



PROYECTO DE GRADO MAGISTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

PROPUESTA DE MEJORA PARA EL APOYO AL TRABAJO DOCENTE EN EL
ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA CIUDAD DE
CONCEPCIÓN

PROFESOR GUÍA: MG. JORGE GAJARDO AGUAYO
AUTOR: JUAN MIGUEL CÁRCAMO CHAMORRO

CONCEPCIÓN, ABRIL 2021

Contenido

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	RESUMEN EJECUTIVO	5
3.	ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	6
3.1	Descripción general de la Institución	6
3.2	Aspectos Institucionales	7
3.3	Propósitos institucionales	8
	Misión:	8
	Visión:	8
3.4	Redes de apoyo y/o conexiones con otras instituciones	8
3.5	Dotación.....	9
3.6	Indicadores de eficiencia interna.....	9
3.7	Resultados Académicos	11
	Resultados SIMCE	11
3.8	Estándares de aprendizaje.....	16
3.9	Otros indicadores.....	18
4.	PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE	19
4.1	Preguntas de Investigación	19
4.2	Objetivos de Investigación.....	19
	Objetivo general	19
	Objetivos específicos	19
4.3	Diseño Metodológico.....	20
	Enfoque, diseño y alcance	20
	Muestra y Unidad de análisis.....	20
	¿Qué se quiere describir?	21
	Instrumentos y análisis de la información	22
	Cuestionario.....	23
	Informe externo con análisis de contenido	24
	Elementos de validez y confiabilidad que introduciremos en el diseño.....	24
4.4	Plan de análisis de datos.....	27
	Resultados de orden Cuantitativo	27
	Resultados Investigación Cualitativa	56
	Integración de los Resultados.....	62

4.6	Árbol del problema	72
	Problema	72
	Causas	72
	Efectos	72
	Análisis de las Causas.....	74
	Análisi de los efectos	78
	Conclusión	82
5.	RESUMEN DE LA ESTRATEGIA DE MEJORAMIENTO.....	83
5.1	Objetivo general del proyecto	84
5.2	Diseño de Actividades.....	83
6.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ANTECEDENTES CONCEPTUALES	91
1.	Liderazgo Escolar para el aprendizaje de los estudiantes.....	91
2.	Cambio y mejora escolar continua	104
3.	Gestión curricular para la mejora de los aprendizajes	113
a.	Liderazgo y gestión curricular.....	113
b.	Principios de la gestión curricular	115
c.	Instrumento de Evaluación interna para la toma de decisiones	117
4.	Desarrollo profesional docente para la mejora de las prácticas pedagógicas.....	120
a.	Desarrollo Profesional Docente.....	120
b.	Comunidad de aprendizaje trabajo colaborativo	125
c.	“Estudio de clases” como estrategias de apoyo al trabajo docente	127
7.	CONCLUSIONES.....	131
8.	BIBLIOGRAFIA	134

1. INTRODUCCIÓN

En el corazón de cada educador está impreso el profundo anhelo de formar a niños y jóvenes en vista a prepararlos para la vida. Dicha aspiración vuelve necesaria otorgar las mejores condiciones posibles a los estudiantes, de forma tal que cada uno de ellos pueda tener las mismas oportunidades y logre desarrollar al máximo sus capacidades. El presente trabajo es fruto de esa motivación, ya que tiene como objetivo realizar una propuesta de mejora en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Concepción, basada fundamentalmente en una investigación cuantitativa, con referencia a estudios cualitativos realizados en el establecimiento educacional. Esto ha permitido establecer las problemáticas a considerar y las estrategias más atingentes al contexto de la escuela.

Si bien la mirada, en cada uno de estos estudios, está puesta en los alumnos como primeros destinatarios de las mejoras educativas, tenemos la certeza que existen actores que indudablemente ejercen influencias, directa o indirectamente, en los aprendizajes de los niños y jóvenes; como son quienes dirigen, acompañan y animan a una comunidad educativa. De ahí que este estudio tenga una clara acentuación y fundamento en las teorías de mejoramiento educativo y liderazgo, como condición de posibilidad *sine qua non*, para desarrollar procesos de mejoramientos eficaces.

El presente trabajo de grado está dividido en cinco unidades interrelacionadas, que otorgan insumos desde la precedente a la posterior, y avanzan en el estudio de manera lineal y en espiral; lo que permite volver y profundizar en contenidos que ya han sido expuestos anteriormente. Las unidades son:

Antecedentes de contexto, en este apartado se dan a conocer distintos aspectos institucionales, sobre el colegio donde se realiza el diagnóstico y la propuesta de mejora, tales como: organigrama, propósitos de la comunidad educativa, la misión y la visión, las

redes de apoyo y/o conexiones con otras instituciones, dotación de personal y los indicadores de eficiencia interna.

Posteriormente se realiza la presentación de Línea base, que se articula desde la pregunta de investigación y los objetivos que de ahí emanan. El diseño metodológico con el correspondiente enfoque, diseño y alcance. El Plan de análisis de datos de orden cuantitativo y cualitativo. Para finalizar esta unidad con la problematización a partir de los resultados obtenidos.

En tercer lugar, se presenta la estrategia de mejoramiento educativo, en base al árbol del problema realizado precedentemente. Ésta se articula con la presentación de los objetivos y el diseño de las actividades.

En cuarto lugar, se desarrolla la fundamentación teórica donde se profundizan los antecedentes conceptuales que dan sustento a la propuesta de mejoramiento educativo.

Finalmente, el quinto apartado recoge las conclusiones, alcances y proyecciones del plan de mejoramiento con la mirada puesta en los líderes educativos de la organización.

2. RESUMEN EJECUTIVO

El presente proyecto tiene como finalidad observar las prácticas de liderazgo en los directivos de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Concepción, identificando, especialmente, el nivel de logro en las acciones del director y el coordinador pedagógico, junto con contribuir en la solución de problemáticas identificadas en el proceso de diagnóstico y línea base; para así seguir implementando los necesarios cambios que favorezcan un desarrollo pedagógico con la mirada puesta en los líderes que acompañan los procesos.

La observación y análisis, en profundidad, sobre las prácticas de liderazgo se recogen a partir de los datos cuantitativos que arrojó la aplicación del cuestionario del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica de Chile. En base a dichos datos se realizó una propuesta, un camino de mejoramiento escolar que considera la sinergia entre directivos y docentes, para que avancen en un trabajo colaborativo, utilizando las herramientas de desarrollo profesional docente que les permitan alcanzar los objetivos esperados.

En el proyecto se descubre la necesidad de un acompañamiento efectivo e intencionado de los líderes en los procesos de implementación curricular y las prácticas pedagógicas de los docentes, basados en una alianza educativa de los integrantes de la comunidad y una dirección de la instrucción clara y proyectiva.

Este trabajo ofrece una perspectiva nítida y sugerente no sólo para el colegio observado, sino para proyectar un acompañamiento directivo a nivel de la red de colegios que posee la institución en Chile, potenciando especialmente las prácticas de desarrollo profesional docente como una herramienta efectiva para la mejora continua de las prácticas pedagógicas y un correlato inmediato en el aprendizaje de los estudiantes.

3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

3.1 Descripción general de la Institución

El Colegio es un establecimiento Particular Subvencionado de la comuna de Concepción. Forma parte de una red de colegios que está presente en varias regiones de Chile, y fue declarado cooperador de la Función Educacional del Estado por el Decreto N° 3879 del 14 de junio de 1950. A partir de 1995 cuenta con régimen de financiamiento compartido, que se obtiene mediante el aporte estatal y el de las familias de los alumnos. Los niveles de enseñanza son: educación parvularia, básica y media. El nivel medio imparte dos modalidades, Humanístico Científica y Técnico Profesional. Esta última, cuenta con cuatro especialidades: Mecánica Automotriz, Electricidad, Electrónica y Telecomunicaciones.

Al ser un colegio particular subvencionado, recibe un copago de parte de los apoderados, que equivale al 10 % del ingreso de éstos, con un tope de \$ 80.000; considerando la matrícula total del establecimiento de 1900 estudiantes, 1.000 de ellos recibe algún porcentaje de beca y 810 están en el tramo de prioritarios. El índice de vulnerabilidad estudiantil el año 2019 en enseñanza básica es del 80,9 % y en la enseñanza media del 83,94%. En el año 2016 este índice era del 50% ponderado en los dos niveles.

Además, el colegio cuenta con la Subvención Escolar Preferencial (SEP), y ha implementado el Programa de Integración Escolar (PIE).

3.2 Aspectos Institucionales

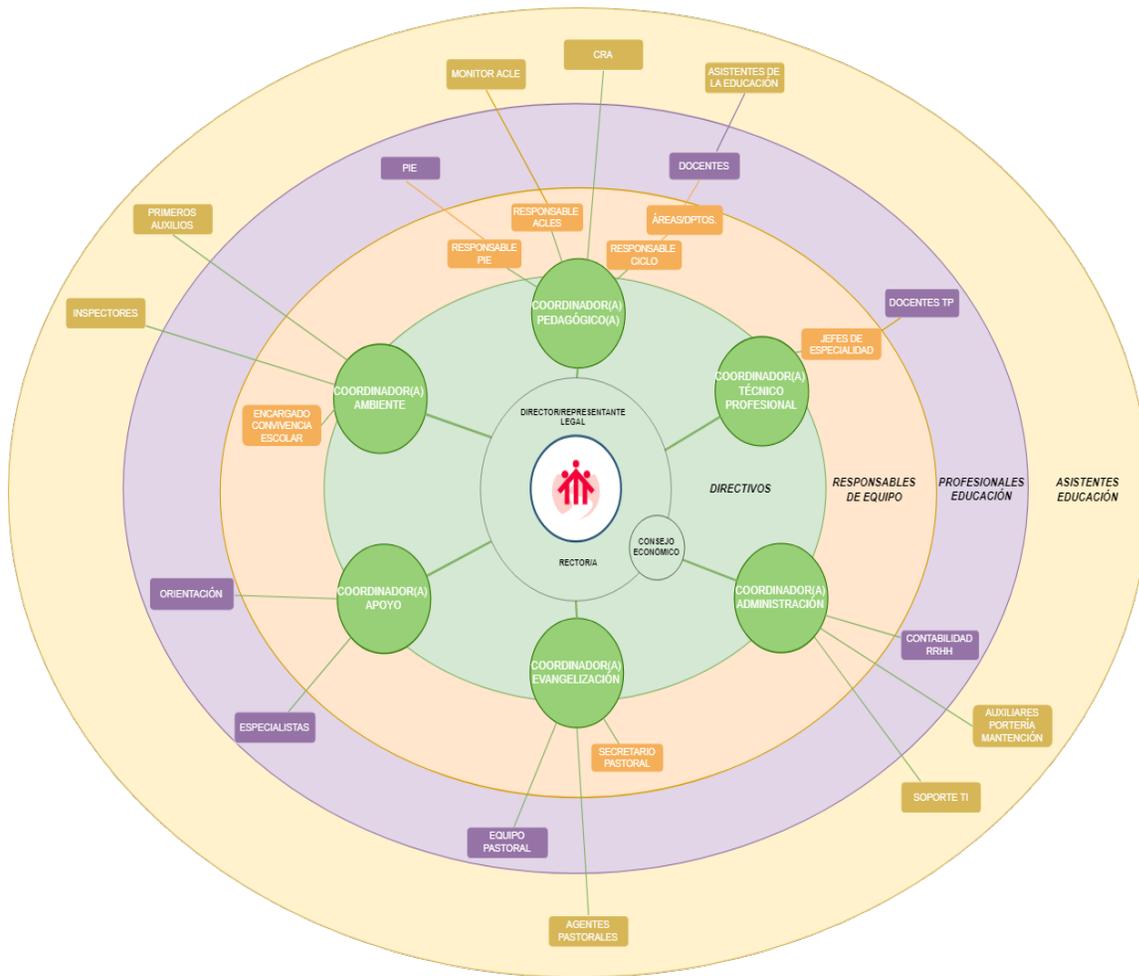


Figura 1: Elaboración propia en base a datos del colegio.

Organización Jerárquica

La estructura organizacional está basada en un modelo circular, animado por el director, quien es el representante legal, junto al rector. Las encargadas de la animación son las áreas de gestión, que se dividen en: Área Pedagógica dedicada a la gestión y animación académica de la institución, Área de Administración encargada de las finanzas y todos los aspectos contables-administrativos, Área de Apoyo que tiene como función acompañar a los docentes y estudiantes en sus procesos personales y comunitarios, Área de Ambiente que vela por el clima dentro y fuera de la sala de clases, Área técnico

profesional que se preocupa de la gestión de su modalidad y finalmente el Área de Evangelización que anima el quehacer pastoral del colegio.

Todas las Áreas cuentan con sus respectivos equipos de trabajo. El Área de gestión pedagógica incluye a su respectivo coordinador, y a los de la modalidad Técnico Profesional, de las ACLE, del PIE, y a los encargados de cada uno de los ciclos.

En relación a esta área en particular, en el PME, en la dimensión de gestión pedagógica se señala que tiene como objetivo, “Instalar prácticas pedagógicas efectivas e innovadoras que permitan incrementar los estándares de aprendizaje y los indicadores de desarrollo personal de todos los estudiantes”.

3.3 Propósitos institucionales

Misión:

La misión del Colegio, define necesidades a satisfacer, a quienes destinar *nuestros* esfuerzos y/o productos a ofrecer. Surge a partir del diagnóstico realizado a las dimensiones educativo-cultural, evangelizadora-catequética, experiencia asociativa y dimensión vocacional. Consiste en: “Educar y evangelizar a niños y jóvenes en un contexto de calidad, siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación y de la Iglesia Católica, mediante la metodología de Don Bosco, Santo Educador”.

Visión:

Siendo signos y portadores del Amor de Dios, teniendo como modelo a Cristo el Buen Pastor, construimos una Comunidad Educativa Pastoral al servicio de los niños, preadolescentes y jóvenes, inspirados en el legado espiritual y pedagógico de Don Bosco, para formar ‘buenos cristianos y honestos ciudadanos’, contribuyendo a la Iglesia y a la sociedad actual.

3.4 Redes de apoyo y/o conexiones con otras instituciones

1. Existe convenio de colaboración con instituciones de educación superior:
 - Universidad de Concepción,
 - Universidad San Sebastián,
 - INACAP,

- DUOC,
- Universidad Andrés Bello,
- Universidad del Desarrollo
- Universidad del Biobío
- Universidad Católica de la Santísima Concepción

2. Forma parte de las siguientes redes asociadas a colegios:

- Colegios de la red a la que pertenece en Chile.
- Red de colegios asociados a la Cámara de la Construcción.
- Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE).
- Asociación Deportiva Integrada y Cultural de Colegios Particulares (ADICPA).
- Forma parte de la red de colegios de la Fundación Arturo Irarrazaval Correa (FAIC)
- Colegios de iglesia de la arquidiócesis de la Santísima Concepción.

3.5 Dotación

Actualmente el establecimiento cuenta con 1916 estudiantes; Rector, Director, coordinadores Área Pedagógica, Administración, Apoyo, Ambiente y Evangelización; 102 docentes, 50 de ellos de género femenino y 52 de género masculino; 71 asistentes de la educación, de los cuales 35 son de género femenino y 36 de género masculino. La planta docente tiene un promedio de edad de 38 años. A nivel de formación profesional el 90% posee estudios de pregrado y título de Profesor, y el 10% son profesionales habilitados para enseñar en el área Técnico Profesional

3.6 Indicadores de eficiencia interna

A continuación, se exponen tablas 1, 2 y 3 con algunos indicadores de eficiencia interna como lo son el número de matrícula anual por nivel educativo, puntaje promedio PSU, número de egresados y titulados (TP).

Tabla 1*Indicadores de Eficiencia Interna*

Nivel	Matrícula 2016	Matrícula 2017	Matrícula 2018	Matrícula 2019
Pre básica	131	125	124	128
Básica	597	745	886	840
Media	1125	987	964	950
Total	1853	1860	1974	1915

Nota: Indicador de eficiencia interna que corresponde a matrícula del establecimiento desde el año 2016 a 2019 en todos los niveles que imparte el establecimiento. Imagen propia. Datos aportados por la coordinación académica del Colegio.

Tabla 2*Resultados PSU*

Industrial particular subvencionado	Puntaje promedio	H- C diurno particular subvencionado	Puntaje promedio
Modalidad HC	601	Modalidad TP	508
Comuna	577,4	Comuna	499,3
Provincia	549	Provincia	474
Región	543,1	Región	458
Nacional	525,6	Nacional	451.5

Nota: resultados comparativos en PSU en las dos modalidades HC y TP que imparte el establecimiento. Datos aportados por la coordinación académica 2019 del Colegio.

Tabla 3*Titulados y Egresados*

Indicador	Total de titulados
N° alumnos egresados 2016	127
N° alumnos egresados 2016 y titulados	80
N° alumnos egresados 2017	131
N° alumnos egresados 2017 y titulados	89
N° alumnos egresados 2018	146
N° alumnos egresados 2018 y titulados	113

Nota: estadística de egresados y titulados en la modalidad técnico profesional entre los años 2016 a 2018.

En la Tabla 3, es posible observar que la cantidad de estudiantes que egresan y se titulan en la modalidad Técnico Profesional ha ido aumentando gradualmente en el tiempo, así como también que los alumnos que egresan y se titulan son siempre menos que aquellos que solo egresan.

3.7 Resultados Académicos

En base a los resultados obtenidos en los últimos SIMCE, la Agencia de la Calidad de la Educación establece que el colegio está en categoría de desempeño medio referido al nivel de educación media, ya que en el nivel de educación básica no presenta categoría.

Resultados SIMCE

A continuación, se exponen los resultados obtenidos por el Colegio en el SIMCE en II° medio, 8°, 6° y 4° básico.

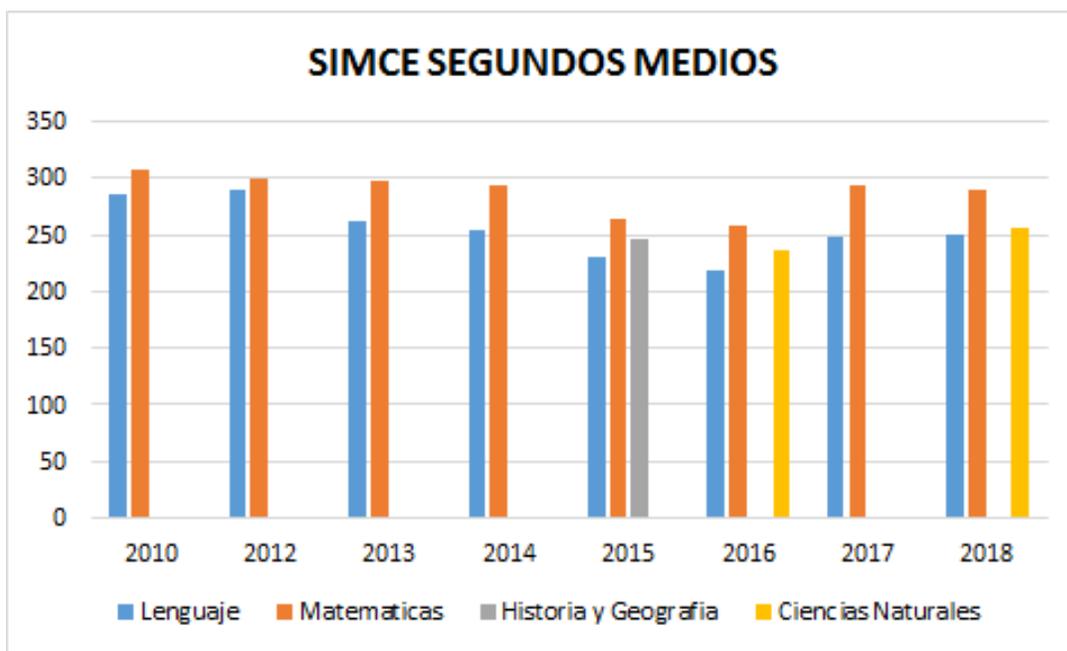


Figura 2

De la Figura 2, se puede extraer que tanto en el SIMCE de lenguaje y el de matemática desde el año 2010 al 2016 hubo una tendencia a la baja constante en los puntajes obtenidos.

Posteriormente en el 2017 tiende a elevar levemente el puntaje, manteniéndose similar en el año 2018. Por otra parte, cabe destacar que los resultados en el área de matemática son siempre más altos que los de lenguaje, ciencias e historia.

El promedio del establecimiento en el año 2018 comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es 9 puntos más bajo en lenguaje, 9 puntos más alto en matemática y similar en ciencias.

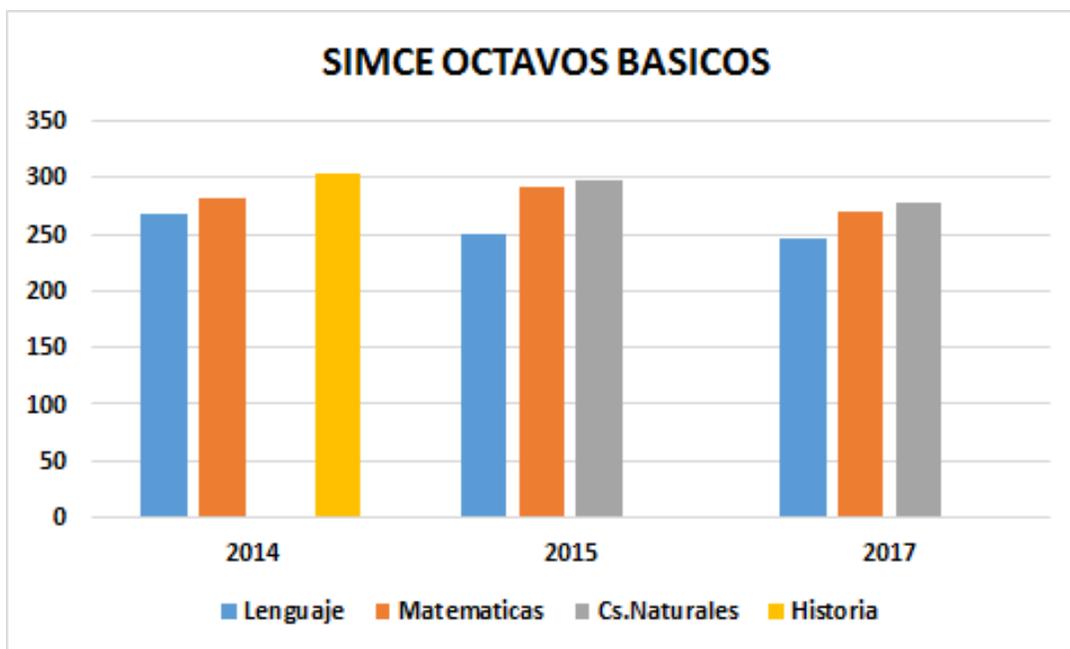


Figura 3

Como se puede observar en la Figura 3, en el SIMCE de lenguaje e historia se presenta una baja constante en los puntajes, mientras que en matemática se presenta de manera irregular (baja, sube, baja).

El SIMCE de lenguaje, específicamente de lectura, vuelve a tener resultados más bajos que el resto de las áreas.

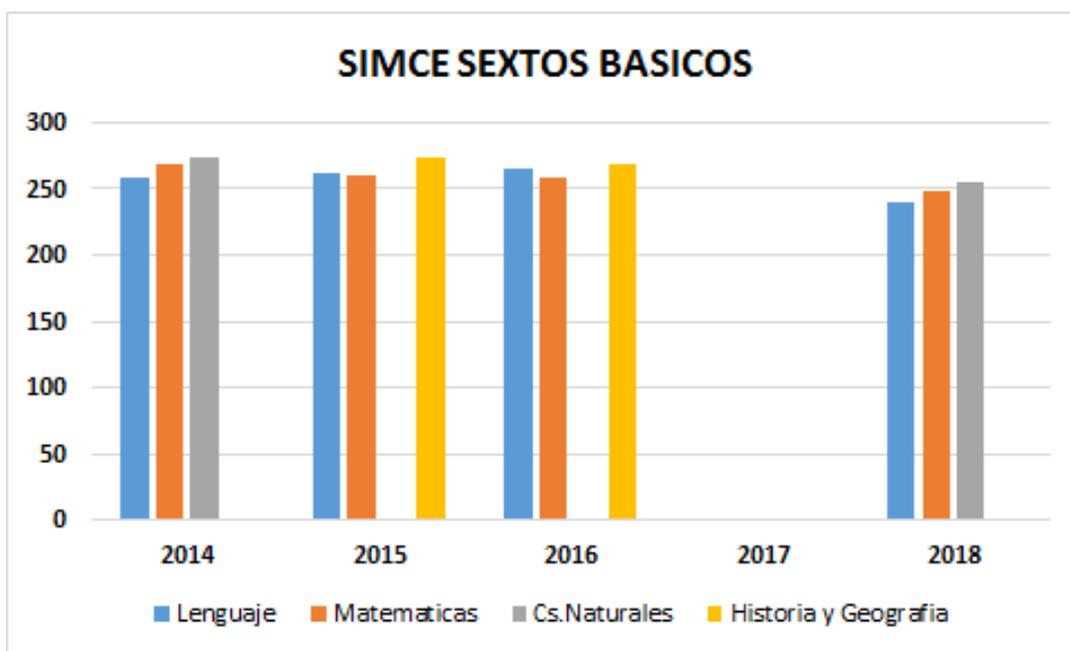


Figura 4

En la Figura 4, se puede apreciar que los resultados en el SIMCE de matemática, ciencias e historia tienden a la baja en sus puntajes desde el año 2014 al 2018, mientras que lenguaje tiende levemente a subir desde el 2014 al 2016, pero desciende en la evaluación realizada en el 2018. De igual forma, es posible observar que en 6° básico los resultados en el SIMCE de ciencias e historia obtienen puntajes más altos que lenguaje y matemática.

El promedio del colegio en el año 2018 comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es 13 puntos más bajo en lenguaje, 5 en matemática y similar en ciencias.

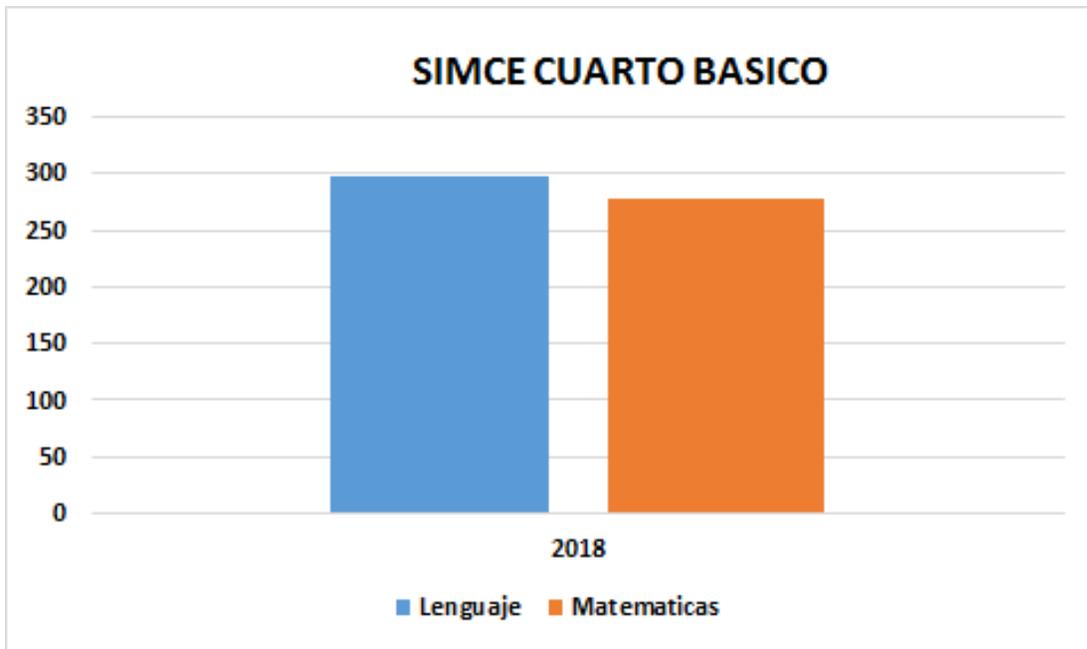


Figura 5

El promedio del colegio en el año 2018 comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es 25 puntos más bajo en lenguaje y 17 en matemática.

3.8 Estándares de aprendizaje

A continuación, se exponen los estándares de aprendizaje correspondientes a la última evaluación realizada en 6° y 4° básico. Según lo señalado en la página de la Agencia de Calidad, los cursos restantes no cuentan con los datos suficientes para proporcionar dicha información.

Tabla 4

Estándares de aprendizaje 6° básico

Nivel de aprendizaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Lenguaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Matemática
Adecuado	23,8%	11,3%
Elemental	30%	63,3%
Insuficiente	46,3%	22,5%

Nota: estándares de aprendizaje correspondientes a la última evaluación realizada en 6°básico 2018. Según lo señalado en la página de la Agencia de Calidad, los cursos restantes no cuentan con los datos suficientes para proporcionar dicha información. Agencia de la calidad de la educación, 2019, pág. 17.

Tal como muestra la Tabla 4, un porcentaje significativo de estudiantes presenta un nivel de aprendizaje insuficiente en el área de lenguaje, específicamente en lectura. Por otra parte, en el área de matemática, la mayoría de los estudiantes presenta un nivel de aprendizaje elemental. Cabe destacar que en ambas áreas, el nivel adecuado es el que presenta el menor porcentaje de estudiantes.

Tabla 5

Estándares de aprendizaje 4° básico

Nivel de aprendizaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Lenguaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Matemática
Adecuado	63,3%	33,8%
Elemental	22,8%	48,1%
Insuficiente	13,9%	18.2%

Nota: estándares de aprendizaje correspondientes a la evaluación realizada en 4° básico 2018. Agencia de la calidad de la educación, 2019, pág. 17.

A diferencia de los resultados de sexto básico, en cuarto es posible observar que el nivel de aprendizaje que presenta la menor cantidad de estudiantes es el insuficiente. En el área de lenguaje, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel adecuado y en matemática en el elemental (Tabla 5).

3.9 Otros indicadores

Tabla 6

Otros indicadores

Indicador	Ptje.	II° medio		6° básico		4° básico	
		Colegios Similares	Ptje.	Colegios Similares	Ptje.	Colegios Similares	Ptje.
Autoestima académica y motivación escolar	74	Similar (0 puntos)	73	Similar (-1 puntos)	73	Similar (0 puntos)	
Clima de convivencia escolar	78	Similar (2 puntos)	73	Similar (-2 puntos)	76	Similar (1 punto)	
Participación y formación ciudadana	78	Similar (1 punto)	74	Similar (-3 puntos)	78	Similar (2 puntos)	
Hábitos de vida saludable	66	Similar (-4 puntos)	66	Más bajo (-5 puntos)	62	Más bajo (-7 puntos)	

Nota: resultados indicadores de desarrollo personal y social 2018 en los niveles de 4° y 6° básico y 2° medio. Datos proporcionados por la agencia de la calidad de la educación, 2019, pág. 15 (2° medio, en informe de resultados educativos docentes y directivos educación media) pág.16 (4° y 6° básico en informe de resultados educativos docentes y directivos educación básica.)

4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE

4.1 Preguntas de Investigación

- ¿Cuál es la percepción de los docentes del colegio de Concepción sobre las prácticas de liderazgo del equipo directivo?
- ¿Qué estrategias han sido implementadas por el equipo directivo para desarrollar a los docentes del Colegio?
- ¿Cuáles son las formas en que el equipo directivo establece directrices a los docentes del Colegio?
- ¿Cómo el equipo directivo gestiona la instrucción de la enseñanza en los docentes del Colegio?
- ¿Cómo rediseña la organización de la enseñanza el equipo directivo en los docentes Colegio?

4.2 Objetivos de Investigación

Objetivo general

Determinar las prácticas de liderazgo implementadas por el equipo directivo según señalen docentes del Colegio.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias implementadas por el equipo directivo para desarrollar a los docentes del Colegio.
- Conocer las formas en que el equipo directivo establece dirección a los docentes del Colegio.
- Conocer la manera en cómo el equipo directivo gestiona la instrucción de la enseñanza en los docentes del Colegio.
- Describir cómo el equipo directivo rediseña la organización de la enseñanza en el Colegio.

