

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO



PROPUESTA DE MEJORA EDUCATIVA: MENTORÍA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LA
LABOR DOCENTE DEL DIRECTOR DE UN ESTABLECIMIENTO
EDUCACIONAL PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE
CONCEPCIÓN

Informe final para optar al grado de Magister en Gestión y Liderazgo
Educativo

AUTOR: KAREN ANDREA POBLETE PACHECO
Prof. Guía: Dr. Jorge Ulloa Garrido

Mayo, 2021
Barrio Universitario Concepción, Chile

AGRADECIMIENTOS

“La muerte no existe, la gente solo muere cuando la olvidan; si puedes recordarme, siempre estaré contigo.” (Allende, 1987, p.12)

En primer lugar, este trabajo va dedicado a mi tío, Fernando Salazar Parra, un hombre que me quiso mucho, pero tuvo que partir por designio de Dios, pero no por ello lo olvido; y siempre lo tengo presente en mi corazón y mente. Aunque no esté físicamente, también se merece esta dedicatoria, por todo el esfuerzo y dedicación que tuvo hacía mí. Él me pidió que emprendiera en la vida y todo lo que he hecho en este último tiempo, lo hago en su memoria. Sé que su alma está en paz y me cuida desde el lugar donde se encuentre.

“La familia no se trata de una cuestión de sangre. Se trata de quién está dispuesto a sostener tu mano cuando más lo necesitas.” (Saint-Exupéry, 1943, p.53)

En segundo lugar, agradezco el apoyo de mi familia y amigos cercanos, en particular el de mi madre, quien me impulsó a estudiar y me facilitó muchas situaciones de vida.

“Uno de los mayores valores de los mentores es la capacidad de ver lo que otros no pueden ver y ayudar a navegar hacia un destino” (John C. Maxwell)

En tercer lugar, agradezco la confianza de mis dos mentores: Joan Gatica Navarrete, ex jefe y Director académico, quien me impulsó profesionalmente; y a Juan Cid Hidalgo, Doctor en literatura de la Universidad de Concepción, quien me apoyó académicamente en mi proceso de pregrado. Ambos enviaron la carta de recomendación para la postulación al magíster, pero más allá de eso, siempre creyeron en mí y en mis capacidades.

También extendiendo mis agradecimientos a mi profesor guía, Dr. Jorge Ulloa Garrido, quien fue la base de esta investigación y que con mucha paciencia acompañó este trabajo, gracias por su confianza y por la oportunidad que me brindó al acompañarme en este período.

Por último, agradezco a mi perseverancia y a la vida de ponerme en este momento.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....	3
ÍNDICE DE TABLAS.....	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
INTRODUCCIÓN	8
RESUMEN EJECUTIVO	9
I. ANTECEDENTES DE CONTEXTO.....	11
1. Análisis de la estructura organizacional.....	12
2. Indicadores de eficiencia interna.....	15
2.1. Matrícula.....	15
2.2. Índice de vulnerabilidad escolar	15
2.3. Asistencia.....	17
2.4. Rendimiento escolar	17
2.5. Resultados SIMCE	18
2.6. Resultados PSU	21
II. MARCO METODOLÓGICO PARA EL DIAGNÓSTICO	25
1. Objetivo General.....	25
2. Objetivos Específicos	25
3. Enfoque de la Investigación.....	25
4. Población y Muestra	27
5. Instrumento de Recogida de Datos	28
5.1. Instrumento para datos cuantitativos	28
5.2. Instrumento para datos cualitativos.....	28
6. Procedimiento de Análisis de Datos	30
6.1. Datos cuantitativos	30
6.2. Datos cualitativos	31
III. DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE	33
1. Resultados del análisis cuantitativo	33
1.1. Prácticas de liderazgo del Director	33
1.2. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP.....	42
1.3. Conclusiones de los resultados cuantitativos	45
2. Resultados del análisis cualitativo	47

2.1. Focalización prioritaria de temas administrativos.	51
2.2. Baja especialización del equipo directivo.	55
2.3. Cultura de baja colaboración.	58
2.4. Síntesis del análisis cualitativo	60
3. Árbol de problemas	61
IV. PROPUESTA DE MEJORA EDUCATIVA	64
1. Objetivo General.....	65
2. Descripción de la estrategia.....	65
3. Resultados Esperados	66
4. Actividades	67
5. Carta Gantt	73
V. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	74
CAPÍTULO 1. LIDERAZGO Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA ESCOLAR	75
1. Liderazgo para el Aprendizaje.....	75
1.1. Concepciones del liderazgo	75
1.2. Modelos de prácticas y dimensiones del liderazgo.....	79
2. Relevancia del Liderazgo Escolar	85
2.1. Efecto directo en las prácticas docentes	85
2.2. Liderazgo en la mejora escolar	88
3. Desarrollo Profesional de Directores Líderes.....	90
3.1. Características de los líderes efectivos	90
3.2. Desarrollo profesional continuo de los directores.....	92
CAPÍTULO 2. LA MENTORÍA COMO ESTRATEGIA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DIRECTORES NÓVELES.....	97
1. La Estrategia Mentoría para Directores Noveles	98
1.1. Características de una ‘buena mentoría’	99
1.2. El mentor y el Director novel.....	100
1.3. Objetivos de la mentoría	104
1.4. Etapas del proceso de la mentoría	105
2. Panorámica de la Implementación de la Mentoría en el Mundo.....	106
2.1. Experiencias con la mentoría en diversos países	107
2.2. Experiencias con la mentoría en Chile	108
3. Aportes de la Mentoría al Desarrollo Profesional de los Directores.....	110

CAPÍTULO 3. ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA: OBSERVACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN.....	114
1. Desarrollo de la Práctica de Acompañamiento al Docente en los Líderes Pedagógicos	114
2. Observación en Aula y Retroalimentación al Docente.....	115
2.1. La observación en el aula.....	116
2.2. La retroalimentación al docente.....	118
3. Generando Conversaciones Constructivas	120
CONCLUSIONES	123
6.1. Consideraciones finales	123
6.2. Proyecciones y sugerencias	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXO	133

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA	PÁGINA
TABLA 1: Origen comunal de los estudiantes	11
TABLA 2: Evolución de la matrícula	15
TABLA 3: Indicadores de eficiencia interna- IVE	16
TABLA 4: Porcentaje anual de asistencia	17
TABLA 5: Resumen de rendimiento académico	17
TABLA 6: Resultados SIMCE 2015-2018	18
TABLA 7: Comparación de puntajes SIMCE 8° básico a nivel regional y nacional	19
TABLA 8: Comparación de puntajes SIMCE 2° medio a nivel regional y nacional	19
TABLA 9: Comparación de categorías y niveles de desempeño SIMCE 2018-2019	20
TABLA 10: Resultados PSU proceso 2013-2018	22
TABLA 11: Frecuencia y porcentaje proceso PSU 2019	22
TABLA 12: Muestra de individuos	27
TABLA 13: Categoría Establecer dirección	34
TABLA 14: Las subdimensiones de Establecer dirección	34
TABLA 15: Categoría Rediseñar la organización	35
TABLA 16: Las subdimensiones de Rediseñar la organización	36
TABLA 17: Categoría Desarrollar personas	37
TABLA 18: Las subdimensiones de Desarrollar personas	37
TABLA 19: Categoría Gestionar la instrucción	40
TABLA 20: Las subdimensiones de Gestionar la instrucción	40
TABLA 21: Comparación de frecuencia de visitas en aula	44
TABLA 22: Registro de prácticas con evidencia menor al 50%	46
TABLA 23: Resultados esperados de la mentoría	66
TABLA 24: Carta Gantt	73
TABLA 25: Agrupamiento de dimensiones y prácticas del liderazgo de acuerdo a su correlación	83
TABLA 26: Experiencias de mentoría y acompañamiento en distintos países	107
TABLA 27: Experiencias de mentoría y acompañamiento en Chile	108

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA	PÁGINA
FIGURA 1: Organigrama institucional	13
FIGURA 2: Prácticas de liderazgo	33
FIGURA 3: ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos?	39
FIGURA 4: Aspectos del trabajo docente en Establecimiento	41
FIGURA 5: Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP	43
FIGURA 6: Árbol de problemas	62
FIGURA 7: Proceso de mentoría para Director novel	72
FIGURA 8: Clasificación de prácticas de liderazgo efectivo y su relación con las variables del desempeño docente	86
FIGURA 9: La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar	87
FIGURA 10: Línea de tiempo: Etapas de la mentoría	106
FIGURA 11: Valoración de la evaluación académica	111

INTRODUCCIÓN

Los establecimientos educacionales de este tiempo se caracterizan por tener alumnos y alumnas, docentes, padres y apoderados con altas expectativas de calidad de educación. El foco se tiende a poner en el aprendizaje de los y las estudiantes y en los métodos de enseñanza por parte de los educadores. No obstante, los directivos cumplen un rol de dirección y liderazgo, cuya influencia es altamente significativa sobre las prácticas pedagógicas y resultados académicos. A raíz de esta reflexión surge la actual investigación, que se enmarca específicamente dentro del ámbito del liderazgo educativo.

Esta propuesta tiene como objetivo general diagnosticar y caracterizar las prácticas de liderazgo del Director de un establecimiento educacional de la comuna de Concepción, a través de la detección de una problemática y sus posibles causas. Junto con ello, proponer un plan de mejora como medio para subsanar el problema identificado.

Su estructura se compone de la siguiente manera: presentación de los antecedentes del contexto del establecimiento educacional, luego se desarrolla una primera etapa de diagnóstico y línea base y, por último, se expone la segunda etapa que consiste en la elaboración de una propuesta de mejora, exposición de marco teórico y conclusiones finales.

En la etapa de diagnóstico y la línea base se expondrá el marco metodológico, donde se dará a conocer los objetivos, la muestra, el instrumento utilizado y el análisis de los datos, con el fin de caracterizar y comprender la situación inicial de la institución. A raíz de lo anterior, se determinará el problema, sus causas y efectos.

La etapa siguiente incluirá la propuesta de mejora y su correspondiente fundamentación teórica. Se presentará la solución al problema, describiendo lo que se quiere realizar y lograr en los sujetos y plazos determinados.

Por último, se expondrán las conclusiones derivadas de la investigación, incluyendo los aprendizajes, los aportes y las proyecciones de ésta misma en el ámbito de la dirección y liderazgo escolar.

RESUMEN EJECUTIVO

La propuesta de mejora educativa: Mentoría para el fortalecimiento de las prácticas de acompañamiento a la labor docente del director de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Concepción, es un plan de mejoramiento, presentado para dar solución al bajo despliegue de las prácticas de liderazgo asociadas al apoyo del desarrollo profesional docente, que se presenta en los directivos de dicho colegio.

El problema señalado ha sido detectado por medio del establecimiento de una línea base y una posterior investigación de enfoque mixto. Se ha trabajado con instrumentos cuantitativos (encuesta CEPPE) y cualitativos (entrevistas), que fueron aplicados a una muestra de 28 individuos (directivos y docentes), con el fin de determinar las prácticas de liderazgo escolar.

Como estrategia de mejora educativa, se propone una mentoría de un año académico, donde un mentor/a calificado guiará, acompañará y monitoreará a la Directora del establecimiento.

Esta estrategia tiene como objetivo fortalecer y desarrollar en la Directora la práctica de apoyo y acompañamiento en aula al docente y su correspondiente actividad de retroalimentación. Para tales efectos, se propone el desarrollo de ésta en tres etapas (inicio-desarrollo-cierre), en el que la Directora tenga como actividad principal, realizar visitas a un grupo piloto de tres docentes, en compañía del mentor/a. Junto con ello, se contempla, también, sesiones de reflexión y evaluación a lo largo del proceso.

Palabras clave: liderazgo pedagógico – plan de mejoramiento – mentoría – director novel – desarrollo profesional directivo – observación al aula – retroalimentación docente.

I PARTE

ANTECEDENTES DE CONTEXTO

I. ANTECEDENTES DE CONTEXTO

La presente investigación acción se contextualiza en un establecimiento de la comuna de Concepción, de dependencia particular subvencionada y adscrito a una Corporación sin fines de lucro. Cuenta con un equipado edificio con laboratorio de computación, biblioteca y gimnasio, con un total de 600 metros cuadrados. Jornada escolar completa desde 3° año básico a 4° año medio, con una matrícula estimada de 1.024 estudiantes.

El establecimiento cuenta con una dotación de 41 docentes (5 hombres y 36 mujeres) y 27 asistentes de la educación (9 hombres y 18 mujeres). De los 41 profesores y profesoras, 38 pertenecen a aula común, incluidos 3 directivos que realizan 2 a 3 horas clases en aula.

El establecimiento se encuentra emplazado en el sector Lorenzo Arenas. Este lugar cuenta con buen acceso y seguridad para los estudiantes. El transporte público es accesible y cerca se encuentran la Vega Monumental, una estación de bomberos, colegios y liceos, supermercados y una estación de combustibles, entre otros servicios. Cabe mencionar, que existen lugares de esparcimiento como distintas plazas y el Parque Laguna Redonda.

Sin embargo, aun cuando se destaca la plusvalía del sector, la población escolar proviene, en su mayoría, de sectores aledaños de carácter vulnerable. La tabla 1 que se presenta a continuación, indica la procedencia de los estudiantes.

TABLA 1

Origen comunal de los estudiantes

COMUNA DE ORIGEN	PORCENTAJE
Concepción centro	6%
Hualpén – Talcahuano	18%
Lorenzo Arenas – Laguna Redonda	32%
Costanera Pedro del Río	10%
Juan Pablo II - Briceño 2 – Miraflores - Gabriela Mistral	30%
San Pedro de la Paz	3%
Otras comunas (Penco, Chiguayante y Hualqui)	1%

Fuente: PEI 2019 p. 9.

1. Análisis de la estructura organizacional

La misión de este establecimiento educacional es “educar a niños y jóvenes de la provincia de Concepción, por medio de una educación laica, colaborativa y en sostenida actualización, para formación de estudiantes integrales, que ejerciten los valores universales y que tengan una clara conciencia de sus potencialidades” (PEI, 2019, p. 6). Se fundamenta el ejercicio de sus valores con actividades concretas realizadas durante el año escolar, primando su lema: “Educar personas íntegras y creativas para contribuir a una sociedad globalizada y cambiante” (PEI, 2019, p.7).

En este escenario, la comunidad educativa señala estar consciente de la importancia de atender a las exigencias de una política educativa inclusiva, tanto a nivel de acceso a los recursos materiales y didácticos para el aprendizaje de los y las estudiantes, como también de proporcionar a los profesores y profesoras las herramientas necesarias para que su práctica docente vaya encaminada al logro de aprendizajes.

En el año 2004, el establecimiento fue certificado con el Sello de Calidad de la Fundación Chile, siendo el primer establecimiento de la Octava Región que aseguró la calidad de sus procesos por medio de una certificación.

Para obtener logros como éste, el establecimiento se ha encargado de que cada departamento cumpla con sus tareas determinadas. Para tal fin, existe allí una organización estructurada, que se puede apreciar en el organigrama del colegio (ver *figura 1*). Esta organización está encabezada por el directorio, el Rector y la Directora académica.

Luego se encuentran las secretarías y los diferentes consejos de la comunidad escolar. Este centro educativo está organizado, además, en seis unidades específicas. Estas unidades corresponden a las áreas administrativa, disciplinaria, técnico pedagógica, de orientación y de integración. Cada una está liderada por un Jefe o Coordinador y cuentan con subdepartamentos.

ORGANIGRAMA DEL ESTABLECIMIENTO

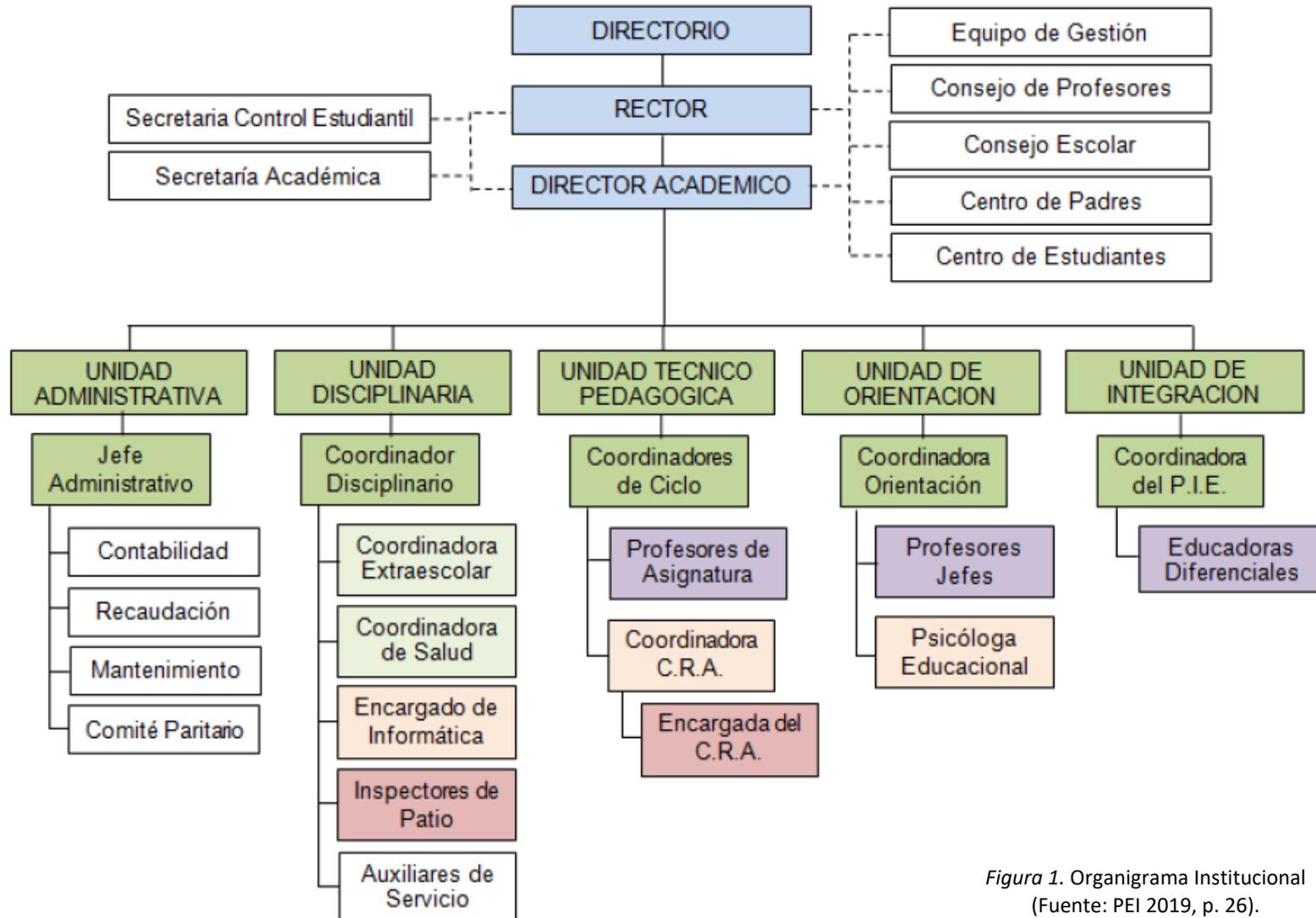


Figura 1. Organigrama Institucional
(Fuente: PEI 2019, p. 26).

Siguiendo con el análisis organizacional, el perfil del equipo técnico pedagógico y directivo corresponde a un personal comprometido y capacitado para cumplir sus roles, según lo que describe el Proyecto Educativo Institucional.

Los educadores/as, por su parte, son caracterizados en el PEI como personas comprometidas con el aprendizaje de los estudiantes; por este motivo es que usan distintas metodologías para la enseñanza y el trabajo en equipo, y también promueven los valores en los y las estudiantes. Por esto mismo, se destaca su responsabilidad y solidaridad, además que poseen autocrítica y sentido de rectitud moral.

El establecimiento describe a los directivos como individuos responsables, respetuosos, modelos de profesionalismo y disciplina; personas que desean que los alumnos y alumnas progresen académicamente y brinden prestigio a la institución.

En cuanto a la gestión del colegio, de esto se destaca que su modelo está enfocado en los aprendizajes y el mejoramiento continuo de los procesos. En primer lugar, se encuentra la gestión docente, que dentro del ámbito curricular se enfoca, específicamente, en planificar las clases conforme al currículo oficial del MINEDUC. Desde el punto de vista de la evaluación, se centra en el enfoque edumétrico en diferentes formatos, escalas de calificaciones y criterios de evaluación.

Sobre el quehacer del docente, se incluye, también, la participación activa en su departamento específico, donde comparte experiencias y ayuda a mejorar las prácticas metodológicas. Además, la labor administrativa que realiza es manejar los libros de clases y de asistencias, junto con hacer reuniones de apoderados, entre otras tareas.

En segundo lugar, se debe hacer referencia a la gestión directiva. El PEI señala que ésta se dedica a coordinar la calendarización anual, semestral y mensual de las actividades del establecimiento; también los lineamientos curriculares y evaluativos. Acompaña a los y las docentes en sus funciones administrativas y pedagógicas. Realiza la coordinación horaria, disciplinaria y de asistencia al establecimiento por parte de los y las estudiantes. Por otra parte, vela por mantener una infraestructura de calidad y gestionar bien los recursos disponibles. Así también, entrega la cuenta pública a la comunidad escolar.

2. Indicadores de eficiencia interna

Para poder formar una imagen panorámica sobre la condición del establecimiento, se presenta, a continuación, algunos indicadores de eficiencia interna.

2.1. Matrícula

La matrícula actual es de 1.024 estudiantes, que se distribuyen en 25 cursos, 2 cursos por grado (A y B) desde enseñanza pre-escolar hasta 4° año Medio. En la tabla 2 se despliega la evolución de la matrícula desde el año 2013 en adelante; año en el que comienza a implementarse la Jornada Escolar Completa en el establecimiento.

TABLA 2
Evolución de la Matrícula

AÑO	E. Pre-Escolar	E. Básica	E. Media	TOTAL
2013	105	534	176	815
2014	111	517	211	839
2015	100	553	251	904
2016	108	576	279	963
2017	110	581	293	984
2018	108	596	305	1009
2019	106	609	309	1024

Fuente: PEI 2019 p. 10.

En la tabla 2 se evidencia que la matrícula de la enseñanza pre-escolar se ha mantenido constante y que en enseñanza básica ha tenido un leve incremento. La matrícula total ha evolucionado ascendentemente, gracias al incremento significativo del número de estudiantes matriculados principalmente en enseñanza media, lo que casi alcanzan el doble de la cifra inicial del 2013.

2.2. Índice de vulnerabilidad escolar

El organismo encargado de evaluar la condición de vulnerabilidad de los alumnos es la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), a través de la metodología SINAE¹. Este

¹ El Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) es un conjunto de criterios que permite identificar el nivel de vulnerabilidad de los grupos de estudiantes de educación básica y media, con el fin de asegurar la entrega de apoyos específicos a cada uno de ellos. Para este propósito, el SINAE recopila datos personales y socioculturales de los alumnos y sus familias, desde fuentes como: Registro Civil, MINEDUC, FONASA, Red SENAME, Programa Chile Solidario, entre otros. Esta información se procesa y clasifica a los estudiantes dentro

sistema se nutre de la información recopilada de diversas fuentes y, finalmente, arroja como resultado índice el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), que permite clasificar a los estudiantes en categorías que van desde la extrema pobreza hasta pobreza con bajo riesgo social.

TABLA 3
Indicadores de eficiencia Interna – IVE (EB – EM) del Establecimiento

INDICADOR \ AÑO	2015	2016	2017	2018	2019
Matrícula General	904	963	984	1008	1024
IVE- SINAE Enseñanza Básica	49,1%	49,0%	51,4%	65,0%	NI
IVE- SINAE Enseñanza Media	49,1%	51,8%	53,0%	60,0%	79,54%

NI.: NO INFORMADA

Fuente: Página web institucional Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas – JUNAEB.

Como se muestra en la tabla 3, desde el 2015 el IVE va en aumento, y ya en el 2018 superó el 60,0% en ambos ciclos. Principalmente, es destacable el incremento del porcentaje en la enseñanza media desde el 2015 hasta el 2019, cuyas cifras han aumentado un 30%. Este porcentaje indica que el número de alumnos vulnerables en el ciclo medio ha crecido el doble en cinco años, mientras que el ciclo básico presenta la mitad de esta evolución con un 16% aprox.

En general, estas cifras indican que más de la mitad de la población estudiantil del establecimiento está enfrentándose a riesgos socioeconómicos y socio-educativos (problemas de rendimiento escolar, asistencia y deserción del sistema educacional).

Que haya estudiantes de enseñanza básica y media en un 65,0% y 79,54% de IVE respectivamente, significa que más de la mitad de ellos proviene de contextos vulnerables o tienen carencias que deben ser cubiertas.

de tres categorías: 1° prioridad (extrema pobreza), 2° prioridad (pobreza) y 3° prioridad (pobreza con bajo riesgo social y educativo).

2.3. Asistencia

El porcentaje anual de asistencia es de un 94,6%. La tabla 4 registra valores que se han mantenido constantes desde el año 2014 hasta el 2018. En el PEI, el establecimiento señala que estos promedios de asistencia se han logrado gracias a los siguientes factores: el compromiso de los padres y apoderados con la educación de sus hijos, el compromiso de los y las estudiantes con el colegio, la cercanía de los domicilios de la mayoría de los alumnos y alumnas y, por último, el exigente control de asistencia y atrasos por parte del colegio (PEI, p.11).

TABLA 4
Porcentaje anual de asistencia

Año	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Porcentaje	94%	94%	95%	95%	95%	94,6%

Fuente: PEI 2019, p. 11.

2.4. Rendimiento escolar

El establecimiento muestra un rendimiento constante con un promedio anual de 6,0 hasta el año 2018. La tabla 5 indica que los retiros y traslados han aumentado en el transcurso de los años, para luego volver a decrecer el 2018. Según señala el establecimiento en el PEI, la razón principal de los retiros se debe a los traslados de domicilios por razones laborales de los padres (p. 12).

En cuanto a la tasa de reprobados, la cifra se mantiene por debajo del 2,0%.

TABLA 5
Resumen de rendimiento académico

AÑO	PROMOVIDOS	REPROBADOS	RETIRADOS/ TRASLADADOS	PROMEDIO COLEGIO
2014	717	13 (1,8%)	10	5,9
2015	799	6 (0,7%)	19	6,0
2016	948	15 (1,6%)	26	6,0
2017	976	8 (0,8%)	36	6,0
2018	889	11 (1,2%)	13	6,0

Fuente: PEI 2019, p. 11.

2.5. Resultados SIMCE

La tabla 6 que se despliega a continuación, muestra un seguimiento de los resultados SIMCE desde el año 2015 hasta el 2018.

TABLA 6
Resultados SIMCE 2015-2018

SUBSECTOR	2015		2016		2017		2018		PROMEDIO HISTÓRICO	
4° año	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M
Básico	270	286	285	287	282	277	294	288	283	284
6° año	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M
Básico	259	279	253	277	N.A.	N.A.	267	269	258	281
8° año	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M
Básico	254	311	N.A.	N.A.	244	276	N.A.	N.A.	249	293
2° año	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M	L Y C	M
Medio	265	329	284	319	276	321	250	280	289	325

N.A.: SIMCE NO APLICADO

Fuente: PEI 2019, P. 12-13.

De lo expuesto en la tabla 6 se puede concluir hay fluctuaciones entre un año a otro. Para ciclo básico se obtiene lo siguiente: los resultados de 4° básico en lenguaje van en aumento, mientras que en matemáticas se mantienen regulares. En 6° básico los resultados de ambas asignaturas también se mantienen constantes. En 8° básico las cifras en las dos áreas van decreciendo. El mejor rendimiento para cada asignatura se da en lenguaje de 4° básico (283 pts.) y en matemáticas de 8° básico (293 pts.).

En 2° medio los resultados se mantienen regulares en el tiempo. En matemáticas los resultados están por sobre los que obtienen los y las estudiantes de ciclo básico, y en lenguaje están relativamente parejos con la enseñanza básica, a pesar de la fluctuación que se da entre niveles.

Como panorama global, la tabla 6 muestra que en las pruebas SIMCE el rendimiento en matemáticas es superior en cada curso evaluado, tanto en enseñanza básica como en enseñanza media.

Los resultados en esta área van en aumento conforme al avance del nivel escolar (exceptuando el promedio histórico de 6° básico, 3 puntos por debajo de 4° básico). Se refleja un notorio incremento en el progreso en matemáticas; tomando como base el resultado de 4° básico hasta llegar a 2° medio, el aumento es de 41 puntos en seis años de estudios.

Lo que acontece con lenguaje es todo lo contrario. Los resultados van a la baja, sólo repuntan en 2° medio. Aun así, el promedio histórico de lenguaje no sobrepasa a matemáticas en ningún nivel.

En una primera medición en 4° básico se muestra un comienzo parejo entre ambas áreas (LYC 283 pts./ M 284 pts.), sin embargo, dos años después, desde 6° básico en adelante, el contraste del progreso se hace más grande. Se obtiene una cifra de 34,3 puntos de diferencia de matemáticas por sobre lenguaje desde 6° básico a 2° medio.

Otro análisis que revela la situación académica de los y las estudiantes del colegio es comparar sus resultados SIMCE con la Región del Biobío y también con lo obtenido a nivel país. A continuación, las tablas 7 y 8 muestran la comparación de los puntajes de 8° básico (2019) y 2° medio (2018):

TABLA 7

Comparación de puntajes SIMCE 8° básico a nivel regional y nacional 2019

8° Básico	Lengua y Literatura: Lectura	Matemática	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Establecimiento	263 puntos	295 puntos	267 puntos
Región Biobío	242 puntos	263 puntos	249 puntos
Nacional	241 puntos	263 puntos	250 puntos

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. www.agenciaorienta.gob.cl

TABLA 8

Comparación de puntajes SIMCE 2° medio a nivel regional y nacional 2018

2° Medio	Lengua y Literatura: Lectura	Matemática	Ciencias Naturales
Establecimiento	250 puntos	280 puntos	258 puntos
Región Biobío	248 puntos	265 puntos	245 puntos
Nacional	249 puntos	264 puntos	243 puntos

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. www.agenciaorienta.gob.cl

Las tablas 7 y 8 revelan que, en ambos niveles escolares, se presentan puntajes superiores comparados con los de la Región del Biobío y con los nacionales. El SIMCE de 8° básico muestra puntajes más altos que los de la 8° Región y de Chile, tanto en lengua y literatura, como en matemáticas e historia, geografía y ciencias sociales. Lo mismo acontece con los resultados de 2° medio, sin embargo, estos puntajes son más similares a los regionales y nacionales.

