de las instituciones educativas deben definir la situación inicial del establecimiento como punto de referencia para evidenciar los progresos y las necesidades de mejora en áreas focalizadas.

La Caminata Pedagógica posee beneficios que se ajustan a las necesidades del establecimiento por ello se espera que durante el primer año docentes y directivos se apropien efectivamente de cada una de las etapas de la Caminata y logren generar los espacios necesarios para reconocer sus principales ventajas, como incentivar la retroalimentación, buscar evidencias referidas a un foco de observación específico, potenciar el liderazgo docente e integrar al equipo directivo de manera que les permita reconocer el contexto para determinar posibles espacios de mejora y de desarrollo profesional para las y los docentes de la escuela. En este sentido, es importante valorar además que la estrategia requiere tiempos acotados que se acomodan a la realidad del establecimiento.

A partir del análisis del contexto y de los datos disponibles en el establecimiento educacional se propone implementar la Caminata Pedagógica con apoyo de un asesor externo, quien aportará en el reconocimiento de la situación inicial, la gestión de los recursos disponibles y la experiencia para asumir en conjunto la instalación de un proceso de mejora en un camino que buscará proyectar y fortalecer la estrategia Caminata Pedagógica durante los siguientes 3 años. Para una mejor implementación y alcanzar los resultados deseados, la definición de las tareas y sus acciones deben movilizar también al equipo directivo quienes con apoyo de una mirada fresca sobre estrategias de Desarrollo Profesional Docente y el conocimiento de las nuevas políticas públicas, deben contribuir al cambio de las prácticas pedagógicas desde el fortalecimiento del liderazgo pedagógico.

En el contexto de la institución analizada, la implementación de la Caminata Pedagógica busca fortalecer el rol que asumen los líderes educativos y docentes en el proceso de mejora del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el éxito de la propuesta que se desarrollará durante el primer año en el establecimiento dependerá de la implementación y rigurosidad del trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo, quienes deberán considerar las condiciones y tiempos necesarios para que este trabajo se desarrolle efectivamente. El mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes a través del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dependerá también de la calidad de las instancias de retroalimentación que se generen en la caminata y establecer focos de observación adecuados a las necesidades detectadas.

Sin duda, los desafíos durante el primer año son amplios, lo primero es instalar la necesidad de implementar acciones de mejora, en un ambiente de confianza y altas expectativas, en la que todos - docentes y equipo directivo -, pueden contribuir para fortalecer sus prácticas pedagógicas y de liderazgo, según corresponda, que incidirá positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., Raczynski, D. *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores pobres*. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2111/mono-927.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castro, F. (2005). *Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa*. Horizontes Educativos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>> ISSN 0717-214.

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

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Editorial Gránica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ministerio de Educación. (2017) *Contextualización de la enseñanza en Chile Resultados de la encuesta internacional TALIS 2013*, OCDE. Recuperado de: <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/396/TALIS%20FINAL%20COMPLETO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

Ministerio de Educación. (2019). *Caminatas Pedagógicas. Serie de retroalimentación de prácticas pedagógicas*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/11/Caminatas-pedago%CC%81gicas2019.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). *Retroalimentación de las prácticas pedagógicas*. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/retroalimentaci%C3%B3n_marzo2019.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Visitas al aula. Serie de retroalimentación de prácticas pedagógicas*. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/VISITAS_AULA.pdf

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Revista Electrónica Educare, XV (1),15-29. [fecha de Consulta 14 de diciembre de 2019]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003>

Poont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, volumen 1: Política y práctica*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>

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

- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). *Gestión de la implementación curricular*. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, Líderes educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Nota Técnica N°7, líderes educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Valliant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional, 60, 07-13
- Zoro, B. (2018). *¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora*. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-usar-los-datos-de-los-datos-al-saber-contextualizado-para-liderar-la-mejora/>

8. ANEXOS

Intrumento de recogida de datos de Orden Cuantitativo: Cuestionario Docente de Gestión pedagógica.

RBD		FOLIO	
------------	--	--------------	--

CUESTIONARIO A DOCENTE DE AULA

Estimado/a Docente:

Junto con saludarle cordialmente, queremos agradecer su buena disposición para contestar este cuestionario. Le recordamos que este cuestionario es anónimo y la información que de él obtengamos es de carácter confidencial. Ninguna respuesta será presentada de manera individual.

El objetivo de este instrumento es conocer su opinión acerca de la gestión pedagógica del establecimiento educacional en el cual se desempeña, a fin focalizar de manera más adecuada el trabajo de asesoría que se desarrolla en el establecimiento, por lo que su colaboración es muy importante.