4.3 Diseño Metodológico

Enfoque, diseño y alcance

El enfoque de la presente investigación responde al paradigma de estudios mixtos, los cuales según Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M., 2014, p. 534) “representan 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”.

A su vez, se enmarca en un diseño explicativo secuencial, el que “se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos (...) Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio” (Hernández, R., et al., 2014, p. 554)

El alcance más adecuado para esta investigación es el descriptivo, el cual tiene como objetivo “indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (Hernández, et al., 2014, p.155). Los estudios descriptivos “son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 80).

Muestra y Unidad de análisis

El tipo de muestreo que se utilizará será una combinación de lo probabilístico y no probabilístico, ya que, en una investigación de tipo mixta, el investigador realiza una mezcla de técnicas (estadísticas y otras guiadas por el propósito), con el objetivo de ubicar y seleccionar su muestra, de acuerdo al problema planteado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Para mayor precisión, la literatura ofrece como un tipo de muestreo, el denominado mixto secuencial, pues, la metodología y los resultados de la primera fase definen la metodología que se ocupará en la fase siguiente y en algunos casos, el tamaño

final de la muestra utilizada en la fase cuantitativa sirve de marco muestral para el diseño de la muestra cualitativa (Teddlie, & Yu, 2007).

En este caso, la muestra está constituida por los integrantes del equipo directivo y por los docentes de aula del colegio. Se escogió a ambos grupos, con la finalidad de conocer la percepción de ambos estamentos, es decir, para identificar las convergencias y divergencias de miradas y/o posturas. Lo anterior, ya que, el equipo directivo implementa y/o instaure las medidas, mientras que los profesores son los que la llevan a cabo en la sala de clases con los estudiantes. Dentro de los criterios, se aplicarán los instrumentos a todos los integrantes de la comunidad que formen parte de cada estamento, siempre y cuando, sean parte del establecimiento desde inicios del presente año. Esto, con la finalidad de que los involucrados, hayan participado de acciones, decisiones, conversaciones en el colegio, que les permita tener cierto grado de claridad sobre el fenómeno a estudiar.

La unidad de análisis es de carácter colectivo y apunta principalmente a identificar nudos críticos en las prácticas de liderazgo directivo, en este caso, como ya se explicita, la unidad de información, es decir, a quiénes se va acudir para obtener la información serán los docentes de aula.

¿Qué se quiere describir?

Lo que se desea describir en este caso, son las prácticas de liderazgo efectivo. Es menester tener claridad que el liderazgo es una práctica, una acción que puede ser ejecutada por una o más personas, que en primer lugar es ejercido por los directores de los colegios, por los equipos de gestión y en último lugar por los docentes en la sala de clases, no olvidando que su objetivo debe estar orientado a aportar a la diversidad de estudiantes, facilitar el logro de aprendizajes, la equidad y justicia (Leithwood, & Riehl, 2009).

Por su parte, Leithwood & Beatty (2007) distinguen al menos cuatro dimensiones, cada una con sus prácticas. Así encontramos que “establecer dirección”, comprende un conjunto de acciones que se orientan en promover la motivación de los profesores y proveerles las bases para la inspiración en su trabajo. “Desarrollar personas”, supone las

habilidades docentes, ya que las prácticas que ahí se consideran, tienen como meta construir capacidades. En el caso de “rediseñar la organización y “gestionar la instrucción”, son dimensiones de prácticas que apuntan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, pues, ambas constituyen conjunto de comportamientos orientados en generar una situación y contexto favorable a un trabajo más productivo de profesores y alumnos. Siendo estas las variables para estudiar el fenómeno “Prácticas de liderazgo efectivo”.

Es necesario precisar que, este análisis ocurre, debido a que el liderazgo es la segunda variable que mayor impacto tiene en el aprendizaje y resultados académicos de los estudiantes. No obstante, su impacto es indirecto, pues su labor se ejerce en los docentes, ya sea motivándolos, entregándoles diferentes herramientas para la enseñanza y las condiciones laborales idóneas, siendo estos últimos los que intencionan e impactan directamente en los resultados de los educandos (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

Instrumentos y análisis de la información

Dado que la investigación realizada tiene un enfoque mixto, basado en un diseño explicativo secuencial; se comienza por realizar la recolección de datos bajo el enfoque cuantitativo para determinar las prácticas de liderazgo implementadas por el equipo directivo según los docentes del Colegio. A continuación, se hace un análisis documental de un informe entregado por un organismo externo, desarrollado de manera sincrónica a la investigación cuantitativa. Es importante consignar por las circunstancias complejas en las que se encuentra el país (emergencia sanitaria covid19), no fue posible acceder a los datos de la manera que se tenía planificado inicialmente.¹

¹ El focus group no fue realizado por el grupo investigador, sino que se accedió a un producto dado por entrevistas semiestructuradas aplicado por una ATE a los integrantes del equipo de gestión del colegio el año 2019. Se desconoce la estructura del instrumento, sin embargo, se analizó el consolidado entregado a la dirección del colegio.

Cuestionario

Entendiendo que el cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las Ciencias Sociales para la obtención y registro de datos, ya que su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y de evaluación de personas, procesos y programas de formación (Muñoz, T. G. 2003, Pág. 2), se ha escogido este instrumento para determinar la percepción que tienen los docentes del establecimiento respecto a las prácticas de liderazgo. Su característica singular radica en que, para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. (Muñoz, T. G. 2003, Pág. 2).

Según Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., & Paré, M. H. (2016), el cuestionario, es un instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, ya que permite al investigador plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas. Esto posibilita una mirada objetiva, con ideas claras sobre el foco de la investigación.

Para obtener la información deseada es necesario recurrir a varios tipos de preguntas. Según el modo en que se formulen, las preguntas pueden ser cerradas o abiertas. En esta investigación las preguntas del cuestionario serán cerradas. Las cuestiones cerradas ofrecen al usuario que va a ser evaluado, todas las alternativas posibles, o al menos todas aquellas que mejor responden a la situación que deseamos conocer, y se establece sobre intenciones de acción. (Muñoz, 2003, Pág. 3). Este tipo de preguntas contienen opciones de respuesta previamente delimitadas y resultan más fáciles de codificar y analizar. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1996, Pág. 217).

El objetivo del cuestionario que se aplica, corresponde al del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la UC (CEPPE UC), y es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que

realizan sus directivos. La dirección que se obtiene orientará el análisis de la realidad educativa, dirigidas mejorar los aprendizajes, que consideren la realidad escolar.

Informe externo con análisis de contenido

Al tratarse de un enfoque mixto, una vez analizados los datos de la investigación cuantitativa, por dificultades de la contingencia se realiza un análisis de contenido de un informe externo que facilitó la institución a quien se le propone el proyecto de mejoramiento.

La técnica para la recolección de datos fue una entrevista con preguntas semi-estructuradas. Esto nos permitirá ofrecer un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio, además pueden ajustarse a los entrevistados (Díaz, Torruco, Martínez, & Varela, 2013).

En los estudios cualitativos, el análisis de los datos no está totalmente predeterminado, sino que es prefigurado, coreografiado o esbozado (Ruíz 1996, Citado en Hamui-Sutton, & Varela-Ruiz, 2013, Pág. 57). Se elabora un primer árbol categorial basado en la guía de entrevista, que se irá ampliando al codificar el texto. La codificación y categorización se realiza teniendo como referentes los objetivos de investigación (Hamui-Sutton, & Varela-Ruiz, 2013, Pág. 58) y las variables de la dimensión con índices más descendidos.

Elementos de validez y confiabilidad que introduciremos en el diseño

Al referirnos a los elementos de validez y confiabilidad que emplearemos en el diseño de nuestra investigación, debemos preguntarnos qué entendemos por validez y confiabilidad. Considerando que estos elementos se refieren en su conjunto a los instrumentos que seleccionamos y que se vinculan con responder el cuestionario de prácticas de liderazgo del CEPPE.

Según Hernández Sampieri (2014). Estos conceptos aluden al tipo de trabajo que debemos llevar a cabo “de calidad” y que cumplan con el “rigor” de la metodología de la investigación e involucren un “paralelo” con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa; existiendo discrepancia entre si estos criterios aplican exclusivamente a lo cuantitativo o si se han trasladado al ámbito cualitativo, (Sadín, 2003, citado en Hernández Sampieri, 2014). Hoy en día el enfoque se ha consolidado, y es común su aplicación, con publicaciones de corte cualitativo y en el desarrollo de métodos mixtos.

Según Saumure y Given (2008b), Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) y a Cuevas (2009, citados en Hernández Sampieri, 2014), se prefiere utilizar el término “rigor”, en lugar de validez o confiabilidad, aunque haremos referencia a estos términos. Ya que aplican tanto al proceso como al producto según Savin-Baden y Major, (2013, citado en Hernández Sampieri, 2014, p.453).

También hay que considerar el concepto de dependencia que es una especie de “confiabilidad cualitativa”. Guba y Lincoln (1989, citado en Hernández Sampieri, 2014) la denominaron consistencia lógica, aunque Mertens (2010, citado en Hernández Sampieri, 2014) considera que equivale más bien al concepto de estabilidad. Saumure y Given (2008b, citado en Hernández Sampieri, 2014) y Franklin y Ballau (2005, citado en Hernández Sampieri, 2014) la definen como el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares en el campo y efectúan los mismos análisis, generen resultados equivalentes. Creswell (2013a) la concibe como “la consistencia de los resultados”. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2008a, citado en Hernández Sampieri, 2014), implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones congruentes; siendo imperioso, por ejemplo, grabar los datos de entrevistas, sesiones, observaciones, u otros. En otras palabras, tiene que ver con nuestros instrumentos y si la investigación estudia o describe lo que realmente dice que va a estudiar. Se supone que si otra persona realiza la misma investigación debería tener los mismos resultados que la nuestra y eso ocurre cuando los instrumentos son válidos y confiables.

Otro concepto que hay que considerar es la Credibilidad, también llamada “máxima validez” según (Saumure y Given, 2008b citado en Hernández-Sampieri, 2014), y se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, las que se relacionan específicamente con el planteamiento del problema. Según Mertens (2010, citado en Hernández Sampieri, 2014) la define como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera cómo el investigador retrata los puntos de vista del participante.

Los elementos que incorporaremos para asegurar los conceptos anteriormente señalados y que serán parte del diseño, nos remite al análisis de los datos, según Hernández Sampieri (2014) la forma puntual en que se analizarán estos, dependerá del diseño de investigación que hemos escogido, y éste corresponde a un diseño explicativo secuencial. Por lo tanto, esta selección nos sitúa o nos permite flexibilidad, por ejemplo, en la aplicación del cuestionario. De acuerdo a los resultados que arroje y al análisis de éste, permitirá, por ejemplo, agregar más personas para que lo respondan. Es decir, lo que se tenía planificado se puede ir adaptando en relación a este análisis de datos que se va realizando.

En lo que respecta al principio de confidencialidad, según Hernández Sampieri (2014) cambiar el nombre de los participantes tal como señala Morrow y Smith (1995, citado en Hernández Sampieri, 2014), en nuestra investigación está designado. En el cuestionario de prácticas de liderazgo del CEPPE, se individualiza al participante por un número de folio.

Los elementos de validez “dependencia” que incluiremos en nuestros instrumentos (cuestionario de prácticas de liderazgo del CEPPE deben demostrar o alcanzar la dependencia según Coleman y Unrau (2015, citado en Hernández Sampieri, 2014), impidiendo que nuestras creencias y opiniones interfieran en la coherencia y sistematización cuando se interpreten los datos. Para evitar establecer conclusiones apresuradas, sin haberlos analizado todos y su saturación. Llevado a la práctica según Hernández Sampieri, (2014) considerar entre otros aspectos, explicitar con claridad la

selección de los participantes y las herramientas para recolectar datos, especificar el contexto en que se recolectarán e incorporarán éstos, al análisis del cuestionario de prácticas de liderazgo del CEPPE. Cuándo, dónde y cómo se realizaron y si bien “la investigación cualitativa es flexible, (...) debe cubrir un mínimo de estándares, es decir mantenerse el “rigor investigativo”. (Hernández Sampieri, 2014, p. 454).

4.4 Plan de análisis de datos

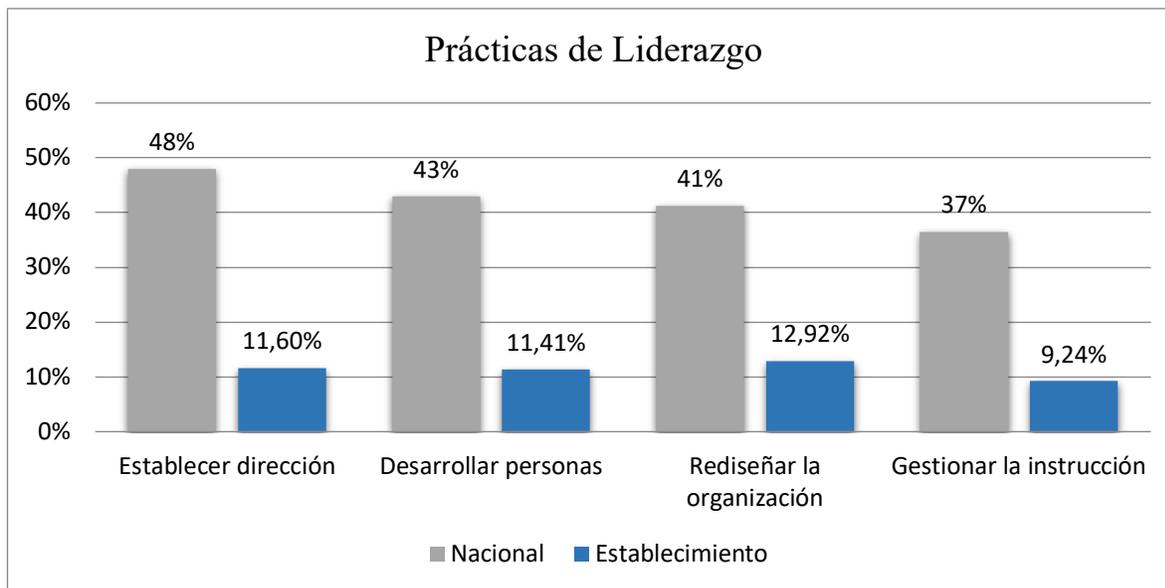
Resultados de orden Cuantitativo

A. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR

A continuación, se presenta la percepción que tienen los docentes al ser consultados por el despliegue de las Prácticas de Liderazgo del director del colegio, en relación a la implementación de cada una de ellas.

1. Panorámica General de las prácticas de Liderazgo del Director

Figura 6: Prácticas de liderazgo.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

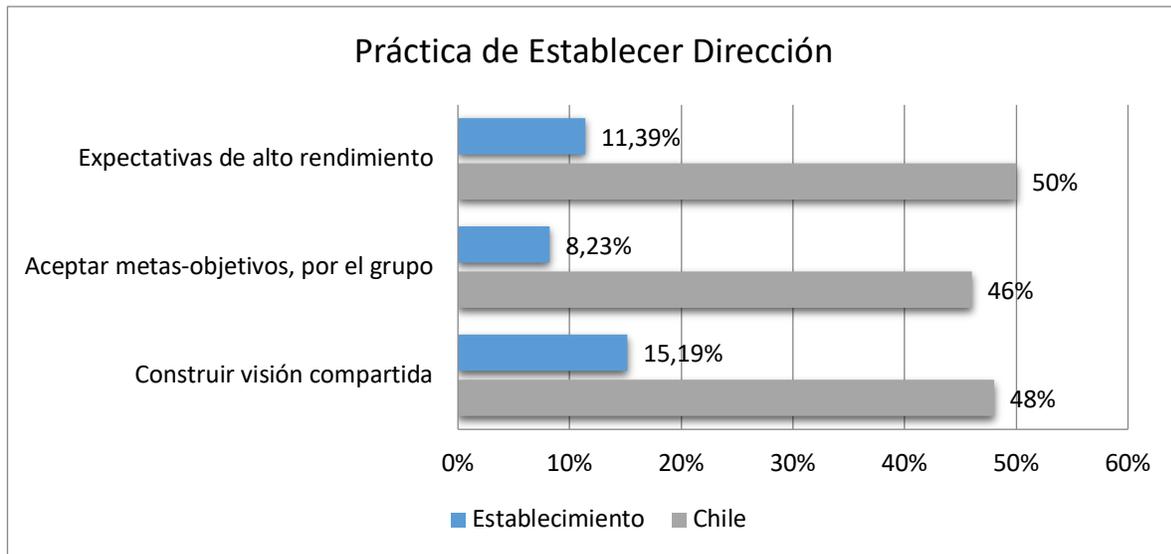
Como se aprecia en la figura 6, la comparación entre el colegio y el escenario nacional determina que, el primero por medio de la percepción de los docentes se encuentra muy por debajo en el estar muy de acuerdo en las prácticas de liderazgo ejecutadas por el director. La categoría mejor percibida es “Rediseñar la organización”, mientras que la menor percepción es “Gestionar la instrucción”. En promedio el 11,29% de los y las docentes están muy de acuerdo con que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

2. Panorámica por Dimensiones de Prácticas de Liderazgo

A continuación, se presenta una panorámica general con las Prácticas de Liderazgo y las dimensiones asociadas a cada una de ellas.

2.1 Establecer Dirección:

Figura 7: Prácticas de establecer dirección.

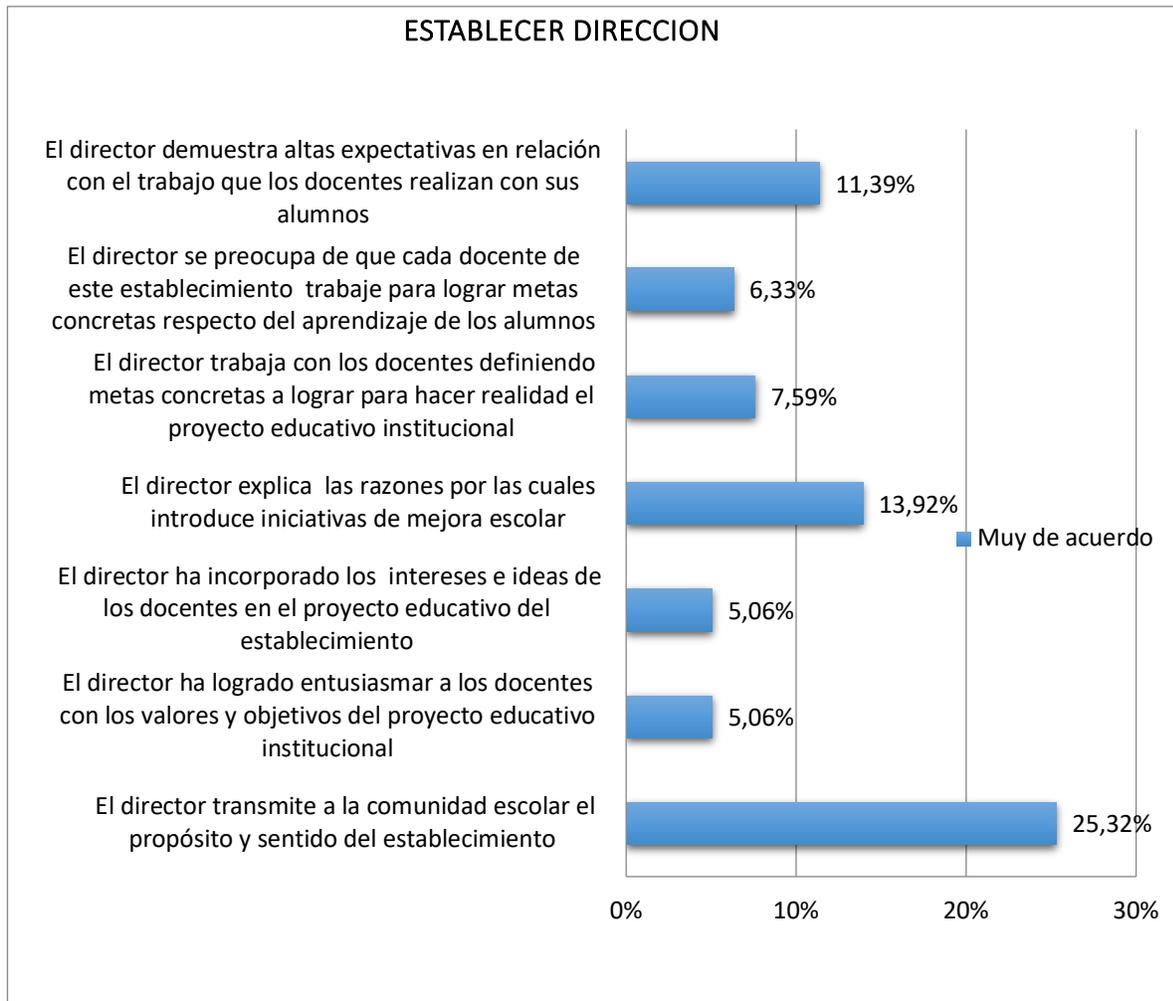


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En la figura 7 se observa un bajo porcentaje de docentes del colegio que, señalan estar muy de acuerdo en que el Director ejerce prácticas de “Establecer Dirección”, esto en comparación con los resultados a nivel nacional. La dimensión mejor percibida corresponde a “Construir visión compartida”, la que se encuentra por debajo del nivel nacional en un 32,81%. Le sigue “Expectativas de alto rendimiento”, con un 11,39% también, por debajo de la nacional, en un 38,61% y finalmente, “Aceptar metas-objetivos, por el grupo” con un 8,23%, 37,77% bajo el promedio nacional.

En promedio el 11,6% de las y los docentes están muy de acuerdo con que se realiza estas prácticas de liderazgo.

Figura 8: Prácticas de establecer dirección.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

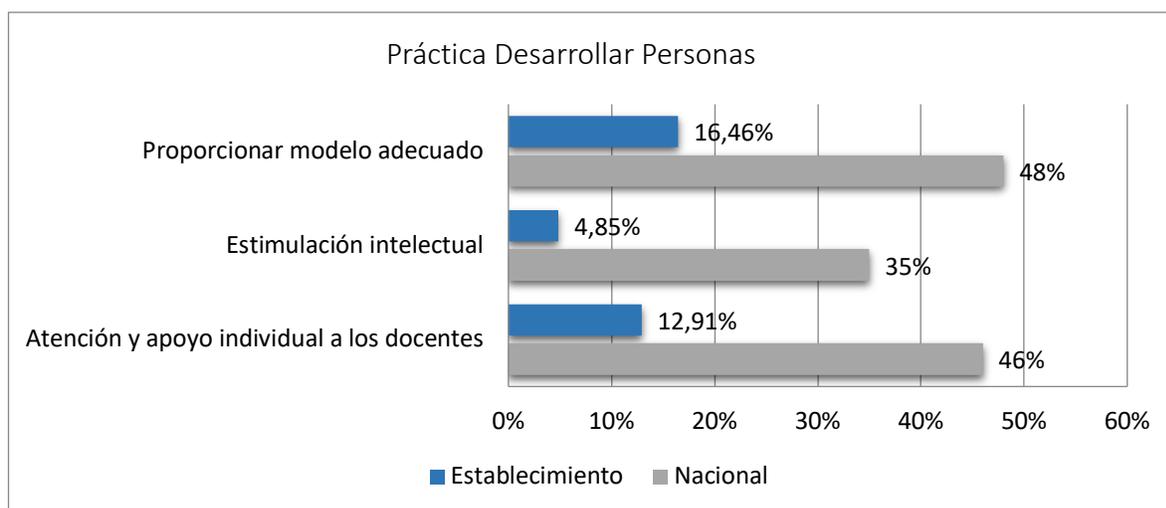
Las prácticas asociadas a la categoría “Establecer Dirección” presentada en la figura 8, relacionada a “Altas expectativas de rendimiento”, “aceptar metas-objetivos” y “construcción de visión compartida”, son percibidas por una baja proporción de docentes, muy distinto a los resultados a nivel nacional. Ahora bien, la práctica que destaca corresponde a “construir visión compartida”, pero es importante señalar que se encuentra muy por debajo del acontecer nacional.

Dentro de las prácticas, la más elevada corresponde a “El director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento”, con un 25,32% muy de acuerdo. Por otra parte se encuentra la práctica “el director explica las razones por las

cuales introduce iniciativa de mejora escolar” con un 13,92%. Mientras que las más bajas son los reactivos”, el director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento” con un 5,06%, y por otra parte “El director ha logrado entusiasmar a los docentes con valores y objetivos del proyecto educativo institucional” con un 5,06%.

2.2 Desarrollar personas:

Figura 9: Desarrollar personas.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En la figura 9 se constata que los resultados obtenidos del colegio no reproducen la tendencia nacional, ya que al realizar la comparación respecto los datos del colegio y la estadística nacional, la diferencia es sobre al 30% en las tres sub-dimensiones. Asimismo, la sub-dimensión de “atención y apoyo individual a los docentes” presenta la diferencia mayor, pues, existe una discrepancia de un 33,09% entre el colegio y lo respondido a nivel país. Por su parte, la sub-dimensión de “estimulación intelectual” es la que tiene la diferencia menor, siendo de un 30,5%. En promedio, sólo un 11,41% de los/as docentes dicen estar muy de acuerdo con que el director lleva a cabo estas prácticas de liderazgo.

Tabla 7: Dimensiones y reactivos práctica desarrollar personas.

Dimensiones	Reactivos	%R eactivo	% Dimensión
Proporcionar modelo adecuado	El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes.	16,46%	16,46%
Estimulación intelectual	Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	000%	4,85%
	Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	253%	
	El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	2,53%	
	El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	13,92%	
	El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza.	3,80%	
	El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento.		
	El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar.	11,39%	12,91%

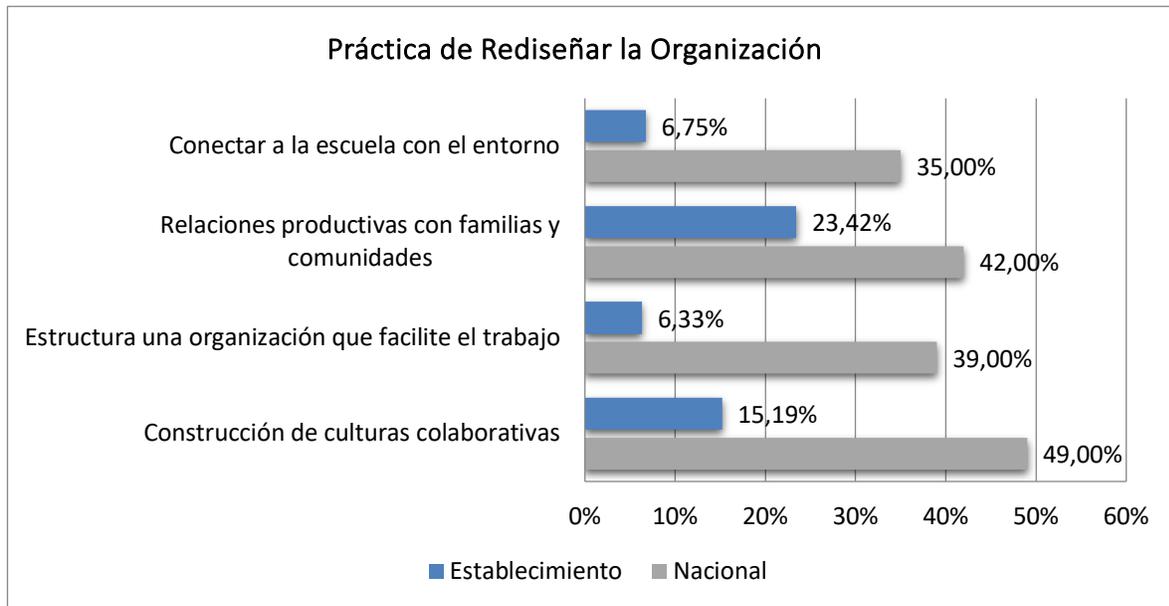
Atención y apoyo individual a los docentes	El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia.	2,53%	
	El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes.	6,33%	
	Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted.	21,52%	
	Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo.	22,78%	

Fuente: Elaboración propia en base a los datos ingresados a la matriz CEPPE.

Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría de “desarrollo de personas”, presentadas en la figura 9 y la tabla 7, tienen relación con el despliegue de acciones de “modelamiento”, “estimulación intelectual” y “apoyo individual a los docentes”. Es menester clarificar que los resultados obtenidos, no se reproduce la tendencia nacional, ya que la diferencia es significativa y los resultados en su totalidad son bajos. Además, no deja de llamar la atención que, un 0,00% de los encuestados, respondieron estar muy de acuerdo con el reactivo que se vincula con la ayuda del director a planificar el trabajo del profesor, teniendo en cuenta las necesidades individuales de sus alumnos durante el último año.

2.3 Rediseñar la organización

Figura 10: Rediseñar la organización



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

La figura 10 nos muestra que las cuatro prácticas de “rediseñar la organización” aparecen disminuidas en relación al promedio nacional. La más cercana de las prácticas al porcentaje nacional es “Relaciones productivas con familias y comunidades” que tiene una percepción cercana al 54% en relación al promedio nacional; y las dos más distantes del porcentaje nacional son “Conectar a la escuela con el entorno” y “Estructura una organización que facilite el trabajo” que están 17,14 % y 15,38% respectivamente en relación al promedio nacional.

En promedio el 12,92% de los docentes manifiesta que está muy de acuerdo que el director ejerce estas prácticas de liderazgo.

Tabla 8: Dimensiones y reactivos prácticas de rediseñar la organización.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Conectar a la escuela con el entorno	El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza aprendizaje.	12,66%	6,75
	El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor.	5,06%	
	El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza aprendizaje.	2,53%	
Relaciones productivas con familias y comunidades	El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos.	5,06%	23,42
	Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento.	41,77%	
Estructura una organización que facilite el trabajo	El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes.	10,13%	6,33
	El director se preocupa que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización del trabajo.	3,80%	
	El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo.	6,33%	

	El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos.	7,59%	
	Durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre los docentes de diferentes cursos y o niveles de enseñanza.	3,80%	
Construcción de cultura colaborativa	El director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre docentes.	15,19	15,19

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

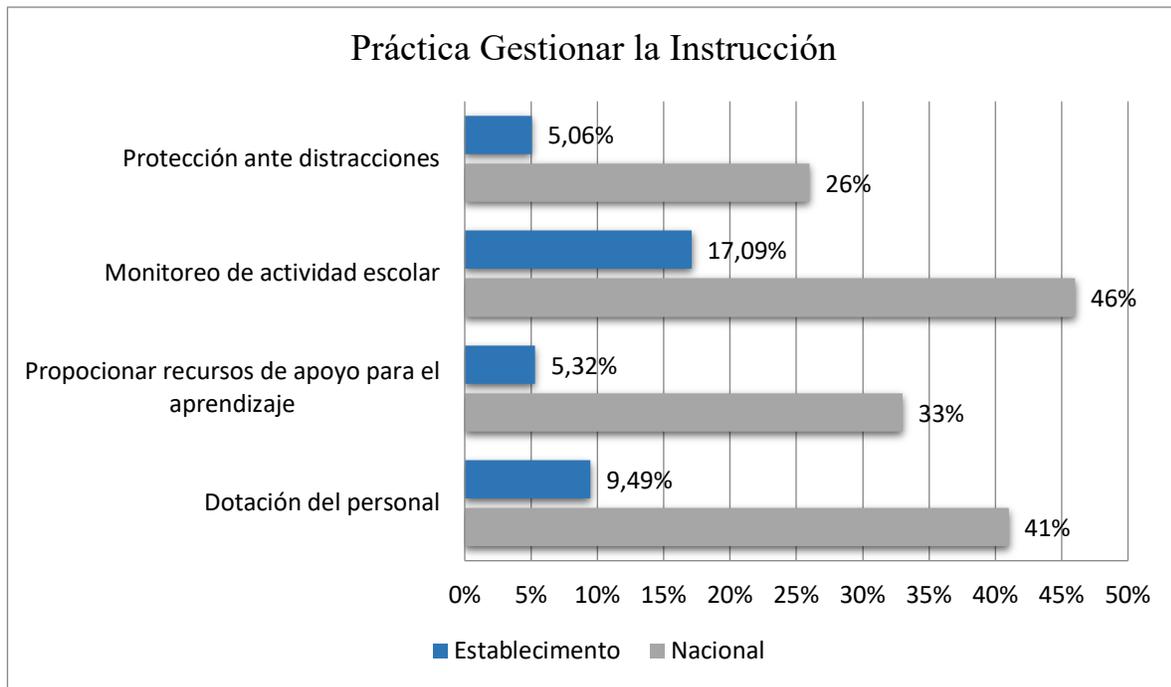
Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría de “rediseñar la organización” presentadas en el gráfico 10 y en la tabla 8, esta referidas a la realización de acciones de parte del director en relación con: “conectar a la escuela con el entorno”, “relaciones productivas con familias y comunidades”, “estructurar una organización que facilite el trabajo”, “construcción de cultura colaborativa”.