TABLA 9

Comparación de categorías y niveles de desempeño SIMCE 2018-2019

Ciclo	Establecimiento		Chile	
	<i>E. Básica</i>	<i>E. Media</i>	<i>E. Básica</i>	<i>E. Media</i>
Categoría de desempeño	Medio	Medio	--	--
Niveles de desempeño	67 puntos Elemental	58 puntos Insuficiente	49 puntos Insuficiente	42 puntos Insuficiente

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. www.agenciaorienta.gob.cl

La tabla 9 exhibe, en primer lugar, la categoría de desempeño SIMCE. Siendo el desempeño *alto* lo óptimo, donde los y las estudiantes logran sobresalir en los aspectos académicos, personales y sociales; y, por otra parte, el desempeño *insuficiente*, lo menos esperable, donde estos muestran resultados por debajo de lo esperado, el establecimiento está clasificado con desempeño *medio*

Que, tanto en el ciclo de enseñanza básica como de media, la categoría de desempeño obtenida por el establecimiento haya sido de desempeño *medio*, significa que el colegio ha logrado que sus estudiantes obtengan resultados similares a lo esperado, tanto en aspectos académicos como de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan.

La tabla 9 muestra, también, los niveles de desempeño por ciclo. El nivel ideal es el *adecuado*, donde los y las estudiantes logran lo exigido por el currículo satisfactoriamente, demostrando los conocimientos y habilidades estipulados. En otro extremo, se encuentra el

nivel *insuficiente*, donde estos no logran demostrar, consistentemente, que han adquirido habilidades y conocimientos elementales de su currículo.

El ciclo de básica del colegio se encuentra en el nivel *elemental*; significa que los y las estudiantes han logrado lo exigido en el currículo de manera parcial; demostrando la adquisición de los conocimientos y habilidades más elementales estipulados para el período evaluado. Demuestran comprensión lectora y habilidades matemáticas suficientes para su nivel.

El ciclo medio, por su parte, se encuentra en nivel *insuficiente*, lo que indica que hay problemas de comprensión lectora, de inferencias y de reflexión sobre la lectura y, en matemáticas, falta comprensión de problemas matemáticos y se evidencia escasa aplicación de conceptos y procedimientos como álgebra y geometría.

Si bien en ambos ciclos el establecimiento se clasifica en una categoría *media* y logró sacar puntajes más altos que los nacionales, los resultados de ambos indicadores indican que falta trabajar para lograr desempeños óptimos en los y las estudiantes, sobre todo con aquellos de enseñanza media.

2.6. Resultados PSU

La tabla 10 muestra los resultados PSU por cada asignatura, desde el 2013 en adelante. Se evidencia que los promedios se mantienen estables; estos bordean los 560 puntos hasta los 600 puntos (exceptuando historia con 531 pts. y ciencias con 552 pts.)

Al comparar los cuatro diferentes sectores, se aprecian promedios anuales generales relativamente similares, siendo matemáticas el de mayor rendimiento (582 pts.) e historia el que presenta menor logro (559 pts.).

TABLA 10*Resultados PSU, proceso de rendición 2013 – 2018*

AÑO	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	HISTORIA	CIENCIAS	PROMEDIO L Y M
2013	577	597	572	561	587
2014	579	581	576	568	580
2015	591	603	563	581	597
2016	595	570	581	586	582
2017	565	570	531	552	568
2018	560	569	531	559	565
PROMEDIO	578	582	559	568	572

Fuente: Página web institucional Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas – JUNAEB.

La tabla 11 despliega los puntajes PSU del proceso 2019, que obtuvieron los alumnos y alumnas en lenguaje y matemáticas.

TABLA 11*Frecuencia y porcentaje proceso PSU 2019*

PUNTAJE ESTÁNDAR	LENGUAJE		MATEMÁTICAS	
	TOTAL ALUMNOS	PORCENTAJE	TOTAL ALUMNOS	PORCENTAJE
150 – 449	8	11,76%	8	11,76%
450 – 649	51	75%	50	73,5%
650 – 850	9	13,23%	10	14,70%
TOTAL	68	100%	68	100,00%

Fuente: Página web del DEMRE. Estadísticas de rendición por colegio: <https://colegios.demre.cl/estadistica>

Al analizar los puntajes de la tabla 11, se puede apreciar que aproximadamente más del 70% del universo de los y las estudiantes que rindió la prueba, se concentra en la zona media de los rangos de puntaje de la PSU.

Así también, no existe marcada diferencia entre la distribución de alumnos y alumnas y sus puntajes obtenidos tanto en lenguaje como en matemáticas; ambas pruebas abarcan porcentajes similares de distribución de rendimiento.

Los análisis de las tablas 10 y 11 indican que los puntajes PSU siguen la tendencia de la evaluación SIMCE, donde el mejor rendimiento se da en matemáticas, mientras que

lenguaje queda relegado a la segunda posición. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en cuanto a rendimiento.

En conclusión, los indicadores de eficiencia del establecimiento revelan, como panorama general que, si bien más de la mitad de la población estudiantil del establecimiento está inmerso en algún tipo de riesgo socioeconómico o socioeducativo, estos estudiantes asisten con regularidad a clases y tienen un rendimiento constante, como lo demuestran los promedios de las evaluaciones SIMCE y PSU.

II PARTE
MARCO METODOLÓGICO
PARA EL DIAGNÓSTICO

II. MARCO METODOLÓGICO PARA EL DIAGNÓSTICO

1. Objetivo General

Determinar cuáles son las prácticas de liderazgo de la Directora del establecimiento educacional que presentan menor desarrollo, y cómo el bajo desempeño de éstas mismas condiciona a la comunidad escolar y la consecución de objetivos en el establecimiento.

2. Objetivos Específicos

Los objetivos de esta investigación son:

- Diagnosticar y caracterizar las prácticas de liderazgo de la Directora del establecimiento educacional.
- Caracterizar las respuestas de los y las docentes en relación al liderazgo presentado por su Directora.
- Identificar nudos críticos derivados de las prácticas de liderazgo de la Directora, que están afectando al establecimiento educacional.

3. Enfoque de la Investigación

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque mixto. Este enfoque toma datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo y los integra para elaborar una imagen más detallada del fenómeno a analizar.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) (como se definió en Hernández, Sampieri y Mendoza, 2008) describen el enfoque mixto señalando lo siguiente:

Los métodos mixtos 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 (Hernández *et al.*, 2014, p. 534).

El enfoque cuantitativo se basa en el análisis de datos duros como: cifras, estadísticas, gráficos, mediciones numéricas, tablas, etc. Todos estos antecedentes deben ser

cuantificables y de carácter externo y objetivo. “La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica” (Hernández *et al.*, 2014, p.5).

Con este enfoque se busca “consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población (Hernández *et al.*, 2014, p.10).

Por su parte, el enfoque cualitativo se puede definir como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández *et al.*, 2014, p.9). Es un enfoque que “se basa en métodos de recolección de datos *no* estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” (Hernández *et al.*, 2014, p.8). Este enfoque utiliza descripciones e interpretaciones que intentan reconstruir la realidad. También aporta la riqueza interpretativa y un punto de vista holístico del fenómeno investigado.

Es decir, la siguiente investigación se trabajará a través del método mixto, puesto que:

El enfoque mixto, entre otros aspectos, logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, ayuda a formular el planteamiento del problema con mayor claridad, produce datos más “ricos” y variados, potencia la creatividad teórica, apoya con mayor solidez las inferencias científicas y permite una mejor “exploración y explotación” de los datos (Hernández *et al.*, 2014, p. 542).

En otras palabras, es el método que se enriquece con lo mejor de ambos enfoques; logra agrupar y “mezclar” los datos empíricos con la información interpretativa que utilizará esta investigación. De esta manera, es posible sacar conclusiones más elaboradas y acertadas de la problemática investigada.

4. Población y Muestra

Para realizar este diagnóstico, se determinó como población a 41 docentes de aula (5 hombres y 36 mujeres) de un Establecimiento Particular Subvencionado de la comuna de Concepción.

Para la aplicación del instrumento con enfoque cuantitativo (encuesta CEPPE), se ha empleado una muestra de 22 docentes de aula², donde 17 de ellos son mujeres y 5 son hombres y todos fueron escogidos al azar.

La tabla 12 de a continuación, detalla la cantidad de los individuos de las muestras según los tipos de instrumentos aplicados:

TABLA 12

Muestra de individuos

INSTRUMENTO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL INDIVIDUOS
Encuesta CEPPE	5	17	22
Entrevista cualitativa Director y Jefe de UTP	0	2	2
Entrevista cualitativa Docentes	1	3	4

Fuente: Elaboración propia.

Al ser una investigación con enfoque mixto, se ha empleado dos tipos de instrumentos que, por consiguientes, requirieron muestras distintas, sin embargo, ambas pertenecen a la misma población antes anteriormente descrita.

Para la aplicación del instrumento con enfoque cualitativo (entrevistas personales), se ha trabajado con una muestra de 6 individuos. Uno de ellos es la Directora, el otro es la Jefa de UTP y los 4 restantes son docentes (1 hombre y 3 mujeres), que fueron escogidos de acuerdo a su trayectoria en el establecimiento (con menos de cinco años y con más de 10 años). Esta selección se hizo para considerar distintas perspectivas, de acuerdo a los años trabajados allí.

² Para la muestra, entre los docentes de aula no fueron incluidas las educadoras diferenciales.

5. Instrumento de Recogida de Datos

Se recopilaron los datos pertinentes, a través de la aplicación de dos instrumentos, uno para cada tipo de enfoque de la investigación.

5.1. Instrumento para datos cuantitativos

Para obtener los datos de carácter cuantitativo, se ha utilizado como instrumento la “Encuesta a docentes de aula”³ o “Encuesta CEPPE”, que ha sido elaborada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación —CEPPE— de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El instrumento busca conocer la opinión de los docentes sobre la efectividad de sus prácticas y metodologías. La encuesta CEPPE es un medio para obtener retroalimentación sobre cómo están enseñando, asimismo, es un medio de apoyo en la gestión de su docencia. Ésta encuesta evalúa un conjunto de dimensiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas son: las características del establecimiento, las prácticas de liderazgo y características del Director y Jefe de UTP o coordinador académico y, finalmente, la situación del docente en el establecimiento y antecedentes personales.

Esta encuesta cuenta con 21 preguntas de selección de alternativas, que están dispuestas a escala tipo Likert. Cada pregunta tiene 5 opciones que van en intensidad lineal desde “*muy de acuerdo*” a “*muy en desacuerdo*”, pasando por un grado neutral: “*ni acuerdo ni en desacuerdo*”. El docente debe marcar una o dos opciones (según instrucción) de acuerdo a su experiencia.

5.2. Instrumento para datos cualitativos

Para obtener los datos de carácter cualitativo, los instrumentos utilizados han sido dos entrevistas de propia autoría de la investigadora, una para el Director y Jefe de UTP, y otra para los docentes.

³ Esta encuesta es un instrumento con derecho del Centro de Estudios y políticas en Educación —CEPPE—, en el marco del Proyecto CIE01- CONICYT. CEPPE está integrado por: Universidad Católica, Universidad Alberto Hurtado, Universidad de la Frontera y la Fundación Chile.

La entrevista para los directivos cuenta con 11 preguntas y la que corresponde a los docentes cuenta con 10 preguntas, y ambas están organizadas conforme a las cuatro dimensiones de las prácticas directivas.

Se han elaborado dos instrumentos diferentes, debido a los sujetos de la muestra. Esto quiere decir que éstas difirieren en la redacción de las preguntas, sin embargo, en su contenido son muy similares, por lo que buscan recabar la misma información, pero de diferentes puntos de vista. En cuanto al número de preguntas estipulado previamente, la entrevista dirigida a los directivos contempla una pregunta extra que está orientada a recabar información sobre apreciación personal de su gestión y el desarrollo profesional docente.

El objetivo de estos instrumentos es recoger información que permita identificar e indagar en los motivos que originan los efectos detectados con el instrumento encuesta CEPPE. Recogen información sobre la visión que tienen los directivos y docentes de las prácticas de liderazgo en el establecimiento, correspondientes al periodo del actual Director. Las preguntas abarcan temas como: el trabajo con el PEI, el trabajo en equipo, el desarrollo profesional docente, la gestión del tiempo y la gestión directiva, entre otras temáticas.

En relación a la estructura de las entrevistas, éstas se caracterizan por ser tipo *semiestructurada* ⁴, por lo que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández *et al.*, p.403).

Esto se traduce en que, si bien en un principio se ha determinado un número específico de preguntas como columna vertebral, la investigadora tiene la libertad de incluir preguntas adicionales, con el propósito de ahondar más en los argumentos y contenidos preguntados a los sujetos.

⁴ Ryen, 2013; y Grinnell & Unrau, 2011 citados en Hernández *et al.*, 2014, p.403, establecen una clasificación para las entrevistas cualitativas. Esta clasificación se divide en *estructuradas*, *semiestructuradas* y *no estructuradas o abiertas*.

Este proceso exploratorio se lleva a cabo de acuerdo a la clasificación de preguntas propuesta por Mertens (2010 en Hernández *et al.*, p.404), que se basa en la función que cumple cada pregunta. A continuación, se presenta la tipología descrita:

- *De opinión*: ¿Cree usted que...? ¿Desde su punto de vista, ¿cuál cree usted que...? ¿Qué piensa de esto...?
- *De expresión de sentimientos*: ¿Cómo se siente con respecto a ...? ¿Cómo describiría lo que siente por...?
- *De conocimientos*: ¿Cuáles son...? ¿Qué sabe usted de las causas que provocaron...?
- *Sensitivas* (relativas a los sentidos): ¿Qué le gusta enseñar...? ¿Qué vio en su última visita al aula?
- *De antecedentes*: ¿Cuánto tiempo participó...? ¿Qué hizo después de...?
- *De simulación*: Suponga que usted que... ¿Qué es lo primero que haría si...?

El desarrollo de la entrevista se ha enfocado en hacer preguntas de opinión, de conocimientos y de antecedentes. A través de estas preguntas explorarías es posible recoger información sobre el *qué, porqué, cómo, cuándo* de las prácticas de liderazgo en el establecimiento.

6. Procedimiento de Análisis de Datos

La situación inicial en la que se encuentra el establecimiento ha sido determinada mediante el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos. Esta información fue analizada de estas dos maneras, según su correspondiente instrumento.

6.1. Datos cuantitativos

Los datos cuantitativos, que fueron arrojados al aplicar la encuesta CEPPE, se vaciaron en una matriz Excel. Con esta matriz se trabajó en la tabulación de los datos, elaboración de gráficos y el procesamiento de la información.

Para realizar la interpretación de los resultados, se ha trabajado sobre la base de las respuestas "*Muy de acuerdo*" (equivale a las alternativas N° 5 de la encuesta), por ser la alternativa que presenta el mayor grado de certeza.

Una vez tabuladas las respuestas, se ha procedido a organizar y presentar la información en gráficos y tablas. Se expone un gráfico comparativo entre los resultados del establecimiento educacional investigado y los resultados a nivel nacional y otros gráficos específicos que responden a determinadas preguntas. Asimismo, se presentan dos tipos de tablas: una tabla da cuenta de los resultados de cada dimensión del liderazgo y sus respectivas subdimensiones; mientras que el otro tipo de tabla expone en detalle las subdimensiones bajo el 25%, junto con los respectivos reactivos, que se encuentran, igualmente, bajo el 25%.

6.2. Datos cualitativos

La información de carácter cualitativa, que fue obtenida al aplicar las entrevistas, se ha examinado siguiendo el siguiente procedimiento:

En primer lugar, se transcribieron las respuestas de los directivos y docentes entrevistados. En segundo lugar, se identificaron las prácticas directivas, tanto las más débiles o menos presentes como las más desarrolladas o más presentes. Así también, se detectaron las condiciones de trabajo y del contexto institucional; y se incluyó información sobre el currículo de los encuestados, a quienes se les preguntó, además, sobre sus años de ejercicio de la docencia, años de ejercicio en sus respectivos cargos, y especializaciones académicas y formativas.

Una vez recabada la información relevante, el siguiente paso ha sido exponer los distintos puntos de vista de los actores comparando y contraponiéndolos, para tener una imagen más clara del contenido crucial de los instrumentos.

Por último, se han identificado los factores que están influyendo en el problema hallado. Estos se han analizado utilizando citas claves provenientes de las entrevistas, así como datos de la encuesta CEPPE, que han servido de respaldo para estas causas.

III PARTE
DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE

III. DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE

1. Resultados del análisis cuantitativo

En esta sección se dará cuenta de los resultados arrojados por el instrumento encuesta CEPPE.

1.1. Prácticas de liderazgo del Director

Las prácticas de liderazgo del Director/a se clasifican en 4 dimensiones: Establecer dirección, Rediseñar la organización, Desarrollar personas y Gestionar la instrucción. En este contexto, la información recopilada indica lo siguiente:

En el establecimiento, el despliegue de las prácticas de liderazgo en su totalidad es más bajo que el nivel promedio nacional (ver *figura 2*).



Figura 2. Prácticas de Liderazgo.

La figura 2 indica que, en relación al nivel nacional, se encuentran todas las dimensiones a la baja por debajo del 30%, mientras que, en comparación, los promedios nacionales se presentan por sobre el 35%.

Una imagen más esclarecedora de la situación del liderazgo directivo en el establecimiento, se obtiene poniendo el foco en las percepciones de los profesores y profesoras, puesto que estos mantienen vínculos con toda la comunidad escolar.

Para ahondar en mayor profundidad en las prácticas que faltaría reforzar o poner en práctica, aquellas con menor acuerdo según la opinión de los y las docentes, se han tomado como referencia los resultados que se encuentran por debajo del 25%, tanto de subdimensiones como de reactivos.

1.1.1. *Establecer Dirección*: En esta dimensión se espera que el Director/a sea capaz de incentivar al plantel educativo a conseguir las metas propuestas por medio de la construcción de una visión compartida.

TABLA 13
Categoría Establecer Dirección

Prácticas	% Muy de acuerdo
Expectativas de alto rendimiento.	31,82%
Construir visión compartida.	22,73%
Aceptar metas-objetivos por el grupo.	19,32%

En la tabla 13 se destaca que los y las docentes comparten expectativas de alto rendimiento, sin embargo, la construcción de una visión compartida y el compartir las metas-objetivos, se encuentran bajo el 25%.

La tabla 14 de a continuación, presenta las subdimensiones y los reactivos que se encuentran por debajo del del 25%. Cabe destacar que, para esta dimensión, los demás indicadores de mayor acuerdo que no se presentan en la tabla, bordean entre un 36,36% y un 27,27%, y tienen relación con los objetivos y visión del colegio.

TABLA 14
Las subdimensiones de Establecer Dirección

Subdimensión Menor al 25%	Porcentaje
Construir visión compartida.	22,73%
Aceptar metas-objetivos por el grupo	19,32%
Reactivo Menor al 25%	
El Director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del PEI.	18,18%
El Director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el PEI.	18,18%

El Director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos.	13,64%
El Director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el PEI.	9,09%

En la tabla 14 se destaca que la construcción de la visión compartida y el aceptar metas grupales son las dimensiones que están más bajas. Esto se condice con los reactivos que señalan la baja incorporación de ideas o preferencias del profesorado al PEI (9,09%) y el trabajo en conjunto con el Director/a para lograr las metas (18,18%).

1.1.2. *Rediseñar la Organización*: Esta dimensión requiere que el Director/a vele por las condiciones de trabajo del personal, condiciones que le permitan desarrollarse mejor. Él tiene que apoyar la construcción de culturas colaborativas, y también estructurar una organización que facilite el trabajo para todos. El organizar tiene igualmente que ver con construir relaciones productivas con familias y comunidades y, por consiguiente, es menester conectar a la escuela con el entorno.

TABLA 15
Categoría Rediseñar la Organización

Prácticas	% Muy de acuerdo
Construcción de culturas colaborativas.	31,82%
Relaciones productivas con familia y comunidades.	25%
Conectar la escuela con el entorno.	22,73%
Estructurar una organización que facilite el trabajo.	21,82%

En la tabla 15 se puede apreciar que las cuatro subdimensiones señaladas son consideradas con criterios similares, puesto que los porcentajes fluctúan entre el 21% al 32% aproximadamente. Los reactivos que abordan los temas de organización del trabajo y la relación como cultura escolar y con las comunidades conectadas son los menos destacados.

A continuación, se presentan los reactivos de las subdimensiones que se encuentran por debajo del del 25%. Cabe destacar que, para esta dimensión, los demás indicadores de mayor acuerdo que no se presentan en la tabla, corresponden al 31,82% y el 27,27% de acuerdos, y tienen relación con la construcción de escuelas colaborativas y la conexión de la escuela con el entorno.

TABLA 16*Las subdimensiones de Rediseñar la Organización*

Subdimensión Menor al 25%	Porcentaje
Relaciones productivas con familias y comunidades.	25,00%
Conectar la escuela con el entorno.	22,73%
Estructurar una organización que facilite el trabajo.	21,82%
Reactivo Menor al 25%	
El Director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes.	22,73%
El Director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo.	22,73%
El Director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo.	18,18%
El Director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros del establecimiento.	18,18%
El Director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos.	18,18%
El Director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza aprendizaje	13,64%

En la tabla 16 se da cuenta de los bajos porcentajes que obtienen los reactivos del ámbito trabajo en equipo. Por ejemplo, fortalecer el trabajo conjunto entre docentes, alumnos y apoderados y otras comunidades, y propiciar las redes de intercambio para potenciar el aprendizaje.

En torno a la organización, los reactivos sobre asegurar la participación de los y las docentes en las decisiones de mejoramiento educativo y que se definan claramente sus atribuciones y responsabilidades se presentan con un 18,18%.

1.1.3. *Desarrollar Personas*: Esta dimensión, como su nombre lo indica, se centra en el sujeto, en este caso, en los y las docentes. Busca que el Director/a contribuya a desarrollar en el personal los conocimientos, habilidades y motivaciones para concretar las metas propuestas. Este líder debe apropiarse de la inteligencia emocional, la que le permitirá conectarse mejor con sus colaboradores al prestarles mayor atención y apoyo individual. Esto se traducirá en la potenciación del estímulo intelectual de ellos. El desarrollar personas

implica, además, que él debe ser un modelo adecuado de compromiso, resiliencia y valores digno de imitar.

En la tabla 17 de a continuación, se presentan las subdimensiones de *Desarrollar personas*.

TABLA 17
Categoría Desarrollar Personas

Prácticas	% Muy de acuerdo
Proporcionar modelo adecuado.	40,91%
Atención y apoyo individual a los docentes.	29,09%
Estimulación intelectual.	18,94%

Se puede apreciar que la subdimensión “Proporcionar modelo adecuado” es la mejor posicionada, debido a que se encuentra sobre el 40%. Con un 40,91% de respaldo, los docentes consideran al Director como un modelo adecuado y con un 29,09%, el directivo prestaría atención y apoyo individual a los profesores, sin embargo, las cifras caen significativamente hasta un 18,94%, al indicar que le faltaría mayor capacidad de estimular intelectualmente a los docentes.

La tabla 18 de a continuación, presenta las subdimensiones y los reactivos que se encuentran por debajo del del 25%. Cabe destacar que, para esta dimensión, los demás indicadores de mayor acuerdo que no se presentan en la tabla, bordean entre un 40,91% y un 27,27%, y tienen relación con el apoyo individual y estimulación intelectual al docente.

TABLA 18
Las subdimensiones de Desarrollar Personas

Subdimensión Menor al 25%	Porcentaje
Estimulación intelectual.	18,94%
Reactivo Menor al 25%	
El Director nos ayuda a aprender de nuestros errores.	22,73%
Cuando ha avanzado profesionalmente, el Director ha reconocido su trabajo.	9,09%
Durante el último año, el Director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individualidades de los alumnos.	9,09%

Durante el último año, el Director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza.	9,09%
El Director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento.	9,09%

En la tabla 18 aparece una lista con cuatro reactivos de 9,09% de acuerdos. Todo ellos giran en torno a la cercanía, al apoyo y al compromiso individual de parte del directivo con la planta docente.

Analizando los reactivos, los profesores y profesoras esperarían que se les reconozca su progreso profesional, y que se les apoye en la planificación del trabajo de enseñanza y a mejorar sus prácticas de enseñanza, en otras palabras, manifiestan requerir apoyo de carácter socio-pedagógico de parte del directivo.

De la anteriormente expresado, se infiere que existe una constante necesidad y búsqueda de apoyo por parte del profesorado. Con el fin de conocer quién o quiénes cumplen esta función de respaldo en los y las docentes es que surge la pregunta: ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos?

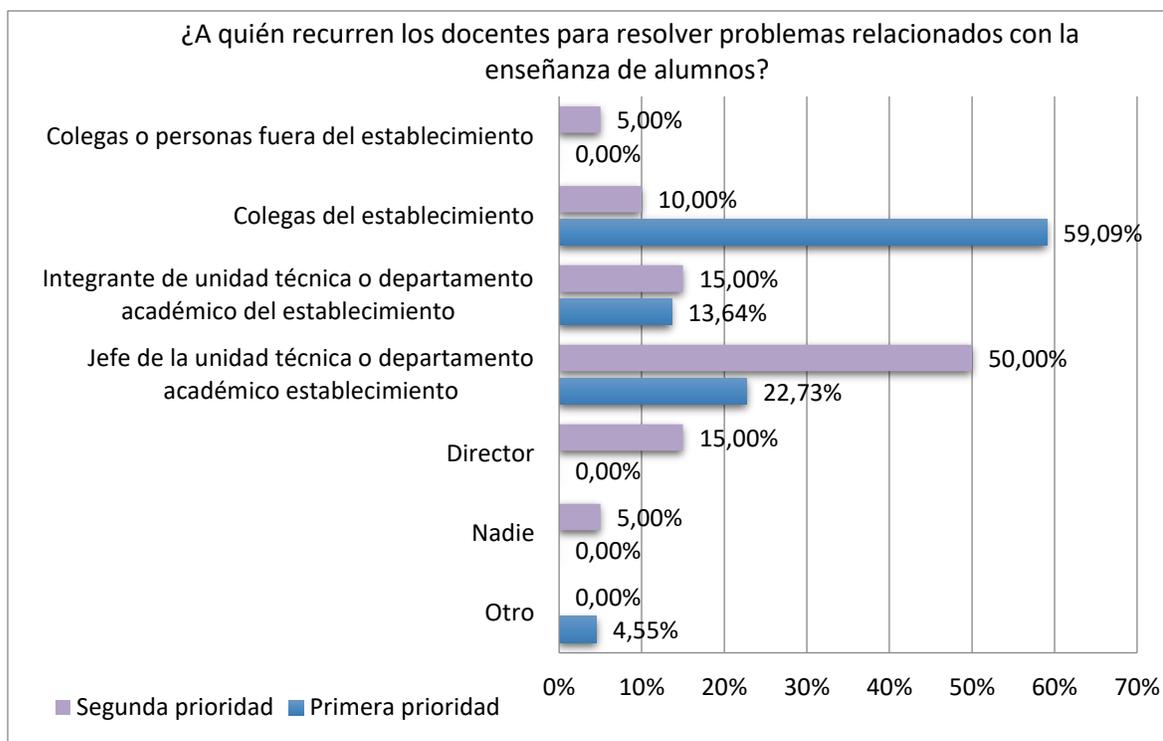


Figura 3. ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos?

Esta pregunta está graficada en la figura 3 que se presenta a continuación; en ella se muestra una lista de posibles candidatos a prestar apoyo y servir de guía para los y las docentes. Los resultados se muestran en una primera y segunda preferencia.

Según los datos que muestra la figura 3, un 59,09% indica que los profesores y profesoras recurren como primera instancia de ayuda a sus colegas del establecimiento y, en segunda preferencia, se inclinan con un 50% a la autoridad más próxima, que es el Jefe/a de la unidad técnica o departamento académico establecimiento. Relegado queda el Director/a con un 15,00%, mientras que consultar a algún integrante de unidad técnica o departamento académico del establecimiento recibe un 13,64%. Cabe destacar con ir con el Director como primera preferencia fue descartado por todos los docentes (0,00%).

En la práctica docente, por tanto, el Jefe/a de UTP es visto como un sujeto más cercano y accesible que el directivo, aun así, la ayuda y guía primordial la obtienen entre colegas. Estos antecedentes se condicen con la apreciación del 18,94% de aprobación que obtuvo la subdimensión “Estimulación intelectual”.

1.1.4. *Gestionar la Instrucción*: Esta dimensión da cuenta de la administración de las prácticas de aula, e implica proporcionar recursos de apoyo técnico para el aprendizaje, monitorear la actividad escolar, brindar protección ante distracciones y cuidar de la dotación del personal.

TABLA 19
Categoría Gestionar la Instrucción

Prácticas	% Muy de acuerdo
Monitoreo de actividad escolar.	36,36%
Dotación personal.	22,73%
Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje.	22,73%
Protección ante distracciones.	4,55%

La tabla 19 presenta porcentajes de la dimensión *Gestionar la instrucción* y de revela que están bajo el 37%. La cifra más alta, con un 36,36% es la subdimensión “Monitoreo de la actividad escolar” y la más baja se adjudica a “Protección ante distracciones” con un 4,55%.

Un panorama más detallado se presenta en la tabla 20 de a continuación. En ella se presentan las subdimensiones y los reactivos que se encuentran por debajo del del 25%. Cabe destacar que, para esta dimensión, los demás indicadores de mayor acuerdo que no se presentan en la tabla, bordean entre un 53,55% y un 27,27%, y tienen relación con el monitoreo de pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU, etc.) y el apoyo técnico al docente.

TABLA 20
Las subdimensiones de Gestionar la Instrucción

Subdimensión Menor al 25%	Porcentaje
Dotación del personal.	22,73%
Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje.	22,73%
Protección ante distracciones.	4,55%
Reactivo Menor al 25%	
El Director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas.	18,18%
El Director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo.	18,18%
El Director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento.	18,18%

El Director los estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	18,18%
El Director frecuentemente observa sus clases.	13,64%
El Director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar.	9,09%
El Director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza.	4,55%

En la tabla 20 se presentan reactivos que van desde el 4,55% hasta el 18,18% de aprobación. El menor acuerdo por parte de los y las docentes, con un 4,55%, lo obtiene el reactivo: “El Director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza”; mientras que el resto de los más bajos corresponden a la práctica de observación con frecuencia de las clases (13,64%) y la retroalimentación al profesor (9,09%).

En relación al reactivo con menor acuerdo que se presenta en la tabla 20, y que corresponde, justamente, también a la subdimensión con menor aprobación —“Protección ante distracciones” (4,55%)—, se presenta, a continuación, la figura 4 que busca profundizar y detallar cuáles son los aspectos distractivos que interfieren en el buen desempeño docente.