Instrucciones:

A continuación se enuncian una serie de afirmaciones acerca de la forma en que se trabaja en este establecimiento. Le solicitamos lea con detención cada uno de los enunciados y responda según su opinión. Por favor encierre en un círculo su nivel de acuerdo en cada una de ellas (CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA), según los siguientes descriptores:

MUY DE ACUERDO	5
DE ACUERDO	4
NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO	3
EN DESACUERDO	2
MUY EN DESACUERDO	1

Por ejemplo;

Afirmación	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Planifico mis clases en colaboración con mis colegas	5	4	3	2	1

Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en <u>este</u> establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. El director y/o el equipo técnico-pedagógico definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución.	5	4	3	2	1
2. El director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos (como la distribución equilibrada de horas por asignatura en la semana, la experiencia de los profesores en sus respectivas áreas, entre otras.)	5	4	3	2	1

3. El director y/o el equipo técnico-pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes. (Por ejemplo, calendarizan las actividades anuales en función de su relevancia educativa, cuentan con procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, evitan reuniones innecesarias, entre otros.)	5	4	3	2	1
4. El director y/o el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes. (Por ejemplo, políticas de tareas, de asignación de lecturas en las asignaturas, de uso de la biblioteca, de inclusión de preguntas de desarrollo en las pruebas, entre otras.)	5	4	3	2	1
5. El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.	5	4	3	2	1
6. El director y/o el equipo técnico-pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.	5	4	3	2	1
7. El director y el equipo técnico-pedagógico, en coordinación con los docentes, seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.	5	4	3	2	1
8. Los profesores conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio.	5	4	3	2	1
9. Los docentes realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.	5	4	3	2	1
10. Los docentes realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio.	5	4	3	2	1
11. Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso, en las que se calendarizan los objetivos de aprendizaje que se cubrirán durante el año.	5	4	3	2	1
12. Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura que imparten, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación.	5	4	3	2	1
13. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.	5	4	3	2	1
14. En este intercambio con director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.	5	4	3	2	1
15. El director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor)	5	4	3	2	1
16. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes (cuadernos, pruebas, trabajos de investigación, entre otros).	5	4	3	2	1
17. El director y/o miembros del equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados.	5	4	3	2	1
<i>Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en <u>este</u> establecimiento</i>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
18. El director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año.	5	4	3	2	1
19. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los	5	4	3	2	1

objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción.					
20. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas, como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras.	5	4	3	2	1
21. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, por lo tanto, fijan y cumplen plazos para corregirlas y para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones.	5	4	3	2	1
22. El director y el equipo técnico-pedagógico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, la revisión de cuadernos y pruebas, y las observaciones de clases.	5	4	3	2	1
23. El director y el equipo técnico-pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes.	5	4	3	2	1
24. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes.	5	4	3	2	1
25. El director y el equipo técnico-pedagógico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello.	5	4	3	2	1
26. El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.	5	4	3	2	1
27. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.	5	4	3	2	1
28. El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.	5	4	3	2	1

INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL SOBRE USTED: Estas preguntas se refieren a usted, a su formación y al tiempo que lleva en la enseñanza. Al responder a las mismas, marque la casilla(s) que corresponda(n), o bien escriba un número cuando sea necesario.

Sexo: Masculino ___

Femenino ___

Edad: _____ años

Asignatura/s que imparte: _____

Título profesional obtenido: _____

Institución que otorgó el título profesional _____

Especialización/perfeccionamiento que posee: (Marque con una x según corresponda)

Grado de Doctor	
Grado de Magister en áreas de didáctica, evaluación.	
Grado de Magister en otra área de educación	
Grado de Magister en áreas distintas de educación	
Postítulo en áreas de didáctica, evaluación.	
Postítulo en otra área de educación	
Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias de didáctica, evaluación.	
Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias distintas de didáctica, evaluación.	

¿Cuántas horas cronológicas contratadas tiene en este establecimiento? Anote las horas en el cuadro		N° HORAS CONTRATADAS:	
De su total de horas contratadas, ¿Cuántas horas pedagógicas de clases realiza?		N° HORAS PEDAGÓGICAS:	
Considere una semana típica ¿Cuántas horas cronológicas promedio dedica usted a las siguientes actividades?	Preparación de clases	N° HORAS:	
	Trabajo colaborativo con otros profesores o profesionales.	N° HORAS:	
	Revisión de trabajos y pruebas de los estudiantes	N° HORAS:	
	Atención de padres y apoderados	N° HORAS:	
	Reuniones técnicas	N° HORAS:	
¿Cuántos años de servicio tiene usted?			
¿Cuántos años de servicio tiene en este establecimiento?			

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si desea comentar el cuestionario o agregar algo, puede hacerlo en este espacio

--