Los resultados que se substraen y que son presentados en este informe, dan cuenta de un porcentaje descendido al compararlos al promedio nacional. Los reactivos más bajos son: El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza aprendizaje” con un 2,53%,” El director se preocupa que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización del trabajo” con un 38,0% y “Durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre los docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza” con un 38,0%

El reactivo que sobresale en relación al concepto de muy de acuerdo que, sin embargo, no logra superar el 50 % de respuesta favorables es, “Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento” con un 41,77%.

2.4 Gestionar la Instrucción

Figura 11: Gestionar la instrucción.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los datos proporcionados al observar la figura anterior, que se refiere a “Gestionar la instrucción”, permiten describir y distinguir que de las cuatro sub dimensiones que aborda esta dimensión, es “dotación del personal”, la más descendida en relación a los muy de acuerdo respondidos por los docentes, y corresponde a un 9,49%, existiendo una brecha considerable, si lo comparamos con el promedio nacional, que alcanza un 41%, generándose con estas cifras , una diferencia significativa de un 31 %, que aleja al establecimiento de acercarse a un parámetro nacional. También este antecedente correspondería a, la mayor cantidad de porcentaje que hay entre los datos que nos entrega el establecimiento, si comparamos y las relacionamos con las otras sub dimensiones, tales como “protección ante distracciones”, “monitoreo de la actividad escolar”, “proporciona recursos de apoyo para el aprendizaje”, en relación el panorama nacional. Sin embargo, en brecha porcentual, nos encontramos con una segunda categoría descendida, “monitoreo de la actividad escolar” que alcanza un 17,09% de muy de acuerdo, ampliando

una brecha de 28% con la medida nacional que, es de 46%. Muy cercana y similar a esta brecha entre lo que declara el establecimiento y el promedio nacional, tenemos una distancia del 27,68% en “proporcionar recursos para el aprendizaje”, donde el establecimiento logró un porcentaje de 5,32% a diferencia de la media nacional que es 33%. Por último, la categoría “protección ante distracciones”, si bien es la más baja con un 5,06 %, en muy de acuerdo, es la que presenta menor brecha con el promedio nacional de un 26%, que también es un porcentaje que acorta la distancia, ya que es la menor en porcentaje a nivel nacional y la brecha entre ésta y la última sub dimensión abordada es de 20,94%

Tabla 9: Dimensiones y reactivos de la práctica gestionar la instrucción.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Protección ante Distracciones	El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	5,06	5,06
	El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente	5,06	17,09
Monitoreo de la Actividad Escolar	El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	29,11	
	El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre	12,66	5,32

Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	en el mejoramiento de los aprendizajes		
	El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	1,27	
	El director frecuentemente observa sus clases	0,00	
	El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	0,00	
	El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	12,66	
Dotación del Personal	El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	11,39	9,49
	El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	12,66	
	El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	12,66	

El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	1,52	
---	------	--

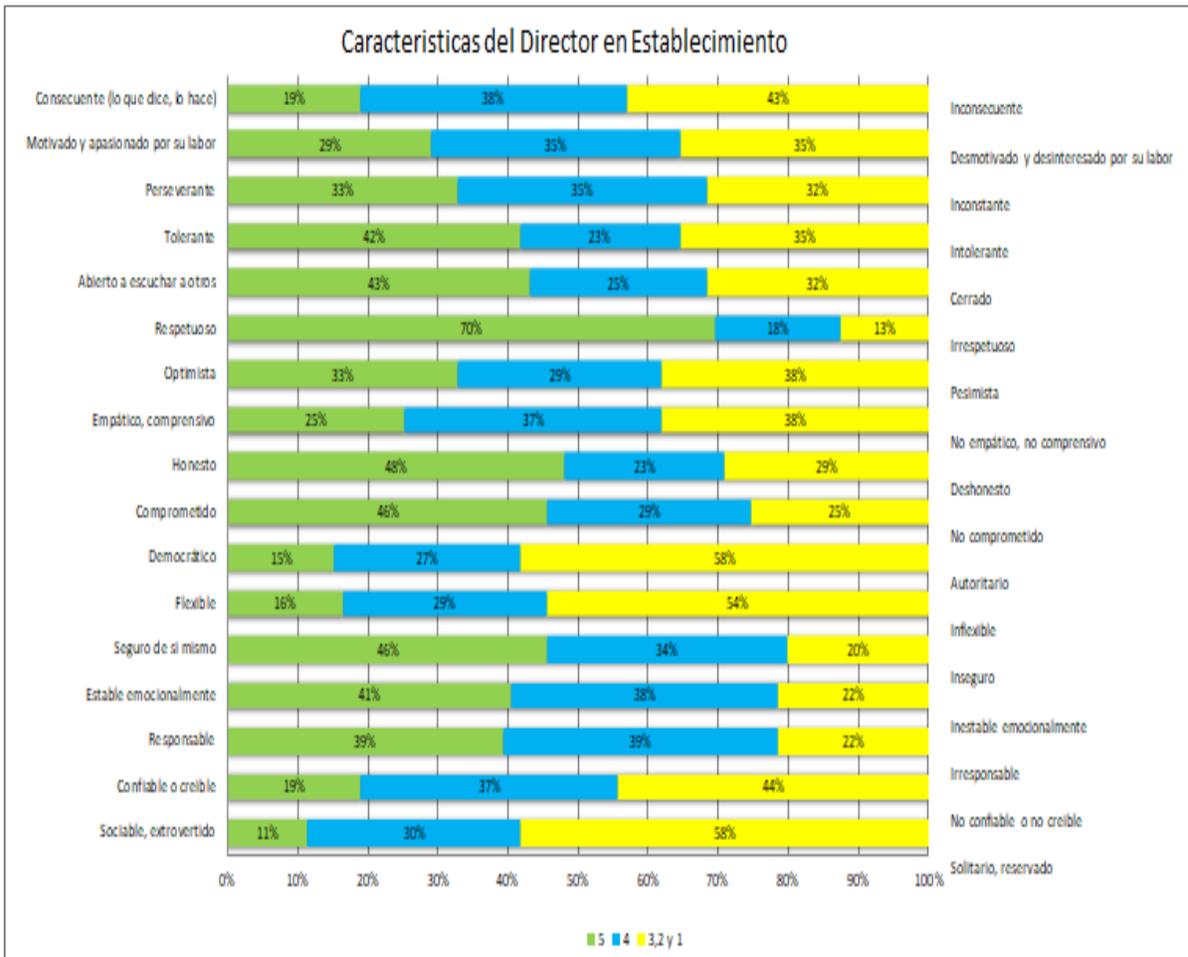
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gestionar la instrucción requiere del despliegue de un cúmulo de acciones, donde el foco está puesto en la labor que hace el director hacia sus profesores, que dejan entrever sus potencialidades en liderazgo, en gestión. Por un lado estimula a sus profesores, por otro, los enfrenta a analizar los resultados de aprendizajes. La trascendencia y el desarrollo al interior del establecimiento en tareas que él debe liderar, gestionar y concretar acciones permanentemente, van por una parte en una línea pedagógica (monitoreo y proporción de recursos de aprendizaje) y por otro en promocionar y considerar competencias y habilidades en sus docentes, lo que conlleva a designarle responsabilidades de acuerdo con los parámetros que él desea implementar. Al revisar los reactivos, estos dan cuenta de un porcentaje que genera distancia y no acorta brechas, al ser comparados con mediciones nacionales. Dicho lo anterior el “monitoreo de la actividad escolar” queda posicionado con el mejor porcentaje de la dimensión con un 17%, el “proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” tiene 5, 32%, distante a un 28% del puntaje medio nacional. En esta práctica, en la dimensión Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje existen dos reactivos en los que ningún docente se reconoce como muy de acuerdo. La dotación del personal aparece con un 9% distante 312,57% del promedio nacional, aumentado especialmente por el reactivo “el director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento” que tiene un 1,52% de muy de acuerdo.

B. CARACTERÍSTICAS DEL DIRECTOR

En la encuesta sobre las prácticas de liderazgo efectivo, se les solicita a los docentes que den su opinión con relación a características personales del director. La pregunta plantea en la escuela, una escala de cinco grados entre dos adjetivos calificativos que poseen los docentes. Por lo cual, para el análisis de esta parte de la encuesta, se considera tres grupos de porcentaje de docentes que califican como escala: 5, 4, 3, 2 y 1.

Figura 12: Características del director en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

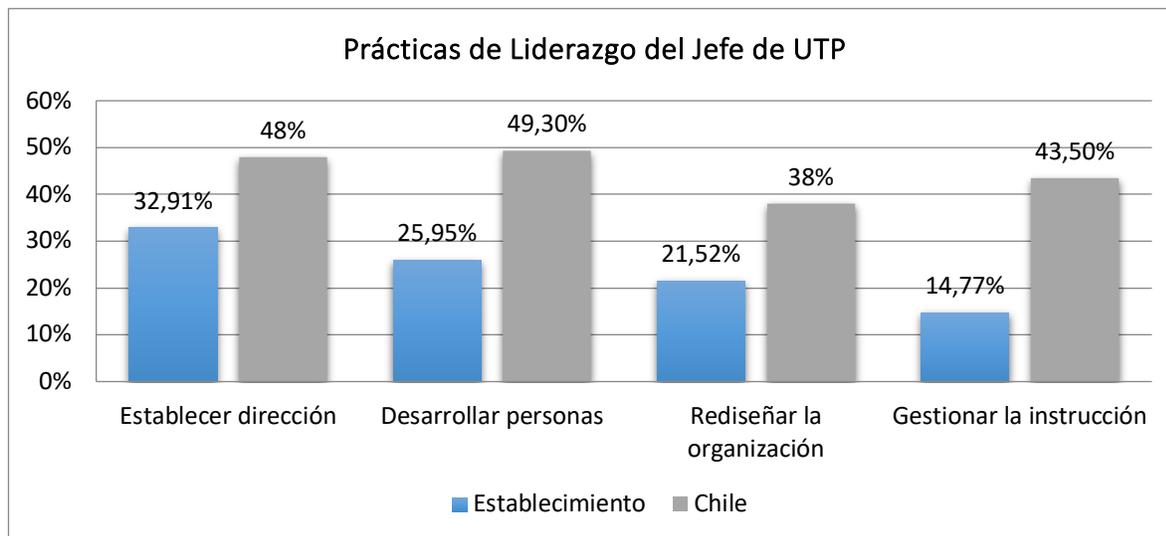
Como se observa en la figura 12, respecto a las características personales del Director, se puede apreciar que su persona es percibida de manera regular por los y las docentes del establecimiento. Solo una de las características alcanza un porcentaje superior a 50, mientras que las demás se sitúan por debajo del mismo. Entre las cinco características mejor percibidas se encuentran el ser “Respetuoso” (70%), “Honesto” (48%), “Comprometido” (46%), “Seguro de sí mismo” (46%) y “Abierto a escuchar a otros” (43%). Por otra parte, las características con percepción más baja corresponden a “Sociable”, “Democrático”, “Flexible”, “Consecuente” y “Confiable”.

C. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO UTP

A continuación, se presenta la percepción que tienen los docentes al ser consultados por el despliegue de las Prácticas de Liderazgo de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento, en relación a la implementación de cada una de ellas.

1. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP

Figura 13: Prácticas de liderazgo del jefe de UTP

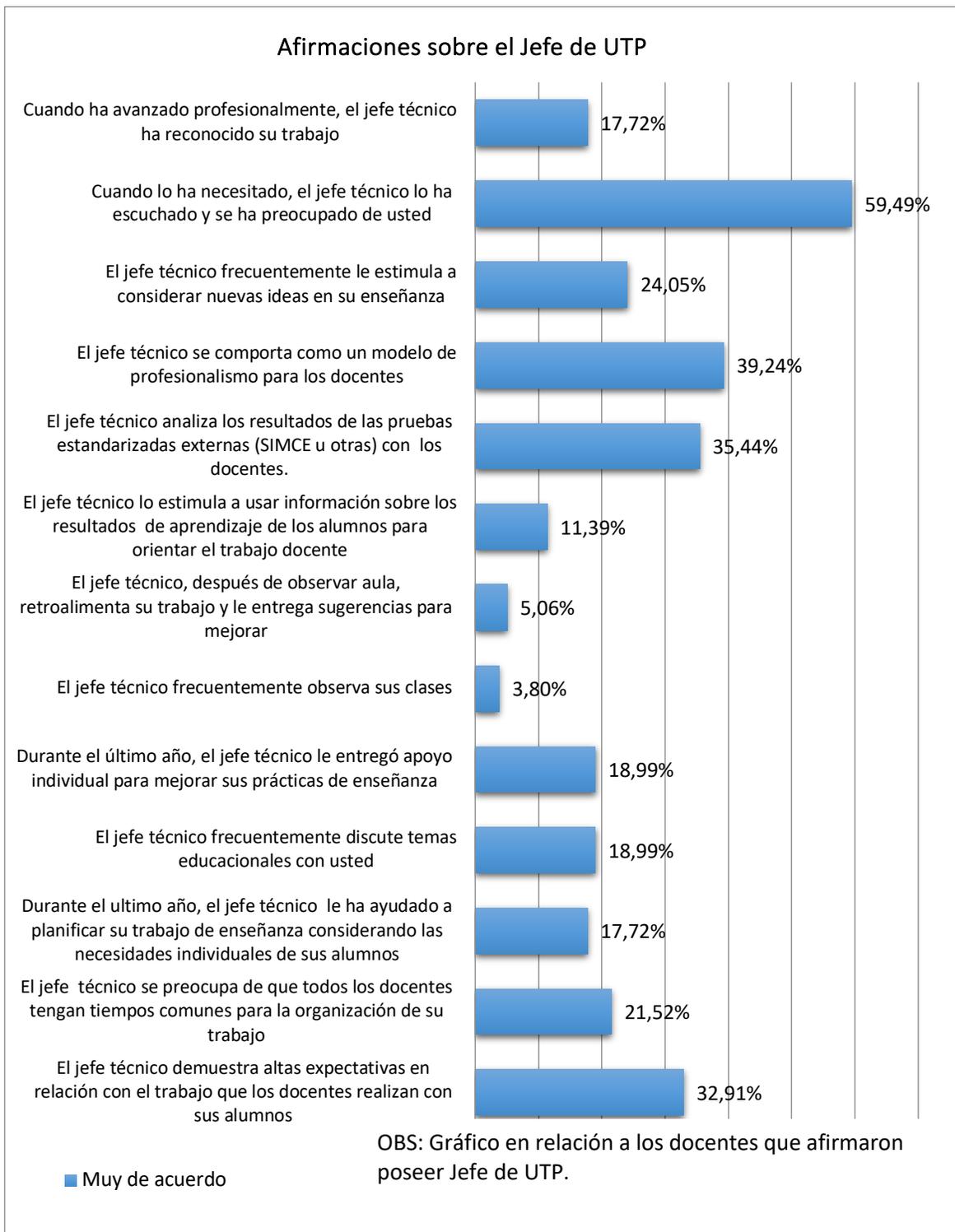


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los resultados que se aprecian en la figura 13 de prácticas de liderazgo efectivo, muestran que las cuatro categorías a nivel nacional oscilan entre el 38% y 49% de los docentes que responden estar muy de acuerdo; en tanto, para el caso del colegio, la percepción del muy de acuerdo se encuentra entre el 14% y 32%, es decir, está por debajo del nivel nacional (el porcentaje más alto del colegio es inferior al más bajo a nivel país). En promedio, el 23,79% de los docentes está, muy de acuerdo, en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo. Las prácticas mejor percibidas son “Establecer dirección” con un 32,91% y “Desarrollar personas” con un 25,95%.

2. Afirmaciones sobre el Jefe de UTP

Figura 14: Afirmaciones sobre el jefe de UTP.

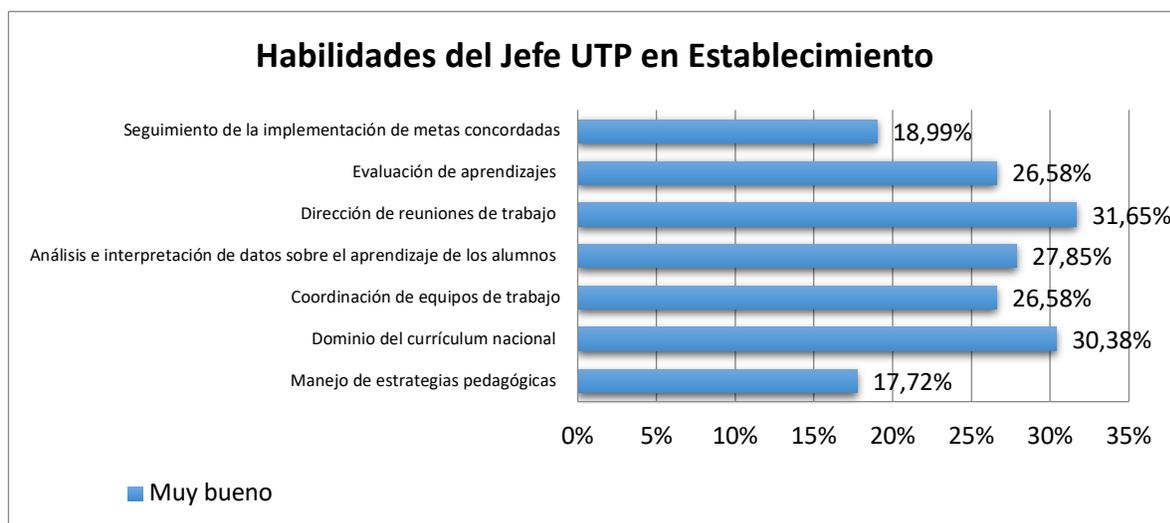


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En la figura 14 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones del Jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 50%, encontrándose la excepción en “Cuando lo ha necesitado, el Jefe Técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted” con un 59,49%. Las afirmaciones que tienen la percepción más baja por parte de los docentes en encontrarse muy de acuerdo, corresponde a “El Jefe Técnico frecuentemente observa sus clases” con un 3,80%, y “El Jefe Técnico, después de observar el aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar” con un 5,06%. En promedio, el 26,58% de los y las docentes está muy de acuerdo en que, el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo.

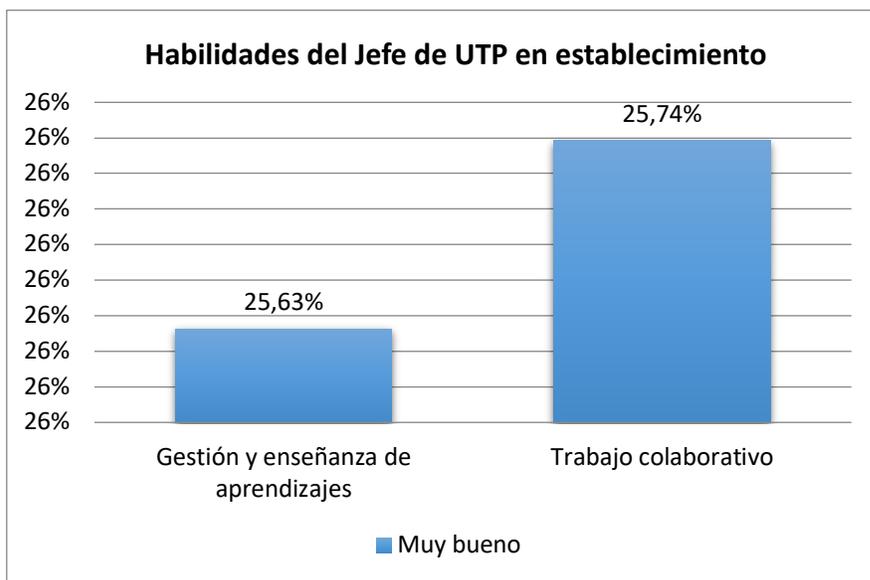
3. Habilidades del Jefe de UTP

Figura 15: Habilidades del Jefe de UTP en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Figura 16: Habilidades del Jefe de UTP en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

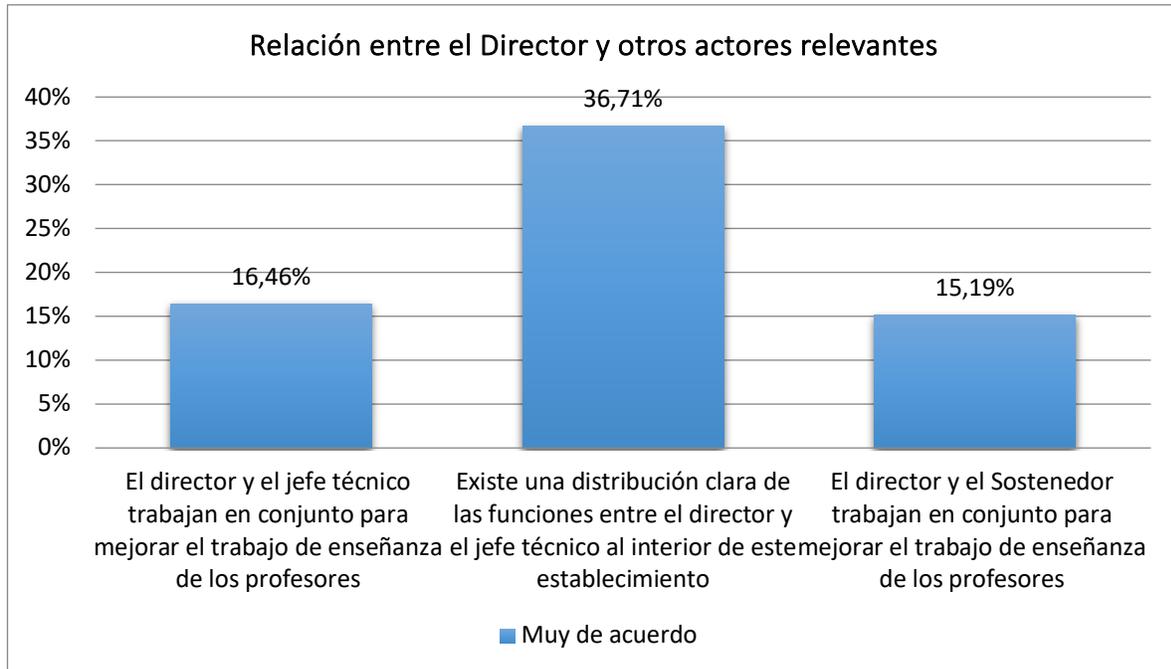
El análisis sobre las competencias y habilidades del Jefe Técnico, es entorno al porcentaje de docentes del establecimiento que califican como muy bueno los diferentes ámbitos del trabajo del Jefe Técnico. Para ello, se ha clasificado estas competencias y habilidades en dos categorías.

Los resultados de la encuesta, según las percepciones de los docentes del establecimiento, revelan que, las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueve entre 25% y 26% de docentes que consideran como muy bueno, los diversos temas relacionados con el trabajo del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

Dentro de las habilidades que mejor perciben los docentes, en el Jefe de UTP, están “Dirección de reuniones de trabajo” con un 31,65% de preferencias y “Dominio del curriculum” con 30,38% de preferencias, 26,58% en habilidades pertenecientes a evaluación de aprendizaje y coordinación de equipo de trabajo. Por otra parte, las habilidades menos valoradas tienen relación con “Manejo de estrategias pedagógicas” con 17,72% y “Seguimiento de la implantación de metas concordadas” con 18,99%.

1. Relación entre el director y otros actores relevantes

Figura 17: Relación entre director y otros actores relevantes

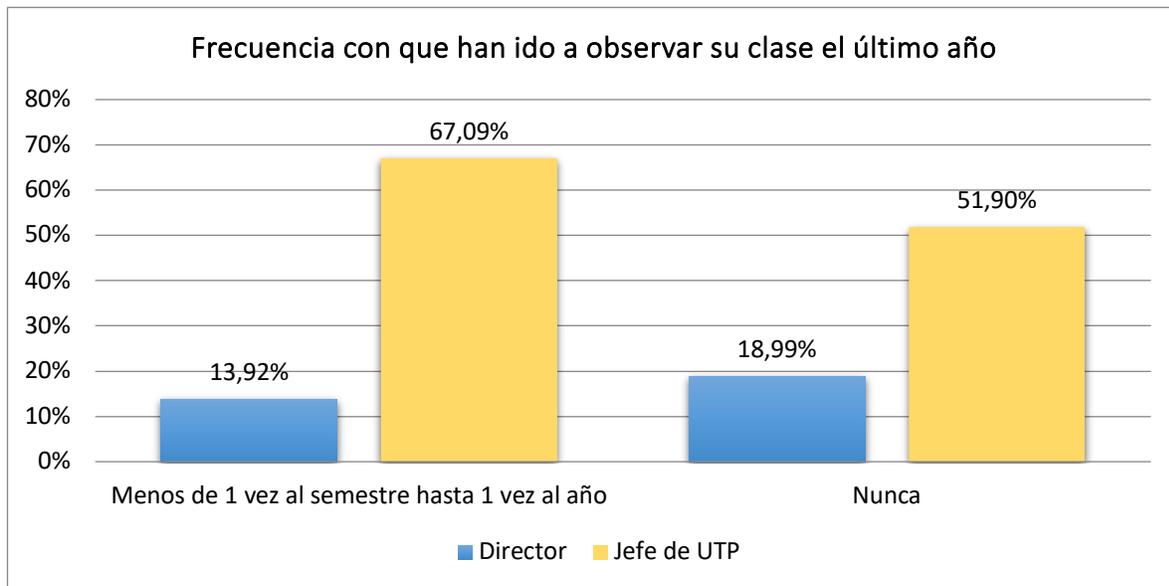


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

La labor del director se ve enmarcada principalmente en la existencia de una distribución clara de las funciones entre éste y el jefe técnico al interior de este establecimiento, con un 36,71%. Por otra parte, la percepción del trabajo en conjunto del director con el Jefe Técnico para mejorar la enseñanza de los profesores solo alcanza un 16,46% y un poco más bajo el trabajo conjunto del director y sostenedor para mejorar el trabajo de enseñanza de los docentes con un 15,19%, siendo esta última la que consigna una percepción más baja.

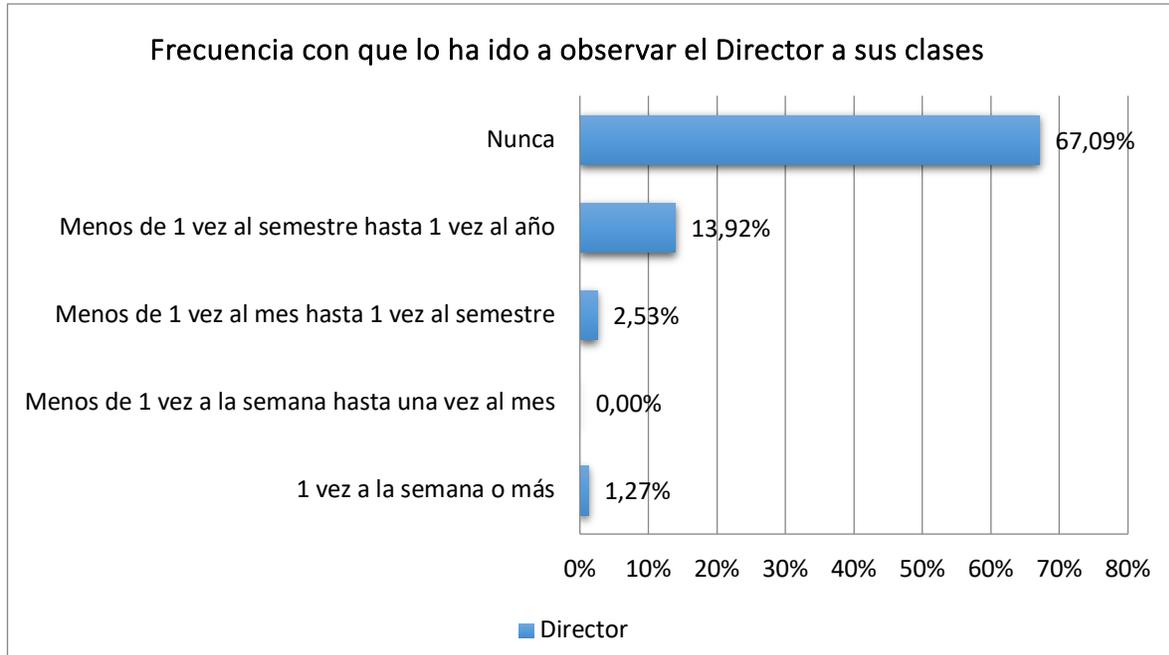
1. Monitoreo de clases

Figura 18: Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

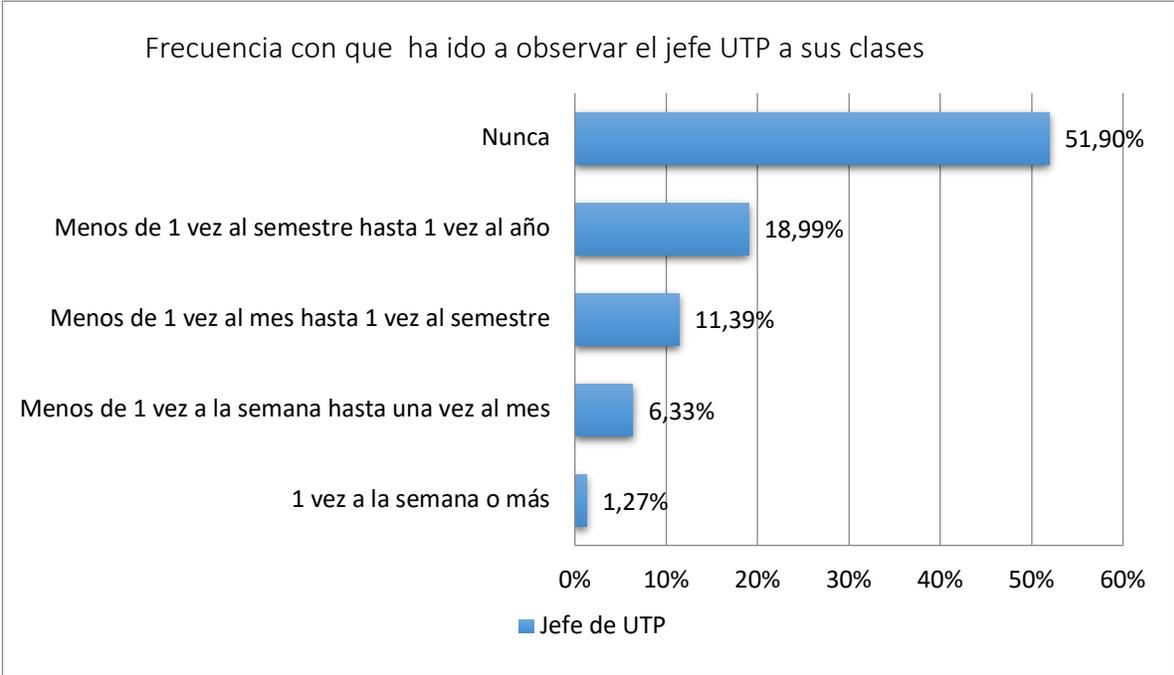
Figura 19: Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en la figura 19, un 67,09% de los docentes considera que el director nunca va a observar su clase. Por otra parte, un 13,9% considera que el director va menos de una vez al semestre hasta una vez en el año a observar su clase. Respecto a las percepciones con menor porcentaje, se encuentra las que dicen relación en que el director va menos de una vez a la semana hasta una vez al mes, con 0%.