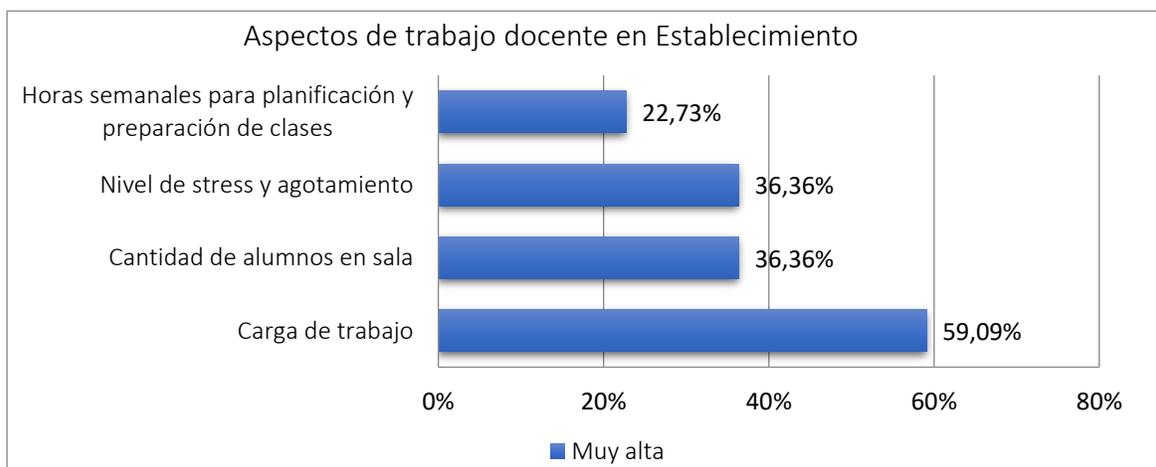


Figura 4. Aspectos de trabajo docente en Establecimiento.

En la figura 4 se puede apreciar que en el quehacer docente lo que más se destaca es el alto porcentaje de carga de trabajo (59,09%). Existe también, con un 36,36%, una considerable cantidad de alumnos en sala y un nivel de stress y agotamiento no menor. Otro

factor que conlleva horas de trabajo y cansancio es el límite de tiempo y las horas semanales para planificación y preparación de clases, que obtienen un 22,73%.

Estos reactivos son altamente decisivos y ejemplificadores del trabajo que realmente realizan los y las docentes en el establecimiento, y de la gestión del directivo en torno a la subdimensión “Protección ante distracciones”.

Como conclusión en esta etapa, del análisis cuantitativo de las cuatro dimensiones de las prácticas de liderazgo se obtiene que: la totalidad de ellas se encuentran por debajo del 30% y, principalmente, la dimensión *gestionar la instrucción* con un 21,59%. Por consiguiente, todas se encuentran por debajo de los niveles nacionales, que están sobre el 37%.

Cabe destacar que las subdimensiones con mayor acuerdo fueron: Proporcionar modelo adecuado (40,91%), expectativas de alto rendimiento (31,82%) y construcción de culturas colaborativas (31,82%); mientras que las con menor acuerdo fueron: Protección ante distracciones (4,55%), estimulación intelectual (18,94%) y estructurar una organización que facilite el trabajo (21,82%).

1.2. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP

El rol de dirigir a los profesores y profesoras, actualmente, no recae solamente en la figura del Director/a. Otro agente de la educación que resalta en el sistema educativo chileno es el Jefe/a de UTP.

A continuación, se informan los datos y se interpretan los resultados recabados a través de la encuesta CEPPE.

En primer lugar, se revelan los resultados de las cuatro dimensiones de las prácticas de liderazgo del Jefe/a de UTP y se comparan con los resultados nacionales.

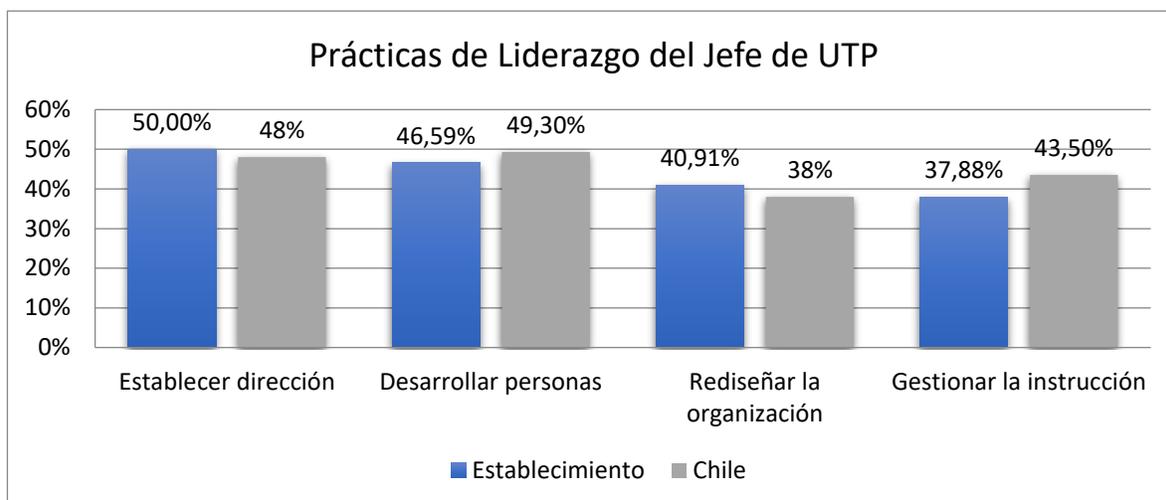


Figura 5. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP.

En la figura 5 se puede apreciar porcentajes similares en cada dimensión entre el establecimiento y los resultados nacionales. La dimensión *Establecer dirección* y *Rediseñar la organización* sobrepasan la media nacional, mientras que, *Desarrollar personas* y *Gestionar la instrucción*, se encuentran algunos puntos más abajo. La dimensión mejor lograda corresponde a *Establecer dimensión* con un 50%, mientras que la que obtiene menor desarrollo en el Jefe de UTP es *Gestionar la instrucción*, con un 37,88%.

Los reactivos que se encuentran bajo el 30% son: el reconocimiento que el Jefe/a técnico hace a los y las docentes ante su progreso profesional, que obtiene un 18,18%, así también que, en un 22,73%, el Jefe/a técnico frecuentemente observa sus clases y que, con un 27,27%, después de observar en aula, retroalimenta su trabajo y les entrega sugerencias para mejorar.

Con respecto a estas prácticas y su relación con la observación en la sala de clases, la tabla 21 de a continuación, permite ver cada cuánto tiempo el Jefe/a de UTP acompaña en aula y, a la vez, permite comparar con lo realizado por la Directora.

TABLA 21*Comparación de frecuencia de visitas en aula*

FRECUENCIA	JEFE DE UTP	DIRECTORA
1 vez a la semana o más	9,09%	0,00%
Menos de 1 vez a la semana hasta 1 vez al mes	13,64%	27,27%
Menos de 1 vez al mes hasta 1 vez al semestre	22,73%	9,09%
Menos de 1 vez al semestre hasta 1 vez al año	13,64%	22,73%
Nunca	31,82%	27,27%

La tabla 21 muestra la regularidad de las visitas al aula por parte del Jefe de UTP. Los resultados indican que la opción “nunca” encabeza la lista con un 31,82% y en su polo opuesto, la opción “1 vez a la semana o más” es la que obtuvo menor evidencia, con un 9,09%. Esto deja como opción intermedia, con un 22,73%, la que indica que el docente es visitado menos de una vez al mes hasta una vez al semestre.

Al comparar con realizado por la Directora, se evidencia que existe un porcentaje mayor, que indica que el Jefe/a de UTP nunca los va a visitar (31,82%), mientras que para la Directora se comparte la mayoría de un 27,27% entre la alternativa “nunca” y “menos de 1 vez a la semana hasta una vez al mes”. En otras palabras, para ambos directivos, la opción “nunca” es la más evidenciada por los profesores. Sin embargo, de las segundas opciones se obtiene que, cuando el Jefe/a de UTP asiste, lo hace una vez al semestre, mientras que la Directora una vez al mes.

Como conclusión de estas prácticas, en ambos casos los o las docentes estarían siendo visitados por ambos profesionales una vez al semestre como máximo.

Con relación al trabajo en equipo entre el Jefe/a de UTP y la Directora, la encuesta CEPPE reveló que hay colaboración que promedia el 45,45%. Específicamente se señala que el Jefe/a técnico recibe colaboración por parte de la Directora para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores y profesoras. Por otra parte, se aprecia que cada uno de ellos tiene funciones particulares dentro el colegio. Sin embargo, tanto la colaboración entre ambos directivos, como la delimitación de funciones, obtienen un 45,45%, lo que se traduce en que queda trabajo por hacer para superar el 50% de desarrollo de estas prácticas.

1.3. Conclusiones de los resultados cuantitativos

El análisis de resultados ha revelado lo siguiente:

- a) Las prácticas de liderazgo de la Directora están por debajo de los promedios nacionales, todas bajo el 30%. En la dimensión de establecer dirección, los mayores problemas se presentan en la construcción de una visión compartida y en la aceptación de metas grupales. En rediseñar la organización se manifiesta una débil estructuración que facilite el trabajo de los y las docentes; mientras que, en la dimensión de desarrollar personas, el mayor déficit se encuentra en la falta de estimulación intelectual al profesorado. Por último, en gestionar la instrucción, hay dificultad para establecer medidas de protección ante distracciones.
- b) Por su parte, las prácticas de la Jefa de UTP están más cercanas a los promedios nacionales, sin embargo, se encuentran por debajo del 50%. Sus dimensiones más bajas son rediseñar la organización y gestionar la instrucción.
- c) De ambos directivos se declara que: están capacitados (poseen competencias y habilidades por sobre el 50%), tienen distribución de funciones claras y diferenciadas, y trabajan en colaboración, sin embargo, se han concentrado en las tareas administrativas.
- d) El bajo despliegue de estas prácticas de liderazgo ocurre, además, en un contexto de alto compromiso del cuerpo docente con su profesión, y con alto sentido de autoeficacia colectiva. La mayoría del profesorado estima que trabaja en buenas condiciones en términos de carga académica, nivel de estrés y agotamiento, como de número de alumnos por sala. Sin embargo, se aprecia un bajo compromiso con la organización y una percepción de baja participación de la comunidad en la toma de decisiones. Por otro lado, los y las docentes perciben que sus directivos tienen pocas capacidades para apoyarlos pedagógicamente, pues recurren preferentemente a sus pares para resolver problemas de este tipo.

En la siguiente tabla se visualiza la panorámica descrita:

TABLA 22

Registro de prácticas con evidencia menor al 50%

Categoría	Prácticas	% Muy de acuerdo
Desarrollar personas	Proporcionar modelo adecuado.	40,91%
Gestionar la Instrucción	Monitoreo de actividad escolar.	36,36%
Establecer Dirección	Expectativas de alto rendimiento.	31,82%
Rediseñar la Organización	Construcción de culturas colaborativas	31,82%
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes.	29,09%
Rediseñar la Organización	Relaciones productivas con familia y comunidades.	25,00%
Establecer Dirección	Construir visión compartida.	22,73%
Rediseñar la Organización	Conectar la escuela con el entorno.	22,73%
Gestionar la Instrucción	Dotación personal.	22,73%
Gestionar la Instrucción	Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje.	22,73%
Rediseñar la Organización	Estructurar una organización que facilite el trabajo.	21,82%
Establecer Dirección	Aceptar metas-objetivos por el grupo.	19,32%
Desarrollar personas	Estimulación intelectual.	18,94%
Gestionar la Instrucción	Protección ante distracciones.	04,55%

La tabla 22 expone las prácticas de liderazgo que están bajo el 50%. Las que están destacadas exhiben, en particular, las condiciones de la institución que ya se han indicado en este punto.

- e) La encuesta CEPPE ha revelado que, si bien en ambos directivos se presenta un bajo despliegue de las prácticas de liderazgo en todas las dimensiones, Gestionar la Instrucción y Desarrollar Personas son las que presentan menor despliegue. Esto se condice, asimismo, con lo que se detalla en la tabla 22, donde las prácticas de liderazgo relacionadas con el desarrollo y apoyo al trabajo docente son las que presentan un menor desempeño.

Como conclusión, la problemática que se origina y que estaría afectando al colegio es que: *El equipo directivo presenta un bajo despliegue de las prácticas de liderazgo asociadas al apoyo al desarrollo profesional docente.*

Esta afirmación se refrenda a través de los siguientes efectos:

- Apoyo en la labor docente:
 - Sólo el 31,82% de los y las docentes siente que se les apoya al tener problemas con la docencia.
 - Sólo el 22,73% del profesorado es visitado en aula por la Directora entre una vez al mes hasta una vez al año y el 13,64% por la Jefa de UTP.
 - Sólo el 9,09% de los profesores y profesoras recibe retroalimentación por parte de la Directora y sólo el 27,27% por parte de la Jefa de UTP.
 - Sólo el 9,09% de los y las docentes ha recibido apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza.
 - Sólo el 4,55% de los y las docentes percibe que el colegio los libera de actividades que los distraen de su trabajo docente

- Apoyo en cuanto a su desarrollo profesional:
 - Sólo el 31,82% de los y las docentes cree que se promueve el desarrollo de liderazgo entre ellos.
 - Menos del 22,73% de los y las docentes recurre al departamento académico, como primera prioridad, para resolver problemas de enseñanza; y ninguno de ellos (0%) recurre a la Directora como primera opción.
 - Sólo al 9,09% de los y las docentes se le ha reconocido su trabajo durante el último año.

2. Resultados del análisis cualitativo

En base a las respuestas de los sujetos entrevistados, se revelan las siguientes situaciones presentes en el colegio:

- a) El establecimiento posee una organización claramente estructurada; donde cada quien tiene sus determinados cargos y tareas asignadas.

La Directora afirma que trabaja con el equipo directivo y que está en constante diálogo con el Rector y el Sostenedor del establecimiento para tomar decisiones en torno al PEI y a proyectos.

Por su parte la Jefa de UTP indica que tiene la obligación de analizar el rendimiento de los alumnos y alumnas, lo curricular, revisar guías, pruebas; coordinar y participar en reuniones con las coordinadoras, con los y las docentes, entre otras tareas.

Tanto la Directora como la Jefa de UTP señalan que realizan trabajo técnico pedagógico en conjunto; también nombran una lista de actividades y obligaciones que deben realizar, como, por ejemplo: ver toda la carga horaria, asignar a los profesores y profesoras sus cursos y asignaturas; revisar las planificaciones y evaluar posibles capacitaciones.

En relación al cuerpo docente, manifiestan conocer sus obligaciones. La Directora dice que a los nuevos docentes que se integran al colegio, se les hace una inducción al proyecto educativo del colegio y a las funciones en las que tendrán que desempeñarse. Además, ella indica: “En cuanto a las responsabilidades y funciones, están detalladas en la agenda docente cuáles son las funciones y roles del profesor de asignatura, del profesor jefe y lo que corresponde trabajar para cada asignatura”.

- b) En esta institución se aprecian buenas condiciones laborales, donde prima un ambiente de respeto mutuo y de comprensión.

Cuando se les consultó a los directivos entrevistados sobre cómo guiaban y apoyaban a los profesores y profesoras ante determinadas situaciones complicadas, de carácter laboral o personal, afirmaron estar abiertos al diálogo y a mediar posibles soluciones. La Directora señala: “Como equipo y como Directora académica siempre se ha dado el espacio de poder tener las puertas abiertas y de conversar; en qué puedo ayudar para que su práctica sea mejor”. Además, declara: “Ante situaciones personales como enfermedades prolongadas, o si algún profesor se siente menoscabado por sus alumnos o por otro integrante de la comunidad, uno siempre está ahí para mediar y solucionar y que el ambiente sea grato”.

Por su parte, la Jefa de UTP indica: “Los docentes saben que pueden pedir ayuda si la necesitan. Como colegio queremos ser una familia, así que, si podemos ayudar, lo haremos”.

Las palabras del Docente 1 reflejan la opinión del profesorado en general: “Si te acercas a ellos a solicitarle algún consejo o hacerle alguna consulta, ellos tratan de ayudarte; te responden y te explican”. Así también, existe una evaluación positiva en cuanto a su experiencia personal en el trato con los directivos. Este Docente 1 alude a una experiencia en la que ellos le ayudaron a solucionar; por lo que afirma que los directivos: “Tuvieron empatía, una buena relación personal”.

- c) Cada profesional manifiesta compromiso con sus tareas y metas trazadas.

La Directora expresa: “Ser Directora es un cargo que exige dedicación y, por supuesto, hago lo posible para poder responder de la mejor manera a todo lo que se me pide”. La Jefa de UTP señala que se ha “esforzado y dedicado” a su trabajo, lo que respalda sus quince años en el cargo.

Con respecto a las metas trazadas, esta profesional indica que el colegio se ha enfocado en alentar a todo el equipo docente a destacarse como buenos docentes, a través del logro de los alumnos y alumnas. “Porque si a nuestros estudiantes les va bien, significa que estamos haciendo bien nuestro trabajo y eso, finalmente, es satisfactorio para cada profesional”.

- d) Esta institución educacional manifiesta un ánimo de proveer el acceso a capacitaciones a la planta docente.

La Directora comenta: “Con todo el colegio en general hicimos esta capacitación de normalización de clima de aula para que fuera un clima más propicio para el aprendizaje”. Sin embargo, añade: “Falta gestionar capacitaciones que apunten a los nuevos cambios curriculares sobre todo en 3° y 4° medio y en evaluación”.

El Docente 2 dice: “Sí hay un ánimo de enviar a los profesores a capacitación, porque se requiere”. Mientras que el Docente 4 expresa: “Bueno, por lo menos lo que hemos tenido en capacitaciones, sí ha generado algún cambio o reflexiones respecto a

nuestras prácticas o a la parte digamos...de desarrollo de uno a nivel personal; también ha sido favorable”.

- e) Tanto el equipo directivo como los y las docentes expresan que se debe trabajar más en conjunto.

La Directora señala que las opiniones y experiencias del profesorado se integran, sin embargo, señala que están “al debe” en esa materia, porque sólo serían, en su mayoría, a modo de consulta y no resolutivo. Así también, indica que la tarea de tomar decisiones o planificar en materia de PEI o proyectos para el colegio se realiza con el equipo de gestión, incluyendo la visión del Sostenedor y del Rector.

Por su parte, los y las docentes manifiestan que se necesita mejorar los canales de comunicación efectiva. Proponen hacer reuniones o consejos más reflexivos y no sólo de carácter informativo, con el fin de que puedan realizar aportes desde su punto de vista y propia experiencia.

Las palabras del Docente 2 reflejan este último punto: “Las reuniones y consejos son de carácter informativo y reflexivo; se nos dice cuáles son las metas, nos dan sugerencias y observaciones, pero no aprovechan ni gestionan nada con la retroalimentación que debieran estar recibiendo por parte de los docentes”.

Además de estas situaciones, en las entrevistas es posible observar que, tanto los y las docentes como el equipo directivo, coinciden en evidenciar la falta de trabajo en equipo; señalando que los tiempos son muy limitados y sólo se alcanzaría a realizar las actividades apremiantes, por lo que se suprimen otras tareas de equipo.

Es posible, también, percibir diferencias entre los puntos de vista de directivos y docentes en cuanto a lo siguiente: el equipo directivo pone énfasis en el proyecto educativo, en la comunicación de carácter informativa-consultiva, así como en la clara distribución del trabajo y la confianza en la autonomía del docente.

Por su parte, los profesores y profesoras se han enfocado en destacar la falta de compañía en aula y su correspondiente retroalimentación; la falta de reuniones que aborden

temas relevantes para ellos y la implementación de cambios sin debido proceso de consulta o adaptación.

El análisis cualitativo no sólo revela una radiografía del establecimiento aportada por sujetos relevantes, sino que también se realiza con el propósito de disponer de información que permita reconocer los factores que puedan estar influyendo en el problema planteado en la sección cuantitativa. En el análisis de entrevistas de los actores se pueden reconocer los siguientes factores:

- Focalización prioritaria de temas administrativos.
- Baja especialización del equipo directivo.
- Cultura de baja colaboración.

Estos factores se abordarán a continuación:

2.1. Focalización prioritaria de temas administrativos.

Este factor se evidencia en lo expresado por los directivos al ser consultados por sus actividades en el establecimiento y por el tiempo implicado en su desarrollo.

Ambos directivos entrevistados señalan que saben que visitar a los y las docentes en aula es una tarea importante, sin embargo, no pueden ir a visitarlos regularmente, porque tienen obligaciones, tareas “más o menos urgentes” que demandan mucho de su tiempo.

La Jefa de UTP expresa lo siguiente: “El trabajo es demandante. Tienes que distribuir muy bien tu tiempo para alcanzar a cumplir con todas las tareas de tu cargo. Como Jefa de UTP tengo la obligación de analizar el rendimiento de los alumnos, lo curricular, revisar guías...”.

Por su parte, la Directora indica: “El colegio debe responder y cumplir con las fechas estipuladas en el calendario de trabajo, porque de lo contrario, se entendería que las cosas no marchan bien y no están organizadas”.

El Docente 1 afirma: “La Directora tiene mucha injerencia en relación a la organización de los tiempos, a la organización de las labores. Y tiene poca injerencia en relación a nuestras prácticas”.

De las citas expuestas, se desprende que estos directivos priorizan los asuntos administrativos más que los pedagógicos. Los esfuerzos de estos se concentrarían en cumplir con sus obligaciones administrativas, y gestionar su tiempo para tales fines. No sólo se trataría de desempeñarse como profesionales responsables, sino también de dar una imagen de una institución organizada en la que todo “marcha bien”.

La encuesta CEPPE refrenda este factor de priorización de lo administrativo, demostrando que las prácticas más bajas, tanto de la Directora como de la Jefa de UTP, son las relacionadas al apoyo al docente. Por señalar algunas: la observación de clases, la retroalimentación del trabajo, la entrega de apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza y el reconocimiento del docente ante su progreso profesional.

Se han identificado dos creencias que explicarían el actuar del equipo directivo en este primer punto. A continuación, se abordarán en detalle:

➤ *Creencia en que la tarea técnico pedagógica es delegable.*

Las acciones del equipo directivo demuestran las responsabilidades administrativas son prioritarias para ellos, por lo que se permiten delegar el trabajo pedagógico que les corresponde a otros agentes, con tal de cumplir tales tareas. En el caso específico de este colegio, esto se demuestra al analizar el proceder con un agente de ayuda externo, la ATE Gestión Sistémica.

Gestión Sistémica es un organismo externo al establecimiento que fue contratado para enseñar y asesorar en las prácticas pedagógicas al equipo directivo y docente. Su propósito dentro del establecimiento era hacer este acompañamiento capacitando, haciendo recomendaciones y correcciones, y proveyendo materiales para observación de clases y para evaluación de los y las docentes, entre otras tareas.

Los profesores y profesoras han señalado que la responsabilidad de tomar este aprendizaje y llevarlo a cabo era del equipo directivo, no obstante, perciben que esto no ha sucedido de tal forma.

Las palabras del docente N°3 resumen el sentir de cada docente entrevistado: “Los directivos no me han consultado cómo me siento o cómo podría mejorar mi trabajo, pero sí he tenido ese tipo de consultas del equipo de Gestión Sistémica”. Este docente afirma que se ha reunido con ellos, y que han evaluado el trabajo que han visto y le han dado consejos sobre cómo mejorar en el aula.

En relación al trabajo de estos directivos junto con la ATE identificada, la Directora señala: “No siempre es posible hacer todo lo que piden, pero estamos dispuestos a tomar los consejos y tratar de ponerlos en práctica. Consultando a UTP, dice que sí están en contacto con los docentes; haciendo entrevistas y visitas al aula”.

Al pedirle más argumentos sobre por qué “no es posible hacer todo lo que piden”, la Directora responde: “Lamentablemente, no es posible cumplir con cada cosa que aconsejan, porque tenemos muchas otras actividades que realizar que son más o menos urgentes. Pero como ya le señalé, Gestión Sistémica está haciendo las cosas bien; entonces confío en eso”.

Una opinión similar tiene la Jefa de UTP: “Gestión Sistémica es una ayuda. Ellos hablan con los profesores y les dicen cómo hacer mejor determinadas cosas”. Añade, además, que son ellos quienes han estado enseñando prácticas pedagógicas y de seguimiento a los directivos y docentes.

Con respecto a esto último, al preguntarle si todos los aportes sugeridos por la ATE eran puestos en práctica, ella responde: “Mucho de lo que señala la ATE nosotros, la Directora, las coordinadoras, yo... deberíamos hacerlo, pero como una ya está ocupada con bastante trabajo del colegio, es una ayuda que ellos acompañen a los docentes”.

Las citas anteriores evidencian que la práctica de delegar el trabajo pedagógico se le confía a este agente externo como un acto de confianza. Por otra parte, esta acción es uno

de los motivos que permitirían al equipo directivo focalizarse en los asuntos administrativos, puesto que ya existiría este otro ente encargándose de estos temas.

➤ *Creencia en que las capacidades docentes se desarrollan fuera del establecimiento educacional.*

Esta creencia se puede visualizar a través de las siguientes palabras de la Directora: “Nuestros docentes, la mayoría tiene magister o están cursando alguno. Eso nos tiene confiados en su desempeño y autonomía. El colegio se encarga de contratar gente que esté interesada en aprender más y a enseñar lo mejor”.

Al preguntar a los directivos y docentes sobre cuáles eran los requisitos para contratar e integrar a nuevos docentes al colegio, nombraron los siguientes: años de experiencia profesional, la especialidad y formación. Así también, mencionaron que se busca que los profesores posean competencias personales y habilidades docentes, como el manejo de grupo, la empatía y la comunicación con los alumnos.

Esta formación externa pareciera ser suficiente, según la visión de la Directora, para desempeñarse autónoma y eficientemente. Afirma, asimismo: “Yo encuentro que la planta docente está súper capacitada. La mayoría de los profesores tiene cursos de postgrado, entonces tienen las competencias”.

Otro motivo que suscita esta creencia es que no sólo se deposita la confianza en los conocimientos ya adquiridos de los y las docentes, sino en la calidad de profesionales responsables que han demostrado ser. La Directora expresa: “Generalmente, aquí los profesores son bastante cumplidores. Los profesores que han tenido dificultades para cumplir, siempre ha sido por una razón justificada”.

Consecuencia de esta convicción, es que se ha estado dejando a los profesores y profesoras a cargo de su propia regularización de su docencia. Si bien esto pareciera ser un punto a favor para el cuerpo docente, lo que expresa el Docente 1 sugiere lo contrario: “La Directora tiene mucha injerencia en relación a la organización de los tiempos, a la organización de las labores. Y tiene poca injerencia en relación a nuestras prácticas, porque nosotros cuando necesitamos hacer algo no le preguntamos específicamente a ella”.

Por su lado, el Docente 4 sostiene: “Siento que el discurso de los directivos es motivador en el sentido de que tratan siempre de fomentar la permanente actualización, también la excelencia académica. Sin embargo, siento que es sólo discurso, queda en las palabras; falta dar las herramientas”.

El Docente 1 expresa el sentir de los y las docentes ante la ausencia de retroalimentación pedagógica por parte de sus directivos: “Si los que saben, los que tienen más experiencia, se supone que están para brindarte consejos, pero si no saben lo que haces en el aula, no tienen cómo guiarte. Finalmente, estás sólo esperando a hacerlo lo mejor posible”.

A través de la apreciación de estos docentes se entiende que, si bien se les reconoce su calidad de profesionales, ellos hacen visible la ausencia de las prácticas pedagógicas de sus directivos. Esta falta de supervisión y guía de los directivos es, finalmente, efecto de esta creencia.

En base a lo revisado: la confianza en una buena formación externa, una adecuada selección del personal docente, y la responsabilidad y autonomía de estos, han sido las claves que han llevado a los directivos a pensar que la base formativa del docente es suficiente para lograr un buen desempeño.

En general, y fundamentado en los datos aportados, se puede determinar que, tanto la creencia en que la tarea técnico pedagógica es delegable y en que las capacidades docentes se desarrollan fuera del establecimiento educacional son motivos que desencadenan la priorización de las tareas administrativas por sobre las pedagógicas por parte del equipo directivo.

2.2. Baja especialización del equipo directivo.

En la entrevista, a los directivos se les consultó tanto por información curricular y de su trayectoria, como por el tema del desarrollo profesional docente en específico y especializaciones relacionadas con ello. Al analizar la trayectoria de la Directora y la Jefa de

UTP, queda en evidencia el bajo nivel de especialización y actualización de los saberes y habilidades relacionados con el desarrollo profesional docente que poseen.

El perfil de la Directora es el siguiente: es una profesional que lleva treinta años ejerciendo como profesora básica, sin embargo, en la actualidad, es Directora novel, puesto que sólo ha ejercido tres años en el cargo directivo en toda su carrera. También es magister en evaluación, pero ha señalado que no se ha especializado en el tema específico del desarrollo profesional docente; sin embargo, ha manifestado que lo tendrá en consideración.

Por su parte, la Jefa de UTP es profesora general básica y lleva quince años en el cargo de la Unidad Técnico Pedagógica. Si bien no tiene especialización en esa materia, ella justifica que los años le han dado la experiencia suficiente e indica que ha estado haciendo bien su tarea directiva, porque no ha tenido grandes conflictos ni ha recibido quejas graves.

La encuesta CEPPE refleja las características descritas, dando cuenta de que ambas profesionales poseen prácticas con bajos niveles en el área del apoyo pedagógico, del acompañamiento y reconocimiento al docente.

En el Modelo CPEIP, el desarrollo profesional docente es definido como un: “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 [...]” (MINEDUC- CPEIP, 2018, p.10).

Debido a que el equipo directivo presenta escasa actualización de conocimientos en la materia, estos no han podido visualizar el desarrollo profesional docente como proceso; es decir, que, como tal, no acaba, sino que crece a lo largo del tiempo y de las experiencias profesionales.

Esto se aprecia a través de lo expresado por la Directora cuando se le pregunta sobre la gestión del establecimiento es esta área: “Para el colegio, el desarrollo profesional docente es muy importante. Nuestros docentes, la mayoría tiene magister o están cursando alguno. Eso nos tiene confiados en su desempeño y autonomía”. El enfoque de la Directora parece estar centrado el saber teórico o académico adquirido por los profesores y profesoras.

Lo mismo se puede apreciar con las palabras de la Jefa de UTP: “Trato de preocuparme en torno a lo académico o profesional. La verdad es que no me he dado el tiempo de ver esa área más humana o personal del desarrollo docente que me indicas”.