Figura 20: Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP sus clases.

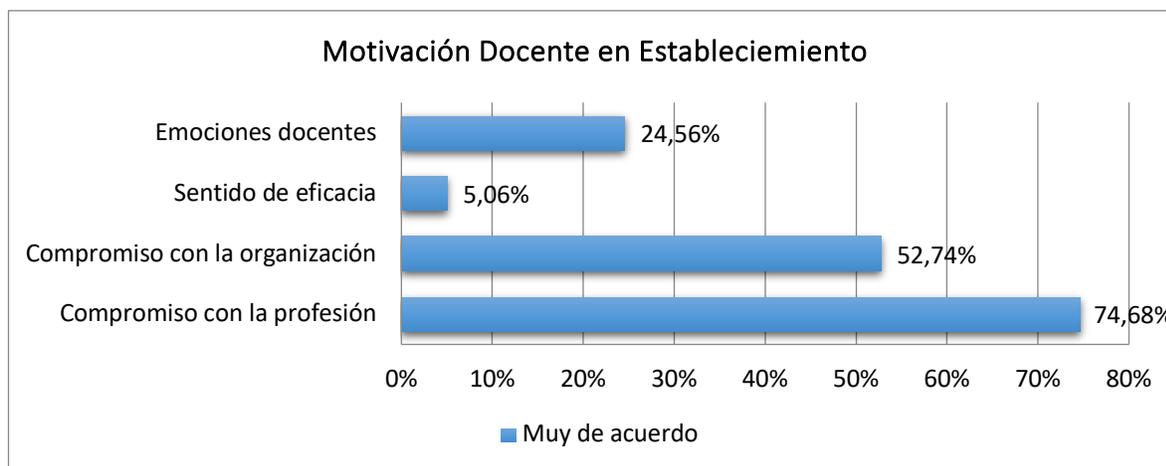


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en la figura anterior, solo el 48,10% de los docentes considera que el Jefe de UTP ha ido a observar sus clases (en distintas medidas), mientras que el 51,90% percibe que el Jefe de UTP nunca observa sus clases.

D. DESEMPEÑO DOCENTE: MOTIVACIÓN Y CONDICIONES DE TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO.

Figura 21: Motivación docente.

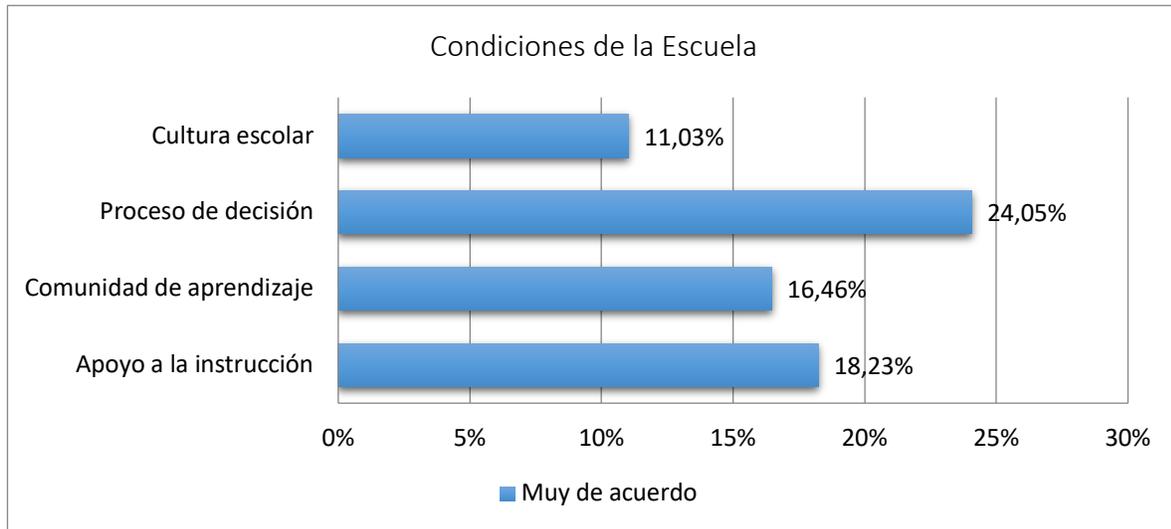


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la motivación se puede observar que, existe un alto “Compromiso con la profesión”, ya que un 74,68% de los docentes encuestados se encuentran, muy de acuerdo, con la afirmación “Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión”, por el contrario al observar el “Sentido de eficacia”, el porcentaje baja drásticamente a 5,06%, lo cual hace sostener que se tiene un bajo concepto de autoeficacia, ya que quienes respondieron la encuesta, están muy de acuerdo en que “Es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, es decir, un alto porcentaje no cree que puede hacer algo por sus estudiantes.

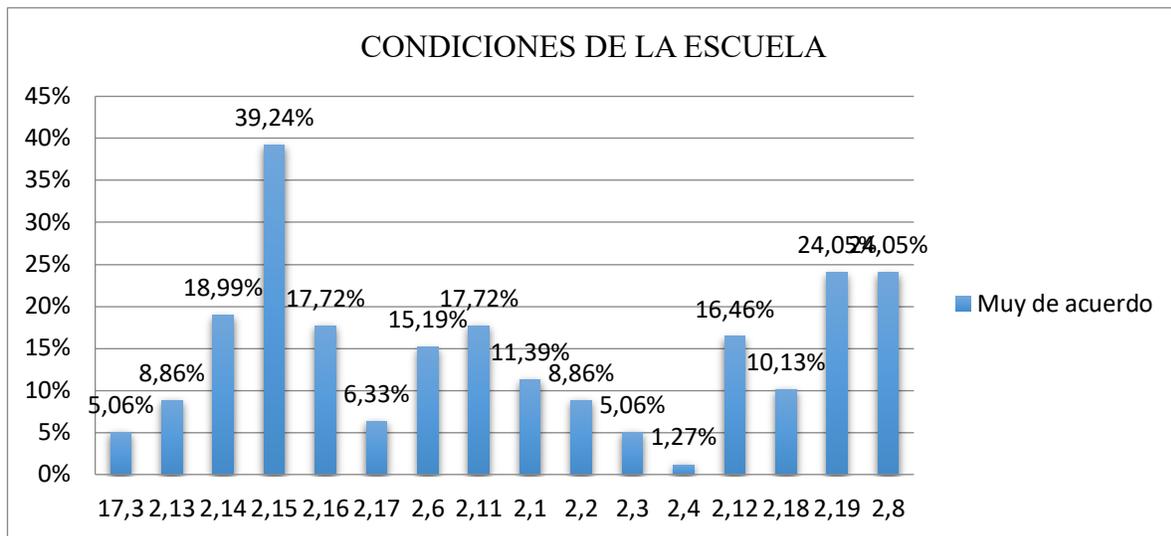
D.1 Condiciones de la Escuela

Figura 22: Condiciones de la Escuela.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Figura 23: Condiciones de la Escuela.



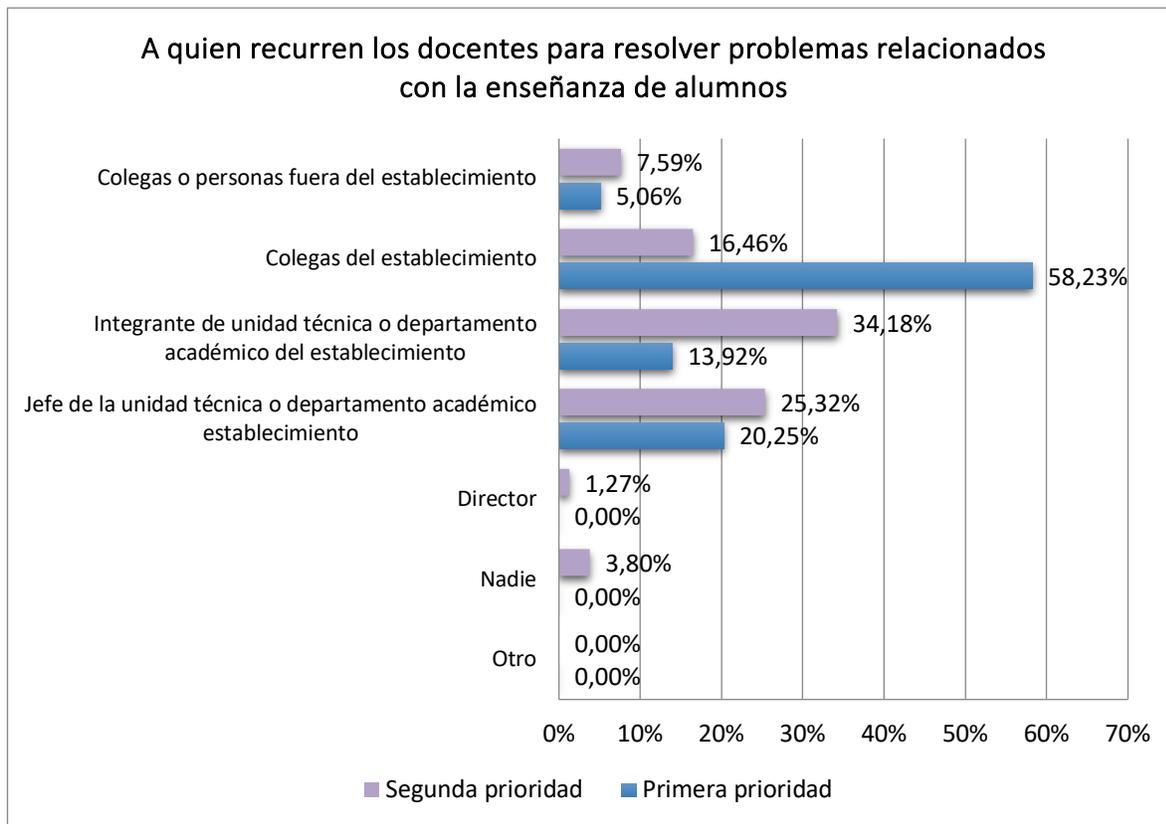
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En esta categoría, las preferencias de, muy de acuerdo, por parte de las profesoras, indican que los porcentajes de las “condiciones de la escuela” se encuentran entre un 11.03 % y 24,05 %. Encontrándose con mejor percepción los “Procesos de decisión” y la libertad de decisión respecto a su trabajo de aula. A su vez la baja cantidad de preferencia,

muy de acuerdo, se encuentra en cultura escolar, destacando como porcentaje descendido el indicador sobre “rapidez en la resolución de conflictos”.

E. ¿A QUIÉN RECURREN LOS DOCENTES PARA RESOLVER PROBLEMAS RELACIONADOS A LA ENSEÑANZA?

Figura 24: A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.



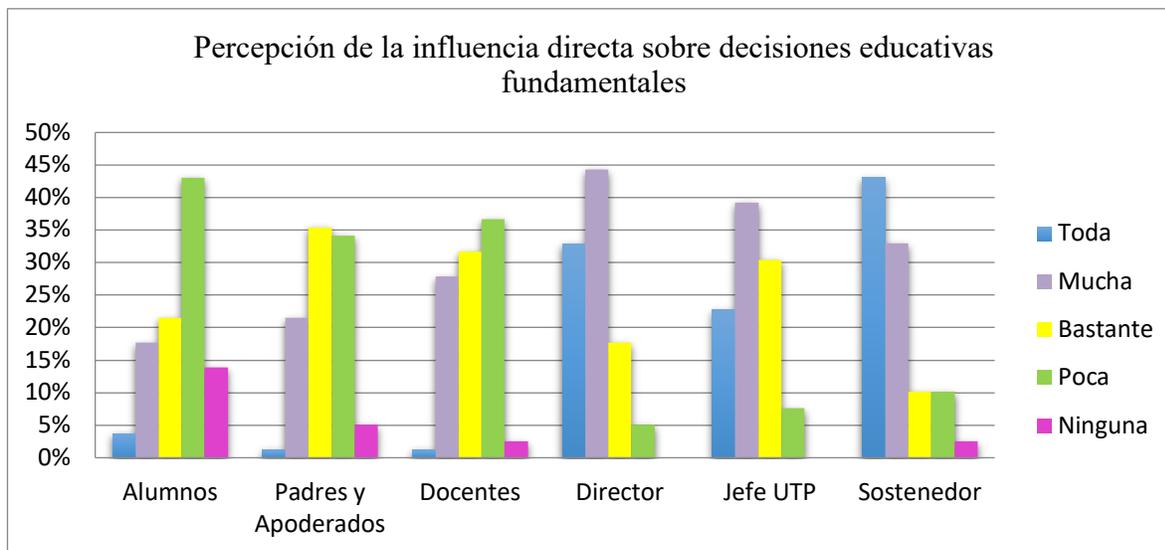
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje de 58,23% de los docentes, recurre a colegas del establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de los alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 34,18% a un integrante de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar al director con 0,00% y en segunda prioridad logra un 1,27%.

F. PERCEPCIÓN DE LA INFLUENCIA DIRECTA SOBRE DECISIONES EDUCATIVAS FUNDAMENTALES

Figura 25: Percepción de la influencia directa sobre las decisiones fundamentales.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Tabla 10: Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.

	Alumnos	Padres y Apoderados	Docentes	Director	Jefe UTP	Sostenedor
Toda	3,80%	1,27%	1,27%	32,91%	22,78%	43,04%
Mucha	17,72%	21,52%	27,85%	44,30%	39,24%	32,91%
Bastante	21,52%	35,44%	31,65%	17,72%	30,38%	10,13%
Poca	43,04%	34,18%	36,71%	5,06%	7,59%	10,13%
Ninguna	13,92%	5,06%	2,53%	0,00%	0,00%	2,53%

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En la encuesta se les pide a los docentes que señalen la influencia directa que tienen ciertas personas en las decisiones pedagógicas fundamentales del colegio.

En base a los datos obtenidos, los docentes perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor con un 43,04% seguido del director con un 32,91%. Mientras perciben que el director y jefe de UTP tienen

mucha influencia (44,30% y 39,24% respectivamente) frente a las decisiones educativas fundamentales.

Se observa que en relación a la percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales de los alumnos seguidos de los padres y apoderados se ubican en la categoría más baja con un 13,92% y 5,06% respectivamente.

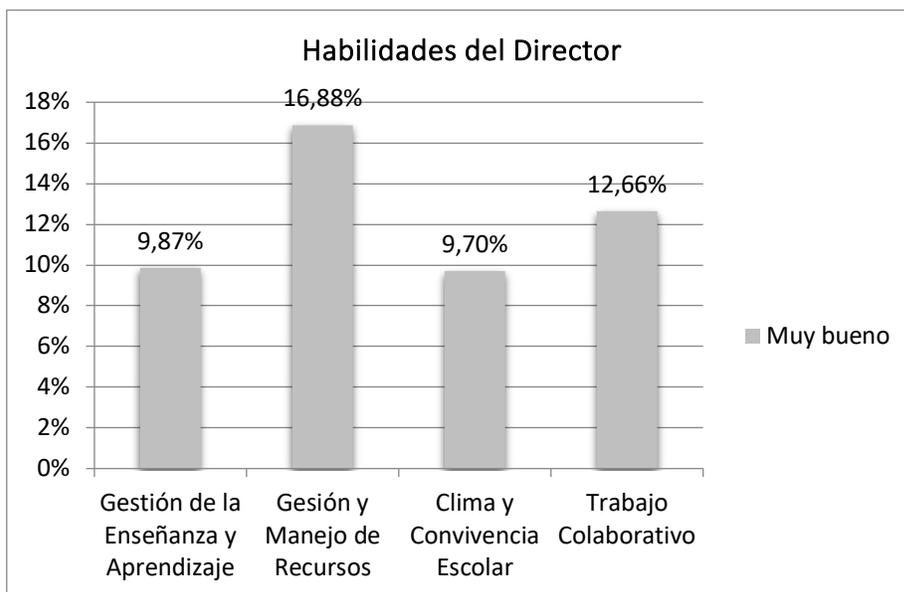
Habilidades del Director

Figura 26: Habilidades del director en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Figura 27: Habilidades del director



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

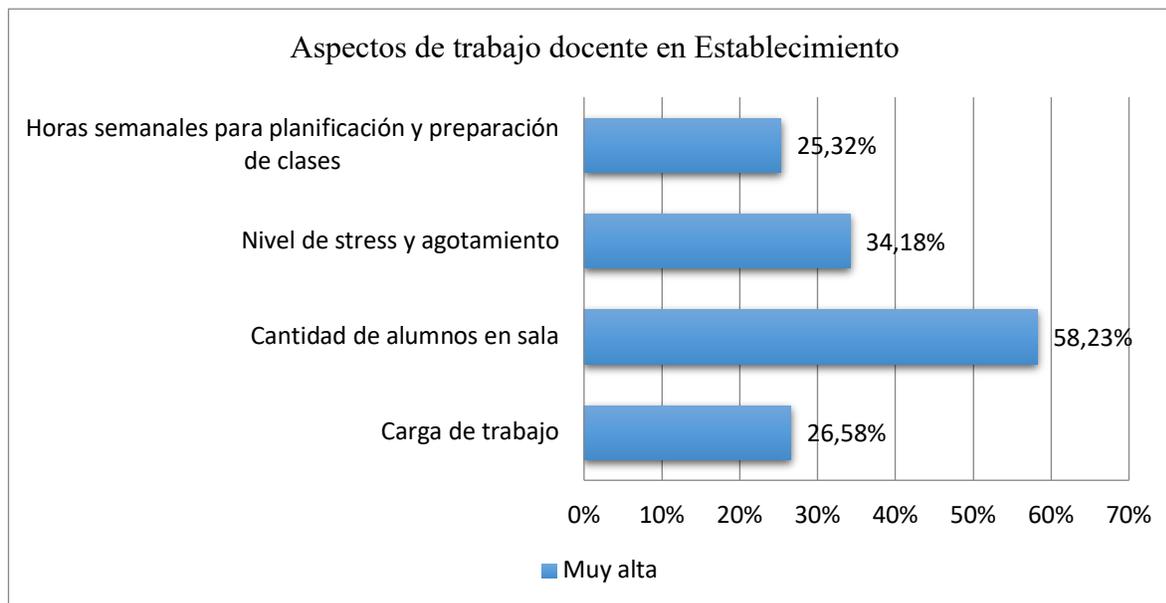
El estudio sobre las competencias y habilidades del director, es en torno al porcentaje de docentes del establecimiento que, califican como muy bueno, los diferentes ámbitos del trabajo del director. Para ello, se ha clasificado estas competencias y habilidades en cuatro categorías.

En promedio los docentes encuestados perciben con un 12,26% de respuestas muy de acuerdo, las competencias y habilidades del director.

Dentro de los catorce indicadores que, forman estas cuatro categorías, los más altos alcanzados dicen relación con “rendición de cuentas”, “Dirección de reuniones de trabajo” y “Dominio del currículum nacional” con 27,85%, 22,78% y 20,25% respectivamente de profesores que, percibe estar muy de acuerdo, que el director desarrolla estas habilidades. Por otra parte, los indicadores “Gestión de la convivencia” y “Seguimiento de la implantación de las metas concordadas” poseen la percepción más baja por parte de los docentes del colegio con un 2,53%, seguido de “Evaluación de aprendizajes” con un 5,06%.

G. CÓMO VEN LOS DOCENTES SU TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO

Figura 28: Aspectos de trabajo docente en el establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los docentes del colegio perciben su trabajo docente como bueno, tan solo distinguiendo el 58,23% de ellos que considera que es mucha la “cantidad de alumnos en sala”. Por otra parte, el indicador que tiene el porcentaje más bajo corresponde a “Horas semanales de planificación y preparación de clases”, seguido muy de cerca por la “carga de trabajo” con 26,58%. El promedio de los aspectos de trabajo docente en el colegio es de un 36,08%.

Resultados Investigación Cualitativa

En este apartado, se presentan los resultados cualitativos obtenidos a través de la aplicación de una entrevista individual semi-estructurada, realizada por una entidad de Asistencia Técnica Educativa (ATE), “Enfoque Educativo”.

Estas entrevistas fueron aplicadas a 15 funcionarios del colegio, a quienes llamaremos la primera y segunda línea de directivos, correspondientes al equipo directivo y a encargados de distintas dimensiones de gestión en la institución:

- Consejo directivo: donde participa el director, rector y los coordinadores de las distintas áreas de gestión: A. Académica, A. Apoyo, A. Evangelización, A. Ambiente, A. Administración.
- Y los encargados de distintas dimensiones de gestión del colegio: Encargado de convivencia, encargados de ciclos (3), encargado de ACLE, coordinadores PIE (2).

Estos datos compartidos por el colegio, son la síntesis que entregó la ATE al finalizar el proceso de diagnóstico, en relación al quehacer directivo en el establecimiento.

Percepciones referentes a la organización del trabajo en el equipo de gestión del establecimiento

Esta categoría hace alusión a las apreciaciones que tienen los liderazgos de primera y segunda línea sobre la organización del establecimiento para llevar a cabo sus diferentes acciones.

En relación a este punto, se obtuvo como resultado que, no existe claridad sobre los roles de cada persona en los cuales recae alguna responsabilidad, provocando la confusión entre los integrantes de cada estamento y problemas entre ellos mismos.

“[...] No existe claridad en la definición de roles y funciones [...]”

“[...] Hay roces entre funcionarios por la ausencia de definiciones de roles y funciones [...]”

“[...] No hay claros responsables de lo que pasa [...]”

Por otro lado, los integrantes de primera y segunda línea, pertenecientes al equipo de gestión del establecimiento, mencionan que la dificultad radica en la deficiencia para gestionar y coordinar el quehacer diario del colegio, no tienen claridad de qué hace el otro y cómo lo hace:

“[...] Faltan nuevas formas de organizarnos. Cómo nos organizamos para atender las dinámicas del colegio [...]”

“[...] Dificultad en la coordinación entre miembros/equipos al interior del establecimiento [...]”

“[...] Tenemos que avanzar en la forma de coordinar [...]”

“[...] Falta de coordinación de los equipos, la inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento [...]”

Percepciones sobre el trabajo colaborativo

En relación a las percepciones sobre el trabajo colaborativo los entrevistados manifiestan que hay un trabajo por área y que cada área desempeña un trabajo por su cuenta, donde no se advierte o evidencia un trabajo cohesionado. De tal forma, si bien, determinan las falencias que existen en el establecimiento, también tienen la noción que, se deben crear los equipos para que haya un sentido de pertenencia con la unidad educativa:

“[...]En relación al trabajo colaborativo cada área trabaja por su cuenta, les cuesta cohesionar, delegar [...]”

“[...] Establecen la necesidad entre otros aspectos, de la creación de equipos de trabajo cohesionados que tengan una forma única de colegio [...]”

En lo que se refiere al equipo directivo, los entrevistados dan cuenta que no necesariamente adoptan la participación de la comunidad educativa, si bien se analizan o discuten temas, se realizan reuniones, lo tratado en éstas, finalmente no es incluido.

“[...] “Los directivos señalan que cuando se realizó el PME, este no fue participativo, se discutieron temas, pero lo abordado en las reuniones finalmente no fue incorporado en éste [...]”

Declaran que falta una mejor disposición para apoyar a la institución como nuevas formas de organización, señalando claramente:

“[...] la falta de coordinación de los equipos, la inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento [...]”

“[...] advierten que no hay claros responsables de lo que pasa y que hay en general, carencia de estrategias para atender las dinámicas de la unidad educativa [...]”

Percepciones sobre el establecimiento de metas claras y compartidas

Entre los entrevistados, se percibe una imposibilidad de instaurar procesos, con una visión global y estratégica en cada uno de los directivos; además se señala que faltan directrices y pautas claras, que generen coordinación en los procesos pedagógicos. Se menciona que el tiempo se destina a discusiones de casos particulares, y a solucionar problemas emergentes.

“[...] Inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento [...]”

“[...] Se necesita visión global y estratégica en todos los directivos [...]”

“[...] Falta de directrices y pautas que generen coordinación en los procesos pedagógicos y su monitoreo [...]”

“[...] Mayor parte del tiempo destinado a coordinación se reduce a la mera discusión de casos particulares, sin posibilidad de instaurar procesos sistemáticos [...]”

Por otra parte, no se percibe claridad en los roles y funciones, tampoco en la planificación, ni en el monitoreo de las acciones. Sin embargo, se ve la necesidad de una apertura al cambio, especialmente, porque el contexto ha variado con los años.

“[...] Necesitamos que los líderes aclaren las funciones y roles de cada una/o [...]”

“[...] No hay planificación [...]”

“[...] Como directivo debes proyectar cómo vas a exigir, cómo vas a encantar. Hay que hacer las cosas y hacerlas bien. Ir implantando procesos, prácticas. Tener credibilidad, preocuparse por el otro, con hechos, más que siendo buena persona. Decir las cosas como son. No se puede quedar bien con todo el mundo. En la medida que yo te conozca cómo eres tú [...]”

“[...] Debe existir apertura al cambio. No somos los mismos que hace 5, 10 ó 20 años [...]”

Asimismo, las percepciones de los entrevistados ponen en evidencia la inexistencia de procesos claros y establecidos para abordar las distintas problemáticas, que emergen en el contexto educativo. No se gestionan ni planifican los procesos.

“[...] No están bien articuladas las áreas de trabajo. Seguimos trabajando el caso a caso [...]”

“[...] Nos pasamos apagando incendios [...]”

En relación a una meta o visión compartida, los directivos identifican como necesidad aumentar el alineamiento, el sentido de pertenencia, y compromiso en el colegio, y de alguna manera lo asocian a distinciones etarias.

“[...]La gente joven que tiene que involucrarse con el proyecto [...]”

“[...]Lidiar, día a día, con un profesional joven que tiene dinámicas distintas, donde el compromiso no se cumple [...]”

“[...]Existe muy poco sentido de pertinencia con los sellos [...]”

“[...]Un contrato no es suficiente. Necesitamos crecer para aumentar el alineamiento [...]”

Percepciones sobre el diálogo profesional y la comunicación

Los integrantes de una comunidad educativa deben sentirse partícipes y con la libertad de expresar ideas profesionalmente, y ello no debe conllevar el problema de generar desconfianzas con los demás miembros de ésta. De acuerdo con lo anterior, los entrevistados declaran que, si bien existe diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa, éste no trasciende hacia lo profesional, es decir, a un diálogo pedagógico efectivo.

“[...] Se manifiesta la necesidad de ser más críticos unos con otros, pudiendo decir algo para mejorar, no lo expresan para no afectar al otro [...]”

“[...] Han hecho el análisis de que deben decirse las cosas, pero no lo hacen porque, probablemente, afectaría la amistad [...]”

“[...] Si bien les cuesta mucho decir las cosas, coinciden en que hay que hacerlo, ya que, teniendo la opción, podrían mejorar [...]”

Esto ha llevado a que no se digan las cosas, generando un débil análisis de cualquier mejora que podría sustentar una reflexión pedagógica. Si bien, establecen que se conversan algunos temas, la conversación no supone un análisis mayor:

“[...] Hay cosas graves que se conversan, pero se les bajan el perfil para no afectar ni responsabilizar a nadie [...]”

Prima en la acción el no decirse las cosas. No obstante, concuerdan que hacerlo mejoraría la gestión, porque dejan claro que se debe criticar a ésta y no a la persona. Para ejemplificar aún más esta carencia de reflexión y el “no decirse las cosas”, los directivos señalan que se establece una relación entre la posibilidad de decir, comunicar y de actuar

en aquellas situaciones que emergen como necesidad, como posibilidad de crecimiento con la afectación en términos afectivos de las personas de los distintos equipos.

“[...] Pudiendo decir algo para mejorar no lo decidimos para no afectar al otro [...].”

“[...] Hemos hecho el análisis de que debemos decirnos las cosas. Pero no se hace porque, probablemente, la amistad afecta el que no seamos proactivos en decir las cosas [...].”

“[...] Hay cosas graves que se conversan, pero que se les baja perfil para no afectar ni responsabilizar a nadie [...].”

En relación a lo anterior, emerge como constatación en las entrevistas una visión del equipo, que tiene que ver con la mirada sobre la crítica en términos de posibilidad de crecimiento.

“[...] Nos cuesta mucho el decirle a los demás las cosas. Somos poco críticos con los demás [...].”

“[...] El consejo directivo, muy en buena, todo se aprueba. No se dicen las cosas. Se necesita que se generen diálogos y diferencias [...].”

“[...] Me falta esto de llamar a una persona y decirle espero esto de ti [...].”

La efectividad y eficacia de las comunicaciones es otro punto que aparece en las entrevistas realizadas, y se percibe en dos niveles: un primer nivel en relación a los equipos directivos del establecimiento y un segundo nivel en relación a una comunicación en vista a la llegada de la información a todos los agentes educativos.

“[...] Recién ayer me enteré de este diagnóstico, aunque el consejo venía conversando desde principio de año de poder actualizarse en competencias directivas [...].”

“[...] Falta comunicación entre las áreas [...].”

“[...] Las cosas se saben al último momento. Se retrasan oportunidades de alerta, no se baja información importante desde la dirección [...]”

“[...] Problemas marcados de comunicaciones. No llegamos a todos y se levanta todo un cuestionamiento de lo que estamos haciendo [...]”

Integración de los Resultados

Rediseñar la organización

Aunque se constata como la dimensión que tiene el mejor porcentaje de instalación, en relación a las prácticas de liderazgo y características del director, la percepción de los docentes en relación a la práctica de rediseñar la organización, aparece con un porcentaje muy descendido. El promedio total de los distintos indicadores es de un 12,91 % donde solo dos reactivos de los 11 supera el 10%. Por lo tanto, en la mirada global, claramente ésta no es una práctica instalada en el establecimiento.

Lo anteriormente señalado, mirado en lo particular, nos muestra lo descendido que está en la práctica la dimensión de conectar a la escuela con su entorno. Donde, por ejemplo, solo dos docentes piensan que el director los estimula a participar en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza aprendizaje. De la misma manera, en un porcentaje inferior, los docentes perciben que el director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor. Estrechamente unida a esta dimensión están las de relaciones productivas con familias y comunidades que, dentro de la realidad disminuida de los resultados, es la que aparece mejor evaluada, especialmente por el reactivo que señala que, al menos una vez al año el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento. El segundo reactivo sobre acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos también resulta muy disminuido. Todo lo anterior nos habla de una problemática necesaria de abordar, dada la importancia que tiene en el rediseño de la organización, la conexión de la escuela con agentes que, de alguna manera no están directamente relacionadas con el aula, pero que permiten establecer una red de colaboración para el desarrollo integral de los estudiantes.

Las prácticas concretas asociadas a esta dimensión, refieren no solo a una estructuración que facilite el trabajo, sino también a la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, al establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela y, adicionalmente, a construir, en su interior, una cultura colaborativa.

Así como están descendidos los porcentajes de las relaciones productivas con familias y comunidades, también la dimensión estructurar una organización que facilite el trabajo aparece con resultados muy disminuidos. Ninguno de los reactivos es superior a 10%, esto ya nos sitúa en un escenario complejo y desafiante en esta dimensión, ya que los docentes no sienten un apoyo y cuidado de su persona. Dice Weinstein, J., (2009), así Vivian Robinson, luego de una revisión extensa de literatura sobre liderazgo a lo largo de tres décadas, enfatiza en la necesidad de promover un ambiente de orden y apoyo, protegiendo el tiempo para la enseñanza y aprendizaje por medio de la reducción de las presiones externas, y estableciendo un ambiente ordenado y apoyador, tanto fuera como dentro del aula (Robinson, 2007). Esto es lo que, desde la conceptualización realizada por Heck, Larsen y Marcoulides (1990) se identifica como “governabilidad”.

Es precisamente, a partir de los datos obtenidos, que la gobernabilidad del director del colegio se identifica como una práctica no instalada, su promedio general porcentual es de 6,33. Los profesores no ven una preocupación clara del director, en generar tiempos comunes para la organización y coordinación del trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza. Las entrevistas realizadas a los líderes del colegio están en plena consonancia con los datos cuantitativos, ya que se observa la falta de coordinación de los equipos y una inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento. En los otros tres reactivos, que estaban íntimamente relacionados con los dos primeros de esta dimensión, se constata una clara baja en: pensar un diseño de la organización facilitando el trabajo, generando instancias de decisión con los docentes, percibido especialmente en la elaboración del plan de mejoramiento, y definiendo con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos. Esto, guarda estrecha relación con los datos cuantitativos, los cuales señalan que no existe claridad sobre los roles de cada persona que tiene una responsabilidad, provocando así confusión entre los integrantes de cada estamento y, generando problemas entre ellos

mismos. Según Anderson (2010), existen escuelas, como ésta, donde las normas profesionales y estructuras organizacionales favorecen y sostienen un desempeño individual de los docentes, mientras hay otras donde se promueve un trabajo profesional más colectivo. Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en escuelas donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo.

Según lo señalado anteriormente, vemos como el trabajo colaborativo es un elemento que favorece la calidad de cualquier institución. Ahora bien, los resultados en la construcción de cultura colaborativa, posee un reactivo que arroja, al igual que los anteriores, que ésta no es una práctica instalada en la organización. De alguna manera, esta dimensión aglutina en ella todos los reactivos de las prácticas de rediseñar la organización. En definitiva, podemos señalar que, esta práctica en su totalidad no se está desarrollada a cabalidad en la escuela y esto trae, probablemente, consecuencias en todas las apreciaciones de los docentes en distintas dimensiones.

Gestionar la Instrucción

Gestionar la instrucción, es la práctica más descendida y menos percibida por los docentes como instalada al interior del establecimiento. Alcanza solo un 9,24 % de “muy de acuerdo”. Las prácticas que le siguen en orden creciente de mejor percepción es, desarrollar personas (11,41), luego establecer dirección (11,60), siendo rediseñar la organización, la práctica mejor percibida con un 12,22 %. No obstante, estas cifras son muy lejanas a la realidad nacional, ya que la práctica de gestionar la instrucción alcanza un 37 %.

De acuerdo a la práctica de gestionar la instrucción y las percepciones de cómo gestiona el director, así como el jefe de UTP, coinciden con obtener la percepción más baja. Claramente vemos acá un foco problemático y necesario de abordar dada la relevancia que tiene esta práctica en los procesos de aprendizajes de los estudiantes y del desarrollo

profesional de los docentes. Las cifras señalan que el jefe de UTP logra una mejor percepción de esta práctica alcanzando un 14, 77%.

Las dimensiones y reactivos que involucra la práctica de gestionar la instrucción, tienen muy baja percepción si se le compara a nivel nacional. La mejor percepción es la dimensión monitoreo de la actividad escolar con un promedio de 17, 09%, y la menos percibida es protección ante distracciones, que alcanza un 5, 06 %.

Al abordar algunos aspectos relacionados con la percepción que tienen los docentes sobre algunas afirmaciones acerca del director y jefe de UTP, las dimensiones menos percibidas, dentro de la práctica de gestión de la instrucción, es en primer lugar la protección ante distracciones y, en segundo lugar, proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje; esta última, relacionada con la observación al aula. Al ser consultados por la frecuencia en que el director observa las clases, los docentes señalan un porcentaje igual a cero, es decir el director no ha observado sus clases. Esto podría relacionarse con que centra su labor en lo administrativo, y no está en su prioridad desarrollar la gestión pedagógica. Gestión clave para entregar aprendizajes de calidad a todos los estudiantes, conllevando con ello la no implementación de procesos de observación sistemáticos y continuos.

Con respecto a lo anterior Anderson (2010) señala “Se distingue a menudo entre las atribuciones tradicionales de administración escolar y atribuciones para el mejoramiento de los desempeños en la enseñanza y el aprendizaje. Se dice que los directores de escuela se han preocupado más por los asuntos administrativos, mientras el trabajo de apoyo pedagógico se vincula más a los jefes técnicos pedagógicos. No obstante, hay que distinguir entre las atribuciones burocráticas asociadas al rol, y la influencia real que ejercen las acciones de las personas que tienen estos roles sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados académicos de los estudiantes. El ejercicio de tareas por personas que están en posiciones formales de poder no equivale necesariamente al ejercicio de influencia. Hay personas ocupando el puesto de jefe técnico pedagógico que implementan acciones de acuerdo con sus atribuciones formales pero que tienen poca influencia en lo que hacen los docentes y la calidad de aprendizaje de los alumnos”.

En relación al jefe técnico, desde la percepción docente al ser consultados si éste frecuentemente observa sus clases, los docentes expresan que él ha observado sus clases, no obstante, en un porcentaje muy mínimo. Es decir, si bien el jefe de UTP ha ido a observar algunas clases, esta percepción no es significativa para establecer que hay una práctica establecida de observación al aula en este establecimiento, desde el director o bien desde el jefe técnico; ya que no se observan lineamientos determinantes de trabajar esta área, ni desde quien lidera el establecimiento, ni de quien debe promover instancias técnico pedagógicas entre los docentes como lo es el jefe de UTP. Agregada a esta percepción, está la interrogante referida a con qué frecuencia el director ha ido a observar sus clases en el último año, la percepción nunca sobrepasa el 60% de preferencias. En la misma frecuencia el jefe de UTP, obtiene una percepción menor, no por ello menos significativa, logrando un 51, 90%, lo que podría establecer que, esta práctica en algún momento se ha efectuado pero su porcentaje es mínimamente percibido, menos de una vez al semestre hasta 1 vez al año que es la práctica que logra mejor porcentaje que las otras frecuencias y alcanza un 13, 92% para el director, y un 18, 99 % para la misma frecuencia anterior del jefe de UTP. Como consecuencia de lo anterior, no se genera la entrega de herramientas necesarias que aportarían insumos relevantes para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. “La observación de aula” y la posterior “retroalimentación” con claros estándares de desempeño, es una forma de entregar apoyo a los profesores y estar en conocimiento de las prácticas de enseñanza que se implementan y sus consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la observación y retroalimentación solo son totalmente efectivas, cuando los líderes acompañan, sistemáticamente a los profesores que han sido observados, constatando qué retroalimentación recibieron y si esa retroalimentación ha mejorado su desempeño y el de los estudiantes” (Bambrick-Santoyo, 2012, citado Ministerio de Educación de Chile 2019a).

Las afirmaciones relacionadas con la observación al aula y las respuestas de los docentes sobre de las acciones que ha ejercido el director después de observar: tales como retroalimentar su trabajo, y la entrega de sugerencias para mejorar su trabajo, logra un 0, 00 %. Es decir, tal práctica no es ejercida ni desarrollada por el director. Existe un consecuencia lógica, el director no observa cómo se desenvuelve el docente en el aula, por

lo tanto es imposible una retroalimentación efectiva para la mejora de aprendizajes de los estudiantes. Distinta percepción, aunque no significativa, logra el jefe de UTP en esta misma interrogante, alcanzando un cinco por ciento, es decir, se infiere que no hay frecuencia de observación al aula, que no se han establecidos espacios para llevar a cabo tan significativa acción, y que si algo se ha realizado, lo ha hecho el jefe de UTP. Pero esta escasa observación, no sería suficiente para evaluar su impacto en el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes, es decir, si no observa frecuentemente cómo podrá retroalimentar frecuentemente y sugerir mejoras a la labor docente. Tal como lo determina el marco para la buena dirección y liderazgo educativo (2015), “Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes. Se preocupan de asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, así como de generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje”.

Considerando algunos elementos claves de cómo se desenvuelven los líderes en el rol de sus funciones, al monitorear, por un lado, la actividad escolar y, por otro, al proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje; la percepción que tienen los docentes es muy baja respecto a su trabajo en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores, lo que se complementa y verifica con la información que arrojaron las entrevistas realizadas a los coordinadores de primera y segunda línea, donde se reconoce la falta de directrices y pautas para generar coordinación de los procesos pedagógicos. No existiendo roles y funciones claros, ni planificación, ni monitoreo de acciones que establecen estos procesos.

Los docentes al ser consultados a quién recurren ellos para resolver problemas relacionados con la enseñanza de sus alumnos, priorizando primera y segunda opción en sus respuestas, los resultados arrojan que el director, es el menos consultado, y si le han consultado éste logra una cifra insuficiente como segunda opción (1, 27%). Así se infiere que no hay una vinculación pedagógica con el director y no es un referente para los docentes en procesos de enseñanza aprendizaje, debido a que no lidera aspectos claves

de gestión pedagógica, y tampoco se advierte que intencione un diálogo pedagógico. El jefe de UTP alcanza un porcentaje significativo, en primera y segunda prioridad, como referente pedagógico. No obstante, está muy lejano de la percepción que logra más del 50 % favorable al determinar que entre los mismos pares resuelven los problemas pedagógicos, se consultan temas relativos a la enseñanza, existiendo diálogo profesional entre los docentes. En definitiva como lo señala Anderson (2010) “Los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de instrucción mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal con el fin de apoyarlos mejor, así como también realizando una supervisión formal. El monitoreo de los directores y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, como también de los resultados de aprendizaje que se están logrando”. Por lo tanto, se concluye que no existe una práctica establecida de observación al aula, ni desde el director, ni desde el jefe de UTP.

Establecer Dirección

Es importante precisar que esta práctica obtiene un 11,60%, es decir, en promedio ese es el porcentaje atribuible a que se encuentra instaurada por parte del director, implicando un muy bajo despliegue de esta , comparándolo con la media nacional (que ya es baja 48%).

Al observar con detalle, es posible constatar algunas diferencias entre el liderazgo del director y de UTP que reportan los docentes ya que, el liderazgo de UTP es lo mejor percibido con un 32,90%, mientras que para ellos, establecer dirección ocupa el tercer lugar en preferencias cuando hablan del director. Sin embargo, la diferencia no es significativa si la comparamos con la media nacional, encontrándose muy inferior en ambos casos. Ahora, se podría inferir que debido al rol que cumple la encargada de la unidad técnica pedagógica, los docentes la perciben a ella como la persona (mayoritariamente) que establece dirección, pues, su quehacer es de contacto directo con los profesores en su práctica diaria. No obstante, si situamos a la escuela como la unidad básica de análisis

de mejora educativa, el equipo directivo en su conjunto es responsable último y único del incremento de los aprendizajes de los educandos (Printy, 2010).

Otro elemento a tener en consideración es que en esta práctica se encuentran descendidas sus tres dimensiones (altas expectativas de rendimiento, aceptar metas-objetivos y construcción de visión compartida), existiendo una leve mejora en “construir una visión compartida”, siendo igual baja en comparación a la media nacional. También se evidencia que los reactivos más bajos (comparten puntaje) son los que refieren a que si “el director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento” y “el director ha logrado entusiasmar a los docentes con valores y objetivos del proyecto educativo institucional”.

Al mirar las variables mediadoras, se suma que ningún docente (0.0%) señala como primera opción al director, como la persona a la cual acuden cuando tienen un inconveniente respecto a la enseñanza de los alumnos. Otro aspecto a considerar es que, los docentes reportan que las decisiones importantes de nivel pedagógico las toman el director y el sostenedor. Este escenario, es muy disonante con las propiedades e importancia que tienen estas variables, pues, cobra mucha relevancia quién ejerce el rol de liderazgo (variable independiente) para generar mejoras en los resultados académicos (variable dependiente) (Weinstein, et.al, 2009). Se suma a esto que los profesores poseen la percepción más baja cuando se habla de que el director gestiona la convivencia y/o realiza seguimiento a las metas concordadas.

Lo que refiere al apartado cualitativo, los miembros del equipo de gestión del colegio dicen que hay una deficiencia para coordinar y gestionar el quehacer diario, no hay claridad de qué hay que hacer. Asimismo, agregan que dentro del colegio no se instauran procesos, siendo imposible mirar global y estratégicamente, ocupándose generalmente de discusiones de casos particulares y solucionar problemas emergentes. Lo anterior, es totalmente lo contrario según lo que define Leithwood, Day *et al.* (2006) ya que, de acuerdo a los autores, un liderazgo efectivo provee de una visión clara y da sentido al vivir diario en la institución, siendo los principales implicados en dar oportunidades nuevas, motivar e incentivar a toda la comunidad educativa en pos de conseguir metas comunes, alineando valores de todos y todas.

Desarrollar Personas

La percepción de los docentes sobre las prácticas que involucra el *desarrollar personas* por parte del director, dan cuenta de un bajo despliegue, con un porcentaje de tan solo 11,41%. Ninguna de las sub dimensiones que componen esta práctica obtuvo un puntaje promedio superior al 50% en los criterios “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, respectivamente, inclusive para el criterio “Muy de acuerdo”, ninguna dimensión sobrepasa el 20%. Por su parte, las prácticas del jefe de UTP en esta misma área arrojan un porcentaje mayor equivalente a 25,95%, sin embargo, este sigue siendo bajo.

Los resultados obtenidos en las sub dimensiones de atención y apoyo individual a los docentes, estimulación intelectual y proporcionar modelo adecuado, reflejan claramente que las prácticas del director y Jefe de UTP, no estarían necesariamente enfocadas en proporcionar estrategias y/o herramientas que ayuden a potenciar las capacidades y desarrollar habilidades en los docentes para con su labor educativa.

Entre los criterios con un mayor porcentaje de desarrollo, se pueden señalar aspectos relacionados con el reconocimiento por parte del director cuando algún docente progresa profesionalmente, la apertura a escuchar a los docentes, el ser un modelo de profesionalismo, el entusiasmarlos a dar lo mejor y la promoción de un ambiente de confianza y cuidado mutuo. Junto con ello, se puede señalar que los docentes perciben al director como una persona respetuosa, honesta, comprometida, segura de sí misma y abierto a escuchar a otros (con porcentajes entre el 43% y 70%).

Pero, por otra parte, los criterios que arrojaron un menor porcentaje de desarrollo están referidos al acompañamiento en el área técnica, un porcentaje muy bajo declara que, el director y Jefe de UTP demuestran preocupación e interés por desarrollar instancias de análisis, reflexión, planificación conjunta, sugerencias de innovación, de capacitación o perfeccionamiento, apoyo a docentes con mayores dificultades en su ejercicio u otras, que posibiliten llevar a cabo un mejor trabajo con los estudiantes.

Surgen también percepciones poco favorables en relación a las características del director como, por ejemplo, ser autoritario, solitario y reservado, inflexible, no confiable/creíble e inconsecuente (porcentajes entre el 43% y 58%).

Ahora bien, de las variables mediadoras se extrae que los docentes poseen un alto compromiso con su profesión, con la organización y sentido de eficacia, pero decaen en relación a emociones profesionales.

En las entrevistas realizadas a quienes lideran el colegio declaran que, si bien existe diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa, este no trasciende hacia lo profesional, generando con eso un débil análisis de cualquier mejora que se podría sustentar una reflexión pedagógica. Si bien establecen que se conversan algunos temas, la conversación no supone un análisis mayor.

Estas percepciones permiten señalar que, estaríamos frente a un Director que, si bien intenta generar espacios para atender y escuchar a los docentes, no habrían mayores instancias para llevar a cabo un acompañamiento sistemático y continuo en aspectos relacionados con lo pedagógico ni en el plano personal, individual ni colectivo, importante para los docentes y que por lo demás estaría lejos de generar confianza o credibilidad, pese a ser un persona honesta y comprometida.

Esto no deja de ser preocupante considerando que, el desarrollar personas, requiere la matización de distintos aspectos, los que coincidentemente a nivel de colegio se encuentran más descendidos. Por un lado, preocupación por aspectos personales como, por ejemplo, desarrollar autoconfianza, motivación, etc (Leithwood y Beatty, 2007). y por otro, el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que pueden ayudar a los profesores a realizar de mejor manera su labor (Anderson, 2010).

Michael Fullan (2005) señala que en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo. Esto refuerza que difícilmente, el colegio podrá evidenciar un desempeño efectivo, puesto que las instancias entre director, jefe UTP y docentes para ahondar en lo señalado por Fullan son casi nulas.

Cuando se habla del desarrollo profesional hay que tener en cuenta que, no se constituye únicamente en el perfeccionamiento de las capacidades, sino que también aborda las creencias y actitudes existentes, en cuanto a la capacidad de ejecutar las responsabilidades y las expectativas que se tienen sobre el trabajo, lo cual se puede asociar

entre otros indicadores a “la promoción del desarrollo de liderazgos entre los docentes”. Para desarrollar a los docentes y motivarlos, el líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así, tanto su iniciativa y disposición para la toma de riesgos, como una apertura a nuevas ideas y formas de hacer (generación de autoconfianza) (Leithwood y Beatty, 2007). Consistentemente, Waters et al. (2003) explicitan que una de las responsabilidades propias del liderazgo es demostrar preocupación por los aspectos personales de los profesores.

Tomando en consideración lo señalado en la literatura y lo evidenciado en los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes y directivos del colegio, se puede señalar que, desarrollar personas es una práctica que aún no se encuentra instalada en la organización y por ende, puede estar interfiriendo en los resultados esperados en la misma.

4.6 Árbol del problema

Problema

Bajo despliegue de prácticas que aluden a la gestión pedagógica por parte de los directivos de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Concepción.

Causas

1. No existe claridad ni delimitación entre las funciones correspondientes del equipo directivo.
2. Ausencia de una visión compartida por parte del equipo de directivo sobre el desarrollo profesional docente.
3. Percepciones contradictorias en el equipo directivo sobre los significados y alcances de la colaboración.

Efectos

1. Ausencia de diálogo entre docentes y con el equipo directivo sobre aspectos técnicos pedagógicos.

2. Falta instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo.
3. Los docentes perciben un bajo trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnicos pedagógico.
4. No se ha implementado un Plan de desarrollo profesional docentes.

***Es importante consignar que dentro de las posibles causas del problema identificado, inicialmente se postuló de manera hipotética, el exceso de trabajo administrativo por parte del director y encargado de UTP del establecimiento, ya que los resultados de los instrumentos aplicados y analizaros vislumbraron que no estaban ocupados en quehaceres pedagógicos. Sin embargo, por las circunstancias del proceso (COVID-19), no fue posible indagar sobre dicha causa, sino que se menciona como un sesgo y/o vacío de la investigación

Análisis del problema identificado

Las prácticas asociadas a la gestión pedagógica por parte del equipo directivo del establecimiento, se han visto significativamente disminuidas y/o ausentes en el trabajo con los docentes. Es posible constatar que los directivos se encuentran constantemente realizando acciones diferentes, es decir, no existe un foco específico en el cual se desarrollan y/o contribuyen en el quehacer de los docentes en la sala de clases, sino que todo lo contrario, responden a lo urgente, es ahí donde el solapamiento de funciones y/o roles se hace evidente. Otro elemento a considerar es que a los docentes no se les estimula intelectualmente y/o no se les retroalimenta para mejorar sus prácticas docentes, sino que el diálogo se sustenta en aspectos personales y que no tienen impacto en el desarrollo profesional de ellos. Asimismo, no existe claridad de qué es el trabajo colaborativo, pues todos lo entienden de manera distinta y en la práctica a los docentes sólo se les informa, sin tener espacio a la participación e intercambio de opiniones. En estricto rigor, la gestión pedagógica está en desmedro y dejada de lado por parte de los directivos del colegio.

Análisis de las Causas

1. No existe claridad ni delimitación entre las funciones correspondientes del equipo directivo.

La primera causa señalada, hace referencia a como este equipo directivo ha llevado o implementado sus atribuciones y funciones en el establecimiento, por lo tanto, se aprecia que estas funciones no están claras, comprobadas cuando se les consulta a los docentes sobre las prácticas de liderazgo ejercidas por el director, por ejemplo, establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar, las cuales en promedio no superan el 13% de “muy de acuerdo”.

Al no estar claramente delimitadas las funciones, se produce ese solapamiento; ya que los líderes están continuamente realizando diferentes acciones, lo que implica la baja percepción, acerca de un liderazgo que cumpla funciones administrativas, pedagógicas, etc. Cuando hay solapamiento, se pierde el enfocarse en actividades claves, pues se da repuesta a lo inmediato. Se evidencia una falta de precisión de las tareas a desarrollar por cada uno. Ya que junto a la visión global que se debe tener de los procesos educativos, debe existir una clara precisión de las tareas que cada uno desempeña. La situación de que las funciones no estén claramente definidas entre ellos, trasciende a la disminuida percepción que tienen los docentes en este aspecto.

De igual forma, no existen claros responsables de lo que sucede en el establecimiento. Ya que se abocan a las tareas de resolver lo inmediato, infiriendo que asumen situaciones que no les compete e intervienen igualmente. Los directivos hacen el trabajo que les corresponde a otros, según lo expresado, por ejemplo, en las entrevistas realizadas a los directivos de primera y segunda línea:

“[...] No están bien articuladas las áreas de trabajo. Seguimos trabajando el caso a caso [...]”

“[...] Nos pasamos apagando incendios [...]”

“[...] Mayor parte del tiempo destinado a coordinación se reduce a la mera discusión de casos particulares, sin posibilidad de instaurar procesos sistemáticos [...]

Asimismo, las percepciones de los entrevistados ponen en evidencia la inexistencia de procesos claros y establecidos para abordar las distintas problemáticas, que emergen en el contexto educativo. No se gestionan ni planifican los procesos tan fundamentales como la gestión pedagógica, tal como lo señala Rodríguez- Molina (2011)“ El liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). De igual forma, la “investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas” (Day, 2007, en López-Gorosave, Slater & García-Garduño, 2010, p. 33). En el caso de Chile, un estudio que hace mención de la situación de liderazgo dentro de las escuelas demostró, que los buenos líderes, principalmente aquellos enfocados en lo pedagógico, tienen una alta valoración positiva por parte de toda la comunidad educativa; la razón principal radica en la influencia que tienen éstos en las prácticas de aula”.

En resumen, solo teniendo claros los roles y funciones, y de ellos los que se relacionan directamente con lo pedagógico, junto con ser ejercidos plenamente por los líderes; se reflejaría en una mejor percepción del equipo directivo, quienes evitando el exceso de tareas enfocadas en lo administrativo se focalizarían en el aprendizaje y posteriores resultados de todos los estudiantes.

2. Ausencia de una visión compartida por parte del equipo de directivo sobre el desarrollo profesional docente.

Otro elemento a considerar como causa del problema señalado, es que se distingue la ausencia de una visión compartida por parte del equipo directivo sobre el desarrollo profesional docente. Lo anterior, se puede corroborar por los datos

entregados en la encuesta aplicada (CEPPE), donde en el apartado desarrollar personas, tanto el director como la unidad técnica pedagógica obtuvieron resultados desfavorables de acuerdo a lo reportado por los docentes. Es posible señalar que el director ofrece instancias y oportunidades para dialogar con los docentes; sin embargo, dichos espacios no son enfocadas en su quehacer diario, sino más bien tiene que ver con resolver problemas puntuales y no necesariamente atribuibles a un mejoramiento en la práctica de los profesores.

Es posible considerar que los profesores señalan, de manera clara, que no tienen atención y apoyo individual. Tampoco se les estimula intelectualmente, siendo evidenciado en que tanto las prácticas del director como del jefe de UTP, no están enfocadas en entregarles estrategias y/o herramientas que ayuden a desarrollar capacidades y habilidades a los docentes en su quehacer diario. Sumado a lo anterior, los profesores señalan que el director y el jefe de UTP demuestran poco interés por desarrollar instancias de análisis, reflexión, planificación conjunta, sugerencias para innovar, capacitación y perfeccionamiento; todo esto con la finalidad de beneficiar tanto la enseñanza de los docentes, como también el aprendizaje de los alumnos.

Por los datos reportados anteriormente, es posible inferir que el equipo directivo y técnico pedagógico no lleva a cabo procesos que tengan relación con el desarrollo profesional docente. En consecuencia, no se cumple con lo definido respecto al mismo, donde las conductas que lo favorecen se materializan en una cultura organizacional dinámica que busca el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se le entrega a los educandos. El aprendizaje continuo de los docentes supone al menos tres condiciones institucionales necesarias para ser instauradas (Fullan, 2001 a, 2001b; Killion, 2002; Newmann, King, & Youngs, 2000; Smylie, Allensworth, Greenberg, Harris, & Luppescu, 2001; Como se cita en Montecinos, 2003, p.111 -112).

- A. Que el Ministerio de Educación, sostenedores y empleadores apoyan un sistema coherente e integrado para el desarrollo profesional producto de un plan de desarrollo institucional, comunal y nacional para mejorar la educación (Killion, 2002).

- B. Que sostenedores y docentes directivos den prioridad al aprendizaje de los alumnos, los profesores y la organización, implementando estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas. Fullan (2001a) señala que la construcción del conocimiento es uno de los propósitos del liderazgo en una unidad educativa. El aprendizaje individual que se puede generar cuando un profesor asiste a un curso ofrecido fuera de la unidad educativa, o incluso cuando un grupo de profesores de esa unidad asiste a esos cursos, no se traduce en el cambio institucional que buscan las reformas educativas (Newmann, King, & Youngs, 2000). Es responsabilidad del líder(es) generar las condiciones para que las personas compartan sus conocimientos y recojan evidencias que les permitan ir ajustando su comprensión de los procesos educativos y sus resultados.
- C. Que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación. La organización escolar debe contemplar tiempo para el aprendizaje de sus profesionales (Smylie et al, 2001). En los nuevos enfoques, ya no se trata de una tarde o un día para que asistan a un taller o un curso de perfeccionamiento. Hay múltiples evidencias que indican que además de la participación en un taller con expertos internos o externos, un programa efectivo perdura en el tiempo. Los profesores se involucran en un proceso iterativo de experimentación, práctica y retroalimentación en aula, junto con el análisis y reflexión individual, así como colectiva.
3. Percepciones contradictorias en el equipo directivo sobre los significados y alcances de la colaboración.

Otra de las causas, que ayudan a explicar el deficiente desarrollo de prácticas pedagógicas, tiene que ver con los enfoques y percepciones contradictorias sobre los significados y alcances del trabajo colaborativo, elemento fundamental para cualquier

tipo de institución. Poniéndolo en la perspectiva del enfoque ecológico de Bronfenbrenner vemos que esta causa subyace en diferentes ambientes donde se desarrolla la vida escolar.

En la dimensión de liderazgo que sustenta el rediseño de la organización, vemos como no se crean los espacios para una relación productiva con la familia y la comunidad (MEOSISTEMA), ni tampoco el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela, de manera tal que no se puede conectar la comunidad educativa con el entorno, ni tampoco se generan instancias en que los docentes participen en redes de intercambio (EXOSISTEMA). Por lo tanto, los docentes sienten una suerte de soledad en su trabajo, especialmente en relación al trabajo en conjunto con el equipo de gestión directiva.

Al observar la realidad al interior del mismo colegio (MICROSISTEMA), vemos como son varios los indicadores que señalan un bajo desarrollo en la construcción de una cultura colaborativa. Se señala que no se generan intencionadamente espacios de trabajo colaborativo entre docentes, ni tampoco entre el consejo directivo y los docentes, observándose una baja percepción de la existencia de tiempos comunes para la organización del trabajo, como la coordinación entre los docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza.

A nivel de la gestión, se señala que no existe una clara concepción del significado, los alcances y las oportunidades del trabajo colaborativo. Esto hace que no se fomente el diálogo y la promoción de una cultura que tenga la colaboración como eje central, repercutiendo en todos los ambientes de la vida del establecimiento. Este tema cobra real importancia al considerar que estamos ante un establecimiento de alta complejidad

Análisi de los efectos

1. Ausencia de diálogo entre docentes y con el equipo directivo sobre aspectos técnicos pedagógicos.

La ausencia de diálogo entre docentes y el equipo directivo se podría ver plasmado en relación a la observación al aula, que, en la percepción de los docentes del

establecimiento, se ha realizado esporádicamente, sin mayor trascendencia y sistematicidad; ya que no es una práctica establecida. La instauración de dicha práctica, debiese recaer en los líderes, “los líderes escolares efectivos proveen apoyos específicos y concretos a partir de las necesidades detectadas en el equipo profesional. Un apoyo de este tipo es el acompañamiento docente. Este proceso requiere ser conceptualizado como un apoyo interno a la labor profesional, y no como una política exterior de rendición de cuentas sujeta a control y supervisión (Meyer, Cash y Mashburn, 2011, citado por Aravena, en líderes educativos.cl)

La implementación de esta práctica, generaría este necesario y crucial diálogo pedagógico entre los docentes y el equipo directivo. Un diálogo que se traduce en retroalimentar prácticas, monitorear la labor docente que se realiza al interior del aula, determinar el apoyo que requieren los profesores; es decir, diálogo pedagógico en cuanto a: planificación de la enseñanza, manejo de estrategias pedagógicas, evaluación de los aprendizajes, que son percibida por los docentes como una práctica muy baja que realiza el director.

No existe este tipo de práctica instalada, si no hay supervisión al aula no hay retroalimentación. Por lo tanto, este diálogo se da generalmente frente a eventos pedagógicos, es decir, se realiza la acción de supervisar para generar este dialogo pedagógico, y que esta acción se fundamente en una actividad concreta que debe realizar el equipo técnico pedagógico. Ahora, si no hay esta observación sobre qué base se puede generar este diálogo, si lo fundamental está en torno al aprendizaje de los estudiantes:

“[...] Falta de directrices y pautas que generen coordinación en los procesos pedagógicos y su monitoreo [...]”

Sumado a lo anterior, es indispensable el rol del líder para generar un cambio de paradigma, que permita disponer de espacios permanentes para desarrollar un trabajo colaborativo en la comunidad escolar, que tenga como finalidad optimizar las prácticas pedagógicas en el aula y fuera de ella; para lo cual, todos los involucrados deben focalizar y dedicar sus esfuerzos en lograrlo, eficaz y eficientemente.

Desde un liderazgo dialogante y pedagógico, se deben construir las bases en la implementación de una práctica que sea fructífera al interior de los equipos de trabajo.

2. Falta instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo.

Otro de los efectos, se relaciona con la falta de instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo. A pesar de lo significativo y relevante que es para el ejercicio docente, en el Colegio casi no existen instancias de acompañamiento, ni mucho menos de retroalimentación por parte del equipo directivo, especialmente del director.

Sabiendo que, los docentes no se desarrollan solos y que los líderes educativos juegan un rol crucial en el desarrollo profesional y por consiguiente en los resultados de aprendizaje escolar, no deja de ser preocupante la situación evidenciada, en donde no más de un 20% de los docentes encuestados consigna recibir este tipo de apoyo pedagógico durante el año lectivo (acompañamiento y retroalimentación).

A partir de la información recopilada, se puede señalar que evidentemente el foco del equipo directivo no está puesto en el ámbito pedagógico. Lo cual se torna más grave aún al considerar la política pública en Chile en relación a este tema, expresada en documentos como el Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección, Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de Calidad, entre otros, los cuales aluden al compromiso, acompañamiento, diálogo, análisis, reflexión, fortalecimiento individual y en conjunto entre docentes y líderes escolares respectivamente, para la mejora educativa (Ulloa, y Gajardo, 2016).

3. Los docentes perciben un bajo trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnico pedagógicos.

El tercer efecto del problema señalado, se obtiene a partir de que los docentes perciben un bajo trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnico pedagógicos. Debido a esto, se constata en el apartado cualitativo que los directivos

mencionan que el trabajo colaborativo en el establecimiento es comprendido como trabajo dividido por áreas y que cada área de manera autónoma trabaja por su cuenta. No existe evidencia de un trabajo cohesionado y articulado entre las diferentes áreas, que apunte al trabajo colaborativo como una práctica a nivel institucional. Lo anterior, también es percibido por los docentes en lo respondido en la encuesta CEPPE, pues, sólo un 15,19% dice que el director fomenta el trabajo colaborativo entre docentes.