En ambas declaraciones, el desarrollo profesional docente se entendería como un equivalente de perfeccionamiento académico. De este modo, se están dejando afuera principios claves de este proceso como, por ejemplo: la participación, la colaboración, la reflexión pedagógica y la innovación.

Esta baja especialización ha sido percibida por los profesores y profesoras del colegio, manifestando ciertas debilidades como, por ejemplo: carencia de acompañamiento en aula, poco espacio para establecer comunicación reflexiva y falta de trabajo en equipo.

El Docente 1 señala lo siguiente: “La Directora tiene mucha injerencia en relación a la organización de los tiempos, a la organización de las labores. Y tiene poca injerencia en relación a nuestras prácticas, porque nosotros cuando necesitamos hacer algo no le preguntamos específicamente a ella”.

Por su parte, el Docente 2 expresa que los directivos deben saber encontrar fortalezas de sus profesores y profesoras, sin embargo, señala que a estos: “Les falta ser hábiles para sacar ventajas a estas fortalezas”.

El Docente 4, por otro lado, evidencia falta de acciones concretas que debieran ir de la mano con lo que expresan sus directivos. Esto se puede ver por medio de sus siguientes palabras: “Yo siento que el discurso de los directivos es motivador [...] Sin embargo, siento que eso es sólo discurso, queda en las palabras; entonces faltan las herramientas para decirte: “así alcánzalas”. Falta apoyo o cercanía con el profesorado”.

La baja especialización en relación al desarrollo profesional docente ha quedado de manifiesto en la revisión del enfoque que tiene el equipo directivo en contraposición de las debilidades o problemáticas que han sido expuestas por los y las docentes.

2.3. Cultura de baja colaboración.

En el establecimiento se puede apreciar una cultura de baja colaboración entre los profesionales. Esto se manifestaría en lo siguiente: la falta de reuniones que integren eficazmente la reflexión y los aportes de los docentes; la falta de inclusión de los profesores para trabajar activamente con el PEI y con proyectos para el colegio, y se evidencia, también, en el trabajo por separado entre directivos y docentes, que funcionaría a modo de jerarquías.

En primer lugar, los entrevistados expresan que no existe suficiente tiempo para destinar a reuniones de calidad entre docentes y directivos.

El Docente 3 señala que el trabajo en equipo es importante, sin embargo, indica: “Aquí en el colegio el trabajo en equipo es algo difícil de trabajar bien, porque no hay tiempo. Las horas, por ejemplo, destinadas a trabajo colaborativo no se dan regularmente, porque no son prioridad”. Por su parte, el Docente 4 añade: “Entonces al final lo planeado, los consejos y reuniones de departamento, por ejemplo, se van postergando hasta que al final muchas veces no hacen, porque se priorizan estas otras cosas”.

Se le pregunta a la Jefa de UTP por el trabajo en equipo a lo que contesta: “No hay mucho tiempo para trabajo en equipo propiamente tal; creo que eso falta, buscar el tiempo para compartir ideas entre los docentes o simplemente para compartir y conocernos mejor”.

En cuanto a la calidad de los consejos y reuniones de equipo, los y las docentes señalan que son más bien de carácter informativo, por lo que se infiere que estas instancias no serían muy productivas o suficientemente eficaces en relación a la integración de los aportes que pudieran realizar.

Esto se ve plasmado en las siguientes palabras que dice el Docente 2: “Las reuniones y consejos son de carácter informativo, donde los directivos nos dicen cuáles son las metas, dicen sus sugerencias y observaciones, pero no aprovechan ni gestionan nada con la retroalimentación que debieran estar recibiendo por parte de los docentes”.

Finalmente, las palabras de la Directora parecen apoyar esta visión: “Se les comunica previamente a los docentes sobre proyectos y cambios, pero es más para saber sus opiniones sobre los cambios; no es resolutivo”.

Un segundo factor que demuestra una cultura de baja colaboración es que no existe un sólido y constante trabajo en conjunto entre docentes y el equipo directivo; que trabaje, por ejemplo, con el PEI y con la elección y planificación de proyectos.

Cuando se le pregunta a la Directora sobre la integración de opiniones, intereses y experiencias del profesorado en el PEI u a otros proyectos y planes, ella explica: “Se integran, pero yo creo que estamos a un debe, porque, generalmente, a lo mejor por tiempo, uno más bien propone, y es de carácter como facultativo – consultivo con el equipo directivo, más que con los docentes”.

Las palabras del Docente 3 reafirma lo expresado por la Directora. Opina que no cree que los directivos consideren tanto las opiniones, intereses y experiencias del profesorado; a lo que señala: “Yo creo que eso es como más a puerta cerrada. Se toman decisiones; se hacen reglamentos, protocolos, sin necesidad de consultarnos a los profesores”.

Como consecuencia de esta práctica, y dado que los profesores y profesoras no tienen el espacio suficiente para entregar retroalimentación de sus experiencias en el establecimiento, éste no se estaría beneficiando de la integración de tales opiniones y visiones.

Por último, y través de lo descrito anteriormente, se evidencia una clara separación entre funciones y cargos, entre docentes, equipo directivo y autoridades del establecimiento, que estaría contribuyendo a una cultura de baja colaboración.

La encuesta CEPPE revela que la Directora y la Jefa de UTP trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores y profesoras; por otra parte, la Directora trabaja junto al Rector y al Sostenedor para lograr el mismo objetivo.

Esto mismo manifiesta la Directora: “Todos los proyectos y cambios yo los discuto con el sostenedor, también con el Rector y con UTP, según quien corresponda. No son decisiones

que tomo sola. Si ellos dan el visto bueno, se hacen los cambios”. Agrega también: “A los docentes, más bien, uno les entrega las directrices y los docentes lo llevan a cabo”. Así mismo lo enfatiza el Docente 3: “El trabajo no se desarrolla en conjunto, sólo con el equipo de gestión”.

Se puede apreciar, entonces, que el trabajo en la institución se distribuye en grupos según su jerarquía. Así también, se hace notoria la falta de complemento de las visiones en pro de la institución.

Es importante destacar que los docentes han manifestado unánimemente en las entrevistas el deseo de mejorar el trabajo colaborativo, no sólo entre ellos, sino también con el equipo directivo. Lo que más han expresado ha sido la necesidad de mejorar los canales de comunicación efectiva para mayor provecho de las instancias como consejos y reuniones.

Así se aprecia en las palabras del Docente 2: “Creo que sería ideal tener un espacio donde los docentes, el equipo técnico pedagógico y los directivos tengan el tiempo para conversar de una manera enriquecedora”.

Esto mismo da cuenta el Docente 3: “Creo que falta generar los momentos oportunos para que nuestras reuniones de trabajo sean realmente productivas. Que haya espacio para plantear problemas que se estén dando dentro y fuera del aula, o dar sugerencias e ideas nuevas”.

Este factor analizado, la cultura de baja colaboración presente en el establecimiento, es una de las causas que explican el bajo apoyo al desarrollo profesional docente.

2.4. Síntesis del análisis cualitativo

Una vez efectuado el análisis, como panorama general se destaca que en el establecimiento existe una organización claramente estructurada, con cargos y tareas asignadas. En esta institución se aprecian, también, buenas condiciones laborales, en un ambiente de respeto mutuo, de comprensión y de compromiso con sus tareas y metas trazadas.

Se destaca, además, el ánimo de proveer el acceso a capacitaciones a la planta docente y se determina que se debe trabajar más en equipo.

Los factores que explican la problemática hallada en el establecimiento se atribuyen a los siguientes:

1. Los directivos priorizan los asuntos administrativos por sobre los pedagógicos.
2. Los directivos presentan bajo nivel de especialización y actualización en materia de desarrollo profesional docente.
3. Las condiciones de contexto institucional implican una cultura de baja colaboración.

Las causas señaladas se interrelacionan y contribuyen a originar el problema del bajo despliegue de las prácticas de liderazgo asociadas al apoyo profesional docente por parte del equipo directivo.

Es así como la focalización prioritaria del equipo directivo en asuntos administrativos y no pedagógicos, se ve desencadenada por la falta de especialización que estos tienen y, así también, por la cultura de baja colaboración entre los profesionales del establecimiento. Como resultado, los docentes resienten tales prácticas, percibiendo la falta de apoyo a su desarrollo profesional.

3. Árbol de problemas

A continuación, se representa esquemáticamente la problemática detectada, junto con sus causas y efectos en base a los resultados arrojados por los análisis cuantitativo y cualitativo que han sido presentados.

ÁRBOL DE PROBLEMAS

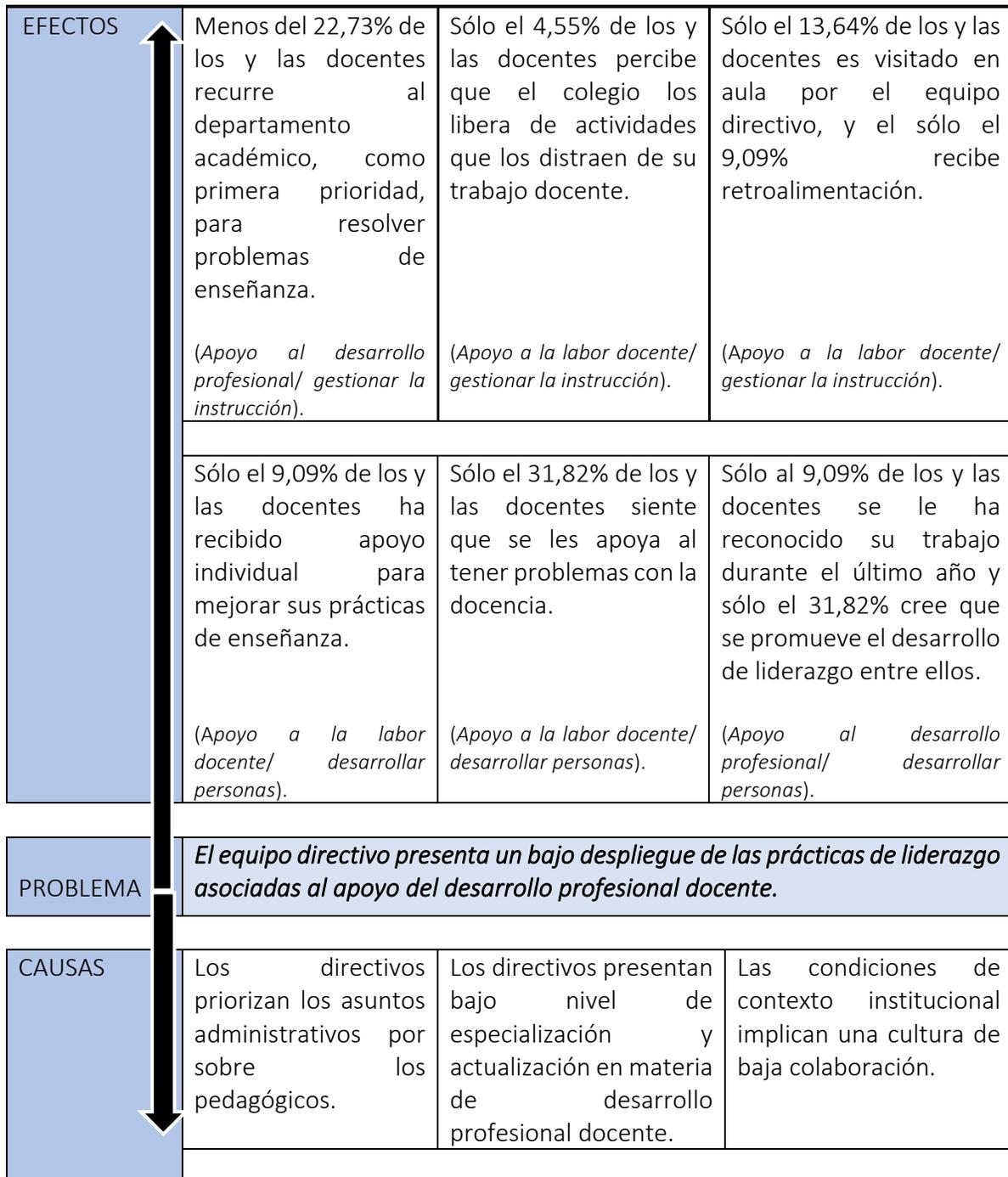


Figura 6. Árbol de problemas.

Fuente: Elaboración propia

IV PARTE

PROPUESTA DE MEJORA EDUCATIVA

IV. PROPUESTA DE MEJORA EDUCATIVA

MENTORÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LA LABOR DOCENTE DEL DIRECTOR

Como se señaló en la etapa anterior, por medio de un diagnóstico inicial al colegio, se ha identificado como problemática, que el equipo directivo presenta un bajo despliegue de las prácticas de liderazgo asociadas al apoyo del desarrollo profesional docente.

Si bien el problema se centra en el equipo directivo, se ha encontrado pertinente presentar un plan de acompañamiento, durante el primer año, enfocado en la Directora del establecimiento, para que ella tenga las herramientas, que le permitan liderar los cambios necesarios en su equipo de trabajo.

Esta decisión de centrar el trabajo en la Directora, se fundamenta en dos motivos principales:

El primer motivo es por la importancia y responsabilidad del Director/a para el liderazgo y la mejora educativa. El liderazgo del Director/a es el segundo factor que más contribuye en el aprendizaje de los y las estudiantes (Anderson, 2010; Bolívar, 2010), debido a su influencia directa en las prácticas de los y las docentes (Anderson, 2010). Por tanto, es relevante desarrollar habilidades directivas de apoyo y acompañamiento, con el fin de que las prácticas del Director/a repercutan positivamente en los y las docentes y, de esta manera, pueda contribuir a la mejora escolar.

El segundo motivo es el hecho de que esta profesional es una Directora novel, por lo que el acompañamiento y guía en el ejercicio de su rol el primer año sería un apoyo importante. Esto, debido a los desafíos que debe enfrentar, y ante los cuales no posee la suficiente experiencia (Carrasco, *et al.*, 2017; Weinstein *et al.* en CEDLE, 2018).

En base a lo recientemente expuesto, la estrategia seleccionada es un plan de acompañamiento a la Directora novel, realizado a través de la estrategia *mentoría*; que busca ser una vía de solución a la problemática y, a la vez, una medida innovadora para la mejora escolar del establecimiento.

1. Objetivo General

Fortalecer y desarrollar en la Directora la práctica de apoyo y acompañamiento en aula al docente y su correspondiente actividad de retroalimentación.

2. Descripción de la estrategia

La mentoría que aquí se propone está diseñada para desarrollar las prácticas de acompañamiento en aula y retroalimentación en la Directora y, a la vez, ser guía y apoyo para la profesional durante la ejecución de tales tareas.

Esta estrategia estará a cargo de un mentor/a; experto/a que será contratado por los Sostenedores del colegio, y quienes lo pondrán en contacto con la Directora Académica.

Para realizar esta mentoría, la Directora trabajará junto a un pequeño grupo piloto de profesores y profesoras, que acompañará en el año. Se propone seleccionar un número de tres docentes, representantes de asignaturas a elección; cada uno de ellos será acompañado en aula cinco veces en el año. Se propone un calendario de tres visitas por docente en el primer semestre y dos en el segundo semestre, lo que se traduce en un número de quince visitas en aula en total al finalizar el proceso de esta mentoría. Se ha considerado que este total de acompañamientos al docente puede ser, en un inicio, cantidad suficiente para un primer año de aproximamiento a esta práctica.

El proceso de mentoría está planificado para desarrollarse en el transcurso de un año académico: 10 meses desde marzo a diciembre, en tres etapas: inicio, desarrollo y cierre. Cabe destacar, que este plan tiene proyección a más años, conforme a lo que la literatura sugiere, dado que el problema detectado demanda tiempo para lograr cambios de prácticas que se necesitan remediar.

La mentoría se llevará a cabo mediante la planificación de una ruta de trabajo entre el mentor/a y la Directora. Este plan incluirá el acuerdo de las actividades a realizar, de los tiempos a seguir y de los medios de acompañamiento y el monitoreo en modalidades presenciales y no presenciales (virtual, telefónica, correo electrónico, etc.).

3. Resultados Esperados

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
1. Mejorar conocimientos acerca del proceso de acompañamiento al aula y retroalimentación al docente.	La Directora señala conceptos, objetivos e información actualizada relacionada con estos procesos.	Cuestionario y discusión guiada por el mentor/a.
	La Directora describe estos procesos en base a situaciones cotidianas de la escuela y el aula donde se evidencian.	Discusión guiada por el mentor/a.
2. Mejorar la práctica de observación en el aula.	La Directora define metas de observación con el o la docente.	Discusión guiada por la Directora.
	La Directora desarrolla descripciones de lo observado en clase y, en base a su análisis, predice el tipo de aprendizaje que espera obtener de la práctica observada en el o la docente.	Pauta de observación para visita en aula.
	La Directora evalúa lo observado en el aula de acuerdo a criterios contenidos en un instrumento estándar.	Pauta de observación para visita en aula.
3. Mejorar la práctica de retroalimentación al docente.	La Directora realiza retroalimentación al docente, señalándole sus fortalezas, los aspectos a mejorar y entregándole sugerencias.	Pauta de observación para retroalimentación y encuesta docente post retroalimentación.
	La Directora establece acuerdos con el o la docente sobre la modificación, eliminación o inclusión de prácticas que ella considere pertinentes.	Pauta de observación para retroalimentación y encuesta docente post retroalimentación.
4. Mejorar la motivación por el apoyo al trabajo docente.	La Directora manifiesta tener incentivos, voluntad y ánimo para apoyar el trabajo de los y las docentes.	Cuestionario y discusión guiada por el mentor/a.
	La Directora expresa aspectos positivos/beneficios de apoyar el trabajo docente, como: la mejora escolar, el desarrollo profesional docente, el trabajo en equipo, etc.	Cuestionario y discusión guiada por el mentor/a.
5. Recibir soporte socioemocional y formativo.	La Directora manifiesta sentirse acompañada y respaldada por el mentor/a.	Cuestionario y registro de autopercepción acerca de su experiencia con la mentoría.
	La Directora manifiesta recibir ayuda técnica pedagógica por parte del mentor/a.	Cuestionario y registro de autopercepción acerca de su experiencia con la mentoría.

TABLA 23: Resultados esperados de la mentoría.

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación de los resultados: Tal como indica la tabla 23, el logro de los resultados se verificará a través de lo arrojado por los instrumentos de evaluación aplicados a lo largo de la mentoría. También se determinará la efectividad por medio de la reflexión acerca de las experiencias vividas por la Directora.

4. Actividades

Como primera tarea, en el mes de marzo, el Sostenedor del establecimiento, en concordancia con la Directora, seleccionará y contratará a un mentor/a para que esté a cargo de la mentoría y trabaje junto a esta directiva. Este mentor/a tendrá que ser un Director/a experto, y será elegido por medio de licitación.

El mentor/a tendrá la tarea previa de tener que dedicarse a conocer el contexto del establecimiento educacional. Recabar datos relevantes como: PEI, SIMCE, PSU, índice de vulnerabilidad, etc.; así como identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas presentes en el colegio. Esto le permitirá entender mejor la situación en la que se encuentra su aprendiz y planificar mejor la dirección de la mentoría que brindará.

A continuación, se describirán las actividades a realizar en la mentoría de acuerdo a cada una de sus etapas:

1. Etapa: Inicio de la mentoría

Duración: 1 mes (abril)

- *Establecimiento de espacio protegido:* En esta etapa de inicio, la Directora y el mentor/a determinan, en primer lugar, un espacio protegido semanal a lo largo de la mentoría, como compromiso profesional de ambas partes para que se garantice el desarrollo de ésta. Este espacio será una oportunidad para que la Directora pueda recibir retroalimentación y pueda reflexionar acerca de los aprendizajes y desafíos al realizar las prácticas de acompañamiento a los y las docentes cada semana. También será un tiempo para que su mentor/a le retroalimente y contribuya al análisis de lo experimentado en las visitas: ver sus fortalezas, las situaciones desafiantes, las metas a lograr, etc.

- *Establecimiento de relación de confianza:* En esta etapa, ambos profesionales se reúnen para conocerse y establecer una relación de confianza mutua. La Directora reconoce al mentor/a como un par, que será un profesional comprensivo de los desafíos que ella debe enfrentar en el cargo. Se espera que los dos entablen una comunicación dialógica y la Directora esté dispuesta a la escucha activa. Esta fase es un espacio para el conocimiento personal, por tanto, se sugiere hablar, por ejemplo, sobre intereses y temores, expectativas de la mentoría, información sobre trayectoria profesional, etc.
- *Medición inicial de competencias:* En esta fase, el mentor/a realizará una medición de las competencias y habilidades de la Directora, para comparar y estimar, al término del año, el impacto de la estrategia, el progreso y los desafíos para un siguiente ciclo.
- *Construcción de una ruta de trabajo:* Esta etapa es de preparación; una instancia para construir en conjunto el plan de mentoría:
 - El plan incluye la definición de los objetivos y las actividades a realizar, centrándose en desarrollar un aprendizaje formativo de dos prácticas en específico: el acompañamiento en aula y la correspondiente retroalimentación al docente.
 - Como parte de la preparación, también se tendrá en cuenta la selección del grupo piloto de profesores y profesoras para acompañar en el año, el agendamiento de fechas y horarios tentativos para efectuar las visitas; la selección de instrumentos evaluativos con los que contará la Directora para desarrollar la labor de la visita y retroalimentación (hoja de notas de observación, encuesta post- retroalimentación, etc.) y el acuerdo de las instancias de acompañamiento y el monitoreo en modalidades presenciales y no presenciales.

II. Desarrollo de la mentoría

Duración: 6 meses (mayo - octubre)

- *Taller de contenidos críticos:* Con el objetivo de preparar a la Directora para un buen proceso de observación y feedback a los y las docentes, la primera actividad en esta etapa consiste en un taller de inducción a contenidos relevantes sobre estas prácticas

pedagógicas. El mentor/a apoyará a la Directora en la entrega de una base conceptual actualizada acerca de estas prácticas; conceptos, implicancias y relevancia para la mejora escolar y para el desarrollo de los profesores y profesoras.

- *Visitas al aula:* Esta actividad es el núcleo de la mentoría. Corresponde al acompañamiento a los y las docentes en las salas de clase y a la observación significativa de las prácticas de estos. La Directora hará quince visitas en total a lo largo de la mentoría (cinco visitas por cada docente) y será acompañada al interior del aula por el mentor/a. La observación en aula pondrá su foco en el o la docente, por lo que el mentor/a guiará a la Directora hacia el desarrollo de habilidades de observación con carácter formativo para ellos.
 - Esto significa que la directiva tendrá que describir lo que percibe dentro del aula, lo que realmente está sucediendo (no enfocarse en el contenido); tiene que comprender el qué, el por qué y el cómo está realizando la clase el profesor/a y qué hacen los y las estudiantes concretamente. Lo hará usando un lenguaje comprensivo y común entre el o la docente y ella, con el fin de evitar tener diferencias de conceptos y visiones, que puedan desencadenar en la malinterpretación y error de comunicación. Para esto, ambos profesionales tendrán que tener claridad del objetivo del acompañamiento (formativo y no para juzgar, premiar o castigar).
 - Luego tendrá que analizar lo que ha visto, identificando las prácticas de gestión pedagógica y de enseñanza-aprendizaje, y las fortalezas y aspectos descendidos de cada docente.
 - Usando la evidencia de la observación y el análisis realizado, podrá predecir lo que los y las estudiantes van a saber (tipo de aprendizaje) como consecuencia de las tareas y actividades dadas por el o la docente, y de su práctica misma.
 - Finalmente, podrá evaluar preguntando cuál es el siguiente nivel de exigencia en esa sala de clases para el o la docente, para que adquiriera mayor nivel de desempeño. La Directora evitará clasificar la práctica en términos de “bueno”, “mediocre” o “malo”, sino que buscará ayudar al profesor/a a que comprenda que su labor consiste en ayudarlo a optimizar su práctica pedagógica, promoviendo la reflexión de éstas.

- *Retroalimentación al docente:* la entrega de feedback al docente observado debe ser por medio de una conversación constructiva. Esto quiere decir, que la Directora usará el diálogo como instancia parte del desarrollo profesional docente. Así también, entregará información relevante al profesor/a; y que será analizada y comprendida en conjunto. La retroalimentación será descriptiva, por lo que el o la docente construirá su aprendizaje por medio de la reflexión acerca de las observaciones hechas por la Directora. Ella especificará los logros del docente, así como las maneras de mejorar sus prácticas.
 - Para lograr esto, la Directora proporcionará espacios de respeto profesional mutuo y, a través de una indagación genuina y comprensiva, escuchará las reflexiones del profesor/a. De esta manera, podrá comprender y verificar los factores que explican los diferentes puntos de vista del docente y que le llevan a realizar determinadas prácticas en el aula.
 - La Directora emitirá sus opiniones de forma respetuosa, honesta; así también, específica y directa, y no acusatoria ni prejuiciosa.
 - En esta instancia de retroalimentación, la Directora será acompañada por el mentor/a y éste observará su desempeño, sus acciones y actitudes; sin embargo, la retroalimentación al profesor/a observado será exclusivamente tarea de ella y éste no intervendrá. Luego de esto, el mentor/a expondrá a la Directora sus observaciones sobre su práctica en privado.

- *Sesiones de preparación pre visita al aula y retroalimentación:* Cada vez que la Directora deba visitar a un docente en aula, tendrá sesiones (presencial o no presencial) de preparación junto a su mentor/a. Ambos dialogarán acerca de lo que ella espera ver, lo que considera más importante enfocarse; qué instrumento evaluativo podrá utilizar, etc. Asimismo, discutirán cómo la Directora suele o pretende entregar la retroalimentación; lo que espera de sus docentes, cómo ve su desempeño y de qué forma les comunica sus fortalezas y debilidades, que evidenció en la clase observada. El mentor/a entregará las observaciones que crea pertinente para apoyarla en la tarea.

- *Sesiones de reflexión:* El mentor/a proporcionará las instancias para que la Directora pueda reflexionar constantemente sobre estas prácticas de acompañamiento desarrolladas con la mentoría; sobre su importancia para el desarrollo de sus docentes y para el rendimiento escolar. Reflexionará sobre el rol que ella cumple y los beneficios de estas acciones. Asimismo, ella podrá hacer consultas y pedir sugerencias o consejos a su mentor si lo desea.

III. Etapa: Cierre de la mentoría

Duración: 2 meses (noviembre - diciembre)

- *Evaluación del proceso de mentoría:* En esta última etapa, se desarrollará, además, actividades de evaluación del proceso de mentoría y de los aprendizajes logrados por la Directora. Para ello, se trabajará en base a los resultados de la medición inicial de competencias de la Directora. En adición, se consultarán las notas y apreciaciones del mentor/a y las opiniones de la Directora y de los tres docentes que fueron acompañados; las observaciones de estos últimos serán recabadas por el mentor/a, a través de conversación directa y de encuestas que fueron aplicadas durante el desarrollo de la mentoría. Toda la información podrá compararse y contrastarse con las evaluaciones iniciales para visualizar el avance y logros de la Directora, así como la pertinencia y eficacia de la estrategia.

En base a la reflexión conjunta y a la revisión de la información recabada por el mentor/a a lo largo de la mentoría, ambos profesionales buscarán determinar cuánto se logró avanzar con las prácticas de acompañamiento en aula al docente y su retroalimentación; las que están poco desarrolladas por la Directora. Específicamente, la Directora reflexionará sobre los desafíos que enfrentó y los logros que obtuvo durante el proceso de mentoría. También identificará los aspectos más débiles que pudo evidenciar o en los que le faltó trabajar. El propósito es determinar, si con la mentoría, se cumplió el objetivo de fortalecer y desarrollar en la Directora estas prácticas de apoyo y acompañamiento a los profesores y profesoras.

- *Elaboración de plan de desarrollo continuo:* Al considerar esta mentoría como un proceso que puede extenderse a más años, se ha estimado pertinente que, en esta etapa final, también se integren otros miembros del equipo directivo a la actividad de elaboración de un plan de desarrollo continuo, por ejemplo, la Jefa de UTP y las Coordinadoras de ciclo. Se incorporará a estas profesionales para proyectar el escalamiento de esta estrategia, con el fin de que abarque a la máxima cantidad de sujetos a lo largo de los años en los que se requiera y pueda implementar.

La Directora, en conjunto con los directivos/as incorporados y el Director/a mentor, elaborarán un plan de mentorías individualizadas, que les permita realizarlo en un periodo próximo. Para esto, se le pedirá al grupo que identifique las necesidades y prioridades profesionales y académicas, que considera más importante abordar a corto, mediano y largo plazo.

Con este plan de desarrollo continuo, se dejan las puertas abiertas para iniciar nuevamente el proceso el año siguiente, y permitir que otros directivos/as y docentes de aula puedan participar y aprovechar los beneficios que entrega esta estrategia formativa.

La siguiente figura 7 grafica las etapas y actividades descritas:

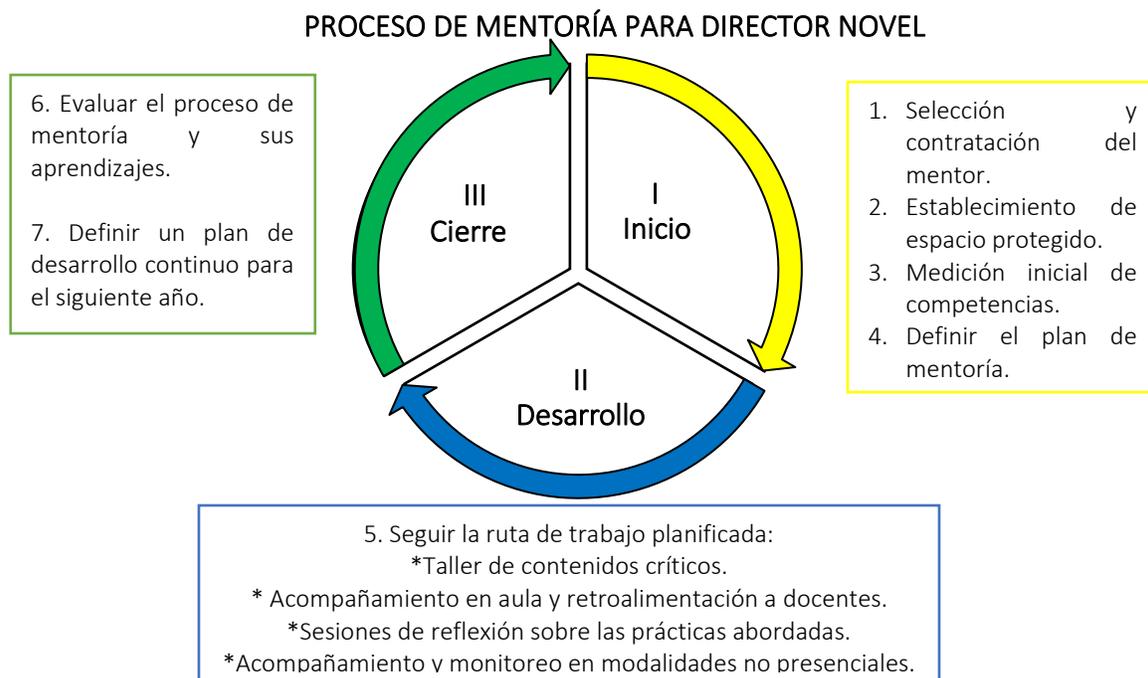


Figura 7. Proceso de mentoría para Director novel. Fuente: Elaboración propia.