Lo anterior, lo sustenta la literatura, pues, el proceso de desarrollo docente, requiere una transformación de la base, ya que los profesores deben responder a las necesidades que todos los días enfrentan en la sala de clases. Es importante que los docentes dialoguen sobre su metodología, reflexionen sobre sus éxitos y fracasos, haciendo hincapié en el trabajo colaborativo; ya sea compartiendo experiencias, desarrollando competencias, pero también que puedan verlo como una instancia de debate, reflexión y colaboración (De Pérez, 2019).

También es fundamental colocar el énfasis en la responsabilidad de los equipos directivos. Tal como lo menciona el Marco Para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar, siendo los líderes los encargados de crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre profesionales, siendo ellos los que deben dar los espacios necesarios para que las instancias se den de manera sistemática, siendo muy importante generar confianza y responsabilidad colectiva (Marco Para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, 2015).

4. Ausencia de un Plan de desarrollo profesional docente.

El cuarto efecto que señalamos está relacionado con el desarrollo profesional docente. Ello, asociado a la percepción que tienen los profesores en relación a las Prácticas de Liderazgo, donde manifiestan que prácticamente no se les ha otorgado, en el último tiempo, apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia. Esto, producto de un claro “desinvolucramiento” directivo con lo que ocurre en las prácticas pedagógicas. En tiempos de reforma y grandes transformaciones sociales y tecnológicas, los modelos de desarrollo profesional necesitan apoyar a los docentes para que sepan cómo modificar

sus prácticas para así enfrentar de manera diferente tareas que antes abordaban rutinariamente. (Montecinos, Fernández, y Madrid. 2011, p. 219). Y una de las certezas en vista a la modificación de las prácticas tiene que ver con el trabajo con otros, donde se propicia pasar de una práctica marcada por el individualismo a una realidad más colegiada de los profesionales de la educación. Ya que, a diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla muchas veces en solitario, sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. (Marcelo, 2001, p. 550). En este marco, el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas busca dar respuesta a estas necesidades por medio de distintas estrategias de apoyo pedagógico a los profesionales de la educación. Es justamente esto lo que no se percibe con claridad como una realidad instalada en el colegio.

Conclusión

De acuerdo a la información recopilada del establecimiento, se constatan hechos significativos que impactan en la vida de la institución. Dichos eventos han contribuido a la formación de una fuerte identidad que hoy tiene el colegio, especialmente al tener como profesionales docentes y asistentes de la educación a un número significativo de exalumnos del mismo colegio.

La institución se ha caracterizado por adecuarse a las contingencias sociales, ya que, de ser un colegio particular subvencionado, está en camino a la gratuidad, lo que implica adscribirse al sistema de admisión escolar. Esto ha cambiado vertiginosamente la situación socioeconómica de las familias que son parte del colegio, y que de alguna forma podría tener repercusiones en los resultados obtenidos.

Concluimos, además, que la institución educativa está en un tiempo especial de reajuste. Se percibe en los movimientos inestables en relación a la matrícula según los niveles educativos, ya que existen años en que aumenta y otros en que disminuye.

Se percibe una importante distinción de los resultados en la PSU de los estudiantes de la modalidad Humanista-Científico y los de la modalidad técnico profesional. Si el plan

común es hasta segundo medio, podemos deducir que las exigencias académicas en las disciplinas comunes tienden a variar desde tercero medio según la modalidad. De acuerdo a la información que obtenemos, se está dando un mayor énfasis en la modalidad técnico profesional a la titulación, la que ha ido estadísticamente en aumento.

Por otra parte, el trabajo fundamental del Colegio se desarrolla, como lo señala su visión, en formar buenos cristianos y honestos ciudadanos. Lo que hace que la preocupación por los resultados de los aprendizajes no sea el motor de la acción educativa. Sin embargo, esto no se ve reflejado en los resultados de Desarrollo Personal y Social, lo que, según su proyecto educativo debiese ser una preocupación para el establecimiento.

En relación a esta área en particular, en el PME, en la dimensión de la gestión pedagógica, tiene como objetivo, “Instalar prácticas pedagógicas efectivas e innovadoras que permitan incrementar los estándares de aprendizaje y los indicadores de desarrollo personal de todos los estudiantes”.

5. RESUMEN DE LA ESTRATEGIA DE MEJORAMIENTO

El proyecto de gestión para el mejoramiento e innovación educativa que se presenta tiene como propósito desarrollar por medio de un enfoque andragógico, capacidades de diseño e implementación de soluciones y mejoras en la escuela por parte de quienes lideran construyendo una comunidad en aprendizaje, como parte de un plan de formación permanente en el desarrollo de las competencias profesionales de todos los actores de la institución. Este aprendizaje permanente es una de las características de la sociedad del

conocimiento, en la que los aprendizajes adquiridos ya no serán, nunca más, suficientes y acabados sino, simplemente, base para construir nuevos conocimientos nuevas destrezas y nuevas estrategias para adaptarse a diversas y cambiantes situaciones (García et al. 2011).

Como primer paso para recorrer este camino, la estrategia se propone como objetivo, **fortalecer las prácticas de gestión curricular y pedagógica de los líderes escolares**, ello tiene como propósito aumentar la competencia profesional del profesorado. Esto tiene como foco principal el departamento de lenguaje del Colegio y se materializa por medio del desarrollo de un sistema de gestión curricular basado en datos a partir de evaluaciones internas, realizadas por los propios docentes junto al coordinador académico y por medio de una estrategia de desarrollo profesional docente “Estudio de clases” que permitirá abordar simultáneamente de manera espiral los desafíos dentro del departamento, esta última actividad se desarrollará monitoreada de un experto externo. Todo lo anterior permite abordar las causas y mitigar los efectos que surgen desde el problema detectado.

Si bien es cierto esta propuesta puede tener significaciones en cualquier disciplina pedagógica, dado los alcances y efectividad del proyecto, y teniendo en cuenta que los resultados de las pruebas estandarizadas de los últimos años, se ha decidido priorizar la muestra en el departamento de lenguaje, sin perjuicio, es más con la pretensión, que la metodología y el itinerario puedan ser utilizados en los distintos departamentos de la institución educativa.

5.1 Objetivo general del proyecto

Fortalecer las prácticas de gestión curricular y pedagógica de los líderes escolares.

Cuadro: Propuesta de mejora



Fuente: Realización propia

5.2 Diseño de Actividades

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Tiempo	Responsable
Programa de desarrollo de capacidades de liderazgo para el desarrollo de procesos de gestión curricular.	Integrando de un facilitador externo que ayude a desarrollar la capacidad de Liderazgo para el desarrollo de procesos de gestión curricular.	El facilitador externo se reúne con los líderes del colegio, para presentar y desarrollar de manera co-constructiva, un programa de desarrollo de capacidades de liderazgo para el desarrollo de procesos de gestión curricular. Este proceso implica identificar necesidades de acompañamiento y formación en la práctica, que permita elaborar un plan de acompañamiento a implementar durante el transcurso del proyecto.	Una sesión de trabajo.	Facilitador externo
	Elaborando un plan de acompañamiento a líderes escolares para apoyar en la implementación del programa a desarrollar.	El facilitador coordinará con los líderes educativos, un plan de acompañamiento vinculado al trabajo realizado por el departamento de lenguaje junto al coordinador académico, de manera tal que, monitoreando sistemáticamente, desde la praxis puedan establecer los desafíos y oportunidades que aparecen en el itinerario desarrollado.	Reunión mensual de una hora.	Facilitador externo
Visión compartida entre la coordinación pedagógica y		El director da la bienvenida a los docentes de lenguaje y a las personas pertenecientes al área académica, motivando la participación en esta actividad inédita de análisis y reflexión en torno al quehacer educativo, procurando	Una sesión de una hora y treinta minutos. que coincide con la	Director y coordinador del área académica.

<p>departamento de lenguaje sobre los propósitos de la mejora escolar y la ruta del proyecto de mejoramiento, socializada y problematizada</p>	<p>Hacia dónde vamos.</p>	<p>establecer altas expectativas en los participantes, abogando al profesionalismo de cada uno de ellos.</p> <p>El jefe de departamento hace una pequeña reseña de cómo se ha ido estructurado el departamento en los últimos años.</p> <p>El coordinador académico (CA) presenta el itinerario del proyecto de mejora en su totalidad e invita a los participantes a compartir cuáles son las expectativas que emergen en los docentes sobre lo expuesto.</p> <p>Finalmente se deja espacio para manifestar dudas respecto al proyecto.</p>	<p>reunión de departamento.</p>	
		<p>El CA da la bienvenida y presenta una síntesis de lo dialogado en el encuentro anterior.</p> <p>El CA presenta un documento mártir sobre el cual se comenzará a trabajar durante la jornada. Luego en grupos de 4 personas dialogan y exponen los aportes correspondientes que se validará en la tercera sesión. Este documento contiene una estructura base para la planificación del diseño del instrumento que permitirá</p>	<p>Tres sesiones de una hora y treinta minutos. que coincide con la reunión de departamento.</p>	<p>Coordinador académico y de ciclos.</p>

<p>Instrumento de Evaluación interna sobre el desarrollo curricular, diseñado, implementado.</p>	<p>Diseñando instrumentos de evaluación interna para observar el desarrollo de los OA de lenguaje y comunicación.</p>	<p>hacer una evaluación anual sobre lo aprendido por los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ubicación paradigmática y conceptual ● El propósito de la evaluación (diagnóstico, formativo, sumativo). ● Los objetivos de aprendizaje a evaluar (análisis curricular) ● Tipo de procedimiento evaluativo. <p>El CA da las indicaciones para un trabajo que se realizará en la próxima reunión de departamento, en tres grupos, para la construcción del instrumento según los cursos dónde se aplica (7º, 1ºM, 3ºM), proponiendo la siguiente estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar instrucciones para responder ● Elaborar un formato de respuesta. ● Elaborar pauta de corrección. ● Establecer una categorización estandarizada <p>En la tercera sesión se comparte el trabajo realizado y se validan los documentos.</p>		
---	---	--	--	--

	<p>Ejecutando instrumentos de evaluación interna y analizando los resultados obtenidos.</p>	<p>Los docentes, a inicios del mes de noviembre, aplican el instrumento de evaluación a los estudiantes y realizan el análisis de estos teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Corregir de acuerdo a la pauta de revisión. ● Tabular resultados por pregunta y según categorización estandarizada. <p>Cada grupo según corresponda presenta los resultados y luego se recogen algunas impresiones preliminares de los datos.</p> <p>El CA envía documento los datos de los resultados y las impresiones de los docentes al consejo directivo.</p>	<p>Inicio del mes de noviembre aplicación de la evaluación interna.</p> <p>Una sesión para dialogar sobre los resultados y recoger impresiones preliminares.</p>	<p>Docentes de nivel donde se aplica el diagnóstico.</p> <p>Coordinador Académico y jefe de departamento</p>
		<p>Con el objetivo de tener antecedentes de los conocimientos previos el CA envía un cuestionario que se responderá de manera anónima sobre los conceptos claves de la implementación curricular una semana antes del encuentro.</p> <p>El CA da la bienvenida a los docentes de lenguaje y a las personas pertenecientes al área académica, motivando la</p>	<p>Una sesión de una hora y treinta minutos. que coincide con la reunión de departamento.</p>	<p>Coordinador Académico y Jefe de departamento</p>

<p>Equipo área académica y departamento de lenguaje desarrollan un monitoreo de la implementación del currículo y los logros de aprendizaje.</p>	<p>Hacia una comprensión en común de la implementación del currículo y los logros de aprendizaje como una herramienta posibilitadora de cambios.</p>	<p>participación en la actividad reflexión, haciendo una síntesis del recorrido realizado en torno a la Evaluación interna de desarrollo curricular.</p> <p>El CA da a conocer los resultados del cuestionario.</p> <p>El CA expone los conceptos claves y sus significados para establecer criterios comunes de comprensión sobre lo que trata el desarrollo del análisis curricular que se llevará a cabo.</p> <p>El jefe de departamento, previa reunión con el CA, presenta el itinerario a seguir en vista al monitoreo de la implementación curricular y los logros de los aprendizajes.</p> <p>El jefe de departamento abre el diálogo para manifestar dudas respecto al tema tratado.</p>		
	<p>Analizando el currículo implementado con referencia al currículum prescrito.</p>	<p>El CA da la bienvenida y presenta los objetivos y las actividades que realizarán durante la jornada.</p> <p>El jefe de departamento divide al grupo en tres. Cada grupo según el nivel que le corresponda (7º, 1ºM, 3ºM), completa en una hoja de cálculo un cuadro sinóptico en el cual: los docentes cotejarán los OA del currículum</p>	<p>Dos sesiones de una hora y treinta minutos. que coincide con la reunión de departamento.</p>	<p>Coordinador Académico y Jefe de departamento</p>

		<p>implementado (Columna B), teniendo como referencia los OA presentes en el currículum prescrito (Columna A), que ya viene precargado.</p> <p>Al finalizar la segunda sesión cada grupo hace una apreciación cualitativa de lo que significó el trabajo y algunas conclusiones.</p>		
	<p>Analizando el currículum aprendido en relación al currículum prescrito y al currículum implementado</p>	<p>El CA da la bienvenida y presenta los objetivos y las actividades que realizarán durante la jornada.</p> <p>El jefe de departamento divide al grupo en tres. Cada grupo según el nivel que le corresponda (7º, 1ºM, 3ºM), sigue completando el cuadro sinóptico trabajo en la jornada anterior, ahora completarán la columna C en relación al currículum aprendido. Para ello deben tener el documento con los resultados e impresiones docentes sobre el instrumento de evaluación interna aplicado.</p> <p>Cada grupo hace una apreciación cualitativa de lo que significó el trabajo y algunas conclusiones.</p> <p>Los participantes hacen un trabajo en profundidad de análisis y conclusiones sobre los datos obtenidos.</p>	<p>Dos sesiones de una hora y treinta minutos. que coincide con la reunión de departamento.</p>	<p>Coordinador Académico y Jefe de departamento</p>

	<p>Profundizando en la estrategia “Estudio de clases”.</p>	<p>El director da la bienvenida a los docentes de lenguaje y a las personas pertenecientes al área académica, motivando la participación en esta actividad con la cual se da inicio a la implementación de distintas estrategias de desarrollo profesional docente en el colegio.</p> <p>El CA da a conocer en qué consiste la estrategia profesional docente y presenta el protocolo de la estrategia “Estudio de clases”.</p> <p>Los participantes comparten resonancias e inquietudes.</p>	<p>Una sesión de una hora y treinta minutos. que coincide con la reunión de departamento.</p>	
		<p>Los docentes realizan las fases de un ciclo de estudio de clases, estas fases son:</p> <p>ESTUDIO: Un equipo de profesores colabora para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar una meta a largo plazo para los estudiantes. ● Elegir la temática y la unidad para investigar. ● Estudiar los estándares, las investigaciones y el currículo. 	<p>El ciclo de estudio de clase se desarrollará en cuatro sesiones.</p>	<p>Coordinador Académico y Jefe de departamento.</p>

<p>Un sistema de desarrollo profesional docente, basado en estrategia de “Estudio de clases”, implementado y evaluado</p>	<p>Planificando y ejecutando la estrategia de desarrollo profesional docente “Estudio de clases”.</p>	<p>PLAN: Utilizando los conocimientos de la fase de estudio, el equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Examina la unidad y elige una lección para planificar en profundidad ● Articula los objetivos de la lección ● Ensayo la clase y anticipa las reacciones y aprendizajes de los estudiantes ● Identifica las evidencias a recolectar en la sesión de la clase. <p>CLASE: El equipo pone el plan en acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Un docente del equipo realiza la clase ● Los otros miembros del equipo observan y anotan la comprensión de los estudiantes y sus aprendizajes <p>REFLEXIÓN: Luego el equipo reflexiona sobre su trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se reúnen después de la clase para discutir las evidencias sobre la comprensión y aprendizaje de los estudiantes ● El experto externo da comentarios adicionales 		
--	---	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionan sobre lo que se ha aprendido en todo el ciclo. 		
	Evaluando la experiencia de Estudio de clases	<p>Con el objetivo de tener antecedentes previos a la jornada, se envía una encuesta, que se responde de forma anónima, una semana antes de la jornada de evaluación sobre la estrategia implementada</p> <p>El Jefe de departamento presenta los resultados de la encuesta.</p> <p>El CA dirige una focus group a partir de los resultados de la encuesta.</p> <p>Al finalizar cada grupo hace una apreciación cualitativa de lo que significó el trabajo y algunas conclusiones.</p>	Una sesión de una hora y treinta minutos. que coincide con la reunión de departamento.	
	Presentando el impacto de la experiencia.	Los profesores del departamento hacen una presentación a sus colegas del camino recorrido y sus conclusiones.	Una sesión de una hora y treinta minutos. que coincide con la reunión semanal de todos los	Departamento de lenguaje

			docentes del colegio.	
--	--	--	-----------------------	--

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ANTECEDENTES CONCEPTUALES

1. Liderazgo Escolar para el aprendizaje de los estudiantes

El cambio y su impacto en la mejora educativa si bien es cierto tiene la mirada puesta en los estudiantes, hay acuerdo en sostener que el docente es factor esencial en la calidad educativa (Montencinos, 2003, p. 105). Sosteniendo la afirmación precedente, es necesaria también una concepción de cambio y mejora en quienes lideran los procesos en las instituciones en las que se desenvuelven; ya que la evidencia científica define al liderazgo como el segundo factor de efectividad escolar, después del trabajo docente. Esto, además, se refleja en la convergencia de políticas educativas en distintos sistemas pedagógicos que apuntan al desarrollo y fortalecimiento del liderazgo educativo de líneas como: liderazgo y desarrollo profesional docente, liderazgo y efectividad escolar, liderazgo y trayectorias de mejora escolar, y prácticas de liderazgo efectivo. Todas ellas, son temas que hoy cobran vital importancia en arenas prácticas, académicas y políticas (Ulloa, J., & Rodríguez, S. 2000).

Es así que los directivos escolares son considerados crecientemente como actores proactivos y propositivos, que tienen que liderar proyectos educacionales y poner en marcha complejos procesos de cambio pedagógico e institucional. (Weinstein, J. 2016). Provocar, intentar y generar cambios es una acción inevitable para cualquier profesional que esté en búsqueda de mejoras continuas en sus labores dentro de una organización, especialmente para los líderes. A la hora de analizar las realidades escolares y su movimiento a favor del cambio educativo, los conceptos de mejoramiento y liderazgo son difíciles de separar. Si el mejoramiento requiere de liderazgo para ser impulsado en los distintos niveles del sistema escolar, el liderazgo educativo necesita a su vez de la perspectiva del mejoramiento, para tener un norte hacia el cual dirigirse, así como valores y prioridades por los que guiarse. Por ello, una mejora sin liderazgo no podría materializarse, y un liderazgo que no esté orientado a la mejora navegaría a ciegas. (Weinstein, J., & Muñoz, G. 2017). Weinstein (2016) afirma: sin liderazgo es difícil, si no

imposible, que las unidades principales de los sistemas escolares, las escuelas, puedan cambiar su actual estado y ofrecer mejores oportunidades formativas a quienes se educan en ellas.

Existen muchas formas de encarnar la filosofía de la dirección, tantas como personas que la asuman. De hecho, con la misma legislación sobre la dirección de escuelas, nos encontramos con directores y directoras de muy diferente concepción y talante. Parece mentira que unos mismos enunciados legales den lugar a concepciones y prácticas tan diferentes. La dirección escolar tiene, por otra parte, múltiples vertientes: desde los motivos que conducen a los protagonistas a ser directores, hasta las tareas que desarrollan o los estilos de dirección que se pueden asumir. (Ulloa, J., & Rodríguez, S. 2000). La cada vez más abundante y precisa investigación realizada en diferentes rincones del mundo, ha sido determinante para “ponerle nombre” y valorizar debidamente los procesos de influencia generados por los líderes al interior de los centros educativos. Muchos de los cuales eran probablemente conocidos de manera intuitiva desde la experiencia cotidiana de directivos, docentes y alumnos. Ahora en cambio, es posible afirmarlo con números, teoría y centenares de estudios empíricos. (Weinstein, J. (Ed.). 2016).

a. Modelos de Liderazgo Escolar

A continuación, compartimos distintas aproximaciones que nos permiten iluminar ámbitos del fenómeno del liderazgo. Son modelos que nos muestran el ethos de quienes tienen la misión de gestionar la vida de una escuela, con límites porosos; ya que no existe un modelo puro. Hay influencias conceptuales y de contexto que reclaman en la praxis, manteniendo la hegemonía de uno de ellos, una articulación en el ejercicio de los líderes. “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 que el liderazgo efectivo es contextual y contingente” (Day et al., 2009; Marfan et al., 2012, Ahumada et al., 2015, en MINEDUC, 2015, p.7). Junto con los enfoques instruccional y transformacional, a lo largo de la historia de investigación sobre este tema han surgido varias otras perspectivas, que más que necesariamente oponerse entre sí, se complementan y enriquecen la mirada sobre el liderazgo educativo. En la práctica, nunca

los enfoques o tipos de liderazgo se manifiestan en forma “pura”, y más bien tienden a manifestarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan (Lewis y Murphy, 2008).

A. Liderazgo centrado en el estudiante

Por su parte, la esencia del liderazgo centrado en el estudiante “es la focalización permanente en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes en los alumnos de los cuales son responsables” (Robinson, 2011 en Robinson, V. 2016, p.45). Para ello es vital considerar cinco dimensiones: establecer objetivos y expectativas, asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, liderar el aprendizaje y la formación docente y asegurar un entorno ordenado y seguro. Además, es necesario que para llevar a cabo dichas dimensiones, los líderes desarrollen tres capacidades claves: utilizar los conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo, resolver problemas complejos y crear relaciones de confianza (Robinson, 2010).

B. Un liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional para Jingping, S. (2016) “apunta básicamente a identificar y desarrollar prácticas efectivas de liderazgo en base a su impacto en los resultados escolares, estudiantiles y docentes y a sus antecedentes teóricos” (p.82).

De igual forma, Leithwood & jantzi, 2005; Leithwood et. Al., 2004 en Jingping, S., 2016, postulan que se define como: “un concepto que resume cuatro categorías globales de prácticas: fijar rumbos, capacitar personas, rediseñar la organización y gestionar el programa docente”. (p.84) “Con su capacidad para influir en las creencias de las personas y transformar las organizaciones, el liderazgo escolar transformacional tiene el potencial para abarcar contextos que exigen cambios constantes y es a la vez una herramienta promisorio para reestructurar las escuelas” (Leithwood, 1994 en en Jingping, S., 2016, p.82).

C. Un liderazgo distribuido

Finalmente, según Harris, 2004 en Bush, T. 2016, p.28, “el liderazgo distribuido está abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de

buscarla a través de un cargo o rol formal”. James P. Spillane y Melissa Ortiz (2016), señalan que una perspectiva distribuida del liderazgo escolar involucra dos aspectos claves: “En primer lugar, están las prácticas de liderazgo, que ocupan un lugar central y están enmarcadas de determinada manera. En segundo lugar, está el aspecto relacionado con el director y las demás personas, en el que se reconoce que la labor de liderar en las escuelas va más allá del director para incluir a otros líderes formalmente designados y a personas que no tienen un cargo de liderazgo formal –los líderes informales”. (p.158).

b. Modelo de influencia indirecta. Variables mediadoras y prácticas de liderazgo.

Cada uno de los modelos de liderazgo señalados, y que existen o en algunos casos coexisten en las escuelas, juegan un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas (Anderson, S. 2010). Es evidente que este impacto sobre la calidad en los aprendizajes no se efectúa de manera directa por parte de quienes dirigen, existe una mediación que a su vez es la que más influye en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Cfr. Ulloa, J., & Rodríguez, S. 2000), esta mediación son cada uno de los docentes y es a través de ellos donde el líder educativo busca llegar a los estudiantes en vista a generar un impacto positivo en sus logros. El papel del líder en este sentido tendría una noción de catalizador que es importante subrayar. En la química, cuando se habla de un catalizador, se trata de un ingrediente clave que hace que los otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia. Similar situación ocurre con la influencia de un buen líder (Anderson, S. 2010).

La literatura acerca del liderazgo educativo, aún situándose desde diferentes posiciones iniciales, ha sido consistente en la idea de que la influencia del director sobre la mejora de los aprendizajes, se produce a través de determinados comportamientos o prácticas de liderazgo respecto principalmente de los docentes (Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M., ... & Volante, P. 2009). Los directores exitosos

participan y son reconocidos por demostrar cuatro conjuntos básicos de cualidades y prácticas de liderazgo categorizadas, que indirectamente repercuten en los aprendizajes de los estudiantes. Estas categorías son: i) establecer direcciones; ii) rediseñar la organización; iii) desarrollar personas; y iv) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. (Cfr. Leithwood et al . 2006).

CATEGORÍA	PRÁCTICA
<p style="text-align: center;">Mostrar dirección de futuro</p> <p>Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”.</p>	Visión (construcción de una visión compartida).
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales).
	Altas expectativas.
<p style="text-align: center;">Desarrollar personas</p> <p>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.</p>	Atención y apoyo individuales a los docentes.
	Atención y apoyo intelectual.
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)
<p style="text-align: center;">Rediseñar la organización</p> <p>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</p>	Construir una cultura colaborativa.
	Estructura una organización que facilite el trabajo.

	Crear una relación productiva con la familia y comunidad.
	Conectar con la escuela con su entorno (y sus oportunidades).
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases.	Dotación de personal.
	Proveer apoyo técnico a los docentes. (supervisión, evaluación, coordinación).
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes).
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo.

Como se aprecia en la tabla precedente cada dimensión o categoría, está constituida por un conjunto de prácticas más específicas que necesita desarrollar e implementar un director de escuela, en colaboración con otros miembros de su equipo directivo; para lograr así mejorar los tres elementos que integran el modelo de desempeño docente.

La primera de las dimensiones, **Establecer direcciones**, tiene un contenido fuertemente transformacional. Esta categoría de prácticas conlleva la mayor parte del esfuerzo por motivar a los colegas de los líderes. Se trata del establecimiento de un

propósito compartido como estimulante básico del trabajo. (Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. 2008). Más concretamente, el líder debe proponer y fomentar la adhesión a una visión u objetivos de largo plazo para la escuela; construir acuerdos sobre metas inmediatas que faciliten el camino hacia la consecución de aquella visión; y demostrar altas expectativas respecto de la capacidad de la comunidad escolar para alcanzarla. De acuerdo con Leithwood, esta dimensión se fundamenta en teorías sobre la motivación humana según las cuales quienes se encuentran motivados por metas que los interpelan en lo personal, que son desafiantes pero a la vez alcanzables, le encuentran un mayor significado a su trabajo, identificándose con él y con su contexto. (Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M., ... & Volante, P. 2009).

La segunda dimensión que propone Leithwood, consiste en **rediseñar la organización**. Las prácticas específicas incluidas en esta categoría tienen que ver con el establecimiento de condiciones de trabajo que, por ejemplo, permitan a los docentes aprovechar al máximo sus motivaciones, compromisos y capacidades. (Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. 2008). Las prácticas concretas asociadas a esta dimensión, se refieren no sólo a una estructuración que facilite el trabajo, sino también a la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela y, adicionalmente, construir en su interior una cultura colaborativa. Pero también debe protegerse la labor docente. (Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M., & Volante, P. 2009).

Una tercera categoría Leithwood la llama **Desarrollar personas**. Si bien las prácticas en esta categoría hacen una contribución significativa a la motivación, su objetivo principal es desarrollar no solo el conocimiento y las habilidades que los maestros y el resto del personal necesitan para lograr las metas organizacionales, sino también las disposiciones (compromiso, capacidad y resiliencia) para permanecer aplicando los conocimientos y habilidades. Las prácticas más específicas en esta categoría brindan apoyo y consideración individualizados, fomentan la estimulación intelectual y modelan valores y comportamientos apropiados. (Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. 2008). El mismo Leithwood junto con Brenda Beatty (2007), resaltan el necesario vínculo de interrelación

entre las dimensiones del liderazgo efectivo y las emociones de los profesores. Lo subjetivo no es ajeno a lo que puede resultar objetivo en una organización; ya que es encuentro con otro, un encuentro de alteridad. Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. (Lévinas, E. 2015).

Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela, es la cuarta de las categorías o dimensiones, que al igual que con el rediseño de la organización, las prácticas específicas incluidas en esta categoría tienen como objetivo generar condiciones laborales productivas para los docentes, en este caso fomentando la estabilidad organizacional y fortaleciendo la infraestructura de la escuela. (Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. 2008). En Weinstein et al., (2009) se señala que éstas pueden ser de carácter formal, como es la supervisión, pero también y quizás más importante, pueden ser informales, como el trabajo conjunto con los profesores para buscar nuevas maneras de mejorar la enseñanza. Las prácticas que se agrupan en esta categoría involucran la dotación de personal; el proveer de apoyo técnico a los docentes mediante la supervisión, evaluación y coordinación; el monitoreo de los aprendizajes y de las prácticas docentes; y el evitar que estos últimos se distraigan de su trabajo con actividades que se alejan de su función principal (Leithwood et al., 2006).

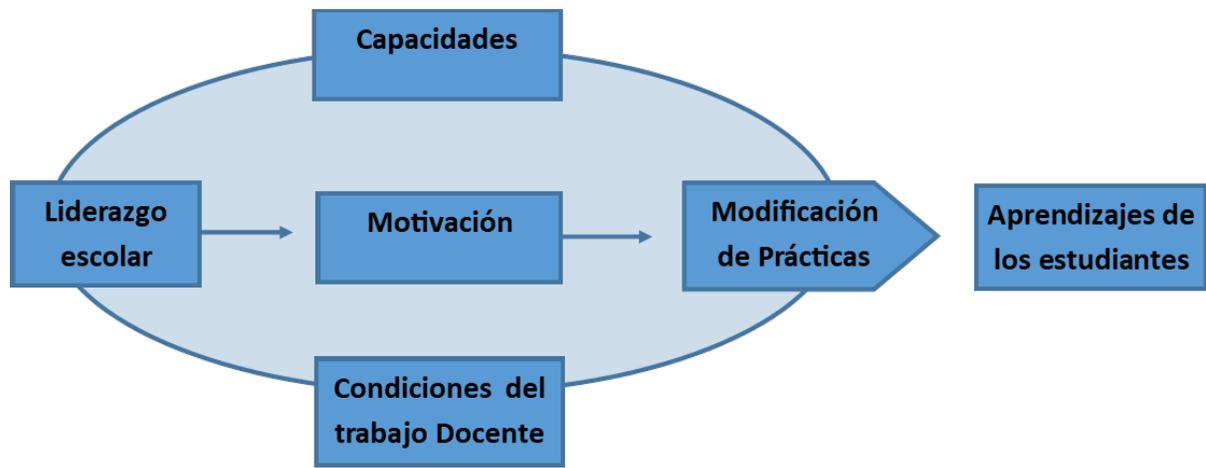
Estas cuatro categorías de prácticas de liderazgo, y los catorce conjuntos de comportamientos más específicos que abarcan, capturan los resultados de un cuerpo de evidencia grande y sólido sobre lo que hacen los líderes exitosos (Leithwood et al., 2006). En la investigación aplicada *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*, Day et al. (2007) ponen a prueba estos cuatro conjuntos centrales de habilidades y prácticas, logrando confirmar empíricamente su relevancia en el ejercicio de estilos exitosos de liderazgo. Sin embargo, una de las conclusiones que el estudio rescata, es que la importancia relativa de cada una de estas dimensiones de prácticas no es homogénea para todos los establecimientos, sino que adquiere una relevancia distinta dependiendo del

grado de desventaja en que se encuentran los colegios, así como también del tipo de enseñanza que imparten (Weinstein et al., 2009).

Weinstein et al., (2009) señalan que las prácticas centrales proporcionan una nueva y poderosa fuente de orientación para los líderes en ejercicio, así como un marco para el desarrollo inicial y continuo del liderazgo. El liderazgo educativo, no es una realidad azarosa o producto de una de inercia sin propósitos, es una realidad pensada con una mirada estratégica y en perspectiva. A su vez, Anderson, S. (2010) afirma que el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.

Por lo tanto, el rol que cabe al liderazgo directivo pasa por comprometerse y ejecutar prácticas que promuevan el desarrollo de estos tres elementos recién mencionados. Además, estas motivaciones, habilidades y condiciones de los docentes deben ser incentivadas de manera simultánea, debido a que la evidencia indica que se trata de variables que se afectan mutuamente y, por lo tanto, el descuido en una de ellas puede hacer difícil la consecución de cambios en las demás (Weinstein et al., 2009).

Cuadro: Variables mediadoras y prácticas de liderazgo



Fuente: Weinstein et al., (2009).

Observando el cuadro precedente y siguiendo a Anderson, S. (2010), podemos señalar que: El Liderazgo Directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores; que a su vez afectan los resultados de los estudiantes. Sabido esto, El líder, en relación al mejoramiento escolar, está llamado a iniciar, estimular y sostener las prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables. Por otra parte, las relaciones entre las variables de este modelo se consideran interdependientes. Esto significa dos cosas. Significa que cada variable tiene un efecto sobre las dos restantes (por ejemplo, los aspectos del entorno laboral de los docentes influyen significativamente en sus motivaciones). También significa que los cambios en las tres variables deben ocurrir en concierto o la actuación no cambiará mucho (Leithwood, K., & Beatty, B. (Eds.). 2007).

Teniendo en consideración, el camino que hemos trazado nos quedamos con dos de las siete afirmaciones de Leithwood, K., & Beatty, B. (Eds.). (2007), que nos permiten seguir profundizando en la fundamentación teórica de nuestro trabajo.

- El liderazgo escolar es solo superado por la enseñanza en el aula como influencia en el aprendizaje de los alumnos.
- Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje de manera indirecta y muy poderosa a través de su influencia en la motivación, el compromiso y las condiciones laborales del personal.

Las categorías o dimensiones asociadas a las catorce prácticas más específicas, se articulan con las variables mediadoras de la siguiente manera.

CATEGORÍA	Variables Mediadoras
<p style="text-align: center;">Mostrar dirección de futuro</p> <p>Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”</p>	<p style="text-align: center;">MOTIVACIÓN</p>
<p style="text-align: center;">Desarrollar personas</p> <p>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.</p>	<p style="text-align: center;">CAPACIDADES</p>

<p style="text-align: center;">Rediseñar la organización</p> <p style="text-align: center;">Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</p>	<p>CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE</p>
<p>Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela</p> <p>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases.</p>	

Según Anderson, S. (2010). Es importante señalar que hay un vínculo lógico entre estas prácticas y las tres variables mediadoras. Las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo profesional docente tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y, por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. Por lo tanto, una tarea clave para el liderazgo, si se trata de influir en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, es mejorar el desempeño del personal (Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. 2008).

Todo este vínculo lógico entre estas prácticas y las tres variables mediadoras busca potenciar la capacidad de los líderes en generar confianza con los docentes, dada en primer lugar por transmitir proyectos con objetivos claros, una visión consistente y compartida con todos los actores de la comunidad educativa, y la posibilidad de generar altas

expectativas en los profesionales de la educación. Esto permite ir creando una motivación con fundamentos sólidos, con un marcado propósito moral, que se define en relación a una comunidad de personas involucradas en la práctica educativa. Al abordar los principios que orientan la conducta profesional y la resolución de dilemas éticos, este “bien social” se entiende como aquello que es bueno para los estudiantes y para la sociedad en su conjunto. (Montecinos y González. 2017).

En segundo lugar, para ir logrando la confianza mutua en la gestión de quienes dirigen y los profesores, es necesario que los líderes tengan la habilidad de modelar el desarrollo de las capacidades de las personas que animan, por medio de un acompañamiento lo más individualizado posible, junto con una formación continua de los docentes. Esto sería una *conditio sine qua non* para movilizar de una manera productiva hacia la realización de las metas comunes. Las prácticas concretas que influyen en la variable mediadora del desarrollo de capacidades Según Anderson, S. (2010) serían: la atención y el apoyo individual a los docentes, su estimulación intelectual, y la provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008) señalan además la pertinencia en el desarrollo de las disposiciones (compromiso, capacidad y resiliencia) para permanecer aplicando los conocimientos y habilidades en el quehacer educativo.

Un último elemento que surge, para establecer la confianza entre los líderes y los docentes, son las condiciones de trabajo docente que, por ejemplo, permitan a los profesionales de la educación aprovechar al máximo sus motivaciones, compromisos y capacidades. En este caso, rediseñar la organización aparece como una de las dos categorías que se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

Las prácticas específicas son la construcción de culturas colaborativas, la reestructuración y reculturización, la organización, la construcción de relaciones productivas con los padres y la comunidad y la conexión de la escuela con su entorno más amplio. (Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. 2008). La otra categoría que ayuda a mejorar las condiciones de trabajo es gestionar la instrucción. Esta se refiere al conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer

los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Las prácticas asociadas son: dotar de personal idóneo, proveer apoyo técnico a los docentes, monitorear las prácticas docentes y los aprendizajes y evitar la distracción del equipo (Gajardo, J., & Ulloa, J. 2016).

2. Cambio y mejora escolar continua

a. Qué es el cambio escolar

El cambio es un proceso a través del cual se pasa de un estado a otro, generando modificaciones o alteraciones de carácter cuantitativo y/o cualitativo de la realidad (Espinosa Butrón, N. A. 2012).

El concepto atribuido a Heráclito de Éfeso *Πάντα ῥεῖ*, "Todo fluye", sobre el cual sostiene el filósofo que ningún hombre puede bañarse dos veces en un mismo río, se actualiza más que nunca al contemplar las constantes y vertiginosas transformaciones de la sociedad. Somos testigos de que el cambio en la realidad no es opcional, ya que asistimos a un constante devenir de cambios que se dan en todas las dimensiones de la humanidad; una de ellas son las escuelas.

Independientemente de si el escenario es una escuela, un negocio, un pueblo o un Estado; la mejora de los productos y los resultados requieren un cambio. Como dice el refrán, si sigues haciendo lo que has estado haciendo obtendrás los mismos resultados (Hall, G. E. 2014). En el área de la educación, en el pasado los estudiantes respondían de una manera predecible a las normas de conductas y a los métodos de enseñanzas propuestos por el docente. Actualmente, tanto la gran heterogeneidad entre los estudiantes como la mayor diversidad en el modo cómo las familias crían a sus hijos pueden restar efectividad a esas formas tradicionales de manejo del aula. (Montecinos, C., Fernández, M., y Madrid. R., 2011, p. 219).

Por lo tanto, consensuamos que la noción de cambio es inherente a la humanidad, y más aún en la era actual donde los entornos se caracterizan por ser especialmente complejos, poco predecibles, difíciles de interpretar y controlar. Entornos conocidos, hoy por hoy, como VUCA. A partir de esta realidad, gestionar el cambio parece una tarea

insoslayable para cualquier profesional que busque una mejora continua en la organización en la que despliegue algún tipo de liderazgo, buscando convertirla en una “organización que aprende”. (Aziz, C., 2018, p.4).

En el área de la pedagogía, el cambio no solo depende de un actor, sino de todos los que estén involucrados en la institución. Este proceso implica tener en cuenta el contexto, la cultura de la organización y especialmente las creencias de quienes la conforman. Schein (en Do santos, 2018) explica que las creencias “son elementos constitutivos de actitudes, valores, ideologías, prejuicios y su importancia, por tanto, radica en que influyen la forma en cómo los individuos sienten y actúan, y en ese sentido, generan su propia realidad”. Modificar estas creencias e instaurar una nueva cultura de mejora, puede ser un proceso lento, ya que éstas son intrínsecas en los individuos e interiorizadas en sus ideas a través del tiempo. Es por esto, que para generar un cambio en las creencias es necesario un trabajo profundo, reflexivo y sistematizado. Además, es una tarea que no se logra de un día para otro, ya que apunta a cambiar estructuras por nuevos valores y comportamientos en los implicados. Por lo tanto aprender constantemente y gestionar cambios, depende en gran medida, de entender y transformar una cultura que implica, entre otras cosas, creencias preexistentes enraizadas en el quehacer institucional (Gather, 2004; Fullan, 2006; Schein, 2010). De la misma manera, el aprendizaje en los profesores debe siempre ser continuo e intentar ir más allá de lo que ya se hace. Requiere que se replanteen las ideas ya instauradas, las prácticas e incluso modificar lo que está haciendo (Hammerness, et. al., 2011). La gestión de cambios en un sistema educativo requiere, entonces, considerar ciertas características y respetar determinadas reglas, entre las cuales está el reconocer el terreno o contexto en el que es necesario moverse para producir el cambio esperado (Elmore, 2004).

En síntesis, en la base de todo cambio educativo se deben establecer puntos axiomáticos, para poder desarrollar una real mejora. En primer lugar, es necesario que quienes son parte de un proyecto de mejora tengan integrado que el cambio es un proceso, no una actividad puntual. La implementación de modelos integrales de reforma escolar e innovaciones transformadoras no se logran rápidamente. En la mayoría de las

escuelas, el proceso de cambio suele durar de tres a cinco años o incluso más, dependiendo del contexto y de la organización. Un segundo supuesto fundamental es que una organización educativa no va a cambiar hasta que los individuos dentro de esa escuela no implementen verdaderamente la nueva propuesta. El hecho de presentar un nuevo enfoque o propuesta no garantiza de ninguna manera que los maestros la vayan a usar. En tercer lugar, el cambio de las personas es una experiencia individual. Las personas tienen diferentes sentimientos y percepciones acerca de cómo se desarrolla un proceso de cambio. El que siempre implica cierto grado de crecimiento en la confianza personal y la competencia docente (Hall, G. E. 2014).

b. Teoría del cambio y teoría de acción.

Las personas que lideran instituciones, tanto educativas como de cualquier índole, deben tomar decisiones importantes diariamente. La manera en cómo ellos o ellas toman esas decisiones determina, en gran medida, la cultura institucional, la calidad de las relaciones profesionales y los resultados obtenidos. En entornos cambiantes, el proceso de toma de decisiones - que ocurre, básicamente, dentro de una lógica de causa y efecto -, es un factor determinante para lograr la mejora continua en las instituciones. (Aziz, C., & Petrovich, F. 2019). Para que estos propósitos no tengan la tentación de ser azarosos, sino más bien pensados y ejecutados de manera efectiva y eficiente, por lo tanto eficaz, emergen distintas teorías que nos permiten articular los datos sistémicos que se poseen, entre ellas la teoría del cambio y la teoría de acción. La literatura, especialmente en el ámbito educacional, ha usado los conceptos de teoría de cambio y teoría de acción indistintamente (ver, por ejemplo, su utilización en Fullan, 2006). Desde un punto de vista técnico, se podrían identificar diferencias entre ambos conceptos, pero estas pequeñas diferencias básicamente terminan por evidenciar su interrelación. Así, mientras una teoría de cambio se centra en los factores a través de los cuales el cambio se produce, independientemente de cualquier intervención planificada; una teoría de acción sería su operacionalización al servicio de un programa o intervención específica, a través de la cual se explican los mecanismos para activar el cambio. En ese sentido, ambas teorías son partes entrelazadas de la misma lógica que siguen una misma estructura secuencial, con

pasos que conducen a una meta a largo plazo. A través de la interrelación de las teorías de cambio y acción, se hace explícito cómo se espera que una intervención o programa genere impacto (Aziz, C. 2018).

La teoría del cambio es un proceso riguroso, pero participativo, mediante el cual los grupos y las partes interesadas en un proceso de planificación articulan sus metas a largo plazo e identifican las condiciones que creen que deben desarrollarse para que esas metas se cumplan. Estas condiciones se modelan como resultados deseados, organizados gráficamente en un marco causal (Taplin, D. H., & Clark, H. 2012). Ésta puede elaborarse para cualquier nivel de intervención, ya sea que trate de un acontecimiento, un proyecto, un programa, una política, una estrategia o una organización (Rogers, P. 2014).

Taplin, D. H., & Clark, H. (2012) señalan que la teoría del cambio traza su iniciativa a través de etapas:

- Identificar metas a largo plazo y las suposiciones detrás de ellas.
- Mapeo hacia atrás del objetivo a largo plazo mediante la elaboración de las condiciones previas o los requisitos necesarios para lograr ese objetivo, que explique por qué.
- Expresar sus suposiciones sobre lo que existe en el sistema sin lo cual su teoría no funcionará, articulando sus razones de por qué los resultados son condiciones previas necesarias para otros resultados.
- Sopesar y elegir las intervenciones más estratégicas para lograr el cambio deseado.
- Desarrollar indicadores para medir el progreso de los resultados deseados y evaluar el desempeño de su iniciativa.
- La revisión de calidad debe responder a tres preguntas básicas: ¿Es su teoría 1) plausible, 2) factible y 3) comprobable?

Según Retolaza Eguren, I. (2010), una Teoría de Cambio nos permite ordenar nuestro pensamiento y configurar de manera abstracta, y a partir de nuestro cuerpo de

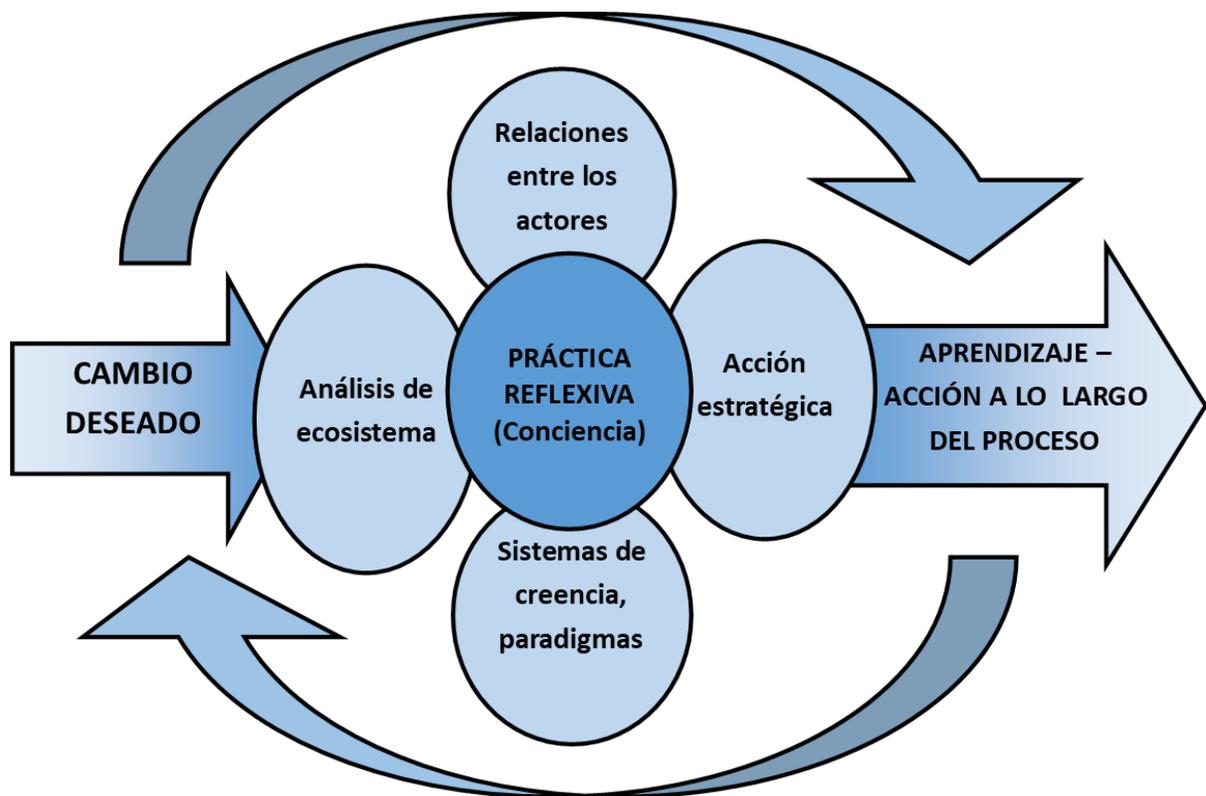
conocimiento y experiencia, aquellas condiciones necesarias para lograr el cambio deseado en un contexto determinado. Los actores involucrados imaginan y visualizan la realidad futura de una manera que no es posible entender a plenitud desde el momento presente. Esto se debe en parte a una cuestión fundamental: siendo que el futuro es algo que no se ha experimentado en la actualidad (más allá de experimentarlo abstractamente) no tienen esa experiencia de vida futura instalada en ellos mismos. Casi podríamos decir que trabajar para el cambio social es un acto de fe. Creemos que siguiendo una determinada lógica y acción de cambio llegaremos a un lugar mejor. Y que actuando sobre una serie de condiciones existentes en el entorno, llegaremos de mejor manera a esa situación ideal de cambio. Esa convicción sobre la posibilidad de un futuro que creemos mejor es una gran fuerza motora a celebrar.

Por otro lado, desarrollar una Teoría de Cambio nos proporciona el instrumento necesario para monitorear nuestra acción y poder así también rendir cuentas de nuestros actos; a nosotros mismos y a los demás. La utilización sistemática de una Teoría de Cambio como instrumento de monitoreo de proceso nos ayuda a: i) (des)aprender y a estar constantemente atentos a la revisión y actualización de los supuestos a partir de los cuales configuramos inicialmente nuestra TdC; ii) releer el contexto y sopesar si las condiciones de cambio establecidas inicialmente se mantienen o si el contexto, emergente y complejo, nos obliga a determinar nuevas condiciones; iii) (re)definir nuevas estrategias que nos ayuden a encarar operativamente y de mejor manera lo mencionado en los puntos anteriores. (Retolaza Eguren, I. 2010)

Promueve de manera explícita la práctica reflexiva explicitando y articulando los supuestos subyacentes sobre los que se sustenta una intervención. El afloramiento de estos supuestos puede provocar un cambio en la forma en que un grupo u organización piensa y actúa en relación a otros actores y al proceso de cambio social en el que están involucrados. Por lo tanto, es un método orientado a la toma de conciencia (personal, organizacional, social) sobre la manera en que nuestro sistema de creencias (ideología, cultura, identidad social, pensamiento organizacional, prejuicios, etc.) afecta lo que vemos y lo que hacemos. Es un modelo de pensamiento-acción sistémico no lineal, orientado al

proceso, multicausal (algunas relaciones causa-efecto son conocidas, otras no) que vincula intencionalmente una serie de elementos como son i) el análisis del ecosistema, ii) las relaciones entre actores, iii) los sistemas de creencia y iv) la acción estratégica, a un cambio que se desea provocar en un contexto determinado (Retolaza Eguren, I. 2018).

Cuadro: Teoría del cambio



Fuentes: Retolaza 2018

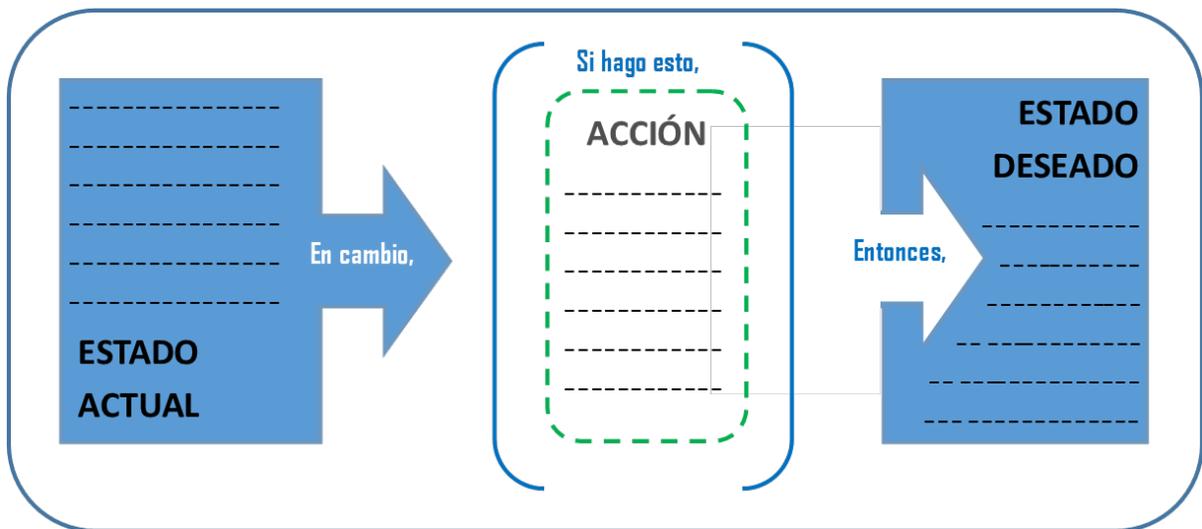
Este enfoque de Teoría de Cambio pone a la personas en el centro y considera todos los fenómenos que afectan el cómo la gente piensa e interactúa. Esto tiene implicaciones importantes en relación a quiénes somos (identidad), cómo pensamos (sistemas de creencias), qué nos afecta y qué afectamos (contexto) y cómo actuamos (estrategias). (Retolaza Eguren, I. 2018).

La teoría de acción a su vez es definida por Aziz y Petrovich (2019), como una representación esquemática del argumento lógico causa-efecto que conecta un estado actual con un estado deseado, identificando los mecanismos y procesos de aprendizaje iterativos que han de permitir el logro de los resultados esperados. Según Elmore (2010), el término “teoría de la acción” proviene de las investigaciones de Chris Argyris y Donald Schön sobre aprendizaje individual y organizacional. Ellos distinguen entre las “teorías de la acción” de las personas, que describen sus modelos implícitos o explícitos acerca de cómo se proponen actuar en el mundo, y sus “teorías en uso”, que describen cómo actúan efectivamente.

Una “teoría de la acción” puede considerarse como un guión que aterriza una visión y una estrategia. Ésta le brinda al líder una narrativa para guiar a las personas a través de las complejidades y vicisitudes periódicas que compiten con el trabajo principal del núcleo pedagógico. Asimismo, constituye el mapa que hace circular la visión a través de la organización y proporciona una forma de contrastar las presunciones y suposiciones de la visión con las realidades dinámicas en una organización real, con personas reales (Elmore, R. 2010).

Aziz y Petrovich (2019), establecen la teoría de la acción como herramienta para gestionar el cambio y la fórmula se basa en oraciones del tipo “si...hago (hacemos) esto, entonces...pasa esto”, lo que subraya en parte su lógica causa-efecto.

Cuadro: Teoría de acción



Fuente: Aziz y Petrovich 2019

En nuestro marco conceptual, una teoría de la acción debe cumplir con tres requerimientos esenciales:

1. Tiene que partir con un predicamento de una relación causal entre lo que hacemos - en nuestro rol como superintendente, director, profesor, entrenador, etc. - y lo que constituye un buen resultado en el aula.
2. Tiene que ser empíricamente refutable. Es decir, que solo se pueda descalificar la teoría en su conjunto o parte de ella, como una guía útil para la acción; basándonos en la evidencia de lo que ocurre como consecuencia de nuestras acciones.
3. Tiene que ser abierta. Es decir, tiene que llevarnos a seguir revisando y especificando las relaciones causales que identificamos inicialmente, a medida que aprendemos más acerca de las consecuencias de nuestras acciones.

c. Resistencia al cambio

Uno de los resultados mejor documentados de los estudios sobre el comportamiento de individuos y organizaciones es que se resisten al cambio. Esto en cierto sentido es positivo, ya que confiere un grado de estabilidad y previsión del comportamiento. Si no hubiera alguna resistencia, el comportamiento organizacional adquiriría las características de un azar caótico dependiendo de cuantas ideas surjan. Sin embargo, en la resistencia al cambio definitivamente hay un inconveniente, ya que estorba la adaptación a un nuevo escenario y estanca el progreso e innovación. Por otra parte, la resistencia al cambio no necesariamente aflora siempre de la misma manera, ya que puede ser abierta, implícita, inmediata o diferida.

Así también existen dos fuentes de las resistencias individuales y organizacionales. (Cfr. Robbins, S. P. 2004). En la resistencia individual, las fuentes individuales de resistencia al cambio residen en características humanas básicas como percepciones, personalidad y necesidades. Se han identificado cinco razones de por qué los individuos se resisten al cambio: Hábitos, seguridad, factores económicos, miedo a lo desconocido, procesamiento selectivo de la información. En el caso de la resistencia organizacional, por su propia naturaleza las organizaciones son conservadoras. Las instituciones educativas, cuyo objetivo es abrir las mentes y poner en tela de juicio los dogmas establecidos, son extremadamente reacias a cambiar. Se han identificado seis fuentes de resistencia organizacional: Inercia estructural, enfoque limitado en el cambio, inercia del grupo, amenaza a la destreza, amenaza a las relaciones establecidas de poder, amenaza a la asignación establecida de recursos. (Robbins, S. P. 2004).

Los líderes están llamados a establecer estrategias que permitan superar aquellas resistencias personales y organizacionales. Para ello, Robison (2004), propone seis tácticas; de forma tal que los agentes de cambio manejen esas resistencias: Educación y comunicación, participación, facilitación y apoyo, negociación, manipulación y cooptación, coerción.

3. Gestión curricular para la mejora de los aprendizajes

a. Liderazgo y gestión curricular

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. Se expresan en la capacidad de promover el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum (Ministerio de Educación de Chile 2005).

Para Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017), la gestión curricular identifica responsables |específicos, Director y Equipo Técnico-Pedagógico y tiene como foco la enseñanza-aprendizaje. Este proceso se debe coordinar, planificar, monitorear y evaluar; se espera que el Director/a y el equipo establezcan lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases, entreguen apoyo a los docentes en el aula, coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes.

En relación al liderazgo y gestión curricular, el Marco para la buena dirección implementado por el Ministerio de Educación de Chile (2005) señala cuatro criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño, cada uno con sus respectivos descriptores:

- 1. El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.**

En su rol de conductor educacional, el director y equipo directivo deben conocer el Marco Curricular Nacional y el Marco para la Buena Enseñanza de manera de asegurar la buena

implementación y continua evaluación de los procesos institucionales de enseñanza aprendizaje.

2. El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula.

Uno de los aspectos que influye significativamente en el logro de resultados de aprendizaje es el desarrollo de buenos procesos de organización curricular, preparación de la enseñanza, adecuadas condiciones para su implementación en aula y su evaluación. En el ámbito de la gestión curricular, el director y equipo directivo deben asegurar una organización efectiva en el uso del tiempo y espacios institucionales para el desarrollo de los procesos señalados.

3. El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

Para garantizar logros de aprendizaje, el director y equipo directivo deben motivar a los actores del proceso educativo y asegurar difusión, conocimiento colectivo y réplica de las estrategias de enseñanza adecuadas. Asimismo, deben promover una evaluación sistemática de logros y limitaciones de lo realizado. En este proceso es fundamental que el director y demás docentes directivos transmitan a la comunidad educativa altas expectativas respecto a los aprendizajes de los alumnos.

4. El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

El director debe garantizar que la implementación del currículum se orienta a una enseñanza de calidad. Para ello, procura la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de diferentes aspectos de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.

b. Principios de la gestión curricular

Basados en la Teoría General de Sistema (Von Bertalanffy, 1993, Pág. 34-35), se constata la necesidad de que los líderes educativos puedan tener una visión estratégica de la institución, que integra en primer lugar los distintos niveles de concreción del currículo (Vallina, 2011, Pág. 151). Así, se puede iniciar una gestión curricular contextualizada que, para Glatthorn (2013, como se citó en Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. 2015), se sintetiza como el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Esto implica la necesidad de espacios de discusión sobre el fondo y la forma del currículum prescrito, el intercambio de decisiones de planificación y de experiencias de enseñanza, como también la supervisión y acompañamiento del trabajo de profesores y estudiantes. Para Rohlehr (2006) la Gestión curricular dice relación con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas.

En Chile, el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación de Chile, 2005) define gestión curricular como aquellas prácticas en los establecimientos educacionales que buscan asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de la propuesta curricular. El director, en primer lugar, el equipo directivo y los docentes son quienes deben llevar a cabo las políticas, procedimientos y prácticas, para asegurar una adecuada cobertura curricular y aumentar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Son ellos, quienes coordinan, planifican y monitorean el proceso de la labor educativa, (Cfr. Ministerio de Educación de Chile, 2014). La relevancia del propósito intencionado y proyectado, de parte de la comunidad educativa, en relación a la gestión pedagógica, releva la noción de currículo como una serie interrelacionada de cursos que orientan e implementan las actividades de enseñanza y aprendizaje en una forma efectiva y planificada (Rohlehr 2006).

Para realizar cualquier gestión curricular es completamente necesario establecer las distinciones correspondientes entre el currículo prescrito, el currículo implementado y el currículo aprendido; de manera tal que puedan establecerse las relaciones de impacto entre cada uno de ellos (Cfr. Rohlehr, B. 2006).

El Currículo prescrito representa las directrices formales aprobadas, que se vierten a un currículo escrito que incluye todo lo necesario para su implementación (Rohlehr, B. 2006), es el primer parámetro que define las potenciales experiencias educativas de los estudiantes. Se trata de una especificación oficial de oportunidades de aprendizaje definidas a nivel del sistema global, normalmente nacional o estatal. En Chile, el currículo prescrito está definido por los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que se espera que los estudiantes aprendan (Cáceres, I. 2013). El documento Bases curriculares de educación básica (Ministerio de educación, el año 2012b), señala que estas bases son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y las alumnas del país durante su trayectoria escolar. Dichas Bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas del ministerio. En este contexto se presenta como parte del currículo prescrito los Objetivos de Aprendizaje Transversales que establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar, referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes. Se trata de objetivos cuyo logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar. Esto significa que deben ser promovidos a través del conjunto de las actividades educativas durante el proceso de la Educación General Básica (Ministerio de educación, 2012b).

El Currículo implementado o enseñado es la transformación del currículo prescrito a través del impacto de los resultados de aprendizaje, Cáceres (2013) lo define como la aplicación de métodos pedagógicos eficaces y el monitoreo de su efectividad en el aula, como la oferta educativa real que se entrega a los estudiantes, lo que los profesores realmente enseñan en clases.

El Currículo aprendido según Rohlehr, B. (2006) es aquel que permite a los estudiantes demostrar que han aprendido el contenido, las competencias, actitudes y valores como

resultado de la efectiva implementación del currículo prescrito, es decir, lo que efectivamente aprenden los alumnos. Esto último se encuentra en función, en parte, del currículo prescrito y del implementado, y también de otros factores externos a la escuela, como el nivel sociocultural de las familias de los estudiantes (Cáceres, I. 2013).

No es suficiente con establecer las distinciones de las que habla Rohlehr, B. (2006), entre correspondiente entre el currículo prescrito, currículo implementado y el currículo aprendido, se hace necesario la implementación de un monitoreo curricular que permita identificar la coherencia entre los distintos currículos.

c. Instrumento de Evaluación interna para la toma de decisiones

La mejora continua implica una toma de decisiones para buscar mejorar la calidad de la educación. Este es un tema recurrente en numerosas naciones en la actualidad y son variadas las definiciones de la calidad educativa, (Ramirez & Alonzo, 2009). Según el Ministerio de Educación de Chile (2016b) la definición de educación de calidad debe basarse en una concepción integral del ser humano. Se trata de poner en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al niño, niña, joven y/o adulto, promoviendo el despliegue de todas las dimensiones de su desarrollo.

Para poder instalar esta educación de calidad, es necesario establecer procesos evaluativos que permitan monitorear de manera sistemática, las prácticas directivas y pedagógicas, y el aprendizaje de los estudiantes. Entender que evaluar el currículum y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas, es un punto de partida importante; que implica tratar de sacar a la evaluación del lugar de “control” en el que tradicionalmente se le ha ubicado, para considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa. (Brovelli, M. 2001). La educación, para Arancibia, V. (1997) es un proceso de transformación que involucra cambios entre los factores y los productos, que debe contar con un "sistema de control" que permita saber cómo éste está operando, si los productos finales se adecúan a los estándares de calidad preestablecidos,

qué tan eficiente es la operación del proceso, etc. Como en tiempo de términos, el proceso educativo es prolongado; deben realizarse controles intermedios que aseguren que los niños están aprendiendo bien, para evitar que aprendizajes de mala calidad se sigan efectuando, sin que se corrijan sus defectos, y así se ejecute un control final que asegure que los jóvenes están aprendiendo de acuerdo con las necesidades y expectativas de la sociedad.