5. Carta Gantt																																								
ACTIVIDADES	Marzo Mes 1				Abril Mes 2				Mayo Mes 3				Junio Mes 4				Julio Mes 5				Agosto Mes 6				Septiembre Mes 7				Octubre Mes 8				Noviembre Mes 9				Diciembre Mes 10			
1° AÑO																																								
Selección y contratación de mentor.	X	X	X	X																																				
I Etapa: Inicio de mentoría																																								
Establecimiento de espacio protegido.					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Medición inicial de competencias.					X	X	X	X																																
Elaboración del plan de mentoría.					X	X	X	X																																
II Etapa: Desarrollo de mentoría																																								
Taller de inducción a conceptos relevantes.									X	X																														
Acompañamiento: Visita en aula al docente.									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	X	X													
Acompañamiento: Retroalimentación al docente.									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	X	X													
Sesiones de reflexión previas y post acompañamiento.									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
III Etapa: Cierre de mentoría																																								
Evaluación de la mentoría y de los aprendizajes.																																	X	X	X	X				
Elaboración de un plan de desarrollo continuo.																													X	X	X	X	X	X	X	X				

TABLA 24: Carta Gantt.

Fuente: Elaboración propia.

V PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. LIDERAZGO Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA ESCOLAR

1. Liderazgo para el Aprendizaje

1.1. Concepciones del liderazgo

En la última década, el liderazgo se ha transformado en un tema central en la política educativa de Chile y otros países. Los sistemas educativos están desarrollando sus políticas, redefiniendo sus funciones y buscando mecanismos para una mejor selección de directores/as escolares y para fortalecer las capacidades y prácticas directivas de estos.

La evidencia nacional e internacional señala que el liderazgo es el segundo factor que más contribuyó al aprendizaje de los y las estudiantes; el primer puesto pertenece al trabajo docente (Anderson, 2010; Bolívar, 2010a; Horn y Marfán, 2010; Leithwood & Riehl, 2005).

Los investigadores educativos, Kenneth Leithwood & Carolyn Riehl, en el artículo *¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?* (2005), definen el liderazgo escolar como: “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.20).

De esta definición, se comprende que el logro de los objetivos de un establecimiento educacional, depende de la efectividad de las diferentes acciones que ejecutan los y las líderes para alcanzar las metas escolares de aprendizajes estudiantil. Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, se habla de *liderazgo educativo o pedagógico (instructional leadership)* (Bolívar, 2010a).

Este tipo de liderazgo está mayormente enfocado en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Thomas & Nuttall, 2013 en Gajardo y Ulloa, 2016a). En otras palabras, es un tipo de liderazgo que está al servicio de la mejora escolar organizando las buenas prácticas educativas en los establecimientos educacionales; de esta manera contribuye al incremento de resultados de aprendizaje (Bolívar, 2010a).

Gajardo y Ulloa (2016a) señalan que existen dos tipologías cercanas en relación al liderazgo pedagógico o instruccional (*instructional leadership*), pero tienen objetivos distintos:

De acuerdo a Bush y Glover (2014) (como se citó en Gajardo y Ulloa, 2016a), una primera concepción es de origen norteamericano, e indica que los y las líderes centran su atención en el comportamiento de los docentes y su relación con las actividades que afectan directamente el aprendizaje de los y las estudiantes. Este concepto se ha relacionado con asegurar la calidad de la enseñanza.

Una segunda noción, que tiene origen en Inglaterra y otros lugares, se denomina *liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centred leadership)*. Este liderazgo se ha concentrado en incorporar una amplia gama de acciones de liderazgo para sostener el aprendizaje y sus resultados.

No obstante las diferencias entre ambas tipologías, Gajardo y Ulloa (2016a) señalan que, debido a que el liderazgo pedagógico tiene propósitos educativos como: establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar al docente y la enseñanza, promover el desarrollo profesional docente, entre otros, finalmente, se puede determinar, que el liderazgo pedagógico es un liderazgo para el aprendizaje (Ord *et al.*, 2013, en Gajardo y Ulloa, 2016a).

Así también, estos autores indican que lo mismo acontece con los modelos del liderazgo transformacional (rediseñar la organización), e instruccional (mejora de la educación ofrecida), puesto que, de acuerdo a Hallinger (2010) (como se citó en Gajardo y Ulloa, 2016a), las similitudes son mayores que las diferencias, y ambos modelos enfatizan que el foco del director educacional está en el aprendizaje. Las acciones se centran, por ejemplo, en crear un propósito compartido, desarrollar un clima con altas expectativas y una cultura escolar centrada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. También se enfocan en organizar y proporcionar una amplia gama de actividades destinadas a la estimulación y el desarrollo intelectual para el personal.

Por su parte, Bolívar (2010a) dice que el liderazgo transformacional junto con el liderazgo instructivo o educativo “en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización). Más específicamente se entiende como un *liderazgo centrado-en o para el aprendizaje*

(*leadership for learning*)” (p.15). Junto con esto, expresa que “un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (Bolívar, 2010b, p.83).

El liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje y sus resultados (*learning-centred leadership*) puede clasificarse como directo e indirecto. El liderazgo pedagógico *directo*, por una parte, se centra en la calidad de la práctica docente (currículum, enseñanza, evaluación, desarrollo profesional). El liderazgo *indirecto*, por otra parte, se enfoca en crear las condiciones para garantizar una buena enseñanza-aprendizaje y las pertinentes decisiones de gestión que la apoyen (Bendikson, Robinson & Hattie, 2012 en Gajardo y Ulloa, 2016a).

Existen al menos cinco principios que el liderazgo para el aprendizaje pone en práctica (MacBeath & Dempster, 2009; Macbeath, Swaffield & Frost, 2009 en Bolívar, 2010a,2010b). Estos son: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, junto con compartir el liderazgo y tener una responsabilización común por los resultados.

Estos principios se constatan en la ejecución de tareas específicas del líder pedagógico, entre las que destacan: planificar el currículum (programas de enseñanza- aprendizaje), evaluar profesores y también la enseñanza, promover el desarrollo profesional docente, etc. Este líder tiene, también, gestiones más globales como, por ejemplo, establecer la dirección y misión de la escuela, y desarrollar cultura y clima de aprendizaje óptimos.

El modelo de liderazgo pedagógico tiene tres características importantes (Elmore, 2008):

(1) privilegia la mejora de la calidad de la enseñanza y la de los resultados de los alumnos; (2) considera el liderazgo como una función distribuida en lugar de una actividad ligada a un rol; (3) requiere una inversión más o menos continua en conocimientos y competencias, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque la población de actuales y potenciales directivos no cesa de fluctuar (p. 58 en Bolívar, 2010, p.102).

Otro punto a destacar es que, según Leithwood & Riehl (2005), un liderazgo escolar catalogado como exitoso, debiese enmarcarse dentro de las siguientes afirmaciones:

a) *El liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar.* Diversas investigaciones empíricas han concluido que el liderazgo influye de manera importante sobre el aprendizaje escolar (ver investigaciones de Gezi, 1990; Levine & Lezotte, 1990; Mortimore, 1993; Scheurich, 1998 en Leithwood & Riehl, 2005). Para mayor detalle, ver la sección II. *Relevancia del liderazgo escolar.*

b) *El liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y los profesores, y puede ser distribuido a otros.* Al hablar de liderar en el contexto escolar, los estudios se han centrado, en primer lugar, en el liderazgo que ejercen los directores/as y profesores/as.

c) *Un conjunto de prácticas básicas de liderazgo es valioso en prácticamente todos los contextos.* Esta afirmación se basa en la evidencia aportada por las investigaciones de diversos autores (Day *et al.*, 2000; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Southworth, 1998 en Leithwood & Riehl, 2005). Para mayor detalle, ver la sección 1.2. *Modelos de prácticas y dimensiones del liderazgo.*

d) *Los líderes exitosos que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia.* Los líderes educativos exitosos que se encuentran con alumnos de diferentes orígenes sociales y razas, con características físicas y psicológicas particulares y de culturas distintas, procuran atender a sus estudiantes a través de prácticas diferenciadas.

En base a esta revisión en torno a las concepciones del liderazgo en la escuela y para el aprendizaje, se puede concluir que: para que este liderazgo escolar contribuya a la mejora de la educación, el Director/a junto con su equipo directivo necesitan velar por las condiciones para la enseñanza-aprendizaje, es decir, preocuparse por la calidad de la enseñanza y que las acciones que tomen puedan sostener el aprendizaje. Finalmente, se requiere que los directivos comprendan la importancia de su rol en la escuela y del trabajo en conjunto con los demás miembros. Esta comprensión es importante, puesto que son ellos

los primeros actores responsables en gestionar toda medida suficiente para cumplir con la mejora educativa de su escuela.

1.2. Modelos de prácticas y dimensiones del liderazgo

Las prácticas de liderazgo son “un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos” (Leithwood, 2011 en MINEDUC, 2015, p.10).

Estas prácticas son acciones fundamentadas en conocimientos y habilidades, y son realizadas por los directores/as de organizaciones escolares junto con sus equipos directivos. Funcionan como principios orientadores que los guían en su quehacer. Describen lo que es necesario saber hacer para liderar y gestionar una organización educativa de forma efectiva.

Según Leithwood & Riehl (2005), las dimensiones y prácticas desarrolladas por el Director, son el “fundamento” de un buen liderazgo, y componentes necesarios en líderes exitosos. Estas prácticas son el reflejo de la capacidad de adaptación ante desafíos y problemas que enfrentan los y las líderes; y cuya aplicación depende del contexto (distintas realidades) y de la contingencia. Es por eso que son orientativas y se actualizan constantemente de acuerdo al aprendizaje que van adquiriendo los y las líderes.

A continuación, se expondrán tres modelos de prácticas y dimensiones del liderazgo con foco en el aprendizaje de los estudiantes, en base a la revisión realizada por Gajardo y Ulloa, 2016a.

a) **Modelo de Leithwood & Riehl (2005) y Anderson (2010): “Prácticas claves para un liderazgo efectivo”.**

Este modelo de las prácticas de liderazgo investigadas por Leithwood & Riehl (2005), junto con la actualización realizada por Anderson (2010) se organiza en cuatro dimensiones y presenta un total de catorce prácticas.

➤ **Establecer dirección:** en esta dimensión se integran una serie de prácticas en las que los y las líderes ayudan a desarrollar conocimiento y comprensión de la organización, es decir, de sus actividades, objetivos, metas, misión y visión. Su propósito es ayudar a los

integrantes a comprender la organización y a conseguir las metas por medio de una visión o propósito determinado.

Para lograr su objetivo se realizan las siguientes prácticas específicas: *Identificar y articular una visión de futuro, fomentar la aceptación de objetivos y metas grupales, generar altas expectativas de rendimiento en el equipo educativo y promover la comunicación efectiva.*

➤ **Desarrollar personas:** los y las líderes potencian las capacidades y habilidades en los miembros de la organización, a través de la formación continua, dado que son elementos necesarios que permiten ser más productivos. Para esto, el o la líder no sólo debe conocer el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que también tiene que hacer uso de la inteligencia emocional. Esta capacidad representa la conexión afectiva de los y las líderes con los demás. Desarrollar personas es potenciar todos los recursos individuales que poseen las personas y es también desarrollar un equipo efectivo que logre concretar las metas comunes de la organización escolar.

Las prácticas específicas que se destacan en esta categoría son: *Ofrecer estímulo intelectual al equipo educativo, entregar apoyo individualizado y proveer un modelo apropiado a seguir.*

➤ **Rediseñar la organización:** los y las líderes desarrollan sus escuelas como organizaciones que apoyan y aseguran el rendimiento, no solo de los y las estudiantes, sino también de los y las docentes. Su función es facilitar el ejercicio de los miembros y de la organización, y para eso deben tomar acciones que les permitan establecer condiciones de trabajo mejores en función del desarrollo de motivaciones y capacidades del personal.

Las prácticas destacadas en esta dimensión son: *Fortalecer la cultura escolar, modificar estructuras organizacionales y construir procesos colaborativos.*

➤ **Gestionar la instrucción:** los y las líderes, además de reconocer el programa, los procedimientos operacionales de la escuela y las prácticas asociadas a la enseñanza en la sala de clases, se encargan de supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum y

proveer recursos necesarios. Todas estas acciones se realizan bajo estándares establecidos y procurando la confiabilidad; de esta manera es posible asegurar que cada acción aportará efectividad y rendimiento al establecimiento educacional.

Se destacan las siguientes prácticas: *Dotación del personal, monitoreo, evitar distracción del staff y proveer apoyo técnico a los docentes.*

- b) **Modelo de Robinson, Hohepa y Lloyd (2009): “cinco dimensiones de liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes”** (revisión de Bolívar, 2010 a, 2010b; 2014; Gajardo y Ulloa, 2016a).

Este modelo presenta cinco dimensiones de un liderazgo eficaz con impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

➤ **Establecer metas y expectativas:** establecer objetivos de aprendizaje relevantes y medibles, comunicarlos de forma clara y hacer el seguimiento de los mismos. También involucrar al cuerpo docente y a otros en el proceso.

➤ **Obtener y emplear los recursos de forma estratégica:** alinear la selección de recursos con las prioridades de los objetivos de enseñanza. Incluye la adecuada selección y provisión del personal docente. Implica también un enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar.

➤ **Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum:** apoyo y evaluación de la enseñanza mediante la visita regular a las clases en las aulas, y la provisión de los correspondientes feedbacks formativos y sumativos a los docentes. Supervisión directa del currículum mediante la coordinación entre profesorado entre niveles y etapas de la escuela y en el interior de cada curso o ciclo.

➤ **Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado:** liderazgo que promueve las oportunidades, formales e informales, para el aprendizaje profesional. También participa directamente con los y las docentes en el desarrollo profesional.

➤ **Asegurar un entorno ordenado de apoyo:** organizar las aulas para reducir los tiempos de espera, las presiones externas y las interrupciones para proteger las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Se debe establecer un entorno ordenado, que favorezca el aprendizaje, dentro y fuera del aula.

c) **Modelo de dimensiones del liderazgo instruccional de Hallinger y Murphy** (Hallinger, 2005; Hallinger, Wang, Chen, & Li, 2015 revisión en Gajardo y Ulloa, 2016a).

Este modelo aborda tres dimensiones del liderazgo instruccional, y de ellas se desprenden diez funciones.

➤ **Definir misión de la escuela:** determinación de las áreas en las que la escuela va a centrar sus recursos durante el año escolar. Así, las funciones asociadas son *estructurar y comunicar las metas de la escuela*.

➤ **Gestionar el programa de enseñanza:** el Director/a y otros líderes han de intervenir en la estimulación, supervisión y control de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Las tres funciones de liderazgo que implica, son: *supervisar y evaluar la instrucción* (con foco en el desarrollo de capacidades docentes, más que en su evaluación), *coordinar el currículum* (asegurando su alineamiento) y *monitorear el progreso de los estudiantes*.

➤ **Desarrollar el clima de aprendizaje de la escuela:** los y las líderes escolares organizan las estructuras y procesos de trabajo. Mantienen desarrollo de altos estándares y expectativas y el desarrollo de una cultura que fomenta y premia el aprendizaje y la mejora continua. Esta dimensión incorpora las siguientes funciones: *la protección del tiempo de enseñanza, promover el desarrollo profesional, mantener una alta visibilidad, incentivar a los docentes, y proporcionar incentivos para el aprendizaje*.

A continuación, se presenta una tabla comparativa, que agrupa las dimensiones y prácticas del liderazgo, presentes en los modelos de Hallinger *et al.*, 2015; Leithwood & Riehl, 2005 y Robinson *et al.*, 2009.

TABLA 25

Agrupamiento de dimensiones y prácticas del liderazgo de acuerdo a su correlación

DIMENSIONES	PRÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer dirección (visión, expectativas y metas del grupo) • <i>Establecimiento de metas y expectativas</i> • <i>Definir misión de la escuela</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer objetivos relevantes y medibles - Comunicar las metas escolares claras - Seguimiento de metas - Identificar y articular una visión de futuro - Fomentar la aceptación de objetivos y metas grupales - Generar altas expectativas de rendimiento en el equipo educativo - Involucrar al cuerpo docente - Promover la comunicación efectiva
<ul style="list-style-type: none"> • Rediseñar la organización • <i>Obtención y asignación de recursos de manera estratégica</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la cultura escolar - Modificar estructuras organizacionales - Construir procesos colaborativos - Seleccionar recursos según en base a los objetivos de enseñanza - Seleccionar adecuadamente al personal docente
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar personas • <i>Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado</i> • <i>Desarrollar el clima de aprendizaje de la escuela</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover incentivos para los profesores - Promover el desarrollo profesional docente - Entregar apoyo individualizado - Proveer un modelo apropiado a seguir - Promover oportunidades formales e informales para el aprendizaje profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la instrucción • <i>Asegurar un entorno ordenado y de apoyo</i> • <i>Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo</i> • <i>Gestionar el programa de enseñanza</i> • <i>Desarrollar el clima de aprendizaje de la escuela</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar el currículum - Supervisar y evaluar la instrucción - Monitorear el progreso de los estudiantes - Proteger el tiempo para enseñanza - Proveer apoyo técnico a los docentes - Realizar visitas regulares en aula - Proveer retroalimentación formativa y sumativa - Organizar las aulas para optimizar el rendimiento (reducción de tiempos e interrupciones)

Clave: Hallinger *et al.*, 2015; Leithwood & Riehl, 2005; Robinson *et al.*, 2009.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 25 enlista las prácticas y dimensiones de tres modelos de liderazgo, las cuales han sido agrupadas según correspondencia o similitudes.

Al comparar los modelos presentados, se puede apreciar que, tanto las cinco dimensiones que propone Robinson *et al.* (2009) como las tres de Hallinger *et al.* (2015), se pueden clasificar dentro del modelo de prácticas de Leithwood & Riehl (2005). Esto indica, que estos autores han identificado prácticas que van dirigidas en un mismo sentido.

En relación a las dimensiones, el modelo de Hallinger *et al.* (2015) presenta menos dimensiones que el resto, sólo tres, por ello, no cuenta con la incorporación de prácticas relacionadas con el rediseño de la organización y con la obtención de recursos. Por su parte, la dimensión *desarrollar el clima de aprendizaje de la escuela* contiene prácticas que se distribuyen tanto para el área de *desarrollar personas* como para el *gestionamiento de la instrucción* de Leithwood & Riehl (2005).

Así también, *gestionar la instrucción* abarca dos de las tres dimensiones de Hallinger *et al.* (2015): *gestionar el programa de enseñanza y desarrollar el clima de aprendizaje de la escuela*; así como dos de las cinco dimensiones de Robinson *et al.* (2009): *asegurar un entorno ordenado y de apoyo, y planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo*. Esta información permite apreciar que este grupo de autores ha prestado especial atención al área de la gestión de la instrucción. Esta dimensión parece ser la más considerada y sustancial en los estudios de los tres equipos de investigadores.

En cuanto a las prácticas, es posible establecer, que los investigadores han considerado un amplio espectro de ellas, desde el área curricular, instruccional y organizacional hasta el clima de aula y el desarrollo de los docentes.

Al revisar las dimensiones y prácticas, es posible evidenciar que los y las líderes deben preocuparse de una serie de obligaciones y necesidades, como: cuidar de los procesos de enseñanza, de los recursos humanos y materiales; velar por la visión y metas de la escuela. También tienen que gestionar, supervisar, conseguir y entregar las herramientas para que su colegio pueda alcanzar las metas.

Cabe destacar, que cada organización escolar es diferente, por lo que toda modificación o implementación de una nueva práctica debe realizarse considerando ese contexto particular.

Desarrollar estas prácticas claves para el liderazgo directivo eficaz es un proceso desafiante, que debe enfrentar cada Director/a junto a su equipo técnico. Sin embargo, en la actualidad, parece imprescindible tratar de encaminar los esfuerzos para afianzarlas, con el fin de lograr la mejora educativa en los establecimientos educacionales.

2. Relevancia del Liderazgo Escolar

El liderazgo escolar o educativo se destaca, principalmente, por dos razones: en primer lugar, por generar un efecto directo en las prácticas de los y las docentes y, en segundo lugar, por su influencia en los procesos del mejoramiento escolar.

A continuación, se expondrán ambas situaciones.

2.1. Efecto directo en las prácticas docentes

Siendo la enseñanza que realizan los docentes al interior de las aulas de clase la primera variable que tiene mayor capacidad de movilizar resultados educativos, al liderazgo escolar le pertenece el segundo lugar (Leithwood *et al.*, 2008 en Horn y Marfán, 2010; Bolívar, 2010 a, 2010b). Por consiguiente, se hace evidente la importancia de este último factor, dado su impacto en las prácticas docentes.

Como se señaló a inicios del capítulo, las prácticas que realizan los directores/as son su guía de su quehacer y fundamento de su liderazgo. A continuación, se muestra la relación entre estas prácticas de liderazgo y variables de desempeño docente:

RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO Y VARIABLES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

CATEGORÍA	PRÁCTICAS	VARIABLES
Establecer dirección	Visión compartida – Objetivos grupales Altas expectativas	MOTIVACIONES
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual e intelectual a los docentes – Modelamiento	
Rediseñar la organización	Construir una cultura colaborativa Estructurar la organización Crear una relación productiva con la familia y comunidad Conectar a la escuela con el entorno	CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTES
Gestionar la instrucción	Dotación de personal Proveer apoyo técnico a los docentes Monitoreo de prácticas docentes y aprendizajes – Evitar distracción del staff	

Figura 8. Clasificación de prácticas de liderazgo efectivo y su relación con las variables del desempeño docente. Fuente: Anderson, 2010.

La figura 8 muestra cuáles son las prácticas de liderazgo que se relacionan específicamente con cada variable del desempeño docente. Estas variables son las motivaciones de los y las docentes, sus habilidades y capacidades profesionales y, por último, las condiciones organizacionales y materiales de trabajo, tanto internas como externas al aula y a la escuela.

Las prácticas de establecer dirección se relacionan con la motivación que tienen los y las docentes en cuanto al mejoramiento escolar. Desarrollar personas involucra inherentemente el mejoramiento de habilidades y capacidades profesionales. Rediseñar la organización y gestionar la instrucción presentan acciones orientadas a mejorar las condiciones de trabajo docente.

Para mejorar las variables indicadas, es necesario que el Director/a y su equipo desarrollen e implementen las prácticas señaladas, generando un impacto valioso en el trabajo y desempeño de los profesores y profesoras. Así también, por consiguiente, como se señaló al principio, se generará una influencia “beneficiosa” para el aprendizaje escolar. Cabe

destacar lo “beneficioso” como lo esperable, considerando que un posible mal liderazgo podría producir contras (peor desempeño docente) y, junto con ello, el retroceso en la calidad de la educación de las escuelas (Weinstein, 2009 en Horn y Marfán, 2010).

Estas relaciones se pueden explicar a través de la siguiente figura 9.

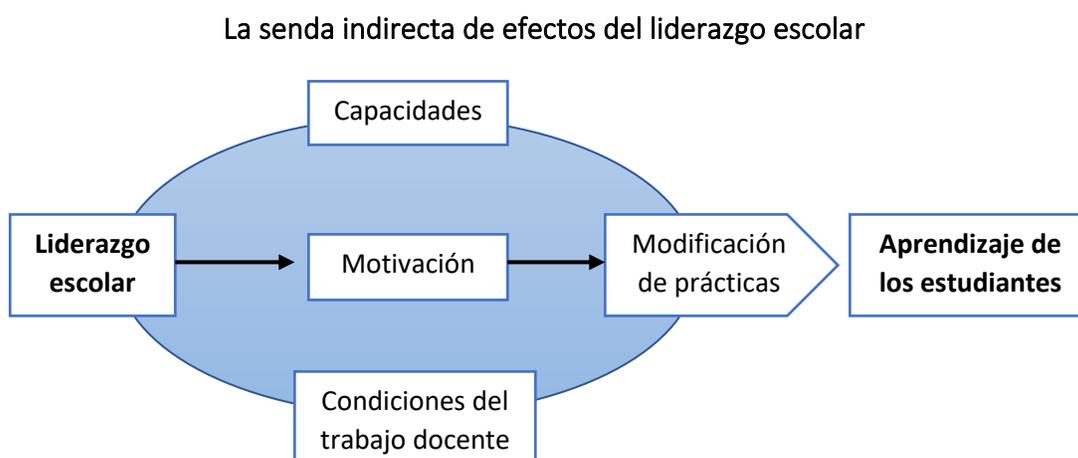


Figura 9. La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar. Fuente: Anderson, 2010.

La figura 9 muestra la ruta que recorre el liderazgo escolar para lograr, finalmente, influir en el aprendizaje de los estudiantes. Esta ruta indica que, mientras las acciones de los líderes repercuten directamente en las variables de desempeño de los y las docentes – motivación, capacidades y condiciones de trabajo docentes– y no en los alumnos y alumnas, es la práctica docente la que afecta directamente los resultados de los y las estudiantes.

La manera cómo el liderazgo escolar logra incidir sobre los resultados los estudiantes, es a través del impulso y la ejecución de prácticas que promueven el desarrollo de las variables mediadoras. Las medidas tomadas, los nuevos cambios de prácticas y actualizaciones que se integran en la organización escolar, repercuten en el ejercicio docente. Si estos cambios significan a futuro un progreso o perjuicio, es mediante el ejercicio en aula de los profesores y profesoras, que los y las estudiantes serán involucrados, y los resultados estarán a la vista cuando se realicen los debidos procesos de mediciones y evaluaciones.

Se concluye, por lo tanto, que el liderazgo escolar sí incide en el aprendizaje de los y las estudiantes, sin embargo, lo hace de manera indirecta, a través de los y las docentes.

2.2. Liderazgo en la mejora escolar

El mejoramiento educativo se concibe como “una estrategia para el cambio educacional, focalizado en el aprendizaje y el rendimiento escolar, con especial énfasis en las prácticas en aula y en una gestión escolar que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Hopking, 2008 en Ulloa, 2019, p.6).

Es la gestión del Director/a y de su equipo directivo la que apoya en estos procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando su liderazgo es débil, se convierte en una de las razones que explica la baja efectividad escolar (Stoll y Myers, 1998; Bellei *et al.*, 2015 en Bustos, Vanni y Valenzuela, 2017).

Sin embargo, conviene destacar las experiencias que revelan liderazgos exitosos. Bustos *et al.* (2017) estudiaron las experiencias de cuatro escuelas⁵ básicas que tenían en común un bajo desempeño a inicios del 2000, y que luego lograron incrementar sus resultados gracias a procesos de mejoramiento.

Estos investigadores destacaron de las experiencias de las escuelas, las siguientes acciones:

Estos establecimientos presentaron un proceso de mejoramiento eficiente, dado que hubo un proceso de reestructuración y en otras, el mejoramiento se dio de manera paulatina. Sin embargo, todas coinciden en que presentaron cambios con efectos observables a corto plazo, gracias al alineamiento de los esfuerzos de la comunidad escolar y por tener objetivos claros.

Los directores/as se permiten cambiar el foco de trabajo y sus estilos de liderazgo de acuerdo a las necesidades que se presentan. Por otra parte, las acciones de mejoramiento

⁵ Experiencias de cuatro escuelas básicas, en base a la investigación de Bellei *et al.* (2014); documentada en el libro *Lo aprendí en la escuela: como se logran proceso de mejoramiento escolar* (2014).

se encuentran respaldadas por diagnósticos de sus necesidades, que fueron realizados a través del diálogo, la observación, la consulta y el análisis en conjunto con los y las docentes.

En estas escuelas los directores/as organizan los procesos de enseñanza, pasando de una etapa inicial de instalación de prácticas y rutinas básicas, hacia una mayor profundización y complejización de las mismas. Establecen protecciones del tiempo para el trabajo pedagógico y conforman equipos de trabajo colaborativo,

El mejoramiento presentado ha destacado a los y las líderes como accesibles para la comunidad educativa; que saben establecer balance entre exigencia y apoyo a los y las docentes, y aprovechan al máximo sus talentos. Así también, se destaca que no temen a la sucesión del liderazgo; recambio de ser necesario, lo que se entiende como gestión estratégica del personal.

Esta larga lista de evidencia se corresponde con la visión que países de la OECD han venido comprendiendo a lo largo de la década, y es que el sistema escolar debe cambiar para entregar mayor autonomía a las escuelas sobre decisiones que le permitan adaptarse a los cambios y necesidades de esta sociedad (Pont, Nusche y Moorman, 2008, citados en Bustos *et al.*, 2017). Por consiguiente, las responsabilidades de los directores se han incrementado y con ello las expectativas acerca de su rol.

Horn y Marfán en *Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile (2010)*, recopilaron evidencia de cuatro estudios en Chile que rescatan la importancia del liderazgo educativo en el logro de los buenos resultados escolares.

A continuación, se presenta un extracto de su evidencia (Horn y Marfán, 2010):

Los estudios de Bellei *et al.*, 2004; Carlson, 2000 revelaron que uno de los factores comunes de eficacia en las escuelas es la presencia de un liderazgo directivo fuerte con un director de que genere visibilidad y autoridad.

Raczynski y Muñoz (2006), detectaron cuatro elementos que son “columna vertebral de la efectividad”. Estos son: gestión pedagógica e institucional, desarrollo profesional

docente al interior de la escuela, el cual se produce en un marco colaborativo entre directivos y profesores. Otros elementos son el buen aprovechamiento de los recursos materiales y humanos disponibles, y mostrar expectativas y visión de futuro.

Por otra parte, el estudio de Bravo y Verdugo (2007) considera que la gestión escolar es un elemento crucial a la hora de mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes. Esta gestión tiene seis componentes: la importancia del rol del Director/a, junto con tener docentes que se involucren en la toma de decisiones internas de la escuela. También la creación de condiciones de trabajo en equipo, la comunicación expedita; el lograr que las buenas prácticas se repliquen entre los docentes y contar con un Director/a que evalúa las prácticas de sus docentes y su impacto en los alumnos y alumnas.

Al comparar las evidencias recientemente presentadas, se puede apreciar que las experiencias que analizaban Bellei *et al.* (2014); Bustos, *et al.* (2017) son un reflejo de éstas. Por lo tanto, es pertinente concluir que los procesos de mejoramiento pueden optimizarse con la gestión de los y las líderes, sin embargo, deben ser respaldadas por una comunidad profesional de aprendizaje comprometida con los cambios.

3. Desarrollo Profesional de Directores Líderes

3.1. Características de los líderes efectivos

Las prácticas de liderazgo revisadas anteriormente, son descritas por Anderson (2010) como orientaciones que guían el proceder de líderes educativos exitosos. Es decir, el liderazgo directivo no sólo es ejercido por el Director/a y su equipo, sino que tal rol demanda que estas prácticas sean ejecutadas por figuras que lideren. Entonces, ¿qué significa e implica ser líder?

Montecinos y Uribe, en su artículo *Desarrollo de Liderazgos para el aprendizaje en el siglo XXI, un enfoque sistémico* (2016), se refieren a los y las líderes como agentes de cambio. En primer lugar, estos autores señalan a los buenos líderes, al igual que Leithwood & Riehl (2005), como “aquellos que movilizan e influyen a otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas” (p.6).

Los líderes educativos del siglo XXI poseen una serie de características, entre las que se destacan: la integridad ética, la capacidad de movilizar a personas en circunstancias difíciles, conectar la escuela y comunidades, y crear las condiciones para que todos los estudiantes puedan aprender (Horn y Marfán, 2012 en Montecinos y Uribe, 2016).

Los directores/as escolares no sólo dirigen la organización escolar, ordenan el funcionamiento de ésta y dirigen a los administrativos y docentes, sino que deben movilizar e influenciar a los demás miembros de la comunidad escolar en el logro de metas compartidas; pudiendo, además, compartir estas responsabilidades con sus trabajadores para asegurar el mejoramiento del rendimiento académico.

El cumplimiento de tales tareas requiere que los directores sepan aprovechar las oportunidades de apoyo. En relación a esto, se destacan tres prácticas que los y las líderes efectivo realizan:

La primera práctica es que, por propia iniciativa, estos líderes buscan la colaboración con agentes externos (individuos activos). La segunda acción es que tratan de incorporar todos los recursos de apoyo que se les ha ofrecido; son estratégicos, no oportunistas en el uso de estos recursos. La tercera práctica es que creen en la responsabilidad y capacidad del equipo directivo y de los y las docentes en contribuir con el desarrollo de buenas prácticas para la mejora escolar (Anderson, 2010).

A partir de sus investigaciones, Robinson (2010) (en Bolívar, 2011, p.261) establece tres conjuntos de competencias requeridas para un liderazgo pedagógico efectivo:

a) *Emplear un amplio conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje*: Se vincula el conocimiento curricular y pedagógico con aquellas dimensiones administrativas y de gestión.

b) *Resolver problemas complejos basados en la escuela*: Los líderes expertos saben cómo resolver los problemas que se presentan en el establecimiento y, normalmente, lo hacen en función de su conocimiento pedagógico y de liderazgo.

c) *Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado*: El liderazgo, como proceso social, es un fenómeno en sí mismo relacional, basado en la confianza, a diferencia de otras actuaciones (autoridad, poder, manipulación).

Estos conjuntos de competencias son interdependientes (Robinson, 2010), puesto que, un liderazgo pedagógico efectivo, requiere poseer competencias en la gestión y emplear los conocimientos para resolver los problemas que surgen en el curso de mejorar el aprendizaje y la enseñanza; además, necesita de las habilidades interpersonales, de manera que se construya la confianza relacional en su comunidad escolar (Bolívar, 2011).

Los directivos líderes han de ejercer un liderazgo “exigente”, dado que deben enfrentar diversos desafíos, tales como: desarrollar un pensamiento sistémico que les permita una comprensión coherente del sistema educativo, generar entornos de aprendizaje innovadores; estar socialmente conectados a través de la generación de comunidades de aprendizaje, y poder reconocer y promocionar nuevos liderazgos (incluso no formales), generando una mayor distribución del liderazgo (Fullan & Quinn, 2015; OCDE, 2013 en Montecinos y Uribe, 2016).

En síntesis, ser directivos líderes, que impacten positivamente en la mejora escolar, implica poseer las características que demanda este siglo. Entre ellas, el saber aprovechar los recursos de apoyo y el desarrollar diversas competencias, tales como el conocimiento, la resolución de problemas y el saber relacionarse en un entorno social.

3.2. Desarrollo profesional continuo de los directores

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es una división del MINEDUC, que busca apoyar el desarrollo de profesores/as, educadores/as y directivos a lo largo de su ejercicio profesional. En el documento *Modelo de Formación para el desarrollo Profesional docente y directivo. Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas 2017* (2018), señala que: “La trayectoria formativa de un docente se configura a partir de todos los momentos, hechos y reflexiones que han marcado su formación, y considera dimensiones académicas, personales y de vida laboral” (p.12).

Se evidencia en esta afirmación que el desarrollo docente⁶ es un proceso continuo; donde se prioriza y optimiza la inducción y el desarrollo de los educadores/as a lo largo de su carrera.

El desarrollo profesional docente, también expresado como *formación continua*⁷, es:

Un proceso que permite a los docentes el acceso a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, con el fin de mejorar en su propio hacer la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización educativa y el aula (CPEIP, 2018, p.11).

Este proceso formativo, además de contribuir al desarrollo del profesional, influye también en la escuela, dado que las prácticas y capacidades docentes y directivas se enriquecen. Junto con ello, es medio para “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” (CPEIP, 2018, p.10).

El CPEIP (2018) señala tres propósitos específicos que contemplan las acciones de apoyo formativas para docentes en funciones técnico- pedagógicas y directivas:

Un primer propósito es buscar el *fortalecimiento* de habilidades pedagógicas, disciplinares y directivas, junto con el desarrollo de competencia para el ejercicio docente. El siguiente propósito es lograr la *actualización*; la que se genera con la entrega de nuevas herramientas, conocimientos disciplinares y pedagógicos o del quehacer directivo, y que se incorporan a las prácticas docentes para potenciar la enseñanza-aprendizaje y la colaboración en el mejoramiento educativo. Por último, se tiene que fomentar la *especialización* de docentes y directivos que poseen competencias consolidadas y que

⁶ Conceptos como: *desarrollo docente*, *capacidad docente* y otros similares no están siendo utilizados exclusivamente en relación a los profesores. De acuerdo a lo expresado por el CPEIP (2018), al hablar de *docente* se incluye, además, a educadores y docentes en funciones de aula y directivas.

⁷ En el artículo *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente* (Vaillant, 2016), se indica que la expresión *desarrollo profesional docente* es también conocida como: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación.

requieren nuevos desafíos para su desarrollo. El foco está en desarrollar competencias complejas que promueven el trabajo colaborativo y aprendizaje colectivo para el desarrollo de la organización escolar.

Si bien lo expresado por el MINEDUC y el CPEIP, se aplica tanto a directores/as como a docentes, Bolívar (2011) señala que las competencias requeridas para el ejercicio del liderazgo pedagógico en la dirección, no son las mismas que las de los docentes, y que, por lo tanto, se precisa una formación (inicial y permanente) para tener buenos directores/as.

Junto con ello, el autor destaca que hoy en día se necesita una formación orientada al desarrollo de competencias, puesto que el liderazgo no es una cualidad innata, “sino algo que se aprende y que toda persona puede desarrollarlo si tiene los procesos formativos adecuados; en lugar de orientarse a la selección de líderes, el enfoque actual es la *formación para el liderazgo escolar*” (p.263).

El informe de la OCDE sobre mejora del liderazgo señala, que el desarrollo del liderazgo necesita verse como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. Asimismo, da cuenta, basándose en su investigación y la evidencia sobre el impacto de la formación, que el desarrollo de liderazgo es más amplio que los programas específicos de actividad o intervención. Esto implica que: “La carrera de liderazgo escolar debe ser apoyada en las diferentes etapas en una forma equilibrada, incluyendo la provisión de programas de inducción y continuos, y complementarse cuando se presenten cambios importantes (Pont *et al.*, 2008, p.141 en Bolívar, 2011, p.264).

La formación para el ejercicio de la dirección está organizada con uno o todos los estilos formativos, que se presentan a continuación (Bolívar, 2011):

a) *Formación inicial previa o preparatoria para asumir el puesto.* La formación para el liderazgo, voluntaria u obligatoria, debiese ser un prerrequisito, puesto que contribuye a mejorar la calidad de la educación mediante una mayor profesionalización, la satisfacción de los directores/as en su trabajo y a un aumento en el número de candidatos para el puesto.

b) *Formación de inducción para quienes han asumido el puesto recientemente.* Relevancia de la tutoría por parte de directores/as experimentados, para preparar y modular las prácticas iniciales de liderazgo escolar. Por otro lado, las redes (virtuales o reales) son una manera eficaz en costos para brindar desarrollo y apoyo informales.

c) *Formación continua brindada a directores.* Los programas de formación permanente deberían diseñarse en función de las oportunidades previas de aprendizaje para el liderazgo escolar y tratar sobre el desarrollo de habilidades de liderazgo básicas que deban verse promovidas. Esta formación continua debe proporcionarse de manera periódica a los directores/as y a los equipos de liderazgo para actualizar sus habilidades o informarles de nuevos desarrollos. Las redes (virtuales o reales) también proporcionan un medio de desarrollo informal para los directores/as y los equipos de liderazgo.

En adición a esto, los programas formativos eficaces, dice Bolívar (2011), deben contar con los siguientes factores clave: coherencia curricular, experiencia en contextos reales, agrupamientos por cohortes, tutoría, enseñanza y aprendizaje de pares y estructura para la actividad colaborativa entre el programa y las escuelas.

Ahora bien, en cuanto al panorama que se presenta en Chile sobre el desarrollo profesional continuo de los directores/as, según lo revelado por el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE: TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), realizado en el 2018, se ha evidenciado que: la formación continua en Chile es algo común entre docentes y directores/as. El 87% de los y las docentes (promedio OCDE 94%) y el 99% de los directores/as (promedio OCDE 99%) asistieron al menos a una actividad de formación continua en el año anterior a la aplicación del cuestionario (2017).

El 70% de los directores/as completó un programa o curso de administración escolar o capacitación para directores (promedio OCDE 54%), y el 64% realizó un programa o curso de capacitación en liderazgo instructivo (promedio de la OCDE 54%), antes de asumir su posición como Director/a.

Esta panorámica revela, en primer lugar, los esfuerzos de las políticas públicas en torno a la mejora de la calidad de la educación y al desarrollo profesional docente y, en segundo

lugar, destaca la participación y disposición que han tenido los directores chilenos en materia de formación continua.

Esta apertura al desarrollo continuo que tienen los directores/as, se corresponde con las tareas y obligaciones que deben cumplir. Es la figura del Director/a quien asume la responsabilidad de guiar a los y las docentes y administrativos, de gestionar los programas de estudio y de fomentar la identidad de la comunidad escolar, asegurando la marcha hacia el cumplimiento de las tareas que garantizarán que la escuela logre sus objetivos propuestos.

Todas estas obligaciones y responsabilidades descritas implican esfuerzos de liderazgo, y deben sostenerse sobre la base de habilidades y conocimientos sólidos y actualizados. Justamente por ello, se espera que haya acciones formativas continuas en las que se desarrollen en balance entre el aprendizaje formal complementado con el que se da en el contexto de trabajo; una combinación de aprendizaje académico con situaciones reales del ejercicio profesional. De este modo, habrá una mejor adquisición de competencias que fortalecerá el liderazgo ejercido por quienes impactan en el mejoramiento de la educación.

CAPÍTULO 2. LA MENTORÍA COMO ESTRATEGIA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DIRECTORES NÓVELES

Como se ha podido apreciar en el capítulo I, el liderazgo directivo es un factor relevante en la mejora escolar y calidad de la educación, puesto que los directivos ejercen influencia directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo y enseñanza de los profesores y profesoras (Leithwood *et al.*, 2016; CEDLE, 2018).

Es por esto, que hoy en día, donde existen altas expectativas en cuanto a la calidad de la educación, es importante desarrollar y potenciar las habilidades directivas en quienes asumen tal responsabilidad de asegurar esta calidad educativa.

En el caso particular del establecimiento educacional seleccionado, el cargo de Director/a Académico es ocupado por una Directora novel. Esta Directora ha ejercido el cargo por primera vez en toda su carrera profesional y sólo en este colegio.

Según este antecedente y a la problemática hallada en el establecimiento (falta de acompañamiento al docente), se ha considerado proponer *mentoría* como una estrategia de desarrollo de capacidades y acompañamiento al directivo.

Esta estrategia ha sido escogida, en primer lugar, porque es un **sistema de acompañamiento mutuo** entre un Director/a novel y un Director/a experimentado (Carrasco y González, 2016). Brinda **apoyo socioemocional** que ayuda al Director/a a enfrentar desafíos propios de la complejidad de su cargo y experiencia. En segundo lugar, permite el desarrollo de habilidades y la ampliación conocimientos gracias a la incorporación de una práctica reflexiva que permite reconocer sus fortalezas y debilidades (Cuéllar *et al.*, 2019).

Por último, porque el aprendizaje se desarrolla en base a experiencias **empíricas** y a través de la **socialización** experimentada al ejercer el cargo (Weindling & Dimmock, 2006, citados en Carrasco *et al.*, 2017).

Este capítulo abordará la mentoría como una estrategia para el acompañamiento y el desarrollo profesional de los directivos nóveles.

1. La Estrategia Mentoría para Directores Nóveles

Desde hace más de treinta años alrededor del mundo, se ha utilizado la mentoría como estrategia para apoyar a los directores/as y docentes nóveles. La mentoría es descrita por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) en su libro *Acompañando a nuevos líderes educativos. Herramientas para la mentoría a directores nóveles* (2018) como: “Una forma de relación entre un director con experiencia exitosa en el cargo y un director novel⁸, la que se basa en la confianza, la colaboración y la reciprocidad, y cuyo objetivo principal es el aprendizaje y desarrollo profesional” (p.16).

La mentoría es, por lo tanto, una herramienta de acompañamiento y formación; una modalidad de aprendizaje en servicio proactiva, que facilita la integración de conocimientos, habilidades y prácticas claves para el directivo/a gracias a la guía del mentor/a.

Andrea Carrasco y Pablo González, en *Curso Formación de Mentores para el acompañamiento a Directores Principiantes. Antecedentes y experiencias internacionales de la mentoría a directores principiantes* (2016), describen la mentoría como una relación dialógica y colaborativa entre pares, cuyo es foco es el acompañamiento mutuo entre el Director/a experimentado y el Director/a principiante.

Según estos autores, el propósito de la mentoría es: “atender la singularidad de las necesidades de aprendizaje del director principiante y del director mentor, sobre la base de reconocer la diversidad y la complejidad propia de los múltiples contextos escolares” (Carrasco y González, 2016, p.6).

⁸ En adelante, los conceptos: *Director novel, novato, mentado, mentoreado, principiante y aprendiz* se usarán como sinónimos, sin distinción alguna, de acuerdo a la conceptualización presentada en la literatura consultada.

La mentoría, también “se trata de una relación de carácter formativa y no evaluativa, por lo que su objetivo no es calificar o enjuiciar el desempeño del director novel” (CEDLE, 2018, p.16).

1.1. Características de una ‘buena mentoría’

El MINEDUC financió una investigación que buscaba determinar cómo los actores involucrados en programas de inducción para directores/as novatos, que trabajan en escuelas chilenas con subvención estatal, conceptualizan una ‘buena mentoría’ y un ‘buen mentor’.

Con este objetivo, los investigadores Cuéllar, González, Espinosa & Cheung realizaron un estudio de caso que contempló 21 entrevistas a directores/as, mentores/as y coordinadores/as involucrados en estos programas de inducción que se desarrollaron en Chile durante el año 2017.

Los resultados de la investigación fueron publicados en el artículo: *‘Buen mentor’ y ‘buena mentoría’ según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos* (2019). En relación a la mentoría, se determinaron siete características que la describen y catalogan como ‘buena’.

Según los entrevistados en la investigación, una ‘buena mentoría’ es la que:

- A. Facilita la reflexión sistemática de los mentoreados acerca de las circunstancias de las escuelas y sus actuaciones como líderes escolares.
- B. Acompaña socioemocionalmente a los mentoreados en el ejercicio del rol directivo.
- C. Genera relaciones profesionales entre mentor/a y mentoreado basadas en la horizontalidad (ser un par) y la confianza.
- D. Dispone de un diseño formativo flexible que incluye una malla de contenidos críticos, un set de estrategias metodológicas y un conjunto de recursos educativos.
- E. Cuenta con un espacio protegido que garantice el desarrollo de una relación profesional comprometida.

F. Aborda y conceptualiza la experiencia de cada mentoreado impulsándolo a ir más allá de su saber vivencial.

G. Logra aprendizajes mutuos entre mentor/a y mentoreado.

En esta lista de características, se puede apreciar que para los mentoreados esta estrategia es destacada como un medio que facilita los procesos de reflexión de sus prácticas, y por el hecho de ser *in situ*, la experiencia los impulsa a lograr aprendizajes más profundos. Es importante reconocer cómo estos directivos participantes de la investigación, también han destacado de la mentoría: el apoyo socioemocional de un par y la flexibilidad que le permite adaptarse a cada contexto escolar.

1.2. El mentor y el Director novel

Los dos actores principales en el ejercicio de una mentoría para directores son: el mentor/a y el Director/a novel. A continuación, se describirá cada uno de ellos.

1.2.1. Características del mentor

El mentor es un Director con trayectoria exitosa y es, así también, un líder escolar, cuyo foco está centrado en el mejoramiento del aprendizaje. Es, por tanto, “un modelo de líder escolar efectivo, capaz de mostrar las prácticas y recursos personales descritos en el MBD&LE” (CEDLE, 2018, p.22).

A través de encuentros entre el mentor/a y el Director/a, tanto presenciales como no presenciales (virtual, telefónico, etc.), se espera que el mentor observe el desempeño del mentoreado y su contexto escolar; también que escuche activamente sus planteamientos y dudas. Es importante que el mentor/a le formule preguntas de sondeo y reflexión, y le entregue retroalimentación honesta y pertinente. Asimismo, que contribuya al análisis en conjunto de las decisiones y al diseño colaborativo de acciones, prácticas y proyectos.

La función del mentor/a no es compartir conocimiento o transferir información y habilidades directivas; tampoco es dar respuestas, soluciones o instrucciones directas, sino que es ser mediador de un proceso de instrucción proactivo y de mutuo acuerdo con el

mentoreado. A través de este proceso, se provee de instancias de reflexión y herramientas para alcanzar los objetivos planteados (CEDLE, 2018).

En la investigación realizada por Cuéllar *et al.* (2019), los resultados determinaron que hay cuatro características que definen a un mentor/a como 'bueno'.

Según los entrevistados, un 'buen mentor' es el que: Cuenta con **experiencia** como Director/a; y ésta es legitimada por el mentoreado. Es decir, el mentor/a será reconocido como un profesional de la educación, con trayectoria y, así también, como un par.

Gracias a esta esta trayectoria, posee **conocimientos teóricos, procedimentales y estratégicos** suficientes; y tiene **habilidades interpersonales y cognitivas** específicas para el ejercicio del rol de mentor.

Un 'buen mentor' también debe mostrar su **interés y compromiso** en la relación de mentoría. Estos últimos son factores claves que favorecen la relación de confianza entre mentor/a y discípulo/a.

Otro punto a mencionar, son las prácticas que desempeñan los mentores y mentoras. Un equipo de investigadores del CEDLE, liderados por la Dra. Cuéllar, realizó una investigación con el objetivo de explorar el proceso de mentoría realizado por los mentores a los directores novatos, en el marco de los Programas de Inducción impulsados por el MINEDUC.

Como resultado, identificaron las prácticas de los mentores/as en el proceso de mentoría, y que han sido descritas en el estudio *El acompañamiento a los directores novatos: Prácticas y desafíos de los formadores de programas de inducción* (2018).

A continuación, se detallan las siete prácticas realizadas por los mentores (Cuéllar, 2018):

1. Preparación y planificación conjunta de las visitas.
2. Creación de una relación de confianza entre mentor/a y Director/a mentado.
3. Definición de objetivos formativos que combinaron las orientaciones de los Programas de Inducción y los requerimientos de los directores/as mentados.
4. Retroalimentación de los mentores/as acerca del rol y el liderazgo de los directores/as.

5. Reflexión de los directores/as acerca de su ejercicio del cargo y de situaciones desafiantes que debían enfrentar a diario en sus funciones.
6. Comunicación sistemática entre mentores/as y directores/as mentados.
7. Seguimiento y evaluación de la mentoría.

De acuerdo a este listado, se puede apreciar que los mentores/as se preparan para realizar una mentoría, en cuanto a un proceso de planificación bien definido. Por otra parte, se basan en establecer una relación de confianza y comunicativa con sus mentoreados. A su vez, se preocupan de retroalimentar, monitorear y evaluar la mentoría en sus etapas y como resultado final.

Finalmente, es posible enunciar que el mentor/a es un profesional con trayectoria educativa; preparado para cumplir tal rol. Este actor tiene claridad de sus obligaciones y de la importancia de su mediación en la mentoría que realice su aprendiz.

1.2.2. Características del Director novel

El Director/a novel es un Director/a que recién comienza a desempeñarse en su cargo y se enfrenta a múltiples dificultades y desafíos, lo que hace que el tránsito desde la sala de clases al cargo de liderazgo sea complejo.

Carrasco, Gajardo y González en su informe *La formación de directores en proceso de inducción* (2017) describen el panorama al que se enfrenta un Director/a principiante como: “un cambio claro y a menudo abrupto en la perspectiva, las expectativas y las tareas laborales para los principiantes (Thomson, 2009)” (p.4). También señalan que: “el director, requiere reconstruir y consolidar una identidad personal y profesional frente a su comunidad y aprender del rol (Stevenson, 2006), encontrándose frente a éste, colmado de temores y expectativas, incluso idealizándolo” (p.5).

En el 2016, un equipo de investigadores, liderado por el académico y Director del CEDLE, José Weinstein, realizó una investigación para caracterizar la experiencia de desempeño de los directores novatos chilenos durante el primer año de su gestión.

La investigación reveló las siguientes conclusiones (Weinstein *et al.*, 2016 en CEDLE, 2018):

a) La transición al cargo directivo es experimentada como algo traumático, puesto que muchas veces existe escasa claridad respecto a la complejidad del rol, a las exigencias y demandas asociadas, y a temas emergentes de la vida cotidiana del establecimiento.

b) Los directores/as nóveles enfrentan problemáticas como, por ejemplo: Experimentar sentimientos de desesperanza, soledad profesional y ansiedad y aislamiento. Enfrentarse a la resistencia inicial de la comunidad educativa ante el cambio de Director/a, y lidiar con el legado, prácticas y estilos directivos previos. Afrontar imprevistos y tareas simultáneas durante la etapas de cambio directivo, así como también, enfrentar conflictos internos y problemas de infraestructura, equipamiento, financiamiento y de administración.

c) Los directores/as nóveles deben enfrentar distintos desafíos, tales como: saber identificar las tareas iniciales a las que deben dar prioridad (entender la cultura organizacional del establecimiento educacional; tratar de resolver las necesidades y problemáticas más urgentes de sus escuelas, etc.) y, también, saber identificar facilitadores y obstaculizadores:

- Obstaculizadores: la falta de algún tipo de inducción formal por parte del Sostenedor, la llegada abrupta al cargo (a mitad del año escolar) y la resistencia de la comunidad educativa, entre otros.
- Facilitadores: establecer socialización temprana con el Director/a saliente, el equipo directivo y administrativo antes de tomar el cargo, para obtener información valiosa de la organización y el funcionamiento.

Esta revisión ha dado cuenta de los diversos desafíos que enfrentan los directores/as nóveles en su primer año de ejercicio en el cargo; queda de manifiesto, por tanto, la necesidad de proveer apoyo y acompañamiento a estos directivos. A raíz de estos requerimientos, un factor clave que respondería a su cobertura es la *socialización*.

Weindling & Dimmock (2006) (citados en Carrasco *et al.*, 2017) destacan que el Director/a novel “desarrolla su aprendizaje más valioso a través de la socialización experimentada mientras se desempeña en el rol” (p.5). Crow (2006), por su parte, se refiere a esta experiencia como “socialización organizacional”, que implica comprender el cómo se hacen las cosas en la escuela mientras se desempeña el rol” (en Carrasco *et al.*, 2017, p.5).

La mentoría contiene ambos factores: lo **experiencial** y la **socialización**, que pueden ayudar al Director/a novato a enfrentar mejor este proceso de inducción. No obstante, se requiere que el mentoreado cumpla con algunas consideraciones que le permitirán lograr una satisfactoria y productiva experiencia con la mentoría.

Estas observaciones señalan que el Director/a novel debiese (CEDLE, 2018): Participar de las actividades de la mentoría con disposición a aprender, a través de una relación de confianza, reciprocidad y colaboración con el mentor. Así también, que pueda identificar y comprender fortalezas y aspectos a mejorar en sus prácticas y recursos personales; y que ponga en práctica lo aprendido en el proceso de mentoría, diseñando y aplicando el plan de mentoría, por medio del establecimiento de metas, objetivos y acciones a realizar.

Estas apreciaciones muestran que los directivos nóveles requieren de estrategias de acompañamiento, que les permitan desenvolverse en lo experiencial y que, por medio de la socialización con sus pares, puedan desarrollar las mejores habilidades e incrementar su aprendizaje para enfrentar los desafíos de su nuevo rol.

1.3. Objetivos de la mentoría

Entre los objetivos que la mentoría busca alcanzar, y que han sido mencionados por diversos investigadores (CEDLE, 2018; Cuéllar *et al.*, 2019; Sharpe & Nishimura en De la Vega, 2019), se encuentra, en primer lugar, poder apoyar a los directores/as nóveles promoviendo el aprendizaje, desarrollo y fortalecimiento de prácticas y recursos personales descritos en el MBD&LE, que le permitirán maximizar su aprendizaje y crecimiento.

Este propósito, se puede lograr a través de la incorporación de una práctica reflexiva; que es, a su vez, un siguiente objetivo, puesto que les permite reconocer fortalezas y

debilidades, con el fin de mejorar. Cuando el aprendiz profundiza en el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, también incrementa su confianza en sí mismo; lo que se puede lograr facilitando las conversaciones orientadas a las necesidades del aprendiz, favoreciendo una mayor conciencia y claridad de éste para la toma de decisiones.

Debido a los desafíos que enfrentan los directivos/as nóveles, la mentoría pretende entregarles soporte emocional y logístico; facilitar la inducción y socialización de estos directivos/as proveyéndoles apoyo y soporte estructurado y flexible en sus primeros años en el cargo.

Estos objetivos mencionados, respaldan la visión de la mentoría como una estrategia para el desarrollo de los directivos/as, porque los potencia a través de la reflexión sobre sus prácticas y les entrega el soporte socioemocional y logístico para desenvolverse eficientemente en sus inicios en la dirección de un colegio.

1.4. Etapas del proceso de la mentoría

El CEDLE (2018) propone un diseño para el proceso de mentoría para directores/as nóveles, que se distribuye en tres etapas, con una duración de un año académico, es decir, se ejecuta por un periodo de diez meses hábiles.

I. Etapa: Inicio del proceso de mentoría

Duración: 2 meses (marzo - abril). En esta primera etapa se establece la relación de mentoría entre mentor y Director novel. Los sujetos deben conocerse entre sí, estableciendo una relación de confianza. Se aprende sobre el contexto del establecimiento educacional del Director. Se deben, también, establecer acuerdos de funcionamiento y confidencialidad, y construir el plan de mentoría.

II. Etapa: Desarrollo de la mentoría

Duración: 6 meses (mayo - octubre). En esta etapa se desarrollan las reuniones de acompañamiento presenciales, dentro de un espacio protegido, donde el mentor instruirá al Director en los conceptos y habilidades a fortalecer. Estas reuniones también incluyen que

el Director, acompañado por su mentor, realice visitas en aula a docentes y les entregue respectiva retroalimentación.

Por otra parte, cabe destacar que el Director podrá ser acompañado y monitoreado en modalidades no presenciales como: vía virtual, telefónica, de correo electrónico u otra acordada previamente.

El material de trabajo es en base a la experiencia que va viviendo el Director novel; reflexionando sobre esas experiencias y sobre las decisiones al implementar acciones y prácticas. “Se busca identificar y responder ante las oportunidades y dificultades que enfrenta el director en su desempeño y establecimiento educacional” (CEDLE, 2018, p.25).

III. Etapa: Cierre de la mentoría

Duración: 2 meses (noviembre - diciembre). En esta etapa de cierre, se revisa y evalúa el proceso de mentoría, según el plan y los objetivos propuestos en un inicio. Se reconocen los logros y se identifican, asimismo, las necesidades y posibilidades para un plan de desarrollo profesional para el Director novel. El mentor y el Director novel terminan la relación de mentoría de manera responsable.

La disposición de las etapas queda graficada en la siguiente línea de tiempo:



Figura 10. Línea de tiempo: Etapas de la mentoría.

Fuente: Elaboración propia.

2. Panorámica de la Implementación de la Mentoría en el Mundo

La mentoría ha sido probada en varios países del mundo incluido Chile. A continuación, se expondrán las experiencias que han tenido estas naciones con la implementación de mentorías y otras estrategias de inducción.

2.1. Experiencias con la mentoría en diversos países

La mentoría como modalidad de formación y aprendizaje para los directores/as principiantes se remonta a principios de los noventa, donde fue adoptado en países como: Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. En el caso de América Latina, las experiencias han sido escasas, y se pueden catalogar, más bien como experiencias de acompañamiento, que como de mentoría propiamente tal (Carrasco y González, 2016; Carrasco *et al.*, 2017).

TABLA 26

Experiencias de mentoría y acompañamiento en distintos países

País	Proceso de Mentoría/Inducción
EEUU: Georgia	Los Directores/as principiantes llevan entre 1-3 años en el cargo. El programa se desarrolla por medio de una guía de inducción que contempla: 1) Funciones y responsabilidades. 2) El liderazgo y estructuras organizativas 3) Orientación 4) La tutoría 5) Evaluación del desempeño en curso 6) Evaluación de Programas
EEUU: Ohio	Programa actualizado en el 2012. Duración: 1 año (50 horas) La mentoría se desarrolla por medio de una comunicación semanal, ya sea, a través de encuentros presenciales, como por medios tecnológicos.
Singapur	Programa DEA (Diploma en Administración Educacional). <u>Duración</u> : 2 semestres divididos en 8 semanas. Mezcla instrucción formal con aprendizaje práctico en una escuela designada. Cuenta con una inserción en terreno al final del proceso de mentoría. En esta inserción, el Director/a principiante puede asumir, durante una semana, las responsabilidades del cargo directivo en la escuela de su mentor/a.
Sudáfrica	En el 2012, la Universidad de Sudáfrica publicó un estudio cualitativo, que buscó identificar las relaciones de los directores/as mentores/as y mentados en los programas de mentoría. <u>Resultados</u> : Las escuelas con buenos resultados, pueden apoyar a otras que lo requieran, a través de la acción del intercambio entre sus propios líderes educativos (Msila, 2012, en Carrasco y González, 2016).
América Latina	Las experiencias son escasas. Colombia y Ecuador cuentan con programas de inducción a Directores principiantes. <u>Temática</u> : funcionamiento del nuevo establecimiento educacional, reglamento y políticas ministeriales. <u>Duración</u> : una semana.

Fuente: Carrasco y González (2016); Carrasco *et al.* (2017).

La tabla 26 muestra las experiencias en mentoría y acompañamiento presentadas en diversos países que han sido pioneros en establecer esta metodología; así como una revisión de lo acontecido en América Latina.

Se pone en evidencia, que los países que no pertenecen a la región latinoamericana han estado desarrollando programas de mentoría y acompañamiento con metodología y contenidos que dependen de cada contexto particular. Estos programas tienen una duración anual en los establecimientos educacionales y comparten, además, un estilo de comunicación fluida, a través de distintitos canales. En adición a esto, estas intervenciones han sido bien evaluadas por sus participantes.

En el caso de Latinoamérica, se aprecia que no existe un trabajo intensivo con la estrategia mentoría, sino que solamente se ha trabajado con programas de inducción, y que cuentan con un tiempo limitado.

2.2. Experiencias con la mentoría en Chile

La experiencia chilena ha ido de la mano con el MINEDUC en conjunto con distintas universidades y organizaciones educativas, quienes comenzaron desde el 2007 en adelante, a desarrollar, adaptar y aplicar esta estrategia de mentoría.

TABLA 27

Experiencias de mentoría y acompañamiento en Chile

Proceso de Mentoría/Inducción en Chile

* *“Programa de Inducción a Directores en el sistema escolar chileno”*.

Implementado por el MINEDUC, CPEIP y Fundación Chile en el 2007.

Duración: 7 meses en modalidad b-learning.

Contenido: legislación y normativa del sistema escolar chileno; gestión curricular; diseño de planes de mejoramiento escolar, principios y orientaciones de la política de convivencia escolar; trabajo en equipo.

* En el 2017, el CPEIP implementó un programa de inducción a Directores, denominado: *“Programa de Inducción al cargo de Director en Establecimientos Municipalizados”*.

Modalidad: semipresencial.

Compuesto por tres tipos de acciones:

- Un curso intensivo de cuatro días.
- Un proceso de trabajo a distancia mediante una plataforma virtual.
- El acompañamiento de un mentor en el establecimiento escolar del director principiante.

* La Agencia de Calidad de la Educación del MINEDUC ha comenzado a implementar en el 2020, en más de setecientas escuelas del país, el dispositivo a distancia (virtual): “*Agencia Orienta: mentoría para equipos directivos*”, con el fin de orientar a las escuelas y contribuir al aseguramiento de altos estándares educativos.

Metodología: videollamadas

Contenido:

1° Videollamada: Diagnóstico. Conocer sus principales necesidades en áreas como evaluación de aprendizajes, contención socioemocional, ajustes y usos de recursos pedagógicos.

2° Videollamada: Entrega de herramientas y orientaciones específicas de acuerdo a sus requerimientos.

3° Videollamada: Análisis en conjunto de los resultados.

(*Fuente: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nuevo-dispositivo-agencia-orienta-mentor-ia-para-equipos-directivos-2/>)

Fuente: Carrasco y González (2016); Carrasco *et al.* (2017).

La Tabla 27 muestra el detalle de la aplicación de los siguientes programas: *Programa de Inducción a Directores en el sistema escolar chileno* (2007), *Programa de Inducción al cargo de Director en Establecimientos Municipalizados* (2017) y *Agencia Orienta: mentoría para equipos directivos* (2020). Estos programas son ejemplos de los esfuerzos que se han estado realizando en el país para fortalecer y potenciar el liderazgo de los directivos nóveles chilenos.

Cabe destacar, que este último año ha sido un punto de partida clave para la diversificación de la mentoría de carácter virtual. Según lo que han reportado mentores y mentoreados chilenos, esta estrategia ha sido un acompañamiento y apoyo necesario y valioso para el fortalecimiento, tanto de las escuelas en este contexto de emergencia, como de su propia gestión directiva (Web: Agencia de Calidad de la Educación, MINEDUC, 2020).

La evidencia de las experiencias en Chile y en otros países indica que la estrategia de mentoría es una herramienta útil para brindar soporte para el desarrollo profesional de los directores nóveles. Esto se sustenta en los buenos resultados que han obtenido distintos países, y que se respaldan por los más de treinta años en que se ha desarrollado el proceso de mentoría.

3. Aportes de la Mentoría al Desarrollo Profesional de los Directores

La mentoría ha brindado aportes a la formación profesional de los directores/as, los que se darán a conocer a continuación.

De acuerdo a la investigación realizada sobre la implementación del *Programa de Inducción de Directores Noveles* (2017), es posible identificar tres grandes aportes de la mentoría (De la Vega, 2018;2019):

En primer lugar, la mentoría propicia la autodefinición del rol de Director/a. Se promueven la toma de decisiones, el empoderamiento personal y la jerarquización de prioridades en el actuar. Todo esto es resultado de la reflexión y autoevaluación de su trabajo por parte del Director/a y del diálogo pedagógico desarrollado entre mentor/a y aprendiz.

En segundo lugar, esta estrategia permite el aprendizaje de contenidos relevantes para el ejercicio del rol de Director/a, donde se destaca la actualización de conocimientos en general (liderazgo pedagógico, conocimiento y uso de la normativa educacional e instrumentos y prácticas de gestión escolar).

Por último, la mentoría proporciona el aprendizaje a través de las experiencias de otros, por medio de la instalación de procesos de reflexión permanente entre el Director/a y el mentor/a. Por su parte, investigadores como Barber & Mourshed (2008); Weinstein *et al.* (2016) (citados en CEDLE, 2018) destacan la mentoría como: “una forma de apoyar de manera sistemática y formal en la etapa de inducción, socialización profesional y acompañamiento inicial del director novel” (p.19).

La mentoría permite, entonces, que el Director/a pueda empoderarse en su rol, aprendiendo contenidos importantes y nutriéndose de las experiencias de un par experimentado. Por lo tanto, es posible concebir esta estrategia como un medio para el desarrollo profesional.

Cabe destacar, que ha sido una estrategia evaluada positivamente por directores/as chilenos que han participado en mentorías.

En el artículo *El rol del mentor en la inducción de directores noveles: aportes desde la investigación en un caso chileno* (De la Vega, 2018), se da cuenta de los resultados obtenidos con la evaluación del rol del mentor de directores/as noveles; investigación desarrollada en el marco del *Programa de Inducción al cargo de Director en Establecimientos Municipalizados* del MINEDUC.

En relación a la valoración de la mentoría por parte de los mentoreados, la siguiente figura muestra los resultados arrojados por este estudio:

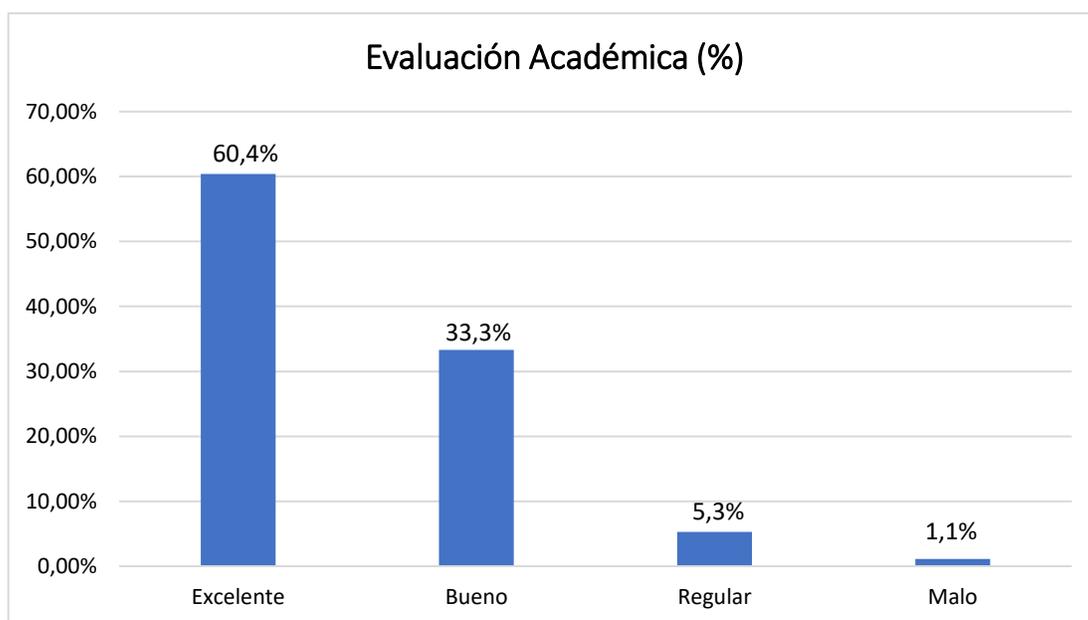


Figura 11. Valoración de la evaluación académica.

Fuente: De la Vega, 2018, p.325.

La figura 11 muestra la evaluación de ítems relacionados con aspectos académicos del programa. Un 60,4% consideró la experiencia como excelente y un 33,3% buena. Esto revela que 93,7% del total de los directores/as noveles evaluaron positivamente su participación en el programa; mientras que sólo un 6,4% calificó su experiencia de regular a mala.

Es así, tal como se reporta en el estudio, que los elementos mejor evaluados por los directores/as fueron: la pertinencia del proceso de mentoría, la coherencia en la organización, la secuencia del trabajo formativo y la adecuación de las metodologías.

Por su parte, los mentores/as del programa destacaron positivamente la formación realizada y el diseño del programa de acompañamiento al mentor/a, especialmente los relacionados con el apoyo y acompañamiento para las visitas de mentoría.

Por otro lado, con la investigación sobre el proceso de mentoría realizado por el CEDLE, los directores encuestados catalogaron la estrategia como una “formación innovadora” (Cuéllar, 2018).

Tanto los mentores/as como los directores/as mentoreados destacaron como elementos novedosos: el carácter situado y experiencial de la formación, su foco en el diálogo y la reflexión en el marco de una relación horizontal al interior de las duplas, y la oportunidad que representa de potenciar el apoyo entre pares. Así también, los directores/as mencionaron, principalmente, la posibilidad de contar con “un acompañamiento en la solitaria y compleja etapa de asunción del rol” (Cuéllar, 2018, p.19).

No obstante, esta investigación no sólo contribuyó a identificar los aportes de la mentoría, sino que, a su vez, hubo una retroalimentación de parte de los participantes. Los entrevistados entregaron recomendaciones para fortalecer el proceso de mentorías de directores/as novatos, entre las que se destacan (Cuéllar, 2018):

Extender el número de visitas a más ocho, puesto que esta cantidad es insuficiente para establecer un vínculo de confianza entre mentor/a y aprendiz; y disminuir la duración de cada sesión a menos de cuatro horas, por lo complejo que resulta disponer de un tiempo mayor para las visitas.

Recomiendan, también, que al inicio de la mentoría se realice una medición de las competencias y habilidades de los directores, para comparar y estimar con posterioridad el impacto de la estrategia. Del mismo modo, extender la mentoría por un segundo año para realizar un seguimiento posterior del proceso.

El estudio revela, en conclusión, que las experiencias con la mentoría han sido consideradas positivas y provechosas para los actores involucrados. Las siguientes palabras resumen cómo la estrategia aborda el desarrollo de habilidades directivas y, a la vez, subsana

la falta de acompañamiento profesional docente: “la mentoría emerge como una actividad formativa especialmente idónea para abordar y potenciar los recursos personales de los líderes educativos y sus habilidades de gestión, así como también para revertir, en el caso de los directores novatos, la soledad inicial” (Cuéllar, 2018, p.22).

CAPÍTULO 3. ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA: OBSERVACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

1. Desarrollo de la Práctica de Acompañamiento al Docente en los Líderes Pedagógicos

En el artículo *La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva desde el liderazgo (2007)*, Leithwood destaca siete emociones en los profesores y profesoras, y que tienen incidencia en el mejoramiento escolar. Estas son: sentido individual y colectivo de eficacia profesional, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, el estrés, el colapso, el ánimo y el compromiso con la profesión.

Este investigador señala que, el liderazgo de los directores/as tiene “gran influencia (a través de las condiciones que ayudan a crear en sus organizaciones escolares) en cómo los profesores se sienten en relación a su trabajo y el impacto de esos sentimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Leithwood, 2007, p.192).

Tomando este hecho en consideración, un líder pedagógico debiese desarrollar la práctica de acompañamiento docente, puesto que se trata de una estrategia de apoyo y desarrollo profesional, útil para potenciar las capacidades de los profesores y profesoras (Cockburn, 2005; McMahon, Barrett y O'Neill, 2007 en Aravena, 2018). Por su parte, Gajardo y Ulloa (2016b) expresan que: “la evidencia señala que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Hallinger, 2010; Leithwood, 2009; Marfán, Muñoz & Weinstein, 2012; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008)” (p.84).

Para el Ministerio de Educación chileno, el acompañamiento pedagógico es fundamental y, dentro de éste, destaca la observación de aula como actividad clave, que entrega información relevante, y que apoya el quehacer pedagógico. El MINEDUC presenta esta práctica en el MBD&LE (2015) y en los *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores del MINEDUC* (actualización 2020).

Específicamente, dentro de la dimensión *C (Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje)* del MBD&LE, se encuentra la práctica directiva de *acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes*.

En ella se señala que los directivos/as: “Evalúan sistemáticamente a todos sus docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, entregando de esa manera apoyo y acompañamiento pertinente a cada docente para el mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas” (MINEDUC, 2015, p.24). Esta práctica le permite al equipo directivo identificar buenas prácticas de gestión pedagógica y de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus salas de clases como fuera del establecimiento; así como poder ver las fortalezas y debilidades de cada docente con el fin de guiarlo para optimizar sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de los *Estándares indicativos de desempeño* (2020), concretamente en el estándar 2.1., que abarca la gestión del Director/a en el logro de objetivos académicos y formativos del establecimiento, se señala que éste ejerce liderazgo pedagógico al mantener “una presencia activa en el establecimiento recorriendo distintos momentos de la rutina escolar, conversando con estudiantes y docentes, observando clases, participando en actividades relevantes, entre otras” (p.18). Asimismo, en el estándar 4.4. sobre gestión curricular, se expresa que el equipo directivo y el técnico-pedagógico “realizan observaciones de clases breves y frecuentes enfocadas en la instalación de las prácticas acordadas” (p.38). Luego de esta visita al aula, el estándar describe que el equipo observador se reúne con el docente, con el fin de analizar y reflexionar sobre sus logros y desafíos en la implementación de las prácticas, y ver que acciones concretas para mejorar se pueden tomar.

2. Observación en Aula y Retroalimentación al Docente

Richard Elmore, profesor emérito en Educación de la Universidad de Harvard, señala en su libro *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (2010), que el liderazgo consiste, principalmente, en “crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes

para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje” (Elmore, 2010, p.13).

Asimismo, otro punto que destaca el autor, es que un líder educativo debe crear las condiciones para que los demás asuman el control de su propio aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo. Esto es primordial, puesto que, según el Dr. Elmore (2010): “la eficacia tanto del líder como del profesor *no* está determinada por cuán bien transfieren su propio conocimiento a otras personas, sino en cuán bien preparan a otros para que asuman el control de su propio aprendizaje” (p.13).

En base a estas visiones sobre la preparación hacia el autocontrol del propio aprendizaje de alto nivel, dos de las prácticas que relacionan a directivos y docentes y que, finalmente, influyen en el desempeño de los y las estudiantes, son la observación en el aula y la retroalimentación docente.

2.1. La observación en el aula

El objetivo de esta práctica de acompañamiento y observación es monitorear cómo están aprendiendo los alumnos y alumnas y cómo están enseñando los y las docentes. Junto con ello, la observación implica la construcción de confianza profesional entre docente observado y observador (Mathers *et al.*, 2008; Blase y Blase, 2004 en Aravena, 2018), la que es factor clave para propiciar el aprendizaje profesional.

Elmore (2010) señala que, la mejor observación que puede hacer un líder, y que demuestre el trabajo de las y los docentes dentro del aula, es centrarse en la tarea, es decir, en lo que efectivamente están haciendo. De esta forma, podrán predecir el desempeño de sus docentes; saber qué es lo que saben y son capaces de hacer, y no poner el enfoque en el contenido.

El problema radica en que los profesores y profesoras, al ser observados, se enfocan en hacer de la mejor manera lo que piensan que se espera de ellos (objetivos, habilidades y conocimientos) sin entender bien el *qué* o el *por qué* de aquellas tareas (Elmore, 2010).

Esta práctica arraigada es cuestionada por Elmore exponiendo, en contraposición, los fundamentos para una práctica de observación basada en una cultura pedagógica común y centrada, también, en un lenguaje común.

A continuación, las etapas para una observación significativa (Elmore,2010):

- a) *Describir* es caracterizar lo que se percibe dentro de la sala de clases. Para esto es preciso desarrollar un lenguaje descriptivo común que ayude a describir lo que se ve y que sea comprensivo, tanto para el observado como para el observador. Este lenguaje común es importante, puesto que, si no existe, puede haber diferencias de conceptos y visiones, desencadenando en un proceso en el que no se pueda resolver las diferencias. Por ejemplo: un docente puede entender un concepto de manera diferente a como lo que entiende su observador, en consecuencia, ambos pueden dar significados diferentes; por lo tanto, no hay acuerdo y aparecen las diferencias.
- b) *Analizar* es lograr que las personas se dediquen a agrupar lo que ven en categorías mutuamente acordadas, y que comiencen a formular algunos juicios acerca de cómo esas categorías están relacionadas entre sí.
- c) *Predecir* es aprender a usar la evidencia de la observación y el análisis para realizar razonamientos de causalidad sobre qué tipo de aprendizaje escolar uno esperaría obtener como consecuencia de la práctica docente que ha observado. Predecir lo que los y las estudiantes van a saber como consecuencia de las tareas y actividades dadas.
- d) *Evaluar* consiste en preguntar sobre cuál es el siguiente nivel de exigencia en esa sala de clases o en la escuela, para que el observado adquiera mayor nivel de desempeño. Se plantea de este modo para evitar una clasificación superficial de la práctica en términos de “bueno”, “mediocre” y “malo”. Lo que se busca es que el docente comprenda que la labor del observador consiste en ayudar a mejorar la práctica docente, y *no* en repartir recompensas y castigos.

La observación de los líderes, en consecuencia, tiene que hacerse sobre la base de formar al docente y el generar las confianzas necesarias; donde docente y observador establezcan un lenguaje común y se enfoquen en lo efectivamente realizado durante la clase,

en el aprendizaje profundo logrado por los estudiantes y en la motivación que da origen a las actividades realizadas.

2.2. La retroalimentación al docente

La práctica de acompañamiento en aula a los docentes, “tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes cuando se complementa con reflexión, retroalimentación y conversaciones desafiantes para la mejora (Robinson, 2010)” (Aravena, 2018).

La retroalimentación es un “proceso de aprendizaje que tiene la intención de modificar el pensamiento/comportamiento del aprendiz a través de información significativa (Ingervarson & Rowe, 2008; Insuasty & Zambrano, 2011)” (citados en Aravena, 2017, p.1). En otras palabras, si el docente siente que la retroalimentación le es de ayuda, tomará en consideración la información recibida por su Director/a; de lo contrario, si la información es irrelevante, el objetivo de apoyar a la mejora no se cumplirá. Es necesario, por tanto, lograr que el docente manifieste el compromiso, de ser necesario, de modelar y mejorar sus prácticas pedagógicas.

Los y las docentes necesitan asimilar que, la observación en aula, pretende promover la reflexión sobre su práctica, que reciban observaciones y consejos por parte del directivo evaluador, y que expresen sus dudas y estas les sean aclaradas. Cabe destacar, por tanto, que la información recogida por las observaciones cobra valor siempre y cuando sea “devuelta al docente”, en otras palabras: “compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017 en Gajardo y Ulloa, 2016b, p.89).

Esta es una tarea importante, puesto que, a veces los y las docentes tienen temor al acompañamiento y presentan resistencia a esta práctica (Aravena, 2017); por esto es que la retroalimentación debe ser constructiva y darse en espacios de respeto profesional mutuo.

De acuerdo a lo presentado en el *modelo de modalidades de retroalimentación* de Tunstall y Gipps (1996) (en Gajardo y Ulloa, 2016b), una *retroalimentación descriptiva*, que sirve para la construcción del aprendizaje por medio de la reflexión del profesor/a retroalimentado (generar mejores niveles de logros y caminos para mejorar), y donde el

Director/a especifica los logros o las maneras para mejorar las prácticas, parece ser la manera más adecuada y constructiva de proporcionar feedback, en comparación con la retroalimentación evaluativa (premiar-castigar/ aprobar-desaprobar).

Lo que se espera es tener una *conversación constructiva* (para mayores antecedentes ver sección 1.2.3. *Generando conversaciones constructivas*), donde el Director/a comunique al docente los objetivos a alcanzar y señale la ruta a seguir junto a los aspectos específicos a mejorar. Esta práctica apunta a la reflexión metacognitiva de las prácticas, y también permite el aprendizaje en conjunto entre observador y observado.

En el documento *¿Cómo realizar la retroalimentación después de un acompañamiento al aula?* (Fromm, 2019) aparece una serie de orientaciones para realizar la retroalimentación de forma eficiente, entre ellas: asegurar que la conversación se desarrolle en un contexto amigable y que sea breve, de 10 minutos como máximo; además, se debe tener en cuenta que cada profesor tiene distintas necesidades de apoyo, y que la retroalimentación tiene que estar centrada en los aspectos relevantes. Se entiende, por lo tanto, que la entrega de retroalimentación no es sólo expresar sus apreciaciones, sino que es una habilidad que necesita ser cultivada; de esta manera, le permitirá al docente aprovechar significativamente su visita.

De acuerdo a esta revisión, los equipos directivos y técnico-pedagógicos líderes necesitan potenciar el acompañamiento al docente dentro de las aulas y que esta práctica, junto con su respectiva actividad de retroalimentación, sean desarrolladas de manera constante como apoyo pedagógico al docente. De esta manera, sentimientos como la eficacia profesional y satisfacción laboral se podrán imponer por sobre el estrés y colapso derivados de la soledad profesional docente.

Cuando estos líderes entienden su responsabilidad de proveer condiciones de trabajo adecuadas, que impacten positivamente en las prácticas docentes, pueden, también, comprender cómo obtener mayores logros en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, entregar educación de calidad asegurando el éxito de su institución escolar.

3. Generando Conversaciones Constructivas

Viviane Robinson, Profesora e investigadora en el área del liderazgo educativo, señala en su artículo *Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio* (2016) que, el impacto positivo en el desempeño estudiantil, que es generado por la visita de los líderes a las aulas y por la retroalimentación que brindan, se obtiene cuando estas prácticas están en función de la formación docente. Explica, a su vez, que cuando los líderes visitan el aula para “ser vistos en la sala de clases” o con una vaga función de monitoreo, se puede manifestar un impacto negativo.

Se espera, por tanto, que los y las líderes tengan destrezas para establecer ‘conversaciones constructivas’ cuando se trate de hablar de asuntos problemáticos. Esto significa que deben “debatir en forma honesta, no acusatoria y respetuosa, sobre los aspectos insatisfactorios de las prácticas existentes y de sus consecuencias” (Robinson, 2016, p.67).

Robinson (2016) destaca este punto, dado que las conversaciones constructivas sobre los problemas surgidos en la escuela, suelen representar un serio desafío para los y las líderes. Muchas veces estos no logran manifestar directamente sus preocupaciones ni obtener retroalimentación sobre sus puntos de vista, debido a que se expresan a través de un lenguaje indirecto, donde priman las sugerencias indirectas, los comentarios generales y las preguntas tendenciosas.

Este patrón de comunicación “indirecta y ‘diplomática’” es parte de una “acción defensiva, tendiente a comunicar un mensaje negativo que genere una mínima reacción emocional” (Argyris, 1990 en Robinson, 2016, p.67). Este tipo de diálogo es defensivo, porque protege al líder y a la otra parte, de las reacciones emocionales, impidiéndoles aprender acerca de los orígenes de la amenaza; esto, a la vez, genera problemas de comunicación y desconfianza.

La respuesta, finalmente, no pasa por enseñarles a los y las líderes a ser más directos y menos diplomáticos, si no que deben aprender a expresar sus pensamientos e ideas de manera más respetuosa y honesta; enfocándose en la formación de los docentes.

Indagación genuina

Un concepto que surge a raíz de la conversación constructiva, es el proceso de *indagación*. Indagar es un “proceso que va mucho más allá de la mera formulación de preguntas. La indagación de los líderes debe estar impulsada por un deseo genuino de comprender los factores que explican las prácticas problemáticas y verificar la exactitud de sus atribuciones” (Robinson, 2016, p.68). Para que sea una actividad genuina, debe hacerse sin prejuizar la situación, además de enfocarse en comunicar y verificar sus supuestos sobre la situación.

En un estudio sobre las destrezas interpersonales de los y las líderes, realizada por Le Fevre, Robinson y Sinnema (2014) (citados en Robinson, 2016) se definió la indagación como “una postura caracterizada por la apertura de mente y motivada por el deseo de aprender” (Robinson, 2016, p.69). En dicha investigación, los investigadores descubrieron que estos líderes realizaban una cantidad mínima de indagaciones genuinas.

Los y las líderes, si bien formulaban muchas preguntas, estas no pretendían indagar acerca de las perspectivas, el razonamiento y las creencias del docente, sino que pretendían defender su posición o persuadir a la otra persona a que adoptara su punto de vista.

De los hallazgos de Robinson y su equipo, se evidencia que, para que los observadores líderes tengan la capacidad para realizar una evaluación crítica de los diferentes puntos de vista, necesitan desarrollar las destrezas para poder cuestionar en forma respetuosa los supuestos de los y las docentes sobre los problemas discutidos. Junto con ello, tienen que enfocarse en realizar una indagación comprensiva, que busque dar con las reales motivaciones de las acciones que acontecen y desarrollan en el aula.

Estas prácticas descritas son medios para un desarrollo de interacciones profesionales colaborativas, genuinas y de mayor efectividad.

VI

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A continuación, se expondrán los principales hallazgos derivados de la investigación de enfoque mixto realizada a un colegio particular subvencionado de la ciudad de Concepción, cuyos objetivos se centraron en diagnosticar y caracterizar las prácticas de liderazgo de la Directora de ese establecimiento educacional y también proponer un plan de mejoramiento.

6.1. Consideraciones finales

En relación a la investigación cuantitativa, los resultados de la investigación permitieron determinar que las prácticas de liderazgo de la Directora están por debajo de los promedios nacionales, todas bajo el 30%. También arrojaron que posee las competencias y habilidades directivas, estando éstas por sobre el 50%, sin embargo, su trabajo se ha centrado en las tareas administrativas. Esto se condice con que los y las docentes perciben que sus directivos tienen pocas capacidades para apoyarlos pedagógicamente, pues recurren preferentemente a sus pares para resolver problemas de este tipo y no a ella particularmente. Así también, otros efectos a destacar: Sólo el 22,73% de los y las docentes es visitado en aula por la Directora entre una vez al mes hasta una vez al año y sólo el 9,09% recibe retroalimentación de su parte.

El diagnóstico inicial permitió detectar que la problemática, que se origina y que estaría afectando al colegio, es que: *El equipo directivo presenta un bajo despliegue de las prácticas de liderazgo asociadas al apoyo al desarrollo profesional docente.*

Con el fin de establecer las causas que dan origen al problema, mediante el análisis cualitativo se determinó, en primer lugar, que dentro de los aspectos positivos se encuentran: el establecimiento posee una organización estructurada, donde cada individuo tiene cargo y tareas determinadas; los profesionales manifiestan compromiso con sus tareas y metas trazadas del colegio, y se presentan buenas condiciones laborales, donde prima el respeto mutuo. En segundo lugar, sin embargo, también se revelaron aspectos más débiles como: la falta de trabajo en conjunto, y la falta de compañía dentro del aula y su correspondiente actividad de retroalimentación.

El análisis cualitativo determinó que los factores que incidieron en estos problemas, se atribuyen a lo siguiente: Los directivos priorizan los asuntos administrativos por sobre los pedagógicos; además presentan bajo nivel de especialización y actualización en materia de desarrollo profesional docente. Por último, se debe a las condiciones de contexto institucional implican una cultura de baja colaboración.

En base a los resultados de esta investigación, como propuesta para subsanar el problema, se determinó que, proponer un plan de acompañamiento a la Directora del colegio mediante la estrategia mentoría, sería una acción mediadora pertinente.

A continuación, se presentan las bases que sustentan esta propuesta y que son, a la vez, resultado del aprendizaje surgido, a través de este proceso investigativo:

Se ha propuesto una mejora dirigida al fortalecimiento de prácticas directivas, puesto que el rol del Director/a es clave para la mejora escolar. En efecto, corresponde al segundo factor que más contribuye al aprendizaje de los estudiantes, después de la práctica docente (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Horn y Marfán, Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006 en Gajardo y Ulloa, 2016a).

Cabe recordar, que algunas de las prácticas básicas del liderazgo de estos son: ofrecer estímulo intelectual, entregar de apoyo técnico e individualizado y monitorear de las practicas docentes (Anderson, 2010; Leithwood & Riehl, 2005); prácticas que, a su vez, aparecen decrecidas en la Directora del colegio.

Anderson (2010) señala que: el liderazgo directivo es “altamente significativo para 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” (p.35). En consecuencia, para ver una mejora en la educación de los estudiantes es necesario apoyar a los y las docentes; y esta responsabilidad de acompañamiento profesional debe, en primer lugar, venir de los directivos.

Esta razón llevó a la búsqueda de una estrategia de cambio educacional que se enfocara en la líder del establecimiento, considerando que, de ser necesario, un Director/a

debe estar dispuesto a cambiar el foco de su trabajo e incluso su estilo de liderazgo, adaptándose a las necesidades que se presentan (Bustos *et al.*, 2007). Con esta visión y con el objetivo principal de fortalecer en la Directora la práctica de visitar en aula al docente y la retroalimentación, se seleccionó la *mentoría*.

Esta estrategia de acompañamiento se consideró pertinente por los siguientes motivos:

La mentoría ha sido escogida, en primer lugar, porque es un sistema de acompañamiento mutuo entre un Director/a novel y un Director/a experimentado (Carrasco y González, 2016). Por el hecho de ser una Directora novel, tendrá múltiples desafíos que enfrentar en sus primeros años en el cargo. Un Director/a puede enfrentar cambios abruptos de expectativas y tareas laborales, que pueden colmarlo de temores (Thomson, 2009; Stevenson, 2006 en Carrasco *et al.*, 2017) e incluso, la transición a la dirección podría presentarse como una experiencia traumática (Weinstein *et al.*, 2016). Resulta, por tanto, necesario brindarle apoyo socioemocional, que le ayude a enfrentar estos retos propios de su cargo y experiencia.

La mentoría responde a esta exigencia, gracias a que se enfoca en acompañar al mentoreado de una manera directa y personal, y prestar ayuda individualizada. El directivo puede nutrirse de las experiencias del mentor/a, figura vista como un par experimentado que inspira confianza.

En segundo lugar, es un método que potencia el desarrollo de habilidades y la ampliación de conocimientos, debido a la incorporación de una práctica reflexiva, que le permite al mentoreado reconocer sus fortalezas y debilidades; conocerse a sí mismo (Cuéllar *et al.*, 2019).

La mentoría, además de apoyo socioemocional y formativo entregado por un experto/a, promueve lo experiencial y la sociabilización, es decir, estos elementos permitirán al directivo comprender cómo se hacen las cosas in situ, al mismo tiempo en que el profesional está ejerciendo como Director (Crow, 2006 en Carrasco *et al.*, 2017).

Por último, se ha escogido la mentoría gracias al respaldo académico y de los propios participantes. Ha sido puesta en práctica en diferentes países alrededor del mundo, como: Estados Unidos, Singapur y Sudáfrica; junto con ello, ha sido aplicada por más de treinta años. Por otra parte, estudios realizados por distintos organismos indican que sido bien recibida por directores/as nóveles y mentores/as chilenos (Cuéllar, 2018; Cuéllar *et al.*, 2019; De la Vega, 2018; Weinstein *et al.*, 2016 en CEDLE, 2018).

En relación a las prácticas que se optó por reforzar, cabe destacar que:

El acompañamiento docente es un estrategia de apoyo y desarrollo profesional, útil para potenciar las capacidades de los profesores y profesoras (Cockburn, 2005; McMahan, Barrett y O'Neill, 2007 en Aravena, 2018). Particularmente, la observación de aula aparece como una actividad que entrega información relevante, que apoya el quehacer pedagógico.

Su objetivo es monitorear cómo están aprendiendo los y las estudiantes y cómo están enseñando los profesores, sin embargo, esta práctica a veces genera temor en los docentes, por lo que presentan resistencia a esta experiencia (Aravena, 2017). No obstante lo anterior, es necesario tener en cuenta que es una práctica que genera un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes; el que se logra cuando la visita en aula se complementa con reflexión, retroalimentación y conversaciones constructivas desafiantes y auténticas, que buscan formar al docente y, por lo tanto, ayudar a la mejora escolar (Robinson, 2010 en Aravena, 2018; Robinson, 2016; Elmore, 2010).

La retroalimentación, por su parte, es un proceso de aprendizaje, cuyo objetivo es modificar el pensamiento/comportamiento del aprendiz por medio de la entrega de información significativa (Ingervarson & Rowe, 2008; Insuasty & Zambrano, 2011 en Aravena, 2017). Por lo tanto, que lograr cambios en ciertas prácticas del docente en el aula, el directivo tendrá que proveer observaciones relevantes, constructivas y en espacios de respeto profesional mutuo, para que el profesor/a considere realizar estos cambios en su proceder docente.

Estos temas abordados en esta revisión y los planteamientos finales, han sido conclusión de lo adquirido en base al trabajo metodológico investigativo: revisión y creación

de marcos teóricos, instrumentos de evaluación, e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos. Esto ha permitido a la autora formar conocimiento y desarrollar habilidades, que le permiten detectar problemáticas educativas y, junto con ello, proveer herramientas o medios para proponer soluciones pertinentes, siendo foco principal la búsqueda de la mejora educativa.

6.2. Proyecciones y sugerencias

Esta investigación puede continuar hacia dos líneas principales:

La primera línea es recabar información relevante centrada en el impacto que ha tenido la mentoría para la Directora y, en consecuencia, para el colegio. Ver si ha habido cambios en sus prácticas y cómo se han generado, así como indicar los pros y los contras; considerar las observaciones que pueda hacer para mejorar la efectividad de la estrategia, y detectar la influencia en las prácticas de los y las docentes y en el aprendizaje final de los y las estudiantes.

Se recomienda proyectar el proceso de mentoría a un siguiente ciclo, para que se afiancen los aprendizajes que se adquirieron con la estrategia, así también para abarcar a un nuevo grupo de docentes.

Se puede considerar realizar una mentoría para la Jefa de UTP, puesto que sus prácticas de apoyo y acompañamiento en aula demostraron estar por debajo del 30%. Los y las docentes recurren a ella, si bien sólo en segundo lugar después de sus pares, es suficiente información para declarar que tiene mayor contacto formativo con ellos de lo que la Directora tiene. Por consiguiente, es pertinente pensar fortalecer en ella estas estas prácticas de acompañamiento con un mentor/a.

La segunda línea es continuar la investigación desde la perspectiva de los y las docentes, que han sido acompañados en el aula por la Directora. Recolectar información sobre el impacto y modelamiento de sus prácticas docentes a raíz de la intervención de las observaciones de la directiva. Así también, dirigir la mirada a cómo perciben este apoyo en aula; si es o no relevante, y en qué grado afecta a la mejora de sus clases y metodologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Presentación de Resultados Educativos Región del Biobío 4°, 6° básico y II medio. Santiago, Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Presentación de Resultados Educativos. Octavo Básico. Región del Biobío. Santiago, Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Presentación de Resultados Educativos. Octavo Básico. Santiago, Chile.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127
- Aravena, F. (2017). Monitoreando la retroalimentación que entrego a mis profesores. Líderes educativos. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/Monitoreando-la-retroalimentacio%CC%81n-que-entregoTIP7.pdf>
- Aravena, F. (2018). *Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido*. Líderes educativos. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/02/PL-F.A.-Preparando-la-Observacio%CC%81n-de-aula.pdf>
- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, [S.l.], 47 (2), 253-275. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.50>

- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En Ulloa, J. y Rodríguez, S. (Eds.): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. RIL editores, (pp. 61-103). Universidad de Concepción, Chile.
- Bustos, N., Vanni, X., & Valenzuela, J. (2017). Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño. Nota Técnica N°3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Chile: Santiago, Chile.
- Carrasco, A. y González, P. (2016). *Curso formación de mentores para el acompañamiento a directores principiantes. Antecedentes y experiencias internacionales de la mentoría a directores principiantes*. Informe Técnico N°7. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Carrasco, A., Gajardo, J. y González, P. (2017). *La formación de directores en proceso de inducción*. Informe Técnico N°6. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- CEDLE. (2018). *Acompañando a nuevos líderes educativos. Herramientas para la mentoría a directores noveles*. (2Ed.) Santiago, Chile.
- Cuéllar, C. (2018). Décimo cuaderno técnico: *El acompañamiento a los directores novatos: Prácticas y desafíos de los formadores de programas de inducción*. Recuperado de: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/publicacion/decimo-cuaderno-tecnico-el-acompanamiento-a-los-directores-novatos-practicas-y-desafios-de-los-formadores-de-programas-de-induccion/>
- Cuéllar, C., González, M., Espinosa, M., & Cheung, R. (2019). 'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas*, 18(2), 33-46. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1543

- De la Vega, L. (2018). El rol del mentor en la inducción de directores noveles: aportes desde la investigación en un caso chileno. Ponencia presentada en *II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora Escolar* (pp.323-326), RILME. Madrid.
- De la Vega, L. (2019). *Directoras y directores noveles: el aporte de la mentoría como aprendizaje entre pares*. (pp.185-193). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/337719654_Directoras_y_directores_noveles_el_aporte_de_la_mentoria_como_aprendizaje_entre_pares
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Fromm, G. (2019). ¿Cómo realizar la retroalimentación después de un acompañamiento al aula? Líderes Educativos. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/TIP-Co%CC%81mo-realizar-la-retroalimentacio%CC%81n-despue%CC%81s-de-un-acompan%CC%83amiento-al-aula.pdf>
- Gajardo, J. y Ulloa J. (2016a). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6. En Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R., LÍDERES EDUCATIVOS, *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones* (pp. 72-82). Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Gajardo, J. y Ulloa J. (2016b). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°7. En Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R., LÍDERES EDUCATIVOS, *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente* (pp. 83-95). Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México DF, México: Mc Graw Hill.

- Horn, A. y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 17-33). Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2007). La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva desde el liderazgo. En Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 175-200). Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC, CPEIP. (2018). *Modelo de Formación para el desarrollo Profesional docente y directivo. Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas 2017*. (1° Ed.) Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2020). *Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago: Chile.
- Montecinos, C. y Uribe, M. (2016). Desarrollo de Liderazgos para el aprendizaje en el siglo XXI, un enfoque sistémico. Nota Técnica N°1. En Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R., LÍDERES EDUCATIVOS, *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones* (pp. 04-18). Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- OCDE, TALIS. (2019). *Estudio TALIS. Nota país: Chile. Volumen I. Resultados 2018 TALIS*.
- OCDE, TALIS. (2020). *Estudio TALIS. Nota país: Chile Volumen II. Resultados 2018 TALIS*.

- Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. En Weinstein J. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuelas: nueve miradas* (pp. 45-80). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Ulloa, J. (2019). Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos. Informe Técnico N° 5. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia Año XX Número 60*, 5-13. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.

ANEXO



Instrumento cualitativo entrevista

ENTREVISTA A DIRECTORA



1. Sobre la motivación como recurso en pro de la visión del colegio y del proceso de enseñanza- aprendizaje... ¿Usted ha motivado a su planta docente, para que asuman los ideales del establecimiento (visión/misión) y tengan un mayor compromiso con las metas respecto al aprendizaje de los alumnos? ¿Cuáles han sido esas acciones motivadoras?
2. ¿Cómo ha trabajado usted el PEI del colegio? ¿Cómo integra las opiniones, intereses y experiencias del profesorado en el PEI?
3. ¿Participa usted en la organización del trabajo de los docentes: sus responsabilidades y atribuciones, las horas lectivas/no lectivas, su trabajo en los distintos cursos, etc.?
4. ¿Qué acciones realiza usted para que el profesorado reciba claramente las instrucciones de lo que debe hacer (sus responsabilidades, atribuciones, horarios, etc.), con el fin de obtener mayor eficiencia en sus prácticas pedagógicas y administrativas y, a la vez, evitar malentendidos?
5. ¿Qué opina del compromiso de los apoderados con el aprendizaje de los alumnos?
6. ¿De qué manera usted aconseja, ayuda y apoya al docente ante una determinada situación de carácter laboral o personal?
7. ¿Usted gestiona capacitaciones para los docentes en el establecimiento?
8. Cuando va a observar clases en aula, ¿realiza retroalimentación a los docentes que visita? ¿Y con cuánta frecuencia hace las visitas al aula?
9. ¿Qué elementos considera el colegio para asignar a cada docente los cursos y los cargos?
10. ¿Qué medidas toma el colegio cuando algunos docentes manifiestan no poder cumplir con determinada labor?
11. ¿Cómo ha sido la gestión del colegio en el área del desarrollo profesional docente? ¿Y qué opinión tiene sobre la constante actualización de saberes para el cargo que desempeña?



Instrumento cualitativo entrevista ENTREVISTA A DOCENTES



1. ¿Siente que los directivos motivan a los docentes a comprometerse con los ideales del establecimiento (visión/misión) y con el logro de metas de aprendizaje de los alumnos?
¿Cómo los motivan? Describa por favor.
2. ¿Siente que los directivos consideran las opiniones, intereses y experiencias de profesorado al trabajar con el PEI del colegio? ¿Cómo se desarrolla ese trabajo? ¿Es en conjunto?
3. A su juicio, ¿cuánta injerencia tiene la Directora en la organización del trabajo de los docentes (sus responsabilidades y atribuciones, las horas lectivas/no lectivas, su trabajo en los distintos cursos, etc.)?
4. ¿Piensa usted que los directivos promueven la participación de los docentes en redes de intercambio con otros establecimientos educacionales, para mejorar los métodos de enseñanza en estos mismos? ¿Cómo lo hacen?
5. ¿Cómo comprometen los directivos a los apoderados en el proceso de aprendizaje de los alumnos? ¿Es medida suficiente?
6. ¿Cómo aconsejan, apoyan o ayudan los directivos a los docentes, ante una determinada situación de carácter laboral o personal?
¿Y cómo evalúa su experiencia personal o de algún colega cercano, cuando los directivos estuvieron atentos a sus necesidades?
7. ¿Los directivos gestionan capacitaciones pertinentes? Explique por favor.
8. En su opinión, ¿qué elementos considera el colegio para asignar a cada docente a determinados cursos y cargos?
9. Cuando usted en solitario o junto a un grupo de docentes han manifestado no poder cumplir con determinada labor... ¿Qué medidas ha tomado el colegio? ¿Y qué tan efectivas han sido estas medidas?
10. ¿Por qué cree que los docentes del establecimiento no recurren como primera instancia a la Directora cuando tienen una dificultad?

ENCUESTA A DOCENTES DE AULA¹

Buenos días / tardes. Gracias por acceder a la aplicación de esta encuesta. El objetivo de esta encuesta, 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 información que se obtenga orientará el análisis de la realidad educativa dirigidas a mejorar los aprendizajes, que consideren la realidad escolar, por lo que su colaboración es muy importante.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta del establecimiento en que Ud. trabaja y lo que efectivamente sucede en éste. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales, y no serán presentadas de manera individualizada. No las conocerá ni el director del establecimiento, ni su sostenedor, ni personeros del MINEDUC. Le pedimos adicionalmente que por favor lea con detención los enunciados correspondientes a cada pregunta, con el fin de evitar errores de interpretación que distorsionen la validez de la información recolectada.

INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA ENCUESTA

I. Aspectos generales

- El cuestionario tiene que ser respondido en forma individual y no en forma grupal
- Lea atentamente el encabezado de cada pregunta y las alternativas de respuesta. Luego encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal

II. Tipos de preguntas

1. Podrá usted encontrar preguntas donde sólo tenga **una** alternativa de respuesta. Si en algunas usted considera que dos o más alternativas reflejan su situación o su opinión personal, por favor priorice entre ellas y circule sólo la alternativa que mejor lo representa.

Por ejemplo: ¿Cuál es la música que frecuentemente escucha usted durante los fines de semana? **CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA**

- 1.- Jazz
- 2.- Tango
- 3.- Música Clásica
- 4.- Hip Hop
- 5.- Otro, ¿cuál? _____

En este ejemplo la respuesta era Música Clásica, entonces corresponde a la alternativa 3, por lo que se debe circular el número 3 como se muestra en el ejemplo.

2. También podrá usted encontrar preguntas **donde se puede responder más de una alternativa**. Lea atentamente el encabezado de la pregunta y circule la o las alternativas que mejor reflejen su situación u opinión personal.

Por ejemplo: ¿Cuales de los siguientes dispositivos tecnológicos ocupa usted en su hogar? **CIRCULE TODAS LAS ALTERNATIVAS QUE CORRESPONDAN**

- 1 Computador
- 2.- Celular
- 3 Iphone
- 4 - Ipod
- 5.- Otro, ¿cuál? BlackBerry

En este ejemplo las respuestas eran Computador y BlackBerry, la opción BlackBerry no se encuentra entre las alternativas, por lo que se debe circular la opción otro y anotar cual es, en este caso BlackBerry

3. Encontrará preguntas donde tiene que leer el encabezado y **responder su nivel de acuerdo** o desacuerdo con las frases que se entregan. Para responder encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal, de debe circular sólo una alternativa de respuesta.

Por ejemplo: A continuación se enuncian una serie de afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento. **CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA**

Afirmación	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Tengo una buena relación con mis alumnos	5	4	3	2	1

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

4. Encontrará ciertas preguntas que son filtro. Esto significa que si usted responde una cierta alternativa de respuesta, tendrá que hacer un salto hacia una pregunta determinada (según sea la correspondiente). Si usted responde aquella alternativa donde tiene que realizar el salto, **no responda la pregunta siguiente, dirijase a la pregunta que se le indica**. Si usted responde la alternativa donde no tiene que realizar el salto, ahí si puede seguir con la pregunta siguiente.

Por ejemplo: Pregunta 25: ¿Tiene usted Internet en su hogar?

1 - Si
 2 - No **(PASE A LA PREGUNTA 31)**

En este ejemplo, Si no tiene Internet debe circular la respuesta 2 "No", y luego seguir respondiendo en la pregunta 31, saltando las preguntas entre la pregunta 25 y la pregunta 31

5. Encontrará ciertas preguntas donde para responder la opinión respecto a algunos temas, se debe ubicar la respuesta entre dos opciones de una determinada escala, donde 1 representa un extremo de la escala y 5 el extremo contrario.

Por ejemplo: ¿Hacia que extremo cree usted que está la temperatura ambiente de hoy?

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

En este ejemplo, Si opina que la temperatura ambiente de hoy fue de calor sin ser máximo, en ese caso se circular el código 4

- En el inicio de esta encuesta se asigna lo que se llama el RBD y el FOLIO. Esto usted no lo responde porque es asignado por el encargado que le entrega las encuestas
- Una vez que usted haya terminado de responder las preguntas, revise que haya completado todas las preguntas que corresponden
- Frente a cualquier duda o consulta, pregunte al encargado que le está tomando la encuesta, comuníquese con **Matías Morales (Jefe de proyectos, Datavoz)**, a los teléfonos 2255578 o 2740664.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Indique el nombre del establecimiento

I. CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO

1. Para comenzar, en general, ¿a quién recurre Ud. cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos? (MARQUE LAS DOS ALTERNATIVAS MÁS RECURRENTES, EN ORDEN DE IMPORTANCIA)			1era Prioridad	2da Prioridad
	<ul style="list-style-type: none"> • A personas o colegas fuera del establecimiento • A colegas del establecimiento • A un integrante de la unidad técnico o departamento académico del establecimiento • Al jefe/a de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento • Al director del establecimiento • A nadie Otro ¿cuál? _____ 			

2. A continuación se enuncian una serie de afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento **POR FAVOR, CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON CADA AFIRMACIÓN.**

Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.1 Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje	5	4	3	2	1
2.2 Entre los docentes existe un sentido de equipo	5	4	3	2	1
2.3 El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado	5	4	3	2	1
2.4 Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente	5	4	3	2	1
2.5 El ausentismo de los profesores es bajo	5	4	3	2	1
2.6 Los profesores conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza	5	4	3	2	1
2.7 Los docentes están comprometidos y se esfuerzan por entregar lo mejor de si mismos	5	4	3	2	1

CONTINUACIÓN Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.8 Los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo de aula	5	4	3	2	1
2.9 Los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar	5	4	3	2	1
2.10 Los docentes se hacen responsables de mejorar el colegio más allá de su sala de clase	5	4	3	2	1
2.11 Los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan	5	4	3	2	1
2.12 Los docentes frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa	5	4	3	2	1
2.13 Los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales	5	4	3	2	1
2.14 Este establecimiento provee actividades de apoyo para alumnos que van retrasados en su aprendizaje	5	4	3	2	1
2.15 Este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo	5	4	3	2	1
2.16 Este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes	5	4	3	2	1
2.17 Este establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes	5	4	3	2	1
2.18 Los docentes en este establecimiento desarrollan esfuerzos concretos para comprometer a los padres con el proceso de aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
2.19 Los docentes sienten como propios los objetivos y valores de este establecimiento	5	4	3	2	1
3. En su opinión, ¿cuánta influencia directa tienen las siguientes personas o grupos en las decisiones educativas fundamentales del establecimiento (objetivos y metas, proyecto educativo, planes de mejoramiento, etc.)? (LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE SÓLO UNA RESPUESTA PARA CADA PERSONA)					
	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA	TODA
3. 1. Los alumnos	1	2	3	4	5
3. 2. Los padres y apoderados	1	2	3	4	5
3. 3. Los docentes	1	2	3	4	5
3. 4. El director	1	2	3	4	5
3. 5. El jefe de UTP	1	2	3	4	5
3. 6. El sostenedor	1	2	3	4	5
3. 7. Otro, ¿Cuál?: _____	1	2	3	4	5

II. PRACTICAS DE LIDERAZGO Y CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR

4. Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones acerca del director de este establecimiento y circule su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

AFIRMACIONES ACERCA DEL <u>DIRECTOR</u>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
4.1 El director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento	5	4	3	2	1
4.2 El director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento.	5	4	3	2	1
4.3 El director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional	5	4	3	2	1
4.4 El director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar	5	4	3	2	1
4.5 El director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional	5	4	3	2	1
4.6 El director demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1
4.7 El director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes	5	4	3	2	1
4.8 El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar	5	4	3	2	1
4.9 El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes	5	4	3	2	1
4.10 El director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1
4.11 El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo	5	4	3	2	1
4.12 El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros del establecimiento	5	4	3	2	1
4.13 El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
4.14 El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza-aprendizaje	5	4	3	2	1
4.15 El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor	5	4	3	2	1
4.16 El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza - aprendizaje	5	4	3	2	1
4.17 Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento	5	4	3	2	1

5. Cuán de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones sobre el director de este establecimiento. CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON RESPECTO A ELLAS.						
AFIRMACIONES SOBRE EL DIRECTOR	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
5. 1. El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	5	4	3	2	1	88
5. 2. El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	5	4	3	2	1	88
5. 3. El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	5	4	3	2	1	88
5. 4. El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	5	4	3	2	1	88
5. 5. El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes	5	4	3	2	1	88
5. 6. El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 7. El director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1	88
5. 8. Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1	88
5. 9. Durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 10. El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1	88
5. 11. Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 12. El director frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1	88
5. 13. El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1	88
5. 14. El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	5	4	3	2	1	88
5. 15. El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	5	4	3	2	1	88
5. 16. El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	5	4	3	2	1	88
5. 17. El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1	88
5. 18. El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	5	4	3	2	1	88
5. 19. El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	5	4	3	2	1	88
5. 20. El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia	5	4	3	2	1	88
5. 21. El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes	5	4	3	2	1	88
5. 22. El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 23. Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1	88
5. 24. Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5	88
5. 25. El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento	1	2	3	4	5	88

6. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del Director de este establecimiento? **LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.**

TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO <u>DEL DIRECTOR</u>	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno
6.1 Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5
6.2 Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5
6.3 Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5
6.4 Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
6.5 Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5
6.6 Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5
6.7 Gestión de la convivencia	1	2	3	4	5
6.8 Planificación de la enseñanza	1	2	3	4	5
6.9 Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5
6.10 Relación con los apoderados	1	2	3	4	5
6.11 Relación con el entorno y medio externo	1	2	3	4	5
6.12 Administración de recursos financieros	1	2	3	4	5
6.13 Gestión de Recursos Humanos	1	2	3	4	5
6.14 Rendición de cuentas	1	2	3	4	5

7. Ahora nos interesa conocer su impresión sobre algunas características personales del director. La pregunta plantea una escala de cinco grados entre dos opciones, por favor **circule** la ubicación en que se sitúa el director de su establecimiento.

Por ejemplo: ¿Hacia que extremo cree usted que está la temperatura ambiente de hoy?
CALOR 5 4 3 2 1 FRÍO

OPCIÓN 1	5	4	3	2	1	OPCIÓN 2
a. Sociable, extrovertido	5	4	3	2	1	Solitario, reservado
b. Confiable o creíble	5	4	3	2	1	No confiable o no creíble
c. Responsable	5	4	3	2	1	Irresponsable
d. Estable emocionalmente	5	4	3	2	1	Inestable emocionalmente
e. Seguro de si mismo	5	4	3	2	1	Inseguro
f. Flexible	5	4	3	2	1	Inflexible
g. Democrático	5	4	3	2	1	Autoritario
h. Comprometido	5	4	3	2	1	No comprometido
i. Honesto	5	4	3	2	1	Deshonesto
j. Empático, comprensivo	5	4	3	2	1	No empático, no comprensivo
k. Optimista	5	4	3	2	1	Pesimista
l. Respetuoso	5	4	3	2	1	Irrespetuoso
m. Abierto a escuchar a otros	5	4	3	2	1	Cerrado
n. Tolerante	5	4	3	2	1	Intolerante
o. Perseverante	5	4	3	2	1	Inconstante
p. Motivado y apasionado por su labor	5	4	3	2	1	Desmotivado y desinteresado por su labor
q. Consecuente (lo que dice, lo hace)	5	4	3	2	1	Inconsecuente

III. RESPECTO AL JEFE TÉCNICO (O COORDINADOR ACADÉMICO) DEL ESTABLECIMIENTO							
8. En este establecimiento, ¿existe un Jefe Técnico, Jefe(a) de UTP o coordinador(a) académico?		Si			1		
		No (PASE A PREGUNTA 11)			2		
9. A continuación se presentan afirmaciones sobre el Jefe Técnico (Jefe UTP o Coordinador Académico) de un establecimiento escolar. Pensando en quien ocupa este cargo en este establecimiento, por favor CIRCULAR su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.							
AFIRMACIONES SOBRE EL JEFE TÉCNICO		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	
9.1	El jefe técnico demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.2	El jefe técnico se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1	
9.3	Durante el último año, el jefe técnico le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.4	El jefe técnico frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1	
9.5	Durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1	
9.6	El jefe técnico frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1	
9.7	El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1	
9.8	El jefe técnico lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	5	4	3	2	1	
9.9	El jefe técnico analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	5	4	3	2	1	
9.10	El jefe técnico se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1	
9.11	El jefe técnico frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1	
9.12	Cuando lo ha necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1	
9.13	Cuando ha avanzado profesionalmente, el jefe técnico ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5	
10. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del Jefe Técnico (UTP o Coordinador Académico) de este establecimiento? LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.							
TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO DEL JEFE TÉCNICO		MUY BAJO	BAJO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	
10.1	Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5	
10.2	Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5	
10.3	Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5	
10.4	Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5	
10.5	Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5	
10.6	Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5	
10.7	Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5	
11. 1.- Considerando este último año ¿Con qué frecuencia diría UD. que el Director visitó su sala de clases?							
11.2.- ¿Y el Jefe de UTP ? CIRCULE LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A LA REALIDAD DE SU ESTABLECIMIENTO.							
FRECUENCIA CON QUE HAN IDO A OBSERVAR SU SALA DE CLASES EN EL ÚLTIMO AÑO		1 VEZ A LA SEMANA O MÁS	MENOS DE 1 VEZ A LA SEMANA HASTA 1 VEZ AL MES	MENOS DE 1 VEZ AL MES HASTA 1 VEZ AL SEMESTRE	MENOS DE 1 VEZ AL SEMESTRE HASTA 1 VEZ AL AÑO	NUNCA	NO APLICA
11.1	El Director	5	4	3	2	1	9
11.2	El jefe de UTP (o Coordinador Pedagógico)	5	4	3	2	1	9
12. Esta pregunta se refiere a la relación de trabajo entre el director y otros actores relevantes para la conducción del establecimiento (Jefe Técnico o Coordinador Académico y Sostenedor). Si 5 es "Muy de acuerdo" y 1 "Muy en desacuerdo", por favor, CIRCULE cuál es su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. (Si el Director y el Sostenedor son la misma persona, y también si no existe Jefe UTP , circule no aplica)							
RELACIÓN DE TRABAJO ENTRE EL DIRECTOR Y OTROS ACTORES RELEVANTES		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
12.1	El director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9
12.2	Existe una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior de este establecimiento.	5	4	3	2	1	9
12.3	El director y el Sostenedor trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9

IV. SOBRE SU SITUACIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO Y ANTECEDENTES PERSONALES

13. ¿Cuántas horas <u>cronológicas</u> contratadas tiene a la semana en este establecimiento? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO	N° TOTAL DE HORAS CONTRATADAS:				
14. Del total de horas cronológicas contratadas a la semana en este establecimiento ¿cuántas horas <u>pedagógicas</u> de clases realiza? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO	N° HORAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS :				
15. Considere una semana típica, ¿Cuántas horas cronológicas, en promedio, dedica usted a las siguientes actividades? SEÑALE LAS HORAS EN EL CUADRO CORRESPONDIENTE	15.1 Preparación de clases	N° HORAS:			
	15.2 Trabajo colaborativo, en equipo.	N° HORAS:			
	15.3 Evaluación de trabajos y pruebas de los alumnos	N° HORAS:			
	15.4 Atención a padres y apoderados	N° HORAS:			
16. Siendo 5 una calificación "Muy alta" y 1 una "Muy baja" ¿Como califica Ud. los siguientes aspecto de <u>su trabajo</u> en este establecimiento? CIRCULE LA OPCIÓN CORRESPONDIENTE.					
ASPECTOS DE <u>SU TRABAJO</u> EN EL ESTABLECIMIENTO	MUY ALTA	ALTA	ADECUADA	BAJA	MUY BAJA
16.1 Su carga de trabajo	5	4	3	2	1
16.2 La cantidad de alumnos que tiene en la sala	5	4	3	2	1
16.3 Su nivel de stress y agotamiento	5	4	3	2	1
16.4 Las horas semanales que dedica a planificación y preparación de clases	5	4	3	2	1
17. En su opinión, siendo 1 estar "Muy en desacuerdo" y 5 estar "Muy de acuerdo" ¿Cual es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre <u>si mismo</u>? CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN PARA CADA AFIRMACIÓN.					
AFIRMACIONES SOBRE <u>SI MISMO</u>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
17.1 Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión	5	4	3	2	1
17.2 Me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí	5	4	3	2	1
17.3 Es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos	5	4	3	2	1
17.4 Me gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos 5 años	5	4	3	2	1
17.5 Cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento	5	4	3	2	1
18. Indique su género	Femenino				1
	Masculino				2
19. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?	N° de años:				
20. ¿Desde cuándo se desempeña en este establecimiento?	Mes _____ Año _____				
21. Actualmente, en qué ciclo de la <u>enseñanza</u> se desempeña Ud. en este establecimiento (MARQUE MÁS DE UNO, SI CORRESPONDE)	Prebásica				1
	Primer ciclo básico				2
	Segundo ciclo básico				3
	Media				4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si desea comentar la encuesta o agregar algo, lo puede hacer en este espacio.