En este periodo de reformas escolares, y esfuerzos tendientes a elevar los estándares; el monitoreo del currículo es extremadamente importante, ya que genera información que puede ser utilizada para mejorar, fortalecer o reconstruir. Este proceso garantiza que algunos o todos los aspectos del currículo han sido implementados (Rohlehr, B. 2006). Se entiende fundamentalmente como la búsqueda de la coherencia entre lo planificado y lo efectivamente enseñado. (Ulloa, J. y Gajardo, J. 2017).

Todo proceso de mejora continua tiene la necesidad de ser monitoreado y evaluado constantemente. Esto permite establecer un propósito claro, en vista a seguir optimizando los resultados que se buscan obtener. En el caso particular de la evaluación del aprendizaje, tanto interna como externa, la “Mesa” entiende que ésta tiene por propósito proveer información sobre los avances y desafíos en el logro de la expectativa curricular, a fin de informar el proceso educativo y las decisiones para el mejoramiento de la calidad de la educación. (Ministerio de Educación de Chile, 2016a).

En el vínculo esencial de la evaluación y el currículo para la toma de decisiones; una cuestión central, una vez determinado el objeto a evaluar, es la referida a quiénes y cómo llevarán a cabo dicho proceso. Las respuestas que pueden darse a estas interrogantes tienen también que ver con concepciones y enfoques teóricos metodológicos diferentes (Brovelli, M. 2001), y a las opciones tomadas por las instituciones educativas. En este caso, se distinguen la evaluación interna y la externa como dos formas, distintas y complementarias a la vez, de analizar la implementación curricular en las escuelas.

La evaluación curricular, por lo tanto, puede tener su desarrollo en dos vertientes: una a nivel interno de los establecimientos educacionales y otra a nivel externo, a un nivel

macro. En términos específicos, como señala el Ministerio de Educación de Chile (2016a), la evaluación interna se comprende como parte intrínseca del proceso formativo, que permite recoger información para tomar decisiones oportunas, y ayudar así a que cada estudiante avance en sus aprendizajes. Por su parte, la evaluación externa tiene por propósito recoger información a nivel del sistema para monitorear la política pública y poder apoyar a los establecimientos que más lo necesitan.

En lo que compete a esta investigación, relativa a la evaluación interna del aprendizaje, se considera que ésta es central y debe estar orientada a la generación de evidencias para el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es, en este proceso de evaluación interna, donde se juega la capacidad de los equipos docentes de retroalimentar tanto sus prácticas pedagógicas como el aprendizaje de sus estudiantes, de modo de impulsar la mejora continua. En este sentido, la evaluación interna se entiende como parte inherente de los procesos de gestión curricular. Esto implica desarrollar procesos colaborativos de reflexión, a partir de evidencias pedagógicas sobre el aprendizaje de los estudiantes, de modo de comprender de mejor manera cómo éste progresa y cómo se pueden potenciar decisiones de intervención pedagógica integrales. Esta evaluación es responsabilidad de los equipos de gestión y docentes, por lo tanto, deben ser ellos quienes, en cuanto equipos profesionales, tomen las decisiones sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación en coherencia con los propósitos formativos del currículum nacional (Ministerio de Educación de Chile, 2016a).

En virtud de lo señalado anteriormente, el Ministerio de Educación de Chile (2016a), recomienda sobre evaluación interna del aprendizaje; desarrollar una política de fortalecimiento de la evaluación del aprendizaje al interior de los establecimientos educacionales, promoviendo que ésta cumpla un rol retroalimentador de los procesos de aprendizaje. Esta política debe considerar de modo prioritario el fortalecimiento de las capacidades de docentes y jefes de UTP, en la generación de evaluaciones de distinto tipo y en la utilización de la información proveniente de ellas. El decreto 67 en el Artículo 4° señala: El proceso de evaluación, como parte intrínseca de la enseñanza, podrá usarse formativa o sumativamente.

Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de educación 2018b).

4. Desarrollo profesional docente para la mejora de las prácticas pedagógicas

a. Desarrollo Profesional Docente

Existen dos elementos que están en la base del necesario desarrollo profesional en los profesores y profesoras. En primer lugar, es sabido que en la actualidad ningún maestro puede volver a aspirar, como antaño, a saberlo todo, ni a tener la capacidad que se le exigía en las antiguas escuelas normales de transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento acumulado por la humanidad. Y en segundo lugar, para poder instalar un proceso de mejora de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en un contexto que cambia vertiginosamente, los docentes necesitan un desarrollo continuo a lo largo de su vida profesional.

El desarrollo profesional docente según Olivé, A. M. (2009), es un aprendizaje sobre los variados aspectos que conforman la materia de trabajo de los profesores y su acción consecuente en las aulas y la escuela. Es un proceso que toma la forma de una espiral dialéctica. Aprender y transformar la propia práctica genera la capacidad para enfrentar los nuevos retos, para descubrir los que van surgiendo, y sobre los que hay que aprender otra vez. El desarrollo profesional es mucho más que cursos, aunque pueda incluirlos. Está formado por diversas acciones: el encuentro y la charla profesional entre pares, la lectura, la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la detección de las propias necesidades formativas, la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Es la conformación de opiniones, la construcción y defensa de propuestas sobre la educación y la enseñanza.

Por tanto, según lo mencionado anteriormente y continuando con lo que señala Olivé, A. M. (2009), el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela constituyen las dos caras de una misma moneda o, para expresarlo con más claridad, forman una unidad indisoluble al modo de una cinta de Moebius, aquel objeto geométrico en el cual es imposible diferenciar fuera de dentro. Asumimos la clara definición que desliza Tedesco (s. f.) en uno de sus trabajos, el desarrollo profesional es la secuencia a través de la cual se construye un docente. Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional. Para los fines del estudio en curso nos referiremos exclusivamente a la tercera etapa, el desempeño profesional. Uno de los desafíos prioritarios de la formación en servicio es proporcionar a quienes cumplen funciones de aula y directivas en los establecimientos educacionales del país, una actividad continua de formación para actualizar y profundizar sus competencias profesionales, como asimismo, una formación basada en el diálogo e intercambio colaborativo y la retroalimentación pedagógica sobre el trabajo de aula (Ministerio de Educación de Chile. 2018).

EL desarrollo profesional docente, tiene además como efecto altas expectativas que se autogenera el docente en relación a su propio trabajo, relevando su acción educativa a la reflexión científica de su profesión. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (2018) define el desarrollo profesional docente como el proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional. Significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico y, por ende, promotores de cambio que pueden intervenir, además, en los

complejos sistemas que componen la estructura social y laboral (Imbernon Muñoz, F., & Canto Herrera, P. J. 2013).

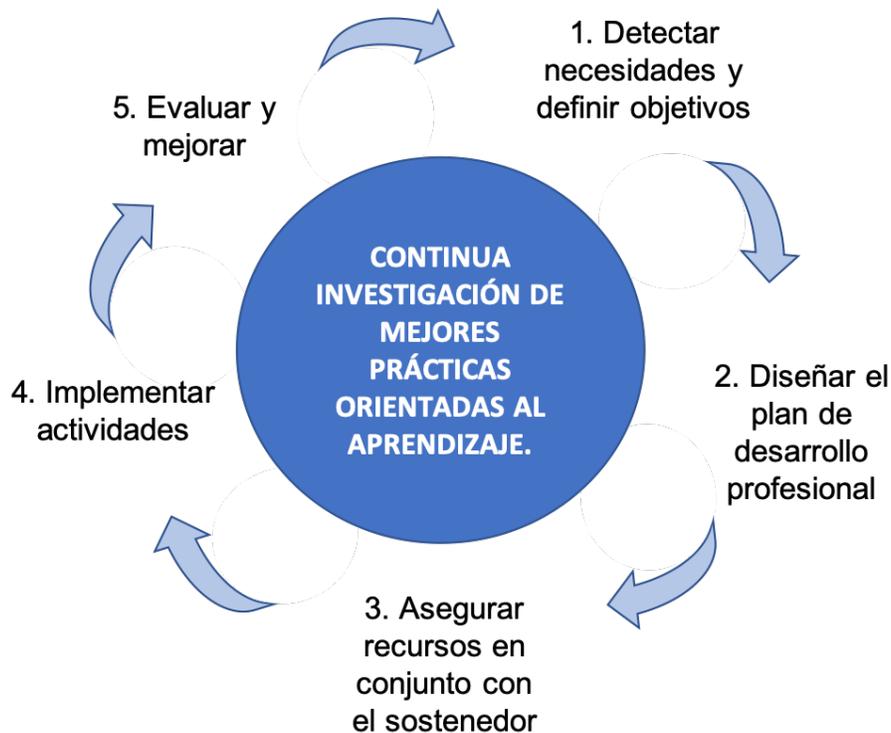
Montecinos, C., Fernández, M., y Madrid. R., (2011), señalan siete características que han demostrado estar asociadas a la renovación de las prácticas pedagógicas y que se traducen en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes:

1. El objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado en sus alumnos.
2. Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica.
3. Los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores.
4. El programa se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículo escolar.
5. Las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben.
6. Ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo.
7. Contemplan evaluaciones regulares para determinar su impacto en el aprendizaje docente, en el de los estudiantes y en el mejoramiento continuo de la unidad educativa.

Toda teoría o reflexión lleva a una praxis. Es por esto que la reflexión sobre el conocimiento pedagógico debe quedar plasmado en un plan que permita ejecutar aquello que se reflexionó. En este sentido es necesario señalar que un plan de desarrollo profesional siempre debe ser parte de otro plan, coherente y a largo plazo, dentro del marco de la proyección estratégica dispuesta en el PME, que permita al establecimiento mantener el foco, organizar los tiempos y construir un ambiente de aprendizaje colaborativo. (Ministerio de Educación de Chile 2016c). Es una mirada estratégica,

necesaria en cualquier plan de mejoramiento, que tiene sus tiempos y acciones determinadas para una adecuada implementación. El Ministerio de Educación (2016c) propone desarrollar las capacidades profesionales en un ciclo que tiene cinco etapas.

Cuadro: Ciclo de desarrollo profesional



Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2016c).

1. Detectar necesidades y definir objetivos: en esta etapa se trata de definir de manera participativa con el equipo profesional—es decir, con los docentes y asistentes de la educación—las competencias y conocimientos profesionales necesarios para alcanzar de manera sostenida el mejoramiento de los aprendizajes. Para esto, se pueden identificar las capacidades y necesidades, consultando la herramienta desarrollo profesional. Se recomienda siempre comenzar esta etapa preguntándose cuál es el objetivo que se busca alcanzar mediante el desarrollo profesional.

2. Diseñar el plan de desarrollo profesional: una vez detectadas las necesidades y definidos los objetivos del plan de desarrollo profesional, se debe proceder a seleccionar los contenidos, las modalidades o estrategias de desarrollo profesional a considerar, las instancias específicas en que éstas se llevarán a cabo y la programación de actividades.
3. Asegurar la disponibilidad de los recursos en conjunto con el sostenedor: es fundamental que el diseño de un plan de desarrollo profesional contemple una comunicación y coordinación estratégica constante con el sostenedor. Es necesario que éste conozca y comprenda los objetivos de desarrollo profesional del establecimiento y visualice su coherencia con los objetivos estratégicos del PME, para que en equipo se asegure la disponibilidad de los recursos requeridos, con el propósito de maximizar su uso en las actividades que a largo plazo tendrán mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
4. Implementar actividades: si bien la etapa de planificación y programación del desarrollo profesional es importante, es en la etapa de la implementación donde se pone en juego el cambio esperado. Por lo mismo, prestarle atención es crucial para alcanzar los objetivos que persigue el plan de desarrollo profesional. Es la concreción de lo planificado, proyectado y diseñado en el plan.
5. Evaluar y mejorar: al igual como se deben planificar las actividades de desarrollo profesional, es necesario contemplar la evaluación del nivel de eficacia que tuvo la estrategia empleada. Es decir, en qué grado se logró alcanzar los objetivos específicos del plan.

Pueden existir tantas modalidades de desarrollo profesional, según la creatividad profesional de quien las implementa. Basados en lo que propone el Ministerio de Educación de Chile (2016d), señalamos algunos ejemplos de distintas modalidades de desarrollo profesional.

- Mentoría entre pares.
- Observación y retroalimentación del trabajo en aula.
- Tertulias pedagógicas dialógicas.
- Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs).
- Estudio de clases.
- Co-enseñanza.
- Investigación—Acción.
- Análisis de video.

Para objeto del estudio en curso, se profundizará posteriormente en la estrategia de desarrollo profesional docente denominada estudio de clases.

b. Comunidad de aprendizaje trabajo colaborativo

En tiempos de reforma y grandes transformaciones sociales y tecnológicas, los modelos de desarrollo profesional necesitan apoyar a los docentes para que sepan cómo modificar sus prácticas para así enfrentar de manera diferente tareas que antes abordaban rutinariamente. (Montecinos, C., Fernández, M., y Madrid. R., 2011, p. 219). Y una de las certezas en vista a la modificación de las prácticas tiene que ver con el trabajo con otros, donde se propicia pasar de una práctica marcada por el individualismo a una realidad más colegiada en los profesionales de la educación. Ya que a diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla muchas veces en solitario, solo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores (Marcelo C., 2001, p. 550).

Es así que Calvo, G. (2014) señala que un principio fundamental presente en la idea del DPD es el trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, lo que lleva revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia.

Por otra parte, dado que la base de conocimientos para el mejoramiento escolar se encuentra en la práctica pedagógica, y que la mejora de estos conocimientos requiere de reflexiones críticas y socializadas entre profesionales, resulta claro que docentes y directivos deben estar involucrados de manera conjunta y continua en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas. Aprender colaborativamente implica trabajar 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. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo (Ministerio de Educación de Chile 2019b).

Vaillant, D. (2016) señala que el aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente, y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo en Vaillant, D. (2016) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas, pues tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje. Analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien.

En las comunidades profesionales de aprendizaje, la colaboración representa un proceso sistemático en el cual los docentes trabajan juntos de una manera interdependiente, con el objetivo de impactar las prácticas de aula para lograr aprendizajes más efectivos. En esta nueva perspectiva, el aprendizaje profesional colaborativo como estrategia para el DPD está asociado con metas más amplias, tanto de la institución educativa como del sistema educativo y retroalimenta las prácticas escolares y la evaluación. Los docentes casi nunca trabajan juntos, pero cuando lo hacen logran mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos. Los docentes pueden hacer más, y hay que motivarlos para que lo hagan. Así adquieren más experiencia y experticia, a la vez que logran un mayor intercambio de información. (Calvo, G. 2014).

Finalmente, en relación a los líderes educativos el MBDLE señala la habilidad de trabajar en equipo como un recurso personal que debe poseer el líder, de manera tal que tenga la capacidad de coordinar y articular a profesores y personal del establecimiento, transformándolos en equipos de trabajo con una misión, objetivos y metas comunes. Los equipos son un medio para gestionar las habilidades y talentos de las personas, al servicio de metas compartidas, de tal forma que generen respuestas colectivas a problemas cambiantes y específicos.

c. “Estudio de clases” como estrategias de apoyo al trabajo docente

El apoyo a los docentes por medio de distintas estrategias de desarrollo ha ido favoreciendo el despliegue de las competencias, motivaciones y profesionalismo de los profesores. En este contexto se circunscribe el método de estudio de clases que según Murata, Toshio, et al., (2005) es, entre otros temas, la actividad en que se investiga el método de enseñanza eficiente, la manera de dar clases. Se realiza estudio de clases con críticas mutuas entre los profesores, con el fin de aumentar la calidad de la misma. Este método de enseñanza está basado en un trabajo en equipo de carácter colaborativo, de un grupo de docentes y su alumnado, tanto dentro como fuera del aula. Su objetivo principal, por lo que ha sido puesto en marcha algunos países y suscitado enorme interés en otros, es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, basándose en las relaciones de colaboración pedagógica entre profesorado y alumnado. En definitiva, es una apuesta por un modelo de docente que reflexione colegiadamente con otros profesores y con el alumnado sobre su propia práctica, con la finalidad última de mejorarla. (Río Ruiz de la Prada, R. D. 2013).

El actual estudio de clases, comenzó a hacerse común después del movimiento de desarrollo del currículo privado en la década de 1960. Sin embargo, estos estudios no se iniciaron repentinamente. Debemos considerar que han tomado la forma presente durante el proceso en que el sector de la educación en Japón ha venido aceptando la educación moderna. (Murata, Toshio, et al., 2005).

Esta estrategia de desarrollo profesional se compone de tres etapas o aspectos bien definidos, que se realizan casi de modo espiral y reiteradamente, para la mejora de los diseños y la ejecución de las clases: investigación sobre materiales didácticos, ejecución de la asignatura y reflexión sobre la misma.(Cfr. Murata, Toshio, et al., 2005). Mena Lorca (2009) desarrolla estos aspectos de la siguiente manera:

El primero, llamado *kyozai kenkyu*, se puede considerar vagamente como "preparación", vale decir, transformar un proyecto de currículo, como el de la Guía de Orientaciones para la Enseñanza o el que se encuentra en los libros de texto, en uno que puede implementarse en el aula. Así, trabajando en colaboración, los profesores buscan y seleccionan materiales relevantes para el propósito de la clase, refinan un primer diseño de acuerdo a las necesidades efectivas de los alumnos, y reúnen todo esto en un plan de clase.

El segundo, conocido como *kenkyu jyugyo*, también llamado *koukai jyugyo*, es la enseñanza de una clase de estudio o investigación, a la que asiste una cantidad variable de profesores, y a la que, frecuentemente, se suman instructores universitarios y supervisores.

Finalmente, está la sesión de revisión con los observadores, llamada *jyugyo kentoukai*. Ésta comienza con un breve preámbulo, en que el profesor que impartió la clase explica su propósito. Sobre la base del plan de enseñanza, distribuido de antemano, se explicitan conceptos acerca de los materiales pedagógicos y características o estatus de los alumnos, considerando cada etapa de la clase, y los propósitos de las actividades realizadas en ella. Luego, cada participante expresa opiniones y pregunta acerca de los problemas surgidos en la clase y del rol formativo del profesor, como también respecto de las expresiones y actividades de aprendizaje de los alumnos.

Existe un equipo de trabajo llamado *The Lesson Study Group* (2018) de Mills College, que desde el año 1999 colabora con los educadores para mejorar la instrucción en el aula, realizar investigaciones y desarrollar materiales para apoyar el aprendizaje profesional y la instrucción en la sala de clases. Gran parte de su trabajo se centra en traducir, adaptar y

probar los enfoques de enseñanza y aprendizaje de Japón. Este equipo propone cuatro fases que articulan el estudio de clase, si bien es cierto la propuesta de Mena Lorca (2009) posee los mismos componentes de base que, *The Lesson Study Group* de Mills College, la preparación la divide en estudio y plan como podemos ver en el cuadro.

Cuadro: Proceso de Estudio de clases



Fuente: The Lesson Study Group” at Mills College.

- ESTUDIO: En esta fase se crea un equipo de profesores que colabora para identificar una meta a largo plazo para los estudiantes, elegir la temática y la unidad para investigar y estudiar los estándares, las investigaciones y el currículo.
- PLAN: Utilizando los conocimientos de la fase de estudio, el equipo examina la unidad y elige una lección para planificar en profundidad. Además articula los objetivos de la lección, ensaya la clase y anticipa las reacciones y aprendizajes de los estudiantes, junto con ello identifica las evidencias a recolectar en la sesión de la clase.
- CLASE: En esta fase el equipo pone el plan en acción, donde un docente realiza la clase y los otros miembros del equipo observan y anotan la comprensión de los estudiantes y sus aprendizajes.

- REFLEXIÓN: Finalmente el equipo reflexiona sobre su trabajo, se reúnen después de la clase para discutir las evidencias sobre la comprensión y aprendizaje de los estudiantes, mientras que el experto externo da comentarios adicionales y reflexiona sobre lo que se ha aprendido en todo el ciclo.

Mena Lorca (2009), enfatizando la idea de un docente hacedor de reflexiones y pensamiento desde la praxis, señala que, aunque no necesariamente escriba trabajos científicos, se entiende que todo profesor debería ser un investigador pedagógico en su propia práctica; en aspectos tales como materias y métodos pedagógicos y evaluación de su capacidad para el desarrollo de los alumnos. Los estudios de clases son un ciclo de indagación que apoya al docente para que experimente, observe y mejore. Como los docentes trabajan juntos para estudiar sobre el aprendizaje de los estudiantes, la escuela se convierte en un espacio donde ambos, estudiantes y docentes, son apasionados por el aprendizaje (Río Ruiz de la Prada, R. D. 2013), y van buscando nuevas formas para producir un impacto positivo en toda la comunidad educativa.

7. CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación realizada y la propuesta de mejoramiento diseñada, emergen varios elementos que en el transcurso del estudio de magíster en Gestión y liderazgo educativo se fueron tratando, y que ahora, articuladamente, se relacionan y comprenden. Uno de los elementos de contenido que además provee el marco comprensivo y estructural de cualquier proceso, es la teoría de cambio y mejora. De ella, se desprenden las iniciativas para desarrollar procesos en las organizaciones escolares, y nos otorga la posibilidad reconocer los factores fundamentales que es necesario considerar. Nuestra pretensión es la posibilidad de vincular a partir de una mirada estratégica los elementos estudiados.

Es precisamente esta visión estratégica la que posibilita el aprendizaje de la propia gestión, y desde el trabajo de mejoramiento planificado permite el don de ubicarse a una distancia necesaria, sin dejar de estar cerca, para que así una vez conocidos los problemas que emergen, se busque la solución más adecuada para la mejora en el establecimiento educativo. Quienes desempeñen un cargo de dirección deben demostrar la capacidad de pensar creativamente el futuro, analizar los contextos emergentes, las tendencias y aspectos claves para determinar sus implicancias y posibles resultados en una perspectiva global. Asimismo, deben ocuparse de conocer y analizar el contexto político, social y cultural, y saber cómo impactará en su actividad, de tal forma que lo tienen en consideración para sus liderazgos y prácticas de gestión interna. Esta misma capacidad de comprensión sistémica la aplica a la escuela en su conjunto y, por lo tanto, en el conocimiento de lo que sucede a partir de las relaciones e interacciones de todos los miembros de la comunidad escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2015) Esta mirada estratégica es, a nuestro entender, clave en todo proceso de mejora, ya que permite en primer lugar identificar por medio de métodos científicos de análisis las necesidades de manera clara y objetiva, y proponer caminos eficaces y, por lo tanto, efectivos para un real mejoramiento educativo.

Lo anterior nos lleva a una segunda certeza conclusiva, la importancia de hacer un buen diagnóstico, con un método claro, que arroje datos sobre los cuales se tomen opciones objetivas; y no a partir de subjetividades que puedan entorpecer el buen desarrollo estratégico de una institución. Por otra parte, es necesario que los líderes educativos sepan qué hacer con los datos recibidos, cómo transformar esa información en opciones coherentes con el diagnóstico realizado; por lo tanto, es fundamental que desarrollen continuamente las competencias necesarias para usar datos pertinentes a su contexto institucional en la toma de decisiones (Zoro, B., Fisher, D., & Frey, N. 2018). Un buen diagnóstico y el saber qué hacer con los datos que arroja son dos aspectos con los cuales el líder debe contar, para así acceder con una base sólida a una proyección estratégica que dé señales de ir por un buen rumbo.

Un buen rumbo es cimentado y animado por un líder que se comprende a sí mismo como garante de la posibilidad impulsora de un cambio y mejora en su institución educativa. Si el líder no tiene autocomprensión de que es quien tiene la mayor responsabilidad de motivar y gestionar el cambio, difícilmente existirá una mejora en la institución que dirige. Mejora que debe estar enfocada en el aprendizaje de todas y todos los estudiantes; ya que es un imperativo moral y fáctico que la visión estratégica del líder esté centrada en el aprendizaje, como señala LaPointe-Terosky en Gajardo (2019), esto considera la obligación de priorizar, atender y actuar en asuntos de aprendizaje y para ello, en contextos de educación pública, requiere tener en cuenta los elementos de moralidad e igualdad, de modo tal de mejorar las oportunidades de todas y todos los estudiantes, a fin de posibilitar opciones genuinas sobre un trabajo significativo y profundo. Por lo mismo, junto con responder a todas las tareas administrativas que implica la gestión directiva, es completamente necesario que el líder se vincule con los procesos de desarrollo curricular.

Otra característica del líder, que se releva a partir del estudio realizado, es la vinculación que debe tener con los docentes de la institución. De alguna manera, esto favorece procesos de mejora, especialmente cuando se vuelca hacia un trabajo profesional colaborativo entre ambos. Es importante contar con la confianza de reconocer sus errores,

de compartir y solicitar ayuda o apoyo en caso de requerirlo, y estar dispuestos a apoyar al colega. (Cf. Agencia de Calidad de la Educación (2017)). Esta buena práctica, propiciada por el líder, repercute necesariamente en la cultura institucional y la forma de gestión entre los pares en la escuela, vale decir, entre los propios colegas. El trabajo colaborativo es un camino seguro para construir una comunidad de aprendizaje sólida y que puede hacer las veces de motor, impulsando la mejora y cambio sostenido. Una de las grandes certezas es la importancia de esta forma de gestionar la escuela. Con una visión compartida, con la posibilidad de crecer juntos, con la mirada puesta en el proyecto educativo común, y con una alta capacidad de colaboración, reciprocidad y corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad que entienden que el éxito de uno es el éxito de todos, especialmente si se pone la mirada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, en la lógica del trabajo colaborativo emergen las distintas estrategias de desarrollo profesional docente, una herramienta quizás aún no conocida del todo y por lo tanto subutilizada. Cuando se busca mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje se hace necesario procurar atender a aquel estrato de la comunidad educativa que más influye en los aprendizajes de los estudiantes: el de los docentes y sus propias potencialidades. Es aquí donde se ve como algo fundamental la implementación de estrategias de desarrollo profesional docente, que permitan a los profesores seguir creciendo en su misión de educar a la porción más delicada de la sociedad. Para que dicha realidad se haga efectiva, es necesario contar con líderes que la promuevan y animen; líderes convencidos de la necesidad de un constante acompañamiento y desarrollo de las cualidades de los docentes como vía eficiente de mejora.

8. BIBLIOGRAFIA

Agencia de Calidad de la Educación (2017), Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas. Estudio de caso en establecimientos de enseñanza básica.

Agencia de Calidad. (2019). Informe Resultados Educativos Educación Básica 2018. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICIA_2018_RBD-17750.pdf

Agencia de Calidad. (2019). Informe Resultados Educativos Educación Media 2018. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/media/IRE_MEDIA_2018_RBD-17750.pdf

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.

Arancibia, V. (1997). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile.

Aravena, F. (2018). Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido.

Aziz, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica Nº 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Aziz, C., & Petrovich, F. (2019). La teoría de la acción, en acción. Nota Técnica N° 1. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. Fundamentos en humanidades, (4), 101-122.

Bronfenbrenner, U. (1991). Ecología del desarrollo humano. Paidós Iberica, Ediciones S. A.

Cáceres, I. O. (2013). Gestión curricular en las escuelas con tecnologías de la información y la comunicación Sistematización de algunas experiencias en Chile. Perfiles educativos, 35(141), 152-166.

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

De Pérez, M. E. M. (2019). El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo. Revista Scientific, 4(11), 360-379.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2, 162-167.

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Espinosa Butrón, N. A. (2012). La resistencia al cambio: Un estudio caso.
Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., & Paré, M. H. (2016). Técnicas de investigación social y educativa. Editorial UOC.

Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo.

Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. Nota técnica, (6).

García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_EI_Cuestionario.pdf.

Gather Thurler, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Ed. Graó.

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

Hall, G. E. (2014). Evaluando los procesos de cambio. Midiendo el grado de implementación (constructos, métodos e implicaciones). REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Hamerness, K., Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). "How teachers learn and develop". En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey Bass.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.

Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. Teaching and teacher education.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1996). Metodología de la Investigación. XXVI Mc. Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México:McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. 6ª Edición. México:McGraw-Hill.

Imbernon Muñoz, F., & Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Sinéctica, (41), 2-12.

Leithwood, K., & Beatty, B. (Eds.). (2007). Leading with teacher emotions in mind. Corwin Press.

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

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

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

Lévinas, E. (2015). Ética e infinito (Vol. 198). Antonio Machado Libros.

Marcelo, C. (2001) Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496 Vol. 12 Núm. 2 (2001) 531-593. Universidad de Sevilla.

Mena Lorca (2009) El estudio de clases japonés en perspectiva. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ministerio de Educación de Chile. (2016a). Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular.

Ministerio de Educación de Chile. (2016b). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019.

Ministerio de Educación de Chile (2016c). Diseño de un plan de desarrollo profesional continuo. División de Educación General.

Ministerio de Educación de Chile (2016d). Fortalecimiento y organización de los espacios de reflexión pedagógica. Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo. División de Educación General.

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar.

Ministerio de Educación de Chile (2012). Observación de Aula y Retroalimentación: Orientaciones al Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE) para desarrollar reuniones de reflexión pedagógica docente. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar http://adminpac.mineduc.cl/Repositorio/Material_Apoyo/MA.pdf

Ministerio de educación de Chile, (2012). Las Bases Curriculares para la Educación Básica.

Ministerio de Educación de Chile. (2014). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores.

Ministerio de Educación de Chile. (2005). Marco para la buena dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Modelo de formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Ministerio de educación (2018b). Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del ministerio de educación.

Ministerio de Educación de Chile (2019a) Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y la retroalimentación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2019), trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela.

Ministerio de Educación, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>

Montecinos, Fernández y Madrid (2011). Desarrollo del conocimiento experto adaptativo en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed). Psicología Educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones (pp 217-244). Editorial Universidad de La Serena. La Serena.

Montecinos, (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Revista psicoperspectivas. Vol II/2003 (PP 105-128), Valparaíso, Valparaíso.

Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de <http://cvonline.uaeh>.

Murata, Toshio, et al., (2005). La historia del desarrollo de la educación en Japón. Qué implicaciones pueden extraerse para los países en vías de desarrollo, Instituto para la Cooperación Internacional, Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA).

Olivé, A. M. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Aprendizaje y desarrollo profesional docente, 79.

Orvik, A., Berland, A., Larun, L., & Ringsberg, K. C. (2014). Factores situacionales en estudios de grupos focales. *Paradigmas*, 6(2), 87-100.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling. A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1): 77-100.

Printy, S. (2010). Principal's influence on instructional quality: insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30(2), 111-126.

Retolaza, I. (2018). Teoría de Cambio, Una brújula para orientarte en el camino.

Retolaza Eguren, I. (2010). Teoría de cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social. Guatemala: Hivos–Instituto Humanista de Cooperación al Desarrollo-PNUD.

Río Ruiz de la Prada, R. D. (2013). Lesson Study: práctica docente compartida. Revisión de sus fundamentos teóricos y experiencias representativas.

Robbins, S. P. (2004). Comportamiento organizacional. 10ª edición México. Edo. de México: Pearson Education.

Rogers, P. (2014). La teoría del cambio. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto, (2), 1-14.

Rohlehr, B. (2006). Características del currículo y la gestión curricular: un estudio.

Schein, E. H. (2010). Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Taplin, D. H., & Clark, H. (2012). Theory of change basics: A primer on theory of change. New York: Actknowledge.

The Lesson Study Group at Mills College (2018), <https://lessonresearch.net>

Ulloa, J., & Rodriguez, S. (2000). Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: aportes para la mejora de la escuela. RIL editores.

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

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista hacia un movimiento pedagógico nacional, 60, 07-13.

Vallina, N. Á. (2011). Niveles de concreción curricular. Pedagogía Magna, (10), 151-158.

Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108.

Weinstein, J. (Ed.). (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M., ... & Volante, P. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego.

Zoro, B., Fisher, D., & Frey, N. (2018). ¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora.