

PROYECTO DE TÍTULO MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

“PROPUESTA DE MEJORA PARA FORTALECER LAS PRÁCTICAS DE
LIDERAZGO EN DIRECTIVOS, LIGADAS AL APOYO DE LA LABOR
DOCENTE EN UN LICEO MUNICIPAL DE LA REGIÓN DE LA
ARAUCANÍA”

Autora: Karen Quezada Navarro.

Profesor Tutor: Alfonso Henríquez Ramírez.

Ciudad Universitaria, marzo de 2021

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	1
2.- RESUMEN EJECUTIVO	2
3.- CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	3
3.1.- ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTABLECIMIENTO	3
3.2.- ANTECEDENTES RELEVANTES DEL ESTABLECIMIENTO	3
a) Índice de vulnerabilidad	3
b) Eficiencia interna del Establecimiento	4
c) Resultados de aprendizaje: Promedio de resultados SIMCE	4
- Niveles de aprendizaje en comprensión de lectura	5
- Niveles de aprendizaje en matemáticas	6
d) Promedio de resultados puntaje PSU del Establecimiento	6
4.- PRESENTACIÓN LÍNEA BASE	7
4.1.- OBJETIVOS DE DIAGNÓSTICO	7
- Objetivo general	7
- Objetivos específicos	7
4.2.- DISEÑO METODOLÓGICO	8
4.2.1.- ENFOQUE O ESTRATEGIA	8
4.2.2.- ALCANCE	8
4.2.3.- TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	8
4.3.- POBLACIÓN Y MUESTRA	8
- De orden cuantitativa	8
- De orden cualitativa	9
4.4.- INSTRUMENTOS	9
- Cuantitativos	9
- Cualitativos	9
5.- PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	10
5.1.- RESULTADOS DE DATOS CUANTITATIVOS	10
- Prácticas de liderazgo del Director	10

- Prácticas de liderazgo del Jefe Técnico	15
5.2.- SÍNTESIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS	
19	
5.3.- RESULTADOS DE DATOS CUALITATIVOS	
20	
a) Relaciones laborales y la estructura formal	21
b) Cooperación	25
c) Apoyo al trabajo docente	27
5.4.- SÍNTESIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS	
29	
6. ÁRBOL DE PROBLEMAS	30
6.1 Descripción del problema	30
6.1.1 Causas del problema	31
6.1.2 Efectos del problema	34
7. PROPUESTA DE MEJORA	36
7.1 Fin de la propuesta	36
7.2 Objetivos de propuesta de mejora	37
7.2.1 Objetivo General	37
7.2.2 Objetivos específicos	37
7.3 Fases y diseño de actividades que atenderán	38
al problema detectado y cumplimiento de objetivos.	
Fase 1: Asesoría externa	38
Fase 2: Implementación de un sistema de observaciones	42
al aula, retroalimentación y reflexión pedagógica	
Fase 3: Evaluación y análisis de la experiencia y trabajo	45
Realizado en el año	
7.4 Resultados esperados	46
7.5 Calendarización de las fases	47
8. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
48	
8.1 Liderazgo escolar, principio para la mejora en la escuela	48
8.2 Liderazgo pedagógico, eje principal para la mejora	50
del aprendizaje y el Desarrollo Profesional de los Docentes	
8.3 La gestión curricular y su importancia para el mejoramiento	52
de la escuela.	
8.4 Hacia la mejora de las prácticas mediante estrategias de	54

Desarrollo Profesional Docente.	
8. 4. 1 La observación al aula y la retroalimentación	55
8.5.2 La reflexión intencionada; herramienta para la	57
mejora de la labor docente y fortalecimiento del trabajo colaborativo.	
9. CONCLUSIONES	60
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
11. ANEXOS	67

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un plan de mejoramiento escolar para un Liceo Municipal de la región de la Araucanía, respecto al desarrollo y fortalecimiento de habilidades de liderazgo en dos miembros directivos claves del establecimiento. Para dicho fin, este documento se estructura presentando en primer lugar, la contextualización del trabajo a través de las características generales y relevantes del establecimiento. En segundo lugar, se expone la línea base en donde se analizan datos cuantitativos y cualitativos, los que servirán para identificar y describir el problema detectado, sus efectos y causas. Luego, se presenta la propuesta de mejora con la que se pretende superar el problema encontrado, la que incluye actividades, tiempos, responsables, indicadores, resultados, y calendarización, junto con esto se presenta una fundamentación teórica que dará sustento al plan propuesto, tratando los temas relacionados tanto al problema, la propuesta y liderazgo en general. Finalmente, se exponen conclusiones y proyecciones que se desprenden del trabajo planteado.

2.- RESUMEN EJECUTIVO

El propósito de este trabajo es presentar una propuesta de mejora anual para una problemática detectada en un Liceo Municipal de la región de la Araucanía, para esto se analizaron datos cuantitativos y cualitativos entregados por el Programa del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo. Los datos cuantitativos recibidos fueron resultados de una encuesta aplicada a los docentes del liceo, estos datos fueron graficados para visualizar cuáles eran las prácticas de liderazgo más descendidas, luego se agruparon en prácticas del Director y Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica para un panorama más claro. Los datos cualitativos se recibieron ya transcritos de entrevistas y *focus group* aplicados a docentes y equipo directivo del establecimiento, de lo cual se hizo un análisis considerando los tres temas tratados en estos instrumentos de recogida de datos. A la luz de la información analizada y tratada se identificó como problema principal que tanto el Director como Jefe de UTP presentaban prácticas de liderazgo descendidas, especialmente aquellas relacionadas con el apoyo al desarrollo profesional docente, lo que trae consigo bajos niveles de aprendizaje, escasos tiempos y espacios para el trabajo colaborativo y reflexión pedagógica.

A partir de lo anterior, el plan de mejoramiento que se presenta a continuación pretende ser un aporte a la mejora de las prácticas y funciones del equipo directivo respecto a su trabajo directo con el desarrollo profesional de los y las docentes de la unidad educativa. Esto se pretende lograr, por una parte, a través de la implementación de observaciones sistemáticas al aula y sus respectivas retroalimentaciones, ambos procesos tratados desde la objetividad dejando de lado juicios de valor y, por otro lado, la aplicación de reflexión intencionada, instancias que permitirán un trabajo en conjunto entre directivos y docentes. El plan, por lo tanto, pretende reforzar las capacidades tanto de líderes escolares como docentes, llevando esto a una mejor relación entre directivos y profesores, que por consecuencia beneficiará al proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

3.1 Antecedentes generales del Establecimiento

El establecimiento en estudio corresponde a un Liceo Municipal de enseñanza media de la región de la Araucanía, con modalidad de enseñanza Científico Humanista y Técnico Profesional. Hasta 2018 cuenta con una matrícula de 1.230 estudiantes. Posee una dotación de 93 docentes, 80 docentes de aula y 13 docentes con cargos técnicos. Respecto a los años de ejercicio general de la profesión, los y las docentes de aula llevan desde 1 a 44 años y de servicio en el colegio desde 1 hasta los 35 años. Las cargas horarias van desde 14 hrs. hasta las 44 hrs. cronológicas semanales, de las cuales realizan desde 6 hrs. a 38 hrs. pedagógicas. El equipo directivo y técnico pedagógico está conformado por un Director, un Jefe de Unidad Técnica, un Inspector General, un Curriculista y un Evaluador.

3.2 Antecedentes relevantes del establecimiento

a. Tabla 1

Índice de vulnerabilidad.

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018
		4				
Índice de vulnerabilidad	60,1%	62%	63,81%	66,67%	73,1%	72,5%

Fuente: Información entregada por el Programa en Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo.

Según señala la tabla, los índices de vulnerabilidad han ido subiendo año tras año, lo que explica que los y las estudiantes que asisten al liceo han ido aumentando sus factores de riesgo, ya sea en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, lo que aumenta la desventaja comparativa entre comunidades educativas respecto al fracaso escolar.

b. Tabla 2

Eficiencia Interna del Establecimiento.

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Matrícula al 30/11	1219	1219	1224	1194	1184	1230
Asistencia promedio	-	88%	89%	90%	90%	90%
Retirados	4,6%	2,8%	3,5%	4,1%	3,4%	-
Reprobados	6,4%	4%	4%	6,2%	6,1%	-
Promovidos	93,6%	96%	96%	93,8%	94%	-

Fuente: Información entregada por el Programa en Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo.

La tabla de datos demuestra que el establecimiento ha logrado mantener su matrícula en los últimos seis años y que el alumnado mantiene una buena asistencia. Hay bajos niveles de repitencia y un escaso número de estudiantes que desertan, manteniendo sobre un 90% de estudiantes promovidos, cifra sostenida en el tiempo.

c. Tabla 3

Resultados de Aprendizaje, Promedio de resultados puntaje SIMCE.

Año	Lenguaje	Matemáticas
2012	259	262
2013	248	260
2014	246	237
2015	238	240
2016	231	256
2017	242	270
2018	228	252

Fuente: Información entregada por el Programa en Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo.

Se aprecia en la tabla anterior que los promedios de los resultados de puntaje SIMCE en Lenguaje han ido disminuyendo año tras año, mientras que en matemáticas los resultados han sido irregulares, algunos años mejoran y luego van a la baja, por lo que no se visualiza una continuidad.

Niveles de Aprendizaje en Comprensión de Lectura

Los resultados presentes en la figura 1 demuestran que los y las estudiantes no logran superar la barrera del Nivel de Aprendizaje Insuficiente, manteniéndose éste en los últimos cinco años sobre el 54%. Además, se puede observar que el Nivel de Aprendizaje Adecuado ha ido disminuyendo considerablemente, descendiendo en un 10 % entre 2014 y 2018.

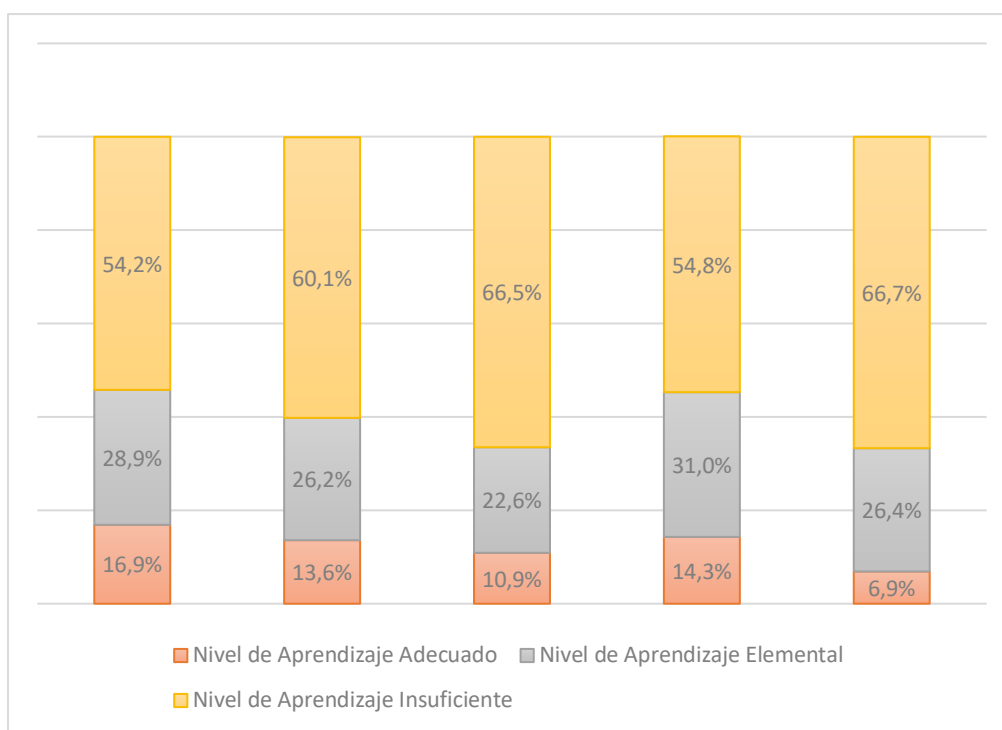


Figura 2. Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE. (Fuente: Información entregada por el Programa en Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo)

Niveles de Aprendizaje en Matemáticas

La figura 2, al igual que la anterior, demuestra bajos porcentajes en el Nivel de Aprendizaje Adecuado, el que no logra superar el 20%. El año 2017 es el más sobresaliente de los demás años, pues es en el que menor número de estudiantes estuvo encasillado en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente, sin embargo, al siguiente año esta cifra vuelve a aumentar en un 17.7 %.

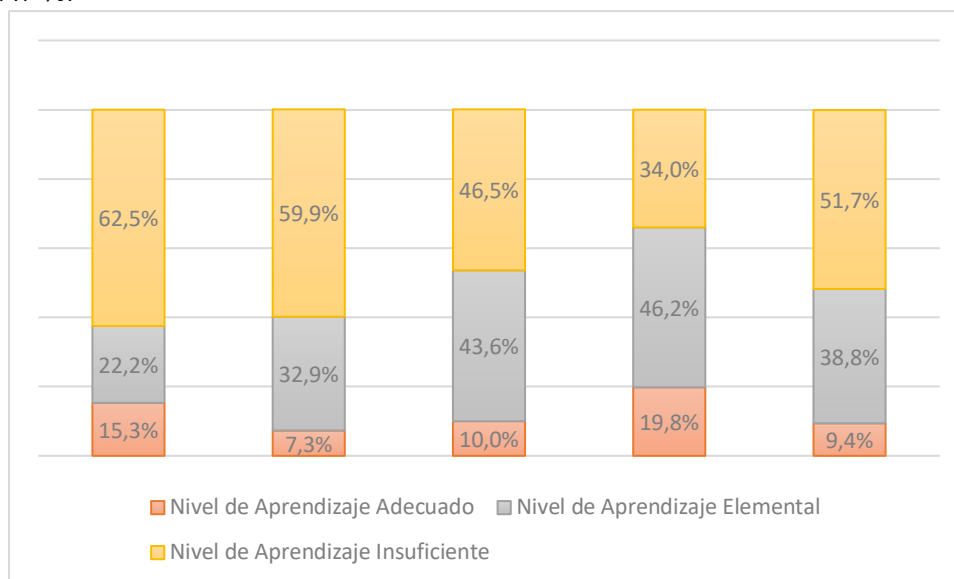


Figura 2. Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE. (Fuente: Información entregada por el Programa en Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo)

d. Tabla 4

PSU	2015	2016	2017	2018	
				HC	TP
Lenguaje	475,82	476,45	487,8	476	388,3
Matemática	488,99	487,20	500,4	473	428
Historia Geografía y Cs Sociales	-	-	-	345,8	438

Ciencias	-	-	-	460,6	386,4
<i>Promedio resultado puntaje PSU del establecimiento.</i>					

Fuente: Información entregada por el Programa en Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo.

Los puntajes de la tabla muestran bajos resultados en la Prueba de Selección Universitaria, alcanzando sólo en una ocasión un resultado sobre 500 puntos, siendo matemáticas en donde los y las estudiantes obtienen mejores resultados. Además, se evidencia que los resultados de estudiantes del área Científico-Humanista son mejores, dentro de lo bajo, en comparación con los estudiantes del ámbito Técnico Profesional. Los resultados de los y las estudiantes de este establecimiento son semejantes a los de liceos de similares características, esto lo demuestra un análisis realizado por la Universidad de La Frontera el año 2017, que indicó que de 3763 estudiantes de establecimientos municipales que rindieron la PSU, sólo un 9,8% logró obtener puntajes sobre 500 puntos y un 47,2% no pudo superar los 450 puntos.

4.- PRESENTACIÓN LÍNEA BASE

4.1 Objetivos de Diagnóstico

Objetivo General

- Evaluar las prácticas de liderazgo del Director y Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica de un establecimiento de enseñanza media de la región de la Araucanía.

Objetivos Específicos

- Identificar las apreciaciones de los y las docentes respecto a las prácticas de liderazgo del Director y Jefe de UTP del establecimiento.
- Analizar las prácticas de liderazgo que el Director y Jefe de UTP realizan en el establecimiento.
- Inferir prácticas descendidas de liderazgo por parte del Director y Jefe de UTP, que se presentan como nudos críticos para la mejora de la labor docente y funcionamiento del establecimiento.

4.2 Diseño metodológico

4.2.1 Enfoque o estrategia: La investigación se realizará bajo un enfoque mixto, pues se utilizarán datos tanto cuantitativos como cualitativos para identificar y analizar el problema, sus causas y efectos y a partir de ello presentar una propuesta de mejoramiento. El enfoque mixto es el propicio para esta investigación ya que, integra y entrelaza datos cuantitativos y cualitativos para lograr una mayor inferencia y análisis de la información del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

4.2.2 Alcance: El alcance de esta investigación será descriptivo ya que éste permite describir fenómenos con lo que se podrá detallar y someter a análisis la información recogida sobre prácticas de liderazgo existentes en el establecimiento en estudio.

4.2.3 Técnica de recolección de información: Los datos de esta investigación fueron entregados por el Programa de Magister en Gestión y Liderazgo Educativo. Se recibió una Matriz Excel con la tabulación de datos cuantitativos y el análisis hermenéutico de entrevistas y *focus group* realizados a funcionarios de un Liceo Municipal de la región de la Araucanía. Esto quiere decir que se utilizarán datos secundarios, lo que implica la utilización de datos ya existentes recogidos en otra investigación, con el fin de analizarlos desde una perspectiva alternativa a la investigación original.

4.3 Población y muestra

De orden cuantitativa

Los datos recibidos de carácter cuantitativos fueron recopilados a través de un tipo de muestreo probabilístico en donde de manera intencionada se seleccionó a 59 docentes de una población de 93 que están distribuidos en diferentes funciones dentro del establecimiento. Eligieron sólo docentes que estuvieran cumpliendo labor como profesor o

profesora de aula tanto en el área Científico-Humanista como en el de Técnico-Profesional quienes respondieron de manera totalmente individual.

De orden cualitativa

Los datos recibidos de carácter cualitativo fueron trabajados con un tipo de muestreo no probabilístico, pues no se utilizaron procedimientos de selección aleatorios, junto con esto utilizaron una técnica de muestreo de tipo intencional con la cual la selección de los y las participantes se basó en criterios estratégicos en función de los objetivos que tiene la investigación.

4.4 Instrumentos

Cuantitativos

Para la recogida de datos cuantitativos se aplicó el instrumento “Prácticas de Liderazgo”, el cual ha sido formulado y aprobado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). La finalidad del uso de este instrumento es conocer el parecer de los y las docentes de la unidad educativa respecto a diversas peculiaridades que ésta presenta, específicamente en cuanto al trabajo que realizan dentro de ella y las prácticas de dos miembros del equipo directivo, en este caso el Director y Jefe UTP. El instrumento en cuestión se divide en cuatro apartados: Características del establecimiento, Prácticas de liderazgo y características del Director, Respecto al Jefe Técnico (o coordinador académico) del establecimiento y sobre la situación del docente en el establecimiento y antecedentes personales. Cada apartado cuenta con ítems y sus respectivas afirmaciones, que a su vez se dividen en subítems con otras afirmaciones, en las que el o la docente debe responder, en su mayoría, de acuerdo a reactivos que van desde el “muy en acuerdo” al “muy en desacuerdo”.

Cualitativos

Para la recogida de datos cualitativos los instrumentos utilizados fueron un grupo de discusión temático, dirigido al equipo de gestión del establecimiento y posteriormente una entrevista individual a cada uno de ellos. También se realizaron cuatro grupos focales dirigidos a docentes de la unidad educativa. Los temas tratados en los instrumentos mencionados fueron tres: Relaciones laborales y la estructura formal, Cooperación y Apoyo al trabajo docente.

5. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

5.1.- Resultados de datos cuantitativos

El análisis de datos cuantitativos se realizó a través de la tabulación de las respuestas de los y las docentes en una matriz Excel. Se han seleccionado aquellos resultados en donde las prácticas, tanto del Director como del Jefe de UTP del establecimiento, obtuvieron menor ponderación, esto con el fin de detectar en qué prácticas de liderazgo ambos están descendidos y que son en las que se debe generar un cambio urgente para mejorar el funcionamiento del establecimiento. A continuación, se presenta la información analizada en dos apartados, por una parte, los resultados respecto a las prácticas del Director y por otra las prácticas del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica, las cuales a su vez se subdividen en áreas para un mayor entendimiento y claridad de los datos elegidos de más relevancia.

Prácticas de liderazgo y características del Director:

a) Área de planificación de la enseñanza.

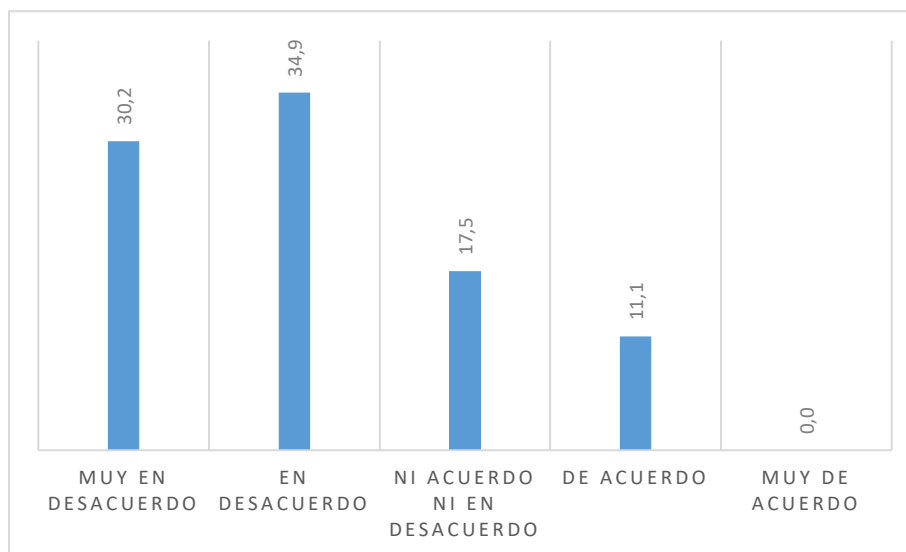


Figura 3. Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos. (Elaboración propia)

La figura 3 tiene relación con los resultados respecto a la ayuda que recibe el profesorado de parte de su director en cuanto a la planificación de la enseñanza. Como se puede apreciar sólo un 11,1 % considera estar “de acuerdo” con esto, lo que demuestra una falta de colaboración por parte del director en un área fundamental en donde los y las docentes necesitan ayuda de un líder que los guíe a planificar de acuerdo con lo estipulado en el PEI y con las metas curriculares que se quieren alcanzar. Se puede ver también que el 65,1 % se posiciona entre las opciones “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” evidenciando que no hay una mayor preocupación por parte del director en colaborar con un trabajo tan importante como lo es la planificación.

b) Área de acompañamiento al aula

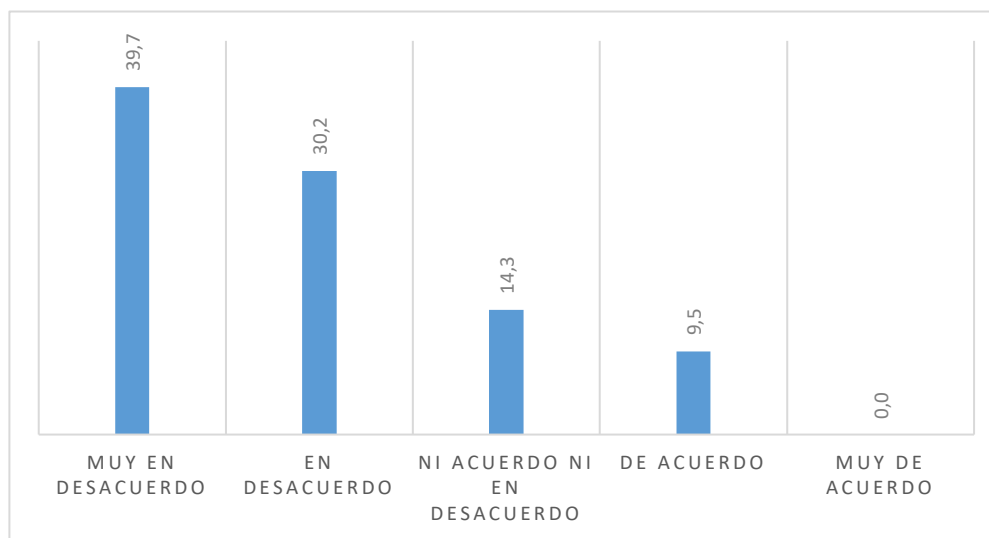


Figura 4. El director frecuentemente observa sus clases. (Elaboración propia)

La figura 4, que tiene relación con la observación al aula que hace el director, constata que es una práctica poco realizada por éste, pues sólo un 9,5 % de los y las docentes indica

que el director los visita, por su parte el 69,9% señala que prácticamente el director nunca ha hecho una observación de su trabajo en la sala de clase, lo que prueba que los y las docentes no estarían recibiendo una retroalimentación de su trabajo en el aula.

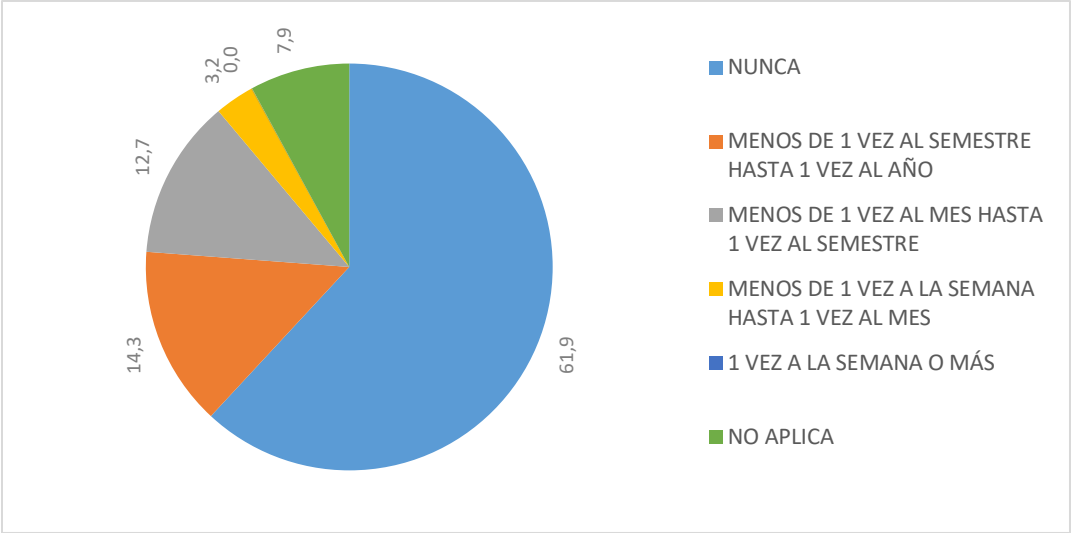


Figura 5. Frecuencia con que ha ido el Director a observar su sala de clases en el último año. (Elaboración propia)

La figura 5 comprueba, nuevamente, la poca frecuencia con la que el director observa a sus docentes, esta vez en el rango de un año. El 61,9% considera que esta práctica no es realizada, y sólo el 14,3% expresa que estas visitas sólo se han hecho una vez al semestre o al año, número insuficiente si lo que se quiere es un mejoramiento continuo del trabajo docente.

c) Área de apoyo para la mejora continua

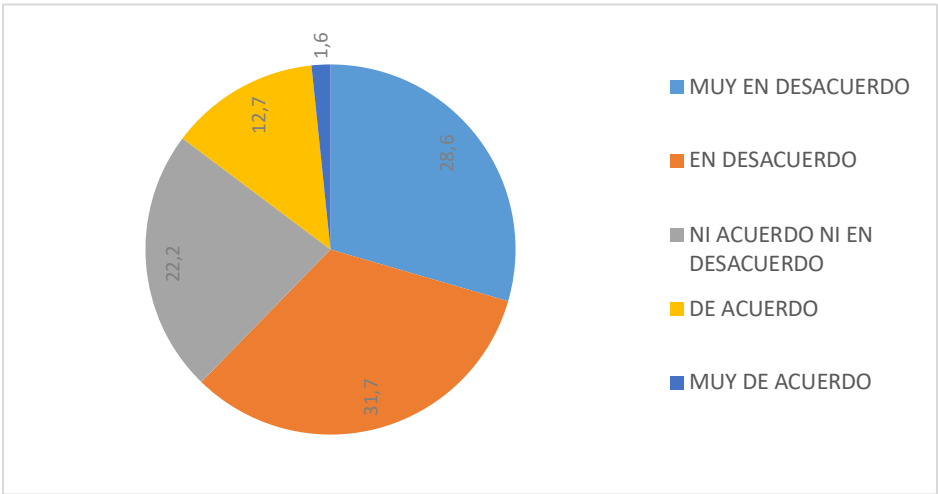


Figura 6. Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza. (Elaboración propia)

De acuerdo con la figura 6 se evidencia que el director tiene un bajo despliegue en la práctica especificada, alcanzando sólo un 1,6% en el reactivo “muy de acuerdo” un número muy ínfimo para un ejercicio que incide directamente en la función del equipo de docentes. Por su parte los profesores y profesoras que valoraron que el director no les entrega apoyo suficiente para mejorar su trabajo de enseñanza alcanzan entre “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” un 60,3% cifra bastante alta que demuestra la escasa preocupación del director en esta área.

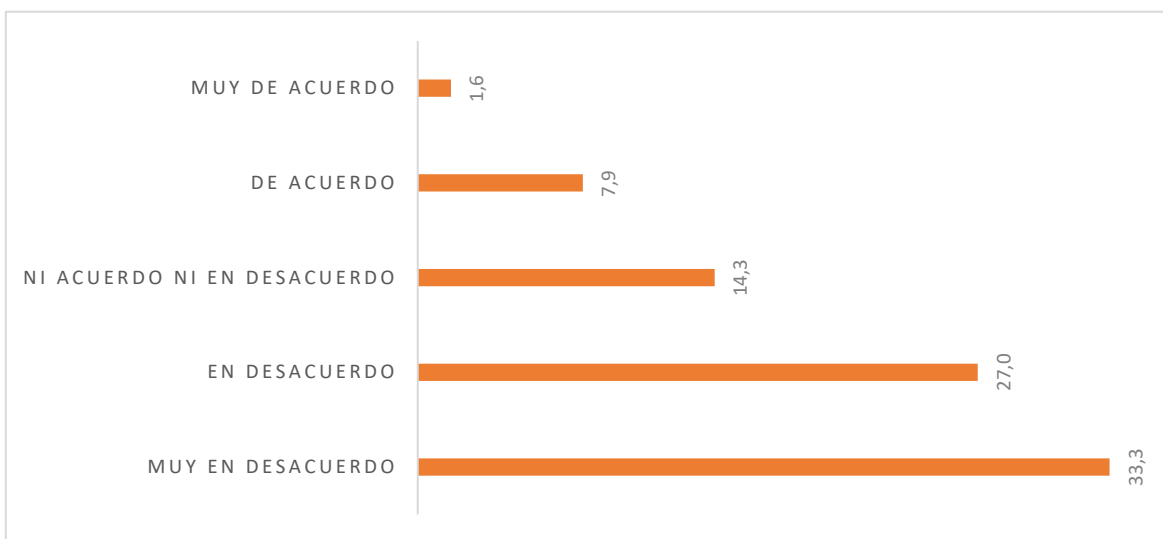


Figura 7. El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar. (Elaboración propia)

La figura 7 demuestra que gran parte del profesorado no considera recibir retroalimentación oportuna por parte del director luego de las visitas al aula, alcanzando entre los reactivos “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” un 60,3%. Esto deja en evidencia que el director no entrega a sus profesores ayuda para mejorar sus prácticas, por lo que su trabajo como líder queda al debe, pues sólo un 7,9 % considera que sí cumple con esta

práctica, un porcentaje muy menor considerando la cantidad de docentes que están bajo su liderazgo.

d) Área de reflexión sobre educación y prácticas

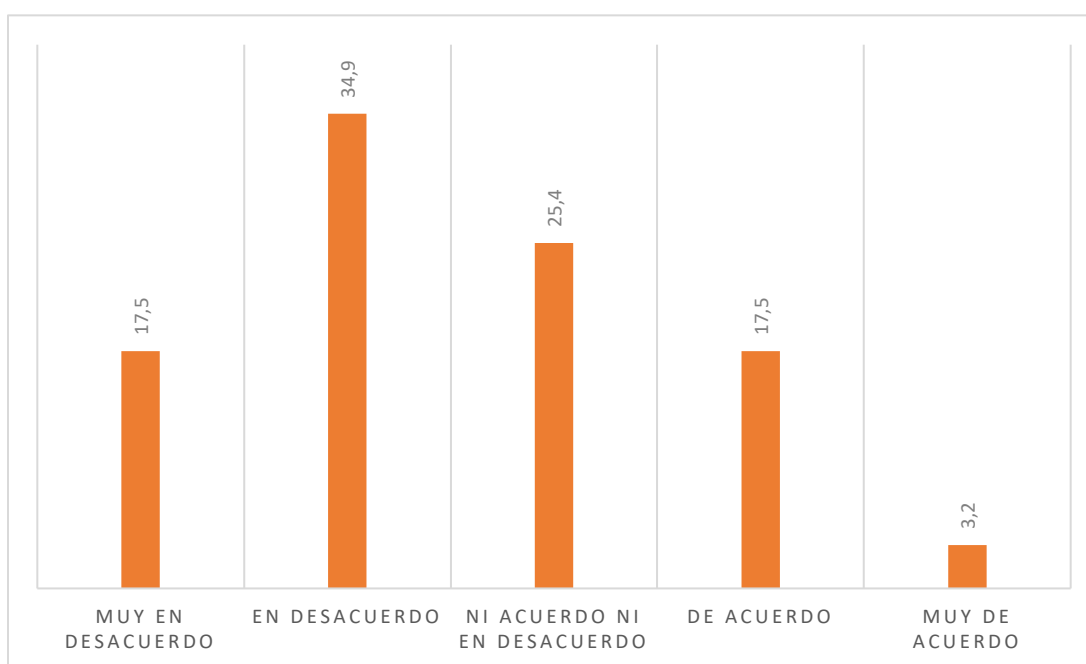


Figura 8. El director frecuentemente discute temas educacionales con usted. (Elaboración propia)

En la figura 8 se aprecia que un 34,9 % está “en desacuerdo” respecto a si el director se da el tiempo de conversar y discutir sobre educación con los y las docentes, seguido de esto está el 25,4 % que representa al “ni en acuerdo ni en desacuerdo” lo que evidencia que no sería una práctica permanente del director tratar temas pedagógicos con sus profesores, perdiendo la oportunidad de transmitirle sus conocimientos e instancias de plática que pueden ser enriquecedoras. Sólo un 20,7 % logra alcanzar con aquellos que indican estar “de acuerdo” o “muy en acuerdo” respecto a este hábito.

Prácticas de liderazgo y características del Jefe Técnico:

a) Área de planificación de la enseñanza

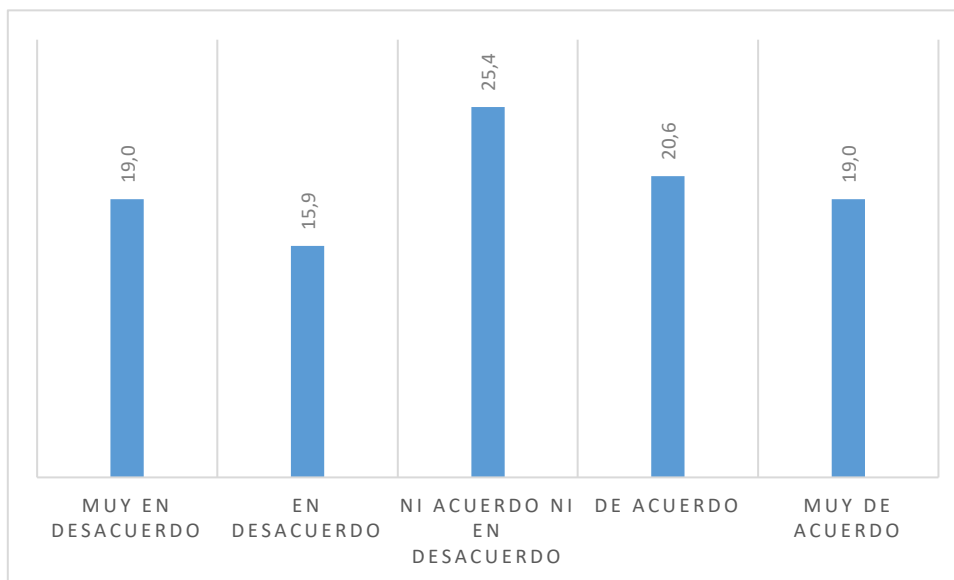


Figura 9. Durante el último año, el jefe técnico le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos. (Elaboración propia)

La figura 9 presenta la ayuda que reciben los profesores y profesoras por parte del jefe UTP, quedando en evidencia que los y las docentes poseen distintas opiniones respecto a ésta. Se revela que un 19% del profesorado se sienten muy de acuerdo en recibir esta ayuda, mientras que otro 19% se siente muy en desacuerdo, por lo que da a entender que el jefe de UTP estaría entregando el apoyo correspondiente solo a algunos profesores.

b) Área de acompañamiento al aula

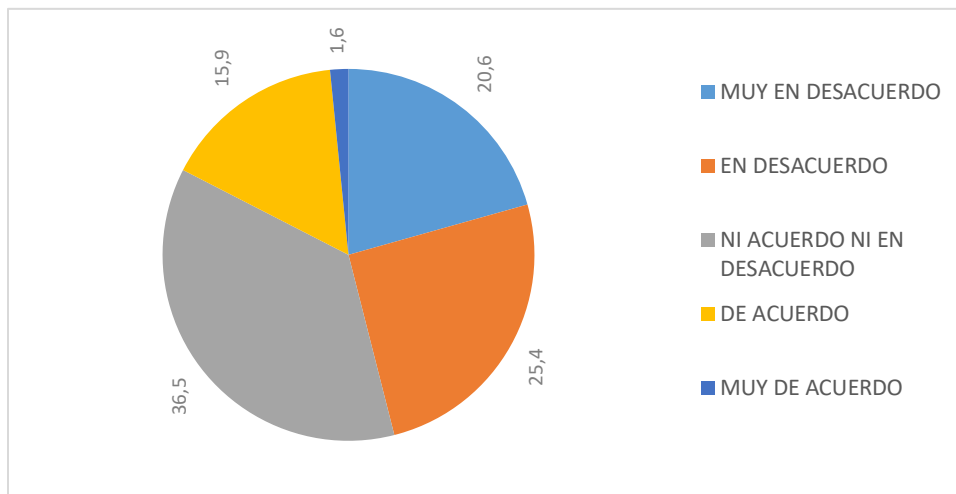


Figura 10. El jefe técnico frecuentemente observa sus clases. (Elaboración propia)

La figura 10 presenta que un 46% del profesorado menciona estar en desacuerdo muy en desacuerdo con que el jefe de UTP observaría frecuentemente sus clases, mientras que un 36,5% menciona no estar de acuerdo ni en desacuerdo con lo anterior mencionado, por lo que se evidencia la falta de presencia en el aula por parte de este miembro del equipo directivo.

c) Área de apoyo para la mejora continua

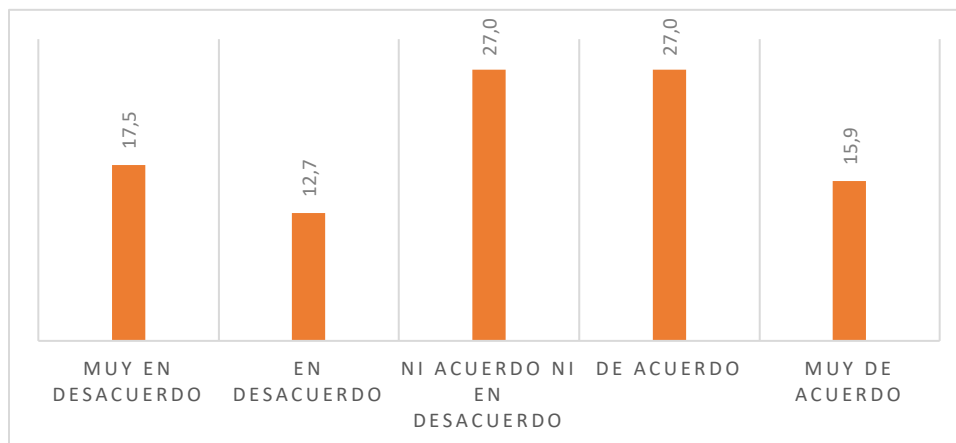


Figura 11. Durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza. (Elaboración propia)

Tal como se menciona en la figura anterior, la figura 11 revela el mismo nivel de desacuerdo entre los y las docentes respecto al apoyo recibido por parte del jefe de UTP. En esta oportunidad al consultar por el apoyo en cuanto a sus prácticas docentes un 17,5% afirma estar muy en desacuerdo de haber recibido este apoyo, mientras que el 15,9% señala estar de acuerdo, evidenciando que la percepción del apoyo recibido por parte del Jefe UTP no es el mismo por todos los y las docentes, lo que podría explicarse como que el Jefe UTP no dedica el mismo tiempo en apoyar a todos sus docentes, y quizás podría tener un trato dispar con los mismos.

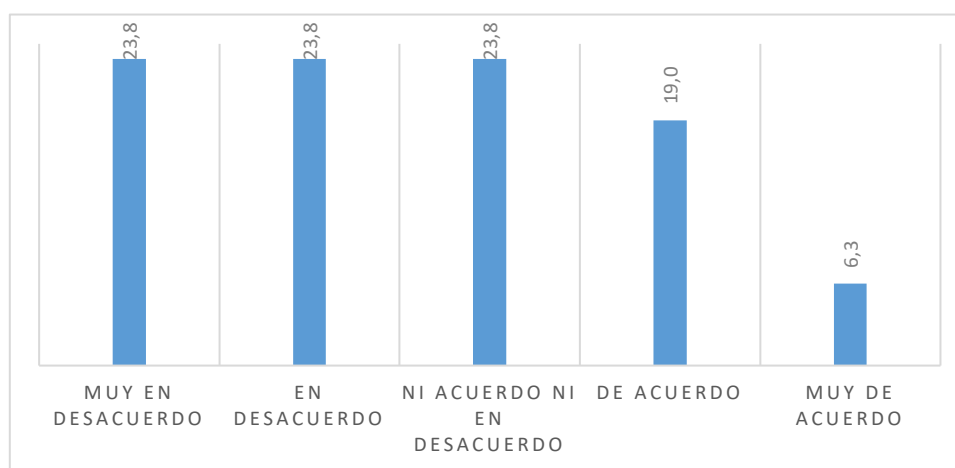


Figura 12. El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar. (Elaboración propia)

Relacionado con la figura anterior, respecto a las observaciones al aula, la figura 12 revela que el 47,6% de los profesores y profesoras afirma estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el jefe UTP les haga retroalimentación luego de las observaciones al aula, confirmando lo ya mencionado con respecto a el distanciamiento del directivo en cuestión con la sala de clases.

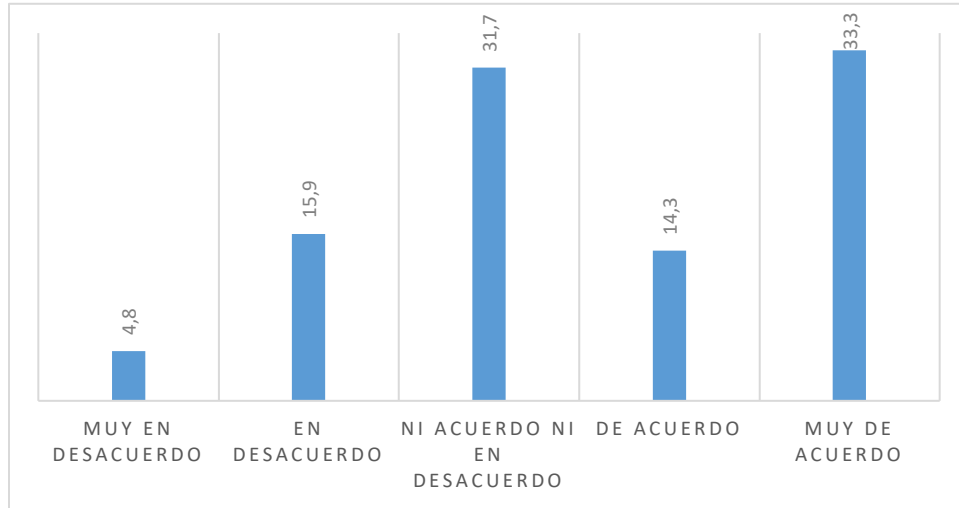


Figura 13. Cuando lo ha necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted. (Elaboración propia)

La figura 13 revela la preocupación del jefe de UTP hacia los profesores y profesoras, revelando una vez más respuestas muy diversas entre ellos. El 47,6% de los y las docentes mencionó sentirse muy de acuerdo o de acuerdo con la preocupación del jefe UTP respecto a ellos, mientras que el 20,7% afirma estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, evidenciando una vez más que el trato del jefe UTP no es el mismo con todos los profesores y profesoras.

La siguiente figura presenta información relevante sobre la visión que tienen los profesores y profesoras respecto a quiénes recurren cuando necesitan ayuda relacionada a su labor docente.

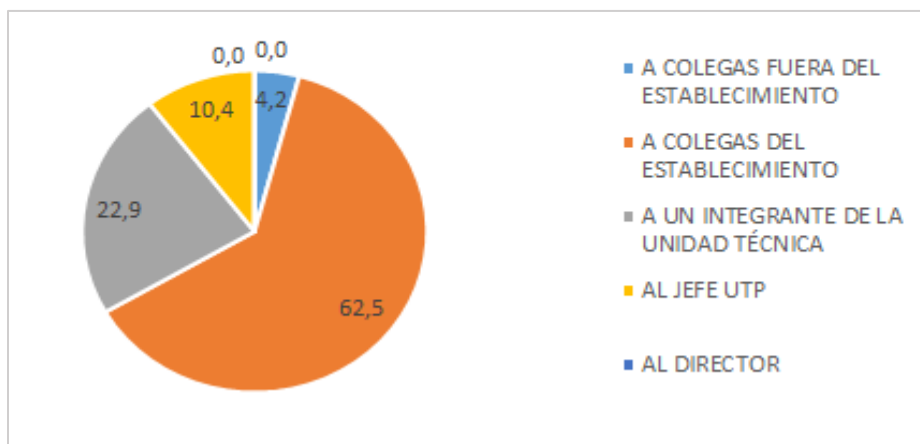


Figura 14. ¿A quién recurre ud. cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos? (Elaboración propia)

La figura 14 muestra que frente a dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores y profesoras prefieren consultar a sus mismos pares, evidenciado esto con un 62,5% de preferencia. Por su parte, sólo un 10,4% consulta al Jefe UTP y un 4,2% recurre al director para despejar dudas o hacer consultas sobre la práctica docente, esto evidencia la poca presencia de ambos en la sala de clases o en instancias en donde puedan aportar y apoyar a los profesores y profesoras.

5.2 Síntesis e interpretación de datos cuantitativos

Según los resultados cuantitativos obtenidos y descritos anteriormente, se puede inferir lo siguiente, respecto al trabajo de liderazgo ejercido por el Director y Jefe de la Unidad Técnica:

En el área de planificación se aprecia que el Director está absolutamente distante a los profesores y profesoras ya que los resultados de apoyo a la planificación de las clases son absolutamente descendidos, mientras que el jefe UTP obtiene resultados muy dispares entre el “muy de acuerdo” con el “muy en desacuerdo”, lo que dejaría entrever que el tiempo que dedica este miembro del equipo de gestión no es el mismo para todos los y las docentes.

Respecto al área de acompañamiento al aula tanto el Director como el Jefe de UTP estarían bastante distantes a la realidad de la sala de clases, esto se refleja en los bajos resultados de la afirmación “El Director o Jefe de UTP observa frecuentemente sus clases”,

lo que evidencia poca preocupación o falta de organización, por parte de ambos, de generar un trabajo de acompañamiento al aula, con el cual se podría mejorar la labor de cada docente. Es imprescindible que los líderes de una escuela se involucren en ámbitos tan importante como lo es el desempeño de los y las docentes en la sala de clases, así también en la colaboración en las planificaciones, revisión de sus estrategias, metodologías, entre otros aspectos, todo con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados académicos de los estudiantes.

Debido a esto se puede inferir la relación con los resultados en el área de apoyo para la mejora continua, esta lejanía del equipo de gestión con la sala de clases y con las planificaciones produce en los profesores la sensación de estar poco acompañados en el proceso educativo, sobre todo en cuanto a las planificaciones, al apoyo individual y a la necesidad de ser escuchados frente a dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez más se evidencian resultados con porcentajes que no dejan del todo claro las apreciaciones de los profesores y profesoras puede llevar a inferir que éste no tendría un trato similar con todos sus docentes o que no genera con todos una relación de confianza pedagógica, es por lo mismo la gran mayoría de los y las docentes afirman solicitar ayuda a un par cuando debe resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos y alumnas, en vez del Jefe UTP u otro directivo.

Por último, mencionar que en el área de reflexión sobre educación y prácticas, de lo respondido por los y las docentes se puede entender que el Director de este liceo ha continuado con prácticas antiguas en las que el Director cumplía un rol básicamente administrativo en la institución, mientras que actualmente se necesitan profesionales que generen discusión sobre prácticas de enseñanza con sus docentes, presten su ayuda en las planificaciones, entreguen apoyo individual en temas relativos a la educación, entre otros, prácticas que en este caso el Director no estaría cumpliendo.

Si continúan en el tiempo un bajo liderazgo pedagógico por parte de ambos se seguirán obteniendo bajos resultados, por ejemplo, en pruebas estandarizadas como lo son el SIMCE y PSU. Anteriormente se aprecia que los aprendizajes de los y las estudiantes, tanto

en el SIMCE de matemática como en lenguaje son bastante inferiores, permaneciendo en gran porcentaje entre 2014 y 2018 en el nivel de aprendizaje insuficiente, por su parte en la Prueba de Selección Universitaria no superan los 500 puntos.

5.3 Resultados de datos cualitativos.

Para el análisis de datos cualitativos, las grabaciones y apuntes fueron transcritos uno a uno, luego del proceso de transcripción, se levantaron códigos por línea, frases u oraciones de texto de las respuestas de los entrevistados. A continuación, se presentan los datos obtenidos de mayor relevancia respecto a los tres temas abordados en los distintos instrumentos utilizados.

a) Relaciones laborales y la estructura formal

Respecto de la visión institucional, existe coherencia entre los entrevistados respecto de lo difícil que ha sido articular una visión clara y transmisible a toda la comunidad escolar.

“Y lo otro que también tenemos algunas dificultades nosotros en cuanto a la difusión o socialización de los sentidos que uno tiene cuando organiza el currículum, de los propósitos, de lo que se busca de cada profesor. Tal vez de lo que se espera de ellos. A lo mejor no hemos logrado instalar, para que ellos tomen en consideración, lo que uno espera y lo que se espera con los cambios, con la organización del currículum que se hace” (D4).

“Intentamos clarificar ese tema de las metas institucionales, de los grandes sueños, de los proyectos que involucrarían a todo el personal, al equipo técnico directivo y no solamente a los docentes, sino que, a todo el personal, como que haya una claridad al respecto de eso, pero no sé hasta qué punto nos quedamos en los intentos y no logramos fructificar y tener un mapa claro” (D1).

Este aspecto se encuentra asociado con la visión que se ha instalado en el establecimiento respecto del rol que cumple la institución con los estudiantes y sus familias.

Dicha visión implica posponer los aspectos pedagógicos para atender otras necesidades básicas, no cubiertas.

“[...] se comienza por un querer en lo pedagógico, y se termina de repente atendiendo necesidades de otro tipo. Hay una intención de atender a lo pedagógico, pero como le decía, en el camino aparecen otros problemas, que la falta de delantales, que la falta de mochilas, que la falta de, que la gotera y se diluyó todo, o sea, se cambió el foco de atención, rápidamente. Somos muy buenos para cambiar los focos de atención” (D2).

“Algo así como lo que dice nuestra ambición y visión [...] pero en el fondo es eso, aquí lo compartimos cada uno del equipo, es servir a los estudiantes para que salgan adelante, y buscamos todos los medios, [...] complementariamente a lo académico nos preocupamos mucho de las situaciones personales de los estudiantes, eso orienta nuestro norte” (D1).

Paralelo a lo anterior, se ha conformado un estilo de gestión que se sostiene en los vínculos de amistad que se han generado entre los miembros del equipo directivo. La estrecha relación entre los miembros del equipo ha derivado en una suerte de proyección familiar respecto del trabajo que se realiza, de tal modo que se han generado ideas que intentan validar las creencias construidas respecto de la misión del establecimiento y el rol que juega cada miembro para cumplir dicho rol.

“Yo que me acuerde en todos estos años desde entonces ya llevo años en el equipo, que hayan enemistades o peleas o que nos dividamos, no, nunca he visto o sentido una cosa así, somos como una familia realmente, y trabajamos unidos, más allá de los cargos, yo estoy [en el cargo] porque precisamente para entrar al equipo ya más consagrado tenía que postular, se abrió el cargo y postulé, era el cargo que había, pero si en ese entonces se hubiese abierto a lo mejor orientador o evaluador a lo mejor habría postulado en eso pero la cosa era quedar en el equipo” (D1)

“En algún porcentaje incide, y alguna cosa de celos, que porque a nosotros no nos tienen ahí, no se preocupan por nosotros, que en el fondo se hace, pero, siempre se

encuentra poco lo que se hace la gente, nos ocurre a nosotros como padre, por ejemplo, en mi casa me desvelo porque todo esté bien, sin embargo, igual me sacan en cara mis hijos y mi esposa de que no estoy en todas, así son todas las familias.”

(D1)

Finalmente, uno de los hallazgos más relevantes para el trabajo de gestión del establecimiento y que, por cierto, se deriva de las claves anteriores, dice relación con la visión difusa del rol que cumple cada miembro del equipo de gestión. Esto trae una serie de consecuencias desde el punto de vista de la estructura organizacional, tanto desde la diferenciación de tareas, así como de la integración de estas; en otras palabras, de la división del trabajo y especialización, por una parte; como de la articulación de las distintas tareas que se deben realizar.

En primer lugar, se pueden observar que cada rol dice asumir labores que no necesariamente le corresponden, lo que ha generado cierto solapamiento de tareas entre los distintos roles:

“aquí nosotros apañamos y hacemos de todo, yo trabajo no solamente de [...], por eso yo estoy muy metido con el PME, con el proyecto educativo con un proyecto que evalúa al equipo propiamente tal, porque en esa área me he ido metiendo, entonces soy de apoyo al director y a la jefe de utp en ese campo” (D1).

“El desafío más grande creo yo, es el liderazgo pedagógico, a pesar de que hay líderes, que no están en la función, en el rol que les corresponde” (D2).

“Ahora lo que yo he visto es que en la UTP hay varias personas, que trabajan en diferentes cargos, y no todos trabajan como corresponden o se enfocan a lo que realmente tienen que hacer” (D3).

“Yo diría de focalizar el trabajo a lo mejor en otras cosas, más que en la parte pedagógica, no queriendo hacerlo así, pero no sé si es la organización del colegio, que muchas veces yo me veo envuelta en más que en ir a un curso a ver una clase o de preocuparme de cosas pedagógicas propiamente tal... en atender necesidades

que ya sea que el mismo director me solicita y que son producto de otra área, no tanto de la parte pedagógica” (D4).

O bien, un trabajo desarticulado:

“Para poder cumplir con todas las exigencias que nos demandan, hay un trabajo yo diría que semiarticulado nada más, yo no veo un trabajo a lo mejor entre el curriculista y el evaluador, que. oye! aquí está la planificación, esto es lo que está pasando y esto es lo que debe ser, para que haya un trabajo ahí, ¿por qué motivo? no es que estén sacando la vuelta, ¡No!, todo lo contrario, están 100%, yo creo que están dando el 150% de su tiempo, pero no se ve lo que quiere a lo mejor, o lo que dicen los grandes estudios, lo que dice la normativa, lo que dice el ministerio” (D5).

O en última instancia, aislado:

“Porque, a veces estamos muy aislados. Entonces, tal vez para que sea un trabajo más de equipo... a veces... si la orientadora tiene que organizar algún trabajo... como que lo hace ella sola... yo siento que de repente, por ejemplo, yo la veo con hartas cosas... yo quisiera apoyarla, pero eso tiene que partir de antes... a lo mejor en la planificación del trabajo yo tengo que ver... pero no lo hacemos... entonces, por eso creo que al planificar en las reuniones de equipo” (D4).

Al indagar en la percepción de los docentes al respecto, se observan temas convergentes. Particularmente observan una baja capacidad para resolver problemas, delegando muchas veces las tareas a terceros, sin atender los factores causales de la situación. Asimismo, acusan demasiada burocracia para realizar actividades, así como un desconocimiento de los procedimientos y decisiones que se vinculan con la promoción propiamente tal.

Por otro lado, el análisis de los grupos temáticos de discusión señala que todos los integrantes del equipo reconocen estar desarrollando tareas que deben dejar. Llama la atención que todas las tareas que estiman deben abandonar, especialmente el equipo

pedagógico, son de tipo administrativo: "cotizar y comprar materiales"; "dejar acciones de mantenimiento"; "Arrendar buses para las salidas pedagógicas de los estudiantes".

Lo planteado se funda en el reconocimiento de la necesidad de centrarse en tareas asociadas a su función. Por ejemplo "Las tareas que realizo no corresponden a mi función"; "Estar más en presencia con los docentes; incluso en el aula". Con ello, se evidencia de manera clara, el reconocimiento de volver al foco de la función. La mayoría declara que ese foco de sus funciones, que deben empezar a hacer, se focaliza en lo pedagógico. Desde el punto de vista organizacional, se requiere un análisis más profundo para construir una visión compartida respecto de las funciones específicas asociadas a cada rol. Este punto es interesante, pues casi todos los miembros del equipo estiman que es necesario disponer de otras personas para asumir lo que se deja de hacer.

Finalmente, en la identificación de tareas que deben continuar llevándose a cabo, se aprecia más deseabilidad que realidad. Muchas de las actividades que se desean seguir realizando, se relacionan con lo declarado en aquello que se desea empezar. Esto es particularmente marcado en el equipo UTP.

b) Cooperación

Al analizar las respuestas de los entrevistados, queda en evidencia que en el establecimiento solo se ha logrado parcialmente un nivel básico de cooperación, centrado en el desarrollo de tareas rutinarias y con bajo impacto en el desarrollo del profesorado y por tanto en el aprendizaje de los estudiantes. Esto ha implicado dos nudos críticos fundamentales: en primer lugar, una percepción de distancia respecto del profesorado, que muchas veces asume un matiz de incompreensión; luego, una tensión entre la reflexión y la práctica, que implica reconocer el valor de la primera, pero sin proporcionar las condiciones necesarias para que se lleve a cabo.

Respecto al bajo nivel de desarrollo de la colaboración, se destaca el desarrollo de instancias formales de reunión, pero que no implican un trabajo superior que tenga impacto en el desarrollo profesional de los docentes.

“Sí, si están las instancias y siento que el equipo, en ideas, se apoyan en ideas, se recogen las ideas de los integrantes del equipo directivo, si esa es la pregunta, es si, si hay entre ellos una comunicación, ahora que eso, que todo después se haga un seguimiento de todo lo que surgió como idea, como producto, de repente no llega a las bases, a los profesores, se diluye en el camino. De repente se toman acciones de acuerdos en conjunto, después se pueden hacer cosas, tomar decisiones emergentes y echan abajo lo que se había acordado” (D2).

“Bueno todo aquí, todo porque los profesores plantean algún proyecto y... finalmente nosotros asumimos completamente la idea, o sea, ellos plantean alguna ... siempre nosotros recibimos bien la iniciativa que ellos plantean, pero algunas veces lamentablemente nosotros terminamos ejecutando, porque claro esos proyectos, esas iniciativas necesitan que se yo... apoyo financiero, entonces tenemos que hacer la gestión, necesitan apoyo, que se yo... de gestión también, entonces... son bastante demandantes en ese sentido los profesores, nosotros cubrimos muchas necesidades” (D4).

Por su parte, los docentes manifiestan una posición muy similar al respecto, señalando que el tiempo para desarrollar actividades de colaboración es muy limitado, lo que no les permite desarrollar preparaciones de clases adecuadas (planificaciones, materiales, evaluaciones). Al respecto, señalan que muchas veces las reuniones institucionales son excesivas y obstaculizan más que facilitan su trabajo.

El bajo nivel de colaboración, sumado a lo indicado en el apartado anterior respecto de la estructura organizacional, genera una percepción de distanciamiento respecto de los docentes.

“Siempre en los consejos de profesores, en los consejos técnicos, en otras situaciones como estas, de entrevistas y cuestionarios, y consultamos por eso es que siempre hemos escuchado de ellos decir que estamos un poco lejanos de ellos, no nos acercamos a su trabajo, en ese tipo de cosas es que estamos conscientes de ese problema” (D1).

“que todo después se haga un seguimiento de todo lo que surgió como idea, como producto, de repente no llega a las bases, a los profesores, se diluye en el camino. De repente se toman acciones de acuerdos en conjunto, después se pueden hacer cosas, tomar decisiones emergentes y echan abajo lo que se había acordado” (D2).

Asimismo, el bajo despliegue de prácticas de colaboración afecta el propio desarrollo profesional de los miembros del equipo de gestión, en la medida que no logran generar las condiciones adecuadas para desarrollar sus propios procesos de reflexión. Al respecto, se debe destacar que este proceso es un trabajo que se hace con otros, examinando las prácticas y proponiendo nuevas rutas de acción. Los entrevistados señalan:

“A lo mejor a veces pasa que uno, no reflexiona, esto voy a hacer. No se concreta después las estrategias o lo que tenía planeado, uno se queda no más con la reflexión, pero no lleva a cabo o a la práctica lo que uno en el momento pensó que podía ser mejor, pero igual uno busca excusas. que el tiempo, que me paso esto, fui a una reunión, entonces no concreta y al final lo deja pasar y pasó el tiempo y como no hubo ningún otro problema” (D3).

“La verdad es que muchas veces yo misma he insistido que analicemos más cosas, reflexionemos más, sobre algunas tareas, algunas ideas, algunos proyectos, pero es más que nada... son ... no nos da el tiempo o sea vemos que hay que hacer en la semana... evaluamos lo que se hizo y vemos también si es que hay que tomar algunas decisiones, le damos hartas vueltas ya, pero nos falta más, al momento de planificar” (D4).

Al analizar los resultados, se puede apreciar que los procesos de colaboración se encuentran en un bajo nivel de desarrollo, más cercanos a un nivel de cooperación incipiente. Esto, tiene consecuencias tanto al interior mismo del equipo de gestión, así como en la relación del equipo de gestión y los docentes del establecimiento.

c) Apoyo al trabajo docente

Respecto al acompañamiento pedagógico, se destaca que los procesos que desarrolla el establecimiento en esta línea son asistemáticos, vale decir, no se ha logrado consolidar un sistema de acompañamiento con una rutina clara y bien establecida, que incorpore ciclos de observación y retroalimentación al docente.

“Las observaciones de clases que hemos hecho este año han sido poca, solamente a los profesores nuevos que han llegado.” (D4)

“No, no es habitual [el acompañamiento pedagógico]. Esta práctica la implementamos ahora producto que queremos que el próximo año, con otros profesores continuar, y tenemos que hacerlo porque es una tarea, por eso, un foco de atención es saber, cómo están trabajando nuestros profesores” (D5)

Los docentes manifiestan una opinión coherente, señalando que se requiere “mayor presencia de los directivos en la sala de clases”, realizando seguimiento y apoyo a los docentes que impliquen un proceso de retroalimentación efectiva. Para ello, visualizan a la Unidad Técnico Pedagógica como un factor importante, que debería liderar el proceso de apoyo especializado en temas tales como en evaluación e implementación curricular.

Por otra parte, se destaca que esos procesos también son irreflexivos, en la medida que el procedimiento pareciera no ser parte de un proceso colaborativo de análisis, que permita una evaluación contextualizada a las prácticas y quehacer docente.

“Hay una pauta de evaluación. Y por ejemplo comentaba la otra vez el evaluador que él había ido a una sala y que la profesora comenzó con la clase y todo, y dentro de esa pauta, dentro de los indicadores había un punto que decía “presenta el objetivo” y él le puso no... porque partió y presentó unos ejercicios... y al final ella va y dice “ahora entre todos vamos a plantear cuál fue el objetivo de esta clase, entonces ella ya planteó otro enfoque de rutina de clase, entonces él quedó medio perplejo y tuvo que cambiar el indicador... está o no está no más... no es más amplio... yo creo que ahí cada cual aplica su criterio no más, cuál es su criterio para evaluar una clase”. (D3)

Entre los factores explicativos de lo anterior, se encuentra la percepción de cierta falta de competencias para desarrollar los procesos de apoyo a los docentes, pertinentes.

“Lo han hecho... pero a lo mejor de repente tener la competencia, o tener una visión más amplia de lo que es el programa de integración... yo creo que por ahí va de repente... el desconocimiento de pronto no les permite entregar más estrategias, pero la disposición siempre la han tenido del trabajo colaborativo”. (D3)

Por otro lado, los actores destacan que los apoyos que les brinda a los docentes son más bien indirectos, con foco en las capacitaciones.

“Los apoyos no son tan... e... son en forma más indirecta, por lo menos este año, por todas las cosas que yo te señalaba, son más indirectas” (D4).

“Siempre están pendientes del tema de capacitaciones, se consulta en el consejo de profesores, se consulta por área, capacitaciones, o en qué están fallando, se pregunta para poder después implementar las capacitaciones. Siempre tienen el apoyo de utp, siempre he visto que cualquier queja, van a UTP y siempre tienen apoyo... lo que, si yo he visto que, así como estrategias específicas para trabajar no están todavía implementadas, pero siempre se toman las dificultades o las capacidades de los colegas para poder apoyar.” (D3).

5.4 Síntesis e interpretación de datos cualitativos

Respecto a los grupos focales y las entrevistas realizadas se puede realizar un análisis enfocado en tres aspectos principalmente: Las relaciones laborales y la estructura formal, la cooperación y el apoyo al trabajo docente.

Analizando el primer punto, se evidencia que existen graves problemas desde el planteamiento del equipo de gestión. No existe una claridad en las funciones de cada rol, lo que deriva en problemas de entendimiento y trabajo colaborativo, asumen roles que no corresponden, el trabajo es aislado o desarticulado y provoca en los docentes la sensación de que el equipo de gestión tiene una baja capacidad para resolver conflictos. Por lo mismo, los miembros del equipo directivo sienten que no dan abasto para las necesidades del

colegio, ya que esta desorganización produce que se enfoquen a “apagar incendios” y no logran ejecutar roles y funciones directivas específicas tales como generar visión compartida entre funcionarios, dejando de lado la gestión pedagógica, por ejemplo.

Es en esta misma línea de desorganización que se producen consecuencias en el trabajo colaborativo de los miembros de la institución educativa. El nivel de cooperación es básico, incluso más cercano a un nivel de cooperación incipiente, generando distancia entre el equipo de gestión y el profesorado, además de falta de procesos de reflexión. Esto se evidencia en que existen instancias de colaboración en reuniones institucionales pero que no generan impacto a nivel de desarrollo profesional docente, por lo mismo, éstas se vuelven más bien excesivas y los y las docentes las perciben más como un obstáculo que como un facilitador de su trabajo pedagógico. Además, está la sensación de ambas partes (equipo directivo y docentes) que en el colegio se empiezan muchas actividades o tareas y no tienen mayor continuidad o seguimiento, por lo que se pierde tiempo.

Por otra parte, la falta de rigurosidad en los procesos se evidencia en que las visitas al aula por parte del equipo de gestión no son sistemáticas, dejando en claro que no hay ciclos de observación y retroalimentación a la práctica docente. El equipo directivo se ha preocupado más de generar instancias de capacitación que de reflexión de su propia práctica educativa.

6. ÁRBOL DE PROBLEMAS

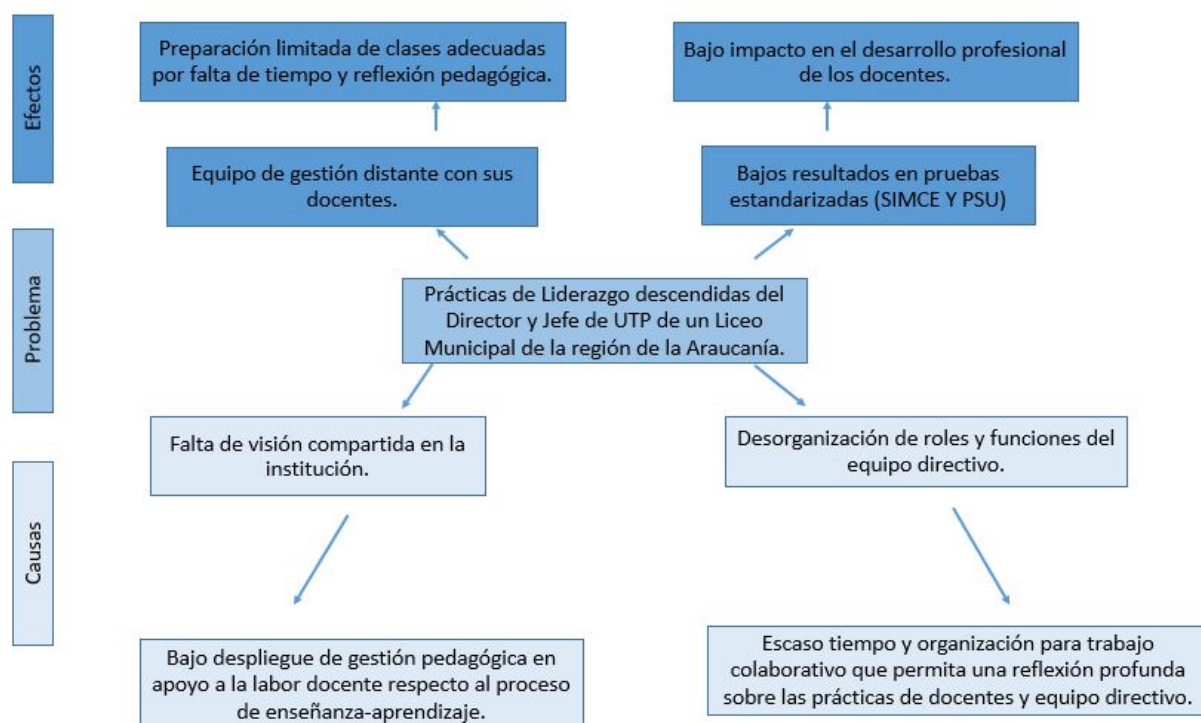


Figura 15. Árbol de problemas (Elaboración propia)

6.1 Descripción del Problema

Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos exponen que las Prácticas de liderazgo del Director y Jefe de UTP del liceo se encuentran descendidas respecto a lo que se espera de ellos en la definición de los tres niveles de desarrollo de la gestión en la escuela (gestión institucional, gestión pedagógica y gestión de desarrollo profesional) planteados en los perfiles de competencia para docentes directivos del Ministerio de Educación (2016), esto se ve reflejado en diversas labores que se deberían trabajar de forma organizada y con optimización de tiempo y que según las apreciaciones de otros y de ellos mismos no se estarían cumpliendo a cabalidad. El trabajo del equipo directivo no ha sido suficiente para lograr una cultura escolar cohesionada y coherente, ejemplo de esto es que ni siquiera existe una visión compartida sobre los objetivos y metas que pretende alcanzar el colegio. El liderazgo que se estaría ejerciendo en este caso está más ligado a lo administrativo, el propio Director y Jefe de UTP señalan que deben dejar un tanto de lado esas labores y focalizarse más en lo pedagógico, disponiendo de otras personas para poder asumir lo que han dejado de lado.

6.1.1 Causas del problema

a) Baja visión compartida en la institución.

Tanto directivos como docentes señalan que no tienen claras las metas de la institución educativa, ya que a pesar de los esfuerzos que se han hecho como equipo de gestión, no logran articular una visión clara como escuela, por ende, las actividades que se organizan o generan no siempre hacen sentido a la totalidad de trabajadores, quedando sin continuidad ni generando impacto alguno en docentes, estudiantes y en los resultados de estos mismos. Se han creado instancias para hablar del tema, sin embargo, no han tenido

éxito ya que no ha habido profundización del tema, quedando los miembros del liceo sin un mapa claro de lo que esperan lograr como institución educativa. La visión compartida sobre objetivos, metas, planificación, etc. es esencial para el buen funcionamiento de un establecimiento y son los directivos los primeros quienes tienen la responsabilidad de trabajar en ello. Como se señala en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) una de las principales tareas es que los directivos lideren la construcción, implementación o actualización de una visión estratégica que sea conocida por todos y que tenga como fin principal el logro de aprendizajes y formación integral de los y las estudiantes. Por lo tanto, deben dirigir y guiar a los actores de la comunidad a la creación conjunta y participación activa en planes de mejoramiento que puedan sostener el Proyecto Educativo Institucional.

b) Desorganización de roles y funciones del equipo directivo.

El equipo de gestión señala que no tienen claras las funciones que se esperan de ellos. Se infiere, según lo que mencionan los entrevistados, que los roles que asumen dentro de la institución educativa lo asimilan al de una estructura familiar, generando vínculos de amistad y proyectando en sí mismos metas que no se relacionan necesariamente con el cargo por el cual están contratados. Debido a esto se desorganizan frente a las actividades que deben realizar, por ejemplo, no hay claridad en la diferenciación de tareas, de integración y articulación del trabajo, división y especialización de las labores, etc. provocando confusiones, pérdida de tiempo y recursos. El equipo de gestión de un colegio es la estructura superior de éste, y es necesaria su organización, pues tiene la responsabilidad de conducir la gestión interna del establecimiento, asumiendo cada miembro funciones individuales y otras compartidas (Donoso y Moreno, 2018). Como bien indica el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) además de que las personas con cargos directivos estructuren la institución y organicen los procesos, deben también definir los roles y funciones tanto de ellos mismos como el de los demás actores de la unidad educativa, todo esto en función del

Proyecto Educativo Institucional y todos aquellos planes de mejoramiento que se quieran implementar.

c) Escaso tiempo y organización para trabajo colaborativo que permita una reflexión profunda sobre las prácticas de docentes y equipo directivo.

La misma desorganización mencionada anteriormente, genera que el equipo de gestión cambie rápidamente los focos de interés y se pierda tiempo valioso que podría ser utilizado para generar tiempos de reflexión por y para sus docentes respecto a las prácticas de aula. Los profesores y profesoras no tienen claridad qué se espera de ellos respecto al currículum y por lo mismo no reflexionan respecto a su labor y los resultados obtenidos en sus estudiantes, por lo que cada profesor y profesora actúa de manera individual haciendo lo que cree que es mejor para el curso. Es fundamental que los líderes educativos de una escuela orienten al profesorado hacia una oportunidad de trabajo conjunto, ya que de esta forma pueden incidir en las prácticas docentes y especialmente en el aprendizaje del alumnado. Como señalan Bolívar y Murillo (2017) generar una transformación desde una cultura individualista hacia una de colaboración es una vía para el desarrollo profesional que trae consigo espacios para aprender y facilitar la resolución de problemas, pues se va creando una cooperación escolar con sentido de comunidad. Por lo que, organizar espacios y tiempos para trabajar en conjunto puede mejorar el clima de confianza, el compromiso y fomento de las prácticas de reflexión, lo cual llevará a la institución hacia una eficacia escolar.

d) Bajo despliegue de gestión pedagógica en apoyo a la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El equipo de gestión utiliza gran parte de su tiempo atendiendo situaciones de carácter más administrativo dentro de la institución educativa, por lo que han dejado a un lado el desarrollo de la gestión pedagógica del liceo. Ejemplo de esto, es que los y las docentes manifiestan que el Jefe UTP no ha generado un calendario sistemático de visitas al aula ni retroalimentación de éstas, por lo que hay una falta de presencia de éste y del equipo directivo en general dentro de la sala de clases, sintiendo que están muy alejados de la realidad del aula. Además, indican que no existe mucho apoyo en el área de evaluación e

implementación curricular, lo que estaría generando bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes, esto se ve reflejado por ejemplo en los puntajes obtenidos en el SIMCE y PSU. El liderazgo que ejerzan los integrantes del equipo directivo de una escuela debe procurar el desarrollo profesional de los y las docentes favoreciendo oportunidades e instancias de aprendizaje que posibiliten la mejora de la labor de los profesores y profesoras. Las prácticas de cualquiera de los líderes de una unidad educativa deben estar orientadas al apoyo individual y monitoreo de la labor del profesorado, ya que con esto se puede asesorar a los y las docentes, ayudándoles a potenciar sus habilidades y capacidades (Bolívar, 2014), es por lo tanto una tarea primordial de los directivos estar siempre presente y creando instancias y procesos que faciliten el aprendizaje continuo en éstos.

6.1.2 Efectos del problema

a) Equipo de gestión distante con sus profesores.

El Marco para la Buena Dirección señala que el equipo de gestión de un establecimiento debe reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento educativo, además deben apoyar y demostrar consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada integrante de la institución. En este caso se observa que no hay una comunicación constante entre ambas partes, los profesores y profesoras indican que sienten al equipo directivo lejano a sus labores, no se les brinda apoyo para sacar adelante ideas o proyectos, con base a la encuesta un 65 % de los y las docentes indica que el director no les brinda ayuda en la planificación su trabajo, por su parte un 34,9 % opina lo mismo respecto al Jefe de UTP. Por otra parte, el equipo directivo señala que son ellos los que terminan sacando a flote las ideas presentadas por los y las docentes, esto se debería a que, según la información entregada en las entrevistas, se toman acuerdos en conjunto y después se hacen otras cosas, se toman

decisiones emergentes y se desmorona lo anteriormente acordado, lo que sería consecuencia de esta falta de comunicación fluida y congruente entre docentes y los miembros del equipo de gestión, específicamente Director y Jefe de UTP.

b) Bajo impacto en el desarrollo profesional de los docentes.

Según el Marco para la Buena Dirección se espera que los equipos directivos desarrollen e implementen en conjunto con el sostenedor estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación, además, se espera que identifiquen y prioricen las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes con el fin de generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo. En el caso del Liceo estudiado, debido a la falta de acompañamiento constante de los miembros del equipo de gestión en el aula y fuera de ésta, es que no existe un real trabajo para el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que impulsen que los y las docentes crezcan profesionalmente. Prueba de esto es que un 61,9 % de los profesores y profesoras indica que el Director no los visita en el aula en ningún momento del año escolar, mientras que, respecto al Jefe de UTP, un 46 % tampoco es acompañado en el aula por éste. Sumado a lo anterior el 62,5 % de los profesores y profesoras señala que pide ayuda a un par para despejar dudas o buscar apoyo pedagógico, lo que demuestra una falta de interés o trabajo del Director y Jefe de UTP de liderar esta tarea, lo cual es preocupante ya que los líderes de la escuela son los primeros que deben brindar apoyo a los y las docentes. Si bien el colegio se preocupa por implementar capacitaciones en áreas que solicite el profesorado, esto no es suficiente, pues el equipo de gestión debiese tener un mayor acercamiento a la labor de los y las docentes no sólo delegar a personas ajenas al colegio el desarrollo de sus profesores y profesoras.

c) Preparación limitada de clases adecuadas por falta de tiempo y reflexión pedagógica.

El escaso trabajo por optimizar los tiempos por parte del equipo de gestión trae como consecuencia que los y las docentes no tengan las horas suficientes para poder planificar, preparar materiales, evaluaciones, etc. Ejemplo de esto es que los docentes señalan que se

pierde tiempo en extensos consejos o reuniones, esto obstaculizaría tanto el desarrollo de trabajo colaborativo como el trabajo individual de cada docente. Así mismo, la escasez de tiempo jugaría en contra para la reflexión pedagógica que es la base desde la que se parte para organizar, planificar y modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo escasos tiempos dedicados a la reflexión se reflejan en el 52,4 % de los y las docentes que señalan que el Director no discute temas educacionales con ellos y el 60,3 % a los que no les retroalimenta sus clases ni prácticas, mientras que un 47,6 % indica lo mismo del Jefe de UTP en cuanto al *feedback* que se les entrega. El Manual para la Buena Dirección señala explícitamente entre sus prácticas de desarrollo de las capacidades profesionales que los equipos directivos deben generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional, lo que llevaría a una potenciación del trabajo de los y las docentes.

d) Bajos resultados en pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU)

Los resultados de las pruebas estandarizadas se estudian con el fin de “fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (artículo 12, Ley N° 20529). En este caso al haber un escaso acompañamiento, baja retroalimentación y reflexión carente respecto a la labor docente es que como efecto directo en el desempeño de los alumnos y alumnas están los resultados descendidos que han obtenido en el SIMCE y PSU, en los últimos siete años lenguaje no supera los 260 puntos, estando un par de años en nivel inicial, en el caso de matemáticas el puntaje máximo es de 270 puntos lo que los mantiene en un nivel intermedio. En cuanto a la PSU, el panorama no es muy diferente, en lenguaje los estudiantes han alcanzado un puntaje máximo de 487 puntos y de 500 en matemáticas.

Es probable que, si existiera un trabajo organizado con estrategias y metas definidas, se podría lograr un mayor rendimiento en estas pruebas estandarizadas. La falta de apoyo en el área técnica-pedagógica por parte de miembros del equipo directivo, se refleja en los aprendizajes que demuestran sus estudiantes, si hubiese un trabajo constante de

acompañamiento y colaboración para los y las docentes, éstos podrían detectar sus falencias, potenciar sus fortalezas, mejorar sus metodologías, etc., favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se beneficiaría así tanto a estudiantes como docentes.

7. PROPUESTA DE MEJORA

7.1 Fin de la propuesta

El fin principal de esta propuesta es contribuir con un plan de mejora de carácter anual que permita superar el problema sobre las prácticas descendidas del Director y Jefe de UTP de un liceo municipal de la región de La Araucanía. Esta propuesta presenta estrategias sistemáticas que puedan aplicarse dentro y fuera del aula, y que logren aumentar el compromiso de todos los involucrados, generando vínculos más fuertes entre docentes y directivos, en donde estos últimos apoyarán a los primeros en su desempeño y desarrollo profesional. Lo anterior se logrará en una primera fase por medio de una revisión de los roles y funciones que cumplen los directivos dentro de la escuela y una actualización de conocimientos, conocimientos que podrán luego poner en práctica en la segunda fase de la propuesta en la que trabajarán con los departamentos de lenguaje y matemáticas, se estima que es mejor comenzar sólo con estas asignaturas, pues como es un trabajo que implica estrategias y procesos que regularmente no se practican en el establecimiento, no es conveniente generar un trabajo que abarque mucho y no pueda concretarse.

7.2 Objetivos de propuesta de mejora

7.2.1 Objetivo General

Fortalecer las prácticas de liderazgo del Director y Jefe de UTP de un liceo de la región de la Araucanía, relacionadas a la labor docente de profesores de lenguaje y matemáticas.

7.2.2 Objetivos específicos (metas anuales)

- Incrementar las capacidades de liderazgo del Director y Jefe de UTP, respecto al trabajo técnico-pedagógico que deben realizar en el establecimiento.

- Mejorar las capacidades y prácticas de los docentes de lenguaje y matemáticas mediante el acompañamiento al aula y retroalimentación eficaz.
- Aumentar el número de observaciones al aula a los docentes de lenguaje y matemáticas, que permita una retroalimentación oportuna.
- Aumentar las instancias de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo entre directivos y profesores.
- Fortalecer las relaciones de carácter técnico- pedagógica y también personales entre directivos y docentes.

7.3 Fases y diseño de actividades que atenderán al problema detectado y cumplimiento de objetivos.

Para superar el problema identificado se llevarán a cabo estrategias que refuercen el trabajo de los directivos tanto desde sus funciones mismas hasta lo relacionado al apoyo de la labor docente. A continuación, se explican las tres fases de este plan, las que están ordenadas cronológicamente para su aplicación a lo largo de un año, además se describen las actividades ligadas a cada una para que la propuesta sea aún más comprensible.

Fase 1: Asesoría externa

Para el logro de los objetivos de la propuesta se estima conveniente la ayuda de un asesor profesional de la educación y experto en la materia relacionada al problema detectado, quien podrá orientar el trabajo del equipo directivo del liceo. La ayuda de este asesor se inclina a capacitar y reafirmar los conocimientos del equipo directivo en su totalidad, más allá de que por este año sean el Director y Jefe de UTP quienes tendrán un rol

principal en las actividades de mejora, pues es fundamental que todos los miembros del equipo adquieran los conocimientos necesarios para que en un futuro también puedan colaborar. Con esta asesoría se busca que los líderes educativos, dialoguen sobre sus creencias, logren aclarar y organizar sus roles y funciones, conozcan técnicas e instrumentos que apoyen el desarrollo profesional docente y se comprometan a ser parte de la instauración de procesos sistemáticos que serán parte de la visión compartida de cambio y mejora del establecimiento.

Actividad	Descripción	Causa con la que se relaciona	Participantes
<p>1. Caracterizando el rol del líder educativo y sus funciones dentro de la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El asesor externo invita al equipo directivo a revisar lo estipulado en el PEI sobre el perfil de los cargos directivos. Esto da pase a un diálogo que llevará al equipo a analizar si lo revisado se concreta o no en la realidad. - Se realiza lo mismo con la revisión de las dimensiones de Gestión Pedagógica y Liderazgo del PME para identificar si desde sus roles y funciones aportan al cumplimiento de los objetivos establecidos como institución. - A partir de lo anterior, en conjunto crean lista de acuerdos y compromisos respecto a sus roles individuales, así como de equipo, con el fin de crear una visión compartida concreta respecto a sus funciones y así cooperar con el cumplimiento de los objetivos y/o metas institucionales, todo esto en función de los documentos revisados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja visión compartida en la institución. - Desorganización de roles y funciones del equipo directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesor externo - Equipo Directivo
<p>2. La importancia del apoyo a la labor docente para la mejora de</p>	<p>- El asesor expone sobre la relevancia del apoyo a los y las docentes en todo aspecto por parte del equipo directivo, luego da paso a que se</p>	<p>Bajo despliegue de gestión pedagógica en apoyo a la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	

<p>prácticas, resultados en los estudiantes y cumplimiento de objetivos institucionales.</p>	<p>genere el diálogo entre los participantes para conocer sus creencias sobre lo recién expuesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se revisan los puntajes SIMCE y PSU de los últimos años del liceo para que los participantes puedan identificar cuáles podrían ser las causas que expliquen estos resultados y si creen que el acompañamiento y apoyo a los y las docentes puede ser un proceso pedagógico que influya. - En conjunto revisan las respuestas dadas a lo anterior y llegan a conclusiones sobre cómo influyen sus roles en el trabajo de los y las docentes y por lo tanto en el comportamiento y resultados de aprendizaje en los y las estudiantes. 		
<p>3. Revisión de plan de trabajo para promover el liderazgo y el desarrollo profesional docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El asesor da la bienvenida y presenta al equipo directivo un plan de trabajo que implica un sistema de observación al aula, retroalimentación y reflexión pedagógica. - El equipo directivo lo revisa y detecta si se ajusta a la realidad del liceo, además el asesor los guía a establecer en conjunto los objetivos y/o metas que se espera alcanzar con este proceso. - Los participantes expresan sus percepciones sobre elementos que creen facilitarán y obstaculizarán poner en marcha este plan, buscando en conjunto soluciones para lo último. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo despliegue de gestión pedagógica en apoyo a la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Baja visión compartida en la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesor externo - Equipo Directivo
<p>4. Revisión de técnica de</p>	<p>- El asesor externo expone sobre la observación al aula específicamente</p>	<p>Bajo despliegue de gestión pedagógica en apoyo a la</p>	

<p>observación al aula.</p>	<p>sobre el qué se observa, el cómo y el por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El asesor invita a los participantes a mirar el video de una clase y que vayan anotando observaciones sobre ésta. - El asesor presenta y explica la técnica de “Observación sin juicio” y entrega una pauta modelo. - Los participantes ven nuevamente el video, pero ahora completan la pauta entregada, luego contrastan su primera observación con la recién hecha y comentan las diferencias. 	<p>labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	
<p>5. Revisión de técnica de retroalimentación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El asesor expone sobre las características de la retroalimentación resaltando el cómo y qué retroalimentar, además los acuerdos que pueden tomarse luego de una retroalimentación. - El asesor presenta y explica la técnica de la “Escalera de inferencia” como una estrategia para retroalimentar sin juicio. Hace que los participantes redacten una retroalimentación con esta técnica a partir de la observación que hicieron del video visto la sesión anterior. Los participantes leen sus retroalimentaciones y se comentan en conjunto. - Para finalizar les presenta una encuesta de satisfacción de la retroalimentación para que puedan aplicarla a los y las docentes y con esto identificar aspectos a mejorar como observadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo despliegue de gestión pedagógica en apoyo a la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Escaso tiempo y organización para trabajo colaborativo que permita una reflexión profunda sobre las prácticas de docentes y equipo directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesor externo - Equipo Directivo

<p>6. Revisión de técnica de reflexión pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El asesor externo expone sobre lo esencial que es la reflexión pedagógica y de forma abierta pregunta si ésta es una actividad recurrente en el liceo, se genera un diálogo a partir de los comentarios de los participantes. - El asesor presenta y explica la técnica de “Reflexión pedagógica intencionada” la cual presenta un protocolo que cuenta con 9 preguntas que guían a que los profesores puedan reflexionar y analizar sobre prácticas que inciden en el aprendizaje de sus estudiantes. Se revisa el protocolo en conjunto y se generan comentarios al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo despliegue de gestión pedagógica en apoyo a la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Escaso tiempo y organización para trabajo colaborativo que permita una reflexión profunda sobre las prácticas de docentes y equipo directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesor externo - Equipo Directivo
<p>7. Organización para implementar el plan de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El asesor colabora para que el Director y Jefe de UTP puedan organizar el trabajo a realizar con los docentes y los guía a cómo presentar esta propuesta a los profesores y profesoras. - El Director y Jefe de UTP, con la ayuda del asesor, definen calendarización de las observaciones al aula, momentos para la retroalimentación y las instancias para reflexión pedagógica y cómo se dividirán las distintas tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desorganización de roles y funciones del equipo directivo. - Bajo despliegue de gestión pedagógica en apoyo a la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesor externo - Director - Jefe de UTP

Fase 2: Implementación de un sistema de observaciones al aula, retroalimentación y reflexión pedagógica.

Para implementar e instaurar este plan que apunta a fortalecer tanto las prácticas del Director y Jefe de UTP como las de los y las docentes, es necesario que los profesores y profesoras de los departamentos elegidos tengan claridad de lo que busca este sistema de observaciones, retroalimentación y reflexión, asimismo es preciso ahondar en las impresiones y reparos que tengan sobre este proceso. Los directivos deberán hacer hincapié

en que estas estrategias son de carácter formativo y que permitirán movilizarlos hacia mejores prácticas, por lo que deberán hacer que los docentes se sientan confiados y no amenazados.

Actividad	Descripción	Causa con la que se relaciona	Participantes
Presentación de las estrategias y socialización de instrumentos.	<p>- El Director y Jefe de UTP presentan a los y las docentes el proceso que quiere llevarse a cabo y los objetivos que quieren alcanzarse con ello, además de explicar por qué se han elegido sólo estos departamentos. Se les pide de forma abierta que puedan dar sus primeras impresiones sobre lo que se propone realizar.</p> <p>- Cada departamento responderá en conjunto: 1. ¿Qué es importante que se me evalúe en una observación al aula? 2. Cuando me han observado anteriormente ¿la retroalimentación me sirvió para mejorar mi práctica? 3. ¿Creo que una reflexión pedagógica podría servirme para mejorar mi labor? Se comentan en conjunto para dialogar en torno a las creencias y supuestos de los participantes.</p> <p>- Se presenta a los y las docentes los instrumentos que se trabajaron con el asesor, y que serán los utilizados para la observación, retroalimentación y reflexión. Los docentes los revisan y hacen sugerencias de cambios si es que lo consideran necesario.</p> <p>- Para finalizar se pide de manera abierta qué mencionen que facilita y qué podría obstaculizar este proceso y así conocer las</p>	Bajo despliegue de gestión pedagógica en apoyo a la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<p>- Director</p> <p>- Jefe de UTP</p> <p>- Profesores de lenguaje y matemáticas</p>

	resistencias que pudiesen existir en torno al sistema a instaurar.		
--	--	--	--

Los tres momentos del nuevo sistema a implementar

I. Observación al aula

El distanciamiento del Director y Jefe de UTP en relación al aula y a la vez de la labor docente se pretende disminuir con las observaciones al aula, las cuales acercarán a ambos directivos a la realidad del quehacer pedagógico y centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para concretar dichas visitas el Director y Jefe de UTP harán uso de la técnica de “Observación sin juicios”, con este instrumento se espera que ambos puedan concebir una mirada objetiva sobre la labor de los profesores de lenguaje y matemáticas y con lo registrado puedan luego retroalimentar las prácticas docentes, fomentando así su labor en la gestión pedagógica dentro de la escuela. Se contempla un periodo de ocho meses para las observaciones al aula (abril a noviembre), en el que una vez al mes cada profesor y profesora será acompañado, de éstas, cuatro serán por parte del Director en un semestre y cuatro por el Jefe de UTP en el siguiente, alternándose esto para cada docente según lo calendarizado por ambos directivos.

II. Retroalimentación a los docentes

Para que las observaciones al aula tengan aún más relevancia es necesario que luego de ellas se generen instancias para la retroalimentación, es así como, basándose en las observaciones registradas, el Director y Jefe de UTP retroalimentarán a cada profesor y profesora acompañado, esto en una hora no lectiva del o la docente, la hora y día deberá ser consensuada entre ambas partes, pero que no sobrepase tres días luego de la observación. Este momento dará oportunidad para generar mayor cercanía entre directivos y docentes en un aspecto técnico-pedagógico y también personal, se espera que con estas instancias el directivo sea capaz de contribuir desde su experiencia y labor a que el o la docente analice su trabajo y en conjunto buscar formas de mejorar falencias detectadas, si es que las existiesen, y también destacar las fortalezas.

Para que el proceso tenga una estructura fija los observadores se ayudarán de la técnica “Escalera de inferencia”, trabajada con el asesor externo, la que incluye desde la observación misma hasta las acciones que pueden realizarse para mejorar, será una forma de ordenar las ideas e información registrada y guiará el diálogo que se dé entre el directivo y el o la docente. Además, al final de cada semestre se aplicará una encuesta a los y las docentes en la que éstos evaluarán la calidad de la retroalimentación que recibieron, la que servirá al Director y Jefe de UTP para mejorar también su papel como observadores considerando el grado de satisfacción de los docentes acerca de las retroalimentaciones que se les hicieron.

III. Reflexión pedagógica.

Los momentos de visitas al aula y retroalimentación son oportunidades de acercamiento y diálogo pedagógico entre los directivos y docentes, sin embargo, son instancias de carácter más bien individual, por lo que es importante generar espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes, Director y Jefe de UTP. Para dicha situación es que se trabajará con la técnica de “Reflexión pedagógica intencionada”. Se contempla una instancia de reflexión pedagógica intencionada por departamento al mes (abril a diciembre), que será acordada entre el directivo y jefe de departamento. En cada sesión se trabajará una pregunta del protocolo revisado, siendo intercalada la participación del Director y Jefe de UTP en estas reuniones. Con estas sesiones se espera que los participantes puedan dialogar desde una mirada crítica de su propio trabajo y el de los demás, para compartir experiencias, formas de trabajar en el aula, darse sugerencias de cambios, etc. generando así apoyo mutuo que fortalezca las prácticas particulares y lazos de confianza.

Fase 3: Evaluación y análisis de la experiencia y trabajo realizado en el año.

Es relevante que una vez finalizado el año escolar y el cumplimiento de la calendarización de las actividades propuestas, exista una instancia de evaluación de este proceso. Para esto nuevamente será necesaria la presencia del asesor externo, quien dirigirá dicho momento y guiará las actividades con el fin de evidenciar si se cumplieron los objetivos,

indagar y conocer las percepciones de los involucrados y que se lleguen a conclusiones, acuerdos y compromisos que hagan posible las mejoras y continuidad del sistema implementado para años siguientes.

Actividad	Descripción	Participantes
1. Evaluación y análisis de las acciones realizadas.	<p>- El Director y Jefe de UTP presentan los resultados de las encuestas de satisfacción aplicada a los y las docentes sobre la retroalimentación viendo si existen cambios de un semestre a otro. También presentan los objetivos establecidos para el proceso y el porcentaje en el que se cumplieron.</p> <p>- El asesor externo solicita a los participantes que se agrupen de 3 a 4 personas, para evaluar cualitativamente el proceso experimentado. Se utilizará la técnica de revisión activa, entregando a cada grupo una pauta con cinco preguntas: 1. ¿Qué ocurrió en esta experiencia? 2. ¿Cómo nos sentimos con esta experiencia? 3. ¿Qué descubrimos en esta experiencia? 4. ¿Cómo podemos usar lo aprendido? 5. ¿Qué haríamos distinto una próxima vez? Se comentan en conjunto las respuestas de cada grupo.</p> <p>- El asesor guía a que se tomen acuerdos y compromisos para el próximo año respecto al proceso llevado a cabo y también da espacios para propuestas de cambios de éste por parte de los docentes.</p>	<p>- Director</p> <p>- Jefe de UTP</p> <p>- Profesores de lenguaje y matemáticas</p>

7.4 Resultados esperados

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
Equipo directivo organizado y con claridad en sus funciones.	<ul style="list-style-type: none"> - El 100 % de los integrantes del equipo directivo participa en sesión de revisión de perfiles del PEI y dimensiones del PME. - El 100% de los integrantes del equipo directivo se comprometen a cumplir su rol y funciones según su cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia - Registro de acuerdos y compromisos.
Equipo directivo capacitado para la observación al aula, retroalimentación y reflexión pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% del equipo directivo participa en la revisión de las técnicas de observación, retroalimentación y reflexión y sus respectivos instrumentos. 	<p>Registro de asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro individual sobre una primera observación de una clase. - Registro de una segunda observación de clase con pauta entregada por el asesor. - Registro individual de una retroalimentación. - Protocolo de reflexión intencionada.
Instauración de un sistema anual de observaciones al aula, retroalimentación y reflexión pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Al 100% de los profesores de matemáticas y lenguaje se les observa en el aula según lo planificado. - Al 100% de los profesores de matemáticas y lenguaje se les entrega retroalimentación de su labor en el aula. - El 100% de los profesores de cada departamento participan de las sesiones de reflexión intencionada. - Tanto el Director como el Jefe de UTP participan en un 100% de las observaciones como de las instancias de reflexión según lo planificado por ambos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de la observación en pauta establecida. - Retroalimentación en pauta establecida. - Registro de asistencia a sesiones entre directivo y departamentos. - Registro de lo tratado en acta de reuniones de departamento.
Un análisis y evaluación de la implementación de la propuesta.	<ul style="list-style-type: none"> - El director y Jefe de UTP junto al 100% de los docentes de los departamentos de lenguaje y matemáticas participan en jornada de evaluación de la implementación de la propuesta de mejoramiento. - Acuerdos de mejora de la implementación de la propuesta para el próximo año. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia. - Registro de respuestas de los grupos. - Registro de acuerdos.

7.5 Calendarización de las fases

Fase \ Mes	Ene.		Feb.		Mar.		Abr.		May.		Jun.		Jul.		Ago.		Sep.		Oct.		Nov.		Dic.				
Fase 1	X	X			X	X	X																				
Fase 2							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Fase 3																										X	X

Figura 16. Carta Gantt de Fases de la Propuesta de Mejora (Elaboración Propia)

8. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

8.1 Liderazgo escolar, principio para la mejora en la escuela.

Las instituciones educativas generalmente poseen características similares, en cuanto a estructura, jerarquías, objetivos curriculares, entre otros, pero a pesar de esto, cada establecimiento es un universo con sus propias características y particularidades. Las comunidades educativas a su vez tienen diversos componentes que son sus motores de existencia, tales como sus estudiantes, docentes, asistentes de educación y líderes educativos. Dentro de esta última categoría nos encontramos con el equipo directivo, de quienes, como señala Louis (2017) se espera que sean capaces de moldear la cultura presente en la escuela para que el resto de los actores puedan ser más productivos y estén más motivados y satisfechos en sus labores, por lo tanto, su función es clave y decisiva para la mejora de resultados en cualquier ámbito del establecimiento.

En los últimos años la relevancia del liderazgo escolar ha ido en aumento, pues se estima que sin él las escuelas no pueden mejorar y es, junto a la labor que los y las docentes realizan en el aula, un elemento central para la mejora de los aprendizajes y resultados de los y las estudiantes. Respecto a la definición de liderazgo Rojas y Gaspar (2003) proponen tomar la palabra desde su origen inglés proveniente del vocablo *to lead*, que hace referencia a la capacidad de dirigir. Basándose en esto, se puede entender al liderazgo, en términos educativos, como la facultad de conducir y guiar a los actores de la escuela a un estado de situación futura deseable en donde se cumplirán las metas y objetivos que se trabajaron durante un periodo de tiempo determinado.

Pero el liderazgo no sólo se asocia al concepto de conducción sino además al de influir, Bush y Glover (citados en Bush, 2016) señalan que “el liderazgo es un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados” (p.20), esta influencia requiere de la capacidad de los líderes de la escuela de, por una parte, organizar el establecimiento de tal manera que exista una gestión institucional ordenada y eficiente y por otra parte, es fundamental que los líderes educativos desarrollen y articulen una visión unitaria entre los miembros de la comunidad escolar, “se requiere un liderazgo que estimule a los integrantes

de la escuela a que se sientan parte de una tarea mayor, de un propósito moral que los movilice más allá (...) en pro de la calidad de la educación” (Fullan, citado en Donoso y Benavides 2018 p.4), por lo tanto, el nivel de influencia de los líderes es uno de los ejes que llevará a un compromiso e involucramiento en los actores de la escuela respecto a los lineamientos y objetivos definidos que son conocidos, comprendidos y apropiados por todos.

Bush (2016) expone tres dimensiones en torno al liderazgo, en donde se le relaciona con otras ideas, en primer lugar, está el liderazgo como influencia-concepto mencionado anteriormente-ésta, señala el autor, debe ser intencionada para alcanzar los objetivos y, además, no necesariamente debe ser ejercida por los líderes formales sino por cualquier miembro de los distintos estamentos de la unidad educativa. En segundo lugar, plantea la relación del liderazgo y valores personales y profesionales de los líderes, los que deben ser transmitidos y compartidos con los miembros de la escuela, por último, el liderazgo y visión, ésta última considerada como elemento fundamental de un buen liderazgo, ésta si bien puede partir como una visión individual sobre lo que se desea para el establecimiento, es necesaria que se plasme de manera colectiva, dentro de esto también está la importancia de que los líderes a pesar de seguir políticas, a veces impuestas, sean capaces de moldearlas según las necesidades específicas del contexto de sus escuelas.

Respecto al trabajo que realizan los líderes en las escuelas, Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) plantean que existen catorce prácticas elementales de liderazgo, las que pueden a su vez agruparse en cuatro grandes categorías, éstas son: i. establecer dirección; ii. rediseñar la organización; iii. desarrollar personas; iv. gestionar la instrucción en la escuela. Estas categorías hacen referencia a que las prácticas de los líderes deben apuntar a construir una visión compartida, para promover los objetivos y su cumplimiento de forma colectiva, también a que es necesario la instauración de una cultura escolar que propicie el trabajo colaborativo, fomente los vínculos con las familias y el entorno que rodea a la escuela. Igualmente, es relevante que la labor del líder, en cuanto al trabajo que realiza con y por sus docentes, esté centrado en la atención y apoyo individual a través de una comunicación constante, sumado a esto, que sea capaz de brindar apoyo técnico al

profesorado, esto mediante monitoreo sistemático tanto de los docentes como de los aprendizajes.

El rol y las buenas prácticas de los líderes sin duda contribuyen al éxito y cambios significativos en todo factor escolar generando una mejora continua, como menciona Bender “el liderazgo escolar efectivo es el elemento impulsor del cambio en la escuela. Los directores activos trabajan de manera estratégica y diligente” (2017 p. 116) y para esto es necesario potenciar una interacción fluida entre actores, objetivos, cultura, recursos y estructuras de la escuela. La misma autora señala que para el mejoramiento escolar es necesario que los líderes puedan brindar apoyos que son esenciales, estos apoyos apuntan al liderazgo como elemento impulsor del cambio, a la capacidad profesional de los docentes, también al vínculo que se genera entre la escuela y las familias, un clima de aprendizaje centrado en el estudiante y una orientación pedagógica que impulse a éstos a desarrollar su máximo potencial. Sin embargo, para que estos apoyos puedan funcionar se debe contar con una buena organización institucional que permita que existan los tiempos y espacios suficientes para el trabajo colaborativo entre docentes y que exista un clima de confianza entre los diferentes actores que componen la escuela. Por lo tanto, el liderazgo es un desafío para quienes estén en esa posición, que debe asumirse con altura de miras manteniendo una mente abierta a los cambios, teniendo en consideración que las acciones que se realicen son por un bien superior en común.

8.2 Liderazgo pedagógico, eje principal para la mejora del aprendizaje y el Desarrollo Profesional de los Docentes.

Otra dimensión clave en las prácticas de los líderes es la conducción de la labor pedagógica que se desarrolla en la escuela, lo que se ha denominado como “liderazgo pedagógico”, el cual tiene relación con las condiciones organizativas y profesionales que el líder logre generar para mejorar las prácticas de los profesores, lo que conducirá a altos logros académicos de los estudiantes (Bolívar, 2010). El liderazgo pedagógico tiene como fin direccionar la planificación del curriculum, evaluar al profesorado y la enseñanza y también impulsar el desarrollo profesional docente, todo esto bajo objetivos educativos concretos.

El liderazgo pedagógico lleva a que las prácticas de los líderes se centren en el currículum y la pedagogía, dejando un tanto de lado las labores de gestión y administrativas, puesto que la tarea esencial es mejorar la enseñanza. Lo recién planteado no quiere decir que el trabajo administrativo no sea importante, sino que “si es en la docencia de aula dónde se juega día a día la calidad de los aprendizajes de los alumnos, entonces los directivos deben asegurarse que dicha docencia está realizándose de la mejor manera posible” (Weinstein, 2009, p.125).

Lo anterior conlleva a que los directivos de los establecimientos, estén al tanto de las prácticas de los profesores y de los resultados que éstas tienen en los grados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes de los distintos cursos y niveles, con estos datos se podrá actuar a tiempo frente a dificultades detectadas, corrigiendo y apoyando la labor docente. Este liderazgo pedagógico es, por ende, una tarea de enorme exigencia para los líderes, pero que bien gestionada puede generar e implementar cambios positivos potenciando el rol del director y su equipo y por supuesto el papel de los docentes (Fullan, 2017).

Es imperativo que los líderes escolares busquen y generen instancias permanentes de desarrollo profesional para los docentes, esto para asegurar la actualización continua de los conocimientos y metodologías de enseñanza, “los líderes eficaces apoyan activamente el aprendizaje profesional de su personal (...) aseguran formas organizativas que puedan proveer a los docentes oportunidades de aprender” (Bolívar, 2014, p. 64), además, cuando el directivo activa el proceso de aprendizaje en los docentes a la vez mejora su propia práctica, pues aprende junto a su equipo de profesores sobre lo que funciona o lo que no (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, 2015). Lo anterior, sin embargo, no es posible si no existen espacios y tiempos de formación que permitan la oportunidad para que los profesores puedan reflexionar sobre sus quehaceres pedagógicos (conozcan sus debilidades en las prácticas de aula, y reconozcan buenas prácticas), su trabajo con los estudiantes, la reestructuración de conocimientos y creencias pedagógicas y es gran medida aporte para esto la guía y orientación de los líderes de la escuela, quienes pueden motivarlos para mejorar su trabajo.

8.3 La gestión curricular y su importancia para el mejoramiento de la escuela.

La gestión curricular se entiende como aquellas políticas, procedimientos y prácticas que desarrollan el director, equipo técnico y docentes para poder organizar y movilizar la formación de los alumnos tomando en cuenta el Proyecto Educativo Institucional, lo que conducirá a mejoras continuas en la enseñanza y mejores aprendizajes, lo anterior demanda además trabajo en equipo y establecer acuerdos conforme al PEI de la escuela. La gestión curricular es un proceso que implica planificación, monitoreo y evaluación constante para que tenga un efecto significativo en la estructura y crecimiento de una comunidad educativa. Además, se debe mencionar que ésta a pesar de tener su foco principal en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, también involucra y se centra en todo lo que conforma al establecimiento, es decir, a su cultura, es la base para su identidad y reconocimiento en la comunidad o contexto en el que se encuentre.

Como se mencionó, para que el quehacer de la gestión curricular funcione es necesario que profesores y equipo directivo trabajen de manera coordinada y colaborativa. La responsabilidad esencial de los profesores es llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, lo que conlleva el manejo de estrategias pedagógicas adecuadas considerando las características específicas y diversidad de los estudiantes. Por su parte, del Director y Equipo Técnico-Pedagógico, se espera que:

“establezcan lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza [...] entreguen apoyo a los docentes [...] coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes.” (Ulloa y Gajardo, 2017, p.5).

En el marco de políticas educativas de nuestro país, Mineduc (2014) a través de los Estándares Indicativos de Desempeño, plantea que en relación a la subdimensión “Gestión Curricular” son siete los estándares que deberían cumplirse para asegurar la cobertura curricular y favorecer la labor educativa, todos estos preferentemente desarrollados por el director y equipo técnico-pedagógico. Estos estándares se relacionan principalmente con la

implementación de las Bases Curriculares y monitoreo de la cobertura curricular, lineamientos pedagógicos comunes, planificación que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje, la observación de clases, coordinación de un sistema de evaluación y monitoreo del aprendizaje, fomento de aprendizaje colaborativo entre docentes, todo esto con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Cuando hay un real interés de que la gestión curricular funcione en un establecimiento, los líderes, que gestionan el cambio y la mejora, trabajarán para crear coherencia, como lo señala Fullan (2017) esta coherencia es una comprensión profunda y compartida de la naturaleza del trabajo que se realiza en la escuela. Cuando los líderes logran que los propósitos sean comprendidos y compartidos por todos, se configurará así lo que Fullan (2017) determina como el “Marco de coherencia” el cual debiese “focalizarse en las metas, cultivar la colaboración [...] establecer cuáles son las mejoras pedagógicas más propicias y reenfocar la dinámica de rendición de cuentas dentro de la escuela y en relación al sistema” (p. 187)

La gestión curricular, por lo tanto, debe ser entendida como un proceso imprescindible, en la cual todo líder educativo debe basarse para gestionar los cambios necesarios que lleven a la mejora efectiva. Esta gestión tiene gran peso, pues como se señaló en un principio, está estrechamente vinculada al PEI de la escuela, por ende, abarca muchas dimensiones esenciales, que la llevan a su foco principal que es la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Por lo que, si es planificada, coordinada y monitoreada con pertinencia llevará al funcionamiento ideal del establecimiento. Todo aquello que proponga, planifique o genere la gestión curricular, debe buscar estrategias para producir el cambio educativo, focalizándose en el aprendizaje y avances de los estudiantes, brindando el apoyo a los docentes y a los demás actores de la escuela, para alcanzar una comunidad educativa organizada que ofrezca y entregue enseñanza de calidad y un proceso de aprendizaje equitativo para todos sus estudiantes.

8.4 Hacia la mejora de las prácticas mediante estrategias de Desarrollo Profesional Docente.

El cambio y su impacto en la mejora educativa, si bien es cierto tiene la mirada puesta en los estudiantes, hay acuerdo en afirmar que los profesores son un elemento fundamental en la calidad educativa, por lo tanto, esto exige brindarles una formación profesional inicial y continua que les posibilite estar a la altura de los desafíos (Montecinos, 2003). Es por ello, que es importante que los docentes tengan oportunidades para desarrollarse de forma óptima en cuanto a su labor profesional y para eso es necesario un aprendizaje continuo que requiere el replanteamiento de las ideas y prácticas que ya se tienen instauradas.

El Desarrollo Profesional Docente implica todas las actividades que incrementen las competencias y habilidades en el oficio docente y debe ser como señala Bolívar (2014) resultante de las interacciones significativas que se dan en el tiempo y espacio del lugar de trabajo y que propicia cambios en las prácticas. Además, no se debe limitar la adquisición de nuevos aprendizajes, por ejemplo, la actualización de conocimientos de nuevos planes y programas curriculares sino a ser capaz de construir nuevos saberes que incidan en la construcción de nuevas prácticas que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes.

Para lograr y ser un puente de ayuda los líderes educativos deben trabajar permanentemente para potenciar las capacidades, las habilidades y motivación de los profesores con el fin de construir capacidades internas que posibiliten lograr los objetivos y metas del establecimiento y por supuesto sostenerlas en el tiempo. Para los fines de esta propuesta de mejoramiento son dos estrategias las que se plantean para el desarrollo profesional docente: la observación al aula sin juicio y reflexión intencionada, las que a su vez implican la retroalimentación y trabajo colaborativo. Estas estrategias pretenden remediar y enfrentar el problema detectado en el liceo en cuestión, el que se relaciona con prácticas de liderazgo descendidas tanto en el Director como en el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica, principalmente aquellas relacionadas con el trabajo directo con los profesores que trae consigo bajos niveles de aprendizaje debido al bajo impacto en la enseñanza.

Por una parte, la observación al aula, permitirá que ambos directivos se involucren en la labor de sus profesores, que vean en primera persona cómo éstos se desenvuelven en la sala de clases, cómo es la interacción profesor-alumno y entre alumnos, las metodologías y calidad de la enseñanza, y cómo todo lo mencionado incide en el aprendizaje. Estas observaciones permitirán que puedan retroalimentar a partir de lo registrado, dando espacio a la reflexión y diálogo pedagógico, que llevará a la toma de decisiones y acuerdos para la mejora. Por ende, las relaciones profesionales entre profesores y directivos se podrán fortalecer y volver más cercana y de confianza, los profesores podrán ver en los líderes escolares un apoyo y personas con quienes contar.

Por otra parte, la organización y coordinación para instancias de reflexión intencionada, posibilitarán que estos directivos generen y dirijan los espacios y tiempos para las reflexiones grupales, en donde entre colegas podrán compartir experiencias, exponer ideas, darse consejos, etc. respecto a sus prácticas, lo que llevará a un trabajo colaborativo mejores vínculos entre pares y búsqueda de una visión compartida sobre los objetivos y metas a alcanzar como establecimiento. Con todo este trabajo el Director y Jefe de UTP podrán impactar en el desarrollo profesional docente, en la enseñanza, en los resultados de aprendizaje, en el fortalecimiento de las relaciones entre colegas y por sobre todo cumplir con sus verdaderas funciones dentro de la institución, dejando de lado actividades que no les correspondían o que les quitaban tiempo valioso para cumplir con sus tareas centrales según sus cargos.

8. 4. 1 La observación al aula y la retroalimentación.

Lograr un mejoramiento en la escuela precisa aumentar la calidad de las prácticas docentes, para ello la estrategia de observación al aula emerge como una herramienta efectiva para la mejora educativa. Este acompañamiento es imprescindible para que el docente en su labor como formador sea exitoso, es un medio que sirve para que el profesor se replantee su trabajo en el aula, para que pueda reflexionar sobre sus estrategias de enseñanza y cómo lograr que los aprendizajes sean significativos para sus estudiantes.

Ahora bien, este proceso debe ser muy bien diseñado, y discutido, para que alcance el objetivo planteado, y no resulte en un mero control de las prácticas. Es por esto que debe realizarse con objetividad y asertividad, quien lo efectúa debe hacerlo desde el compromiso real para apoyar al educador, más allá de un asunto de mera formalidad porque es exigido y esperado de su parte. Así lo afirman Grissom, Loeb y Master (citados en Robinson, 2016) “los líderes que visitan las aulas y brindan retroalimentación en función de la formación docente, inciden positivamente [...], cuando visitan el aula [...] con una vaga función de monitoreo, es más probable que el impacto sea negativo.” Es por esto mismo que la observación al aula implica que se construya una confianza profesional, que exista una buena relación entre el observador y el observado y no genere en los docentes sensación de amenaza o miedo a perder su fuente laboral al evidenciar debilidades en sus prácticas.

Sumado al punto anterior es importante recalcar que quien observa no lo haga con base en juicios sino más bien en una descripción de la observación que genere reflexión para el aprendizaje del profesor. La técnica de “Observación sin juicios” es un ejemplo de cómo aprender a observar y dejar de lado las opiniones personales, centrándose en registrar hechos observables dentro de la sala de clases, sin dejarse llevar por sensaciones o creencias que se puedan tener. Además, es una técnica que pretende poner como centro de la observación el eje pedagógico en su totalidad y no focalizarse sólo en la labor del docente. Esta herramienta implica que se recojan evidencias de la forma más detalladamente posible para poder diagnosticar dificultades y generar acciones remediales y así mejorar lo que ocurre en el aula a nivel global y puntual. Es relevante que el observado pueda a partir de la observación y retroalimentación verse a sí mismo como lo ven los demás para que pueda comprender su accionar pedagógico y cómo éste afecta a los objetivos establecidos en la escuela sobre la enseñanza y aprendizaje, esto generará la autocrítica en el docente que llevará a comprender y aceptar sus falencias para ir en busca de la mejora continua (Salazar y Marqués, 2012).

Luego de efectuar las observaciones al aula sigue un paso esencial para que éstas sean aún más provechosas; la retroalimentación. La retroalimentación es “un proceso que proporciona información sobre los conocimientos y habilidades personales para impulsar un

proceso sistemático de reflexión sobre lo que los docentes saben y hacen, el contexto de su desempeño y sus consecuencias” (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017, p.4) esto lleva a los líderes a desarrollar en los docentes el análisis y reflexión en torno al propio desempeño, basándose en la información recogida. Para que la instancia de retroalimentación sea realmente útil el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) sugiere cuatro elementos básicos, el primero de ellos es tener claro cómo retroalimentar lo que incluye cautelar un ambiente de cordialidad y respeto explicitando que es una instancia carácter formativo y es recomendable empezar por las fortalezas detectadas en la observación. El segundo elemento es sobre qué retroalimentar pudiendo ser como eje un foco previamente determinado o una pauta general de observación que incluya diversas aristas. En tercer lugar, son importantes los acuerdos de mejoramiento los que emergerán de la conversación y reflexión, lo importante es que estos acuerdos sean factibles y puedan concretarse a corto plazo. Por último, se recomienda hacer un seguimiento de los acuerdos y que quien observa pueda ir también mejorando sus habilidades de observación y retroalimentación.

Se puede afirmar entonces, que el acompañamiento es ineludible, ya que genera momentos en los que los docentes pueden reflexionar para avanzar en su quehacer pedagógico. Los líderes educativos por su parte, deben tomar este dispositivo curricular como una valiosa herramienta para el desarrollo profesional de sus maestros, a través de la cual pueden ayudarlos, brindándoles estrategias para la mejora y así lograr no sólo prácticas docentes, sino también progresos curriculares que mejoren las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

8.4.2 La reflexión intencionada; herramienta para la mejora de la labor docente y fortalecimiento del trabajo colaborativo.

La reflexión ya se ha mencionado en el apartado anterior, pues es una de las consecuencias que genera la retroalimentación, los líderes escolares deben asegurar condiciones para el aprendizaje docente siendo la reflexión colectiva e individual una de las claves para potenciar las prácticas pedagógicas. El Centro de Liderazgo para la mejora escolar

en “Buenas Prácticas de Liderazgo Pedagógico” (2019) expone como estrategia la “Reflexión Intencionada”, herramienta sistemática, colectiva y que se base en las evidencias del quehacer docente. Para que la reflexión intencionada sea exitosa los líderes escolares deben direccionarla considerando que es parte fundamental de ésta que exista una relación de confianza entre los docentes, pues es una instancia en donde entre pares irán reflexionando sobre su accionar y recibirán opiniones y/o sugerencias de vuelta. Por lo que, la reflexión intencionada estaría en concordancia con lo que indica y exige el Marco para la Buena Enseñanza (2008) respecto a las relaciones profesionales y de equipo entre colegas que promueven diálogos respecto a lo pedagógico y didáctico con eje en el intercambio y aprendizaje colectivo.

Además, se sugiere que existan reglas para este trabajo, las que pueden ser consensuadas entre los participantes, entre éstas pueden estar el acordar evitar comentar con personas externas al grupo lo que se conversa, dar el tiempo suficiente para que cada uno pueda exponer sus ideas o experiencias, escuchar y respetar las opiniones de los demás, formular preguntas en vez de omitir juicios para comprender mejor lo que alguien acaba de expresar, entre otras normas. También facilitan un protocolo que puede guiar esta reflexión, el cual está compuesto por una serie de preguntas que ponen especial énfasis en el desempeño en el aula y su incidencia en los estudiantes, estas preguntas ayudan a cuestionar, analizar y encontrar respuestas frente a dudas y tensiones que el docente puede experimentar en su quehacer diario.

Este proceso de reflexión intencionada traerá como consecuencia el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre profesores, la docencia es una actividad que se desarrolla muchas veces en solitario, por lo que estas instancias son cruciales para que los docentes “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Valliant, 2016, p. 11). En experiencias de trabajo colaborativo los profesores tienen la posibilidad de dialogar y reflexionar para tomar decisiones, es por ende una oportunidad formativa excelente de desarrollo profesional en donde se aprende más de lo que se podría aprender solo.

En cuanto a lineamientos de políticas educativas en nuestro país, la promulgada ley 20.903 sobre incremento del tiempo no lectivo, fomenta los tiempos para actividades curriculares de este tipo con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, poniendo énfasis en tres focos: proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollo profesional docente y desarrollo de la comunidad escolar, en donde en los dos primeros está involucrado el trabajo colaborativo. Las horas no lectivas indica esta ley, deben ser organizadas en espacios de tiempo suficiente (no menos de 90 minutos) para que los docentes cumplan con sus tareas y deben dar la oportunidad para el trabajo entre pares. Asimismo, hace algunos años el trabajo colaborativo ha sido integrado a la Evaluación Docente como un nuevo módulo, en el que los profesores deben describir experiencias y prácticas de trabajo entre pares, por lo que el desarrollo de este tipo de actividades contribuye para avanzar en la carrera docente.

9. CONCLUSIONES

La influencia del liderazgo en las prácticas de los y las docentes es sin duda uno de los ejes centrales para la mejora escolar, influencia que por lo demás tiene impacto directo en la enseñanza y el aprendizaje de los y las estudiantes. Sin embargo, muchas veces las funciones de los líderes escolares se han quedado centradas en lo administrativo, dejando de lado dentro de sus funciones su labor técnico-pedagógica, es justamente esto lo que se detectó en el análisis de los datos entregados del liceo con el que se trabajó.

Para poder diseñar la propuesta presentada, en primer lugar, se establecieron en la línea base los objetivos que permitieron posteriormente determinar el problema, sus causas y efectos, dichos objetivos apuntaron principalmente a evaluar las prácticas de liderazgo del Director y Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica, teniendo las apreciaciones de los y las docentes y estos miembros del equipo directivo. Teniendo claros los objetivos se analizaron los datos cualitativos y cuantitativos recibidos, los cuantitativos se desprendieron de una encuesta y los cualitativos de entrevistas y *focus group*, lo que sirvió para lograr una comprensión de la realidad de un colegio hasta ese entonces desconocido.

A partir del análisis e interpretaciones de la información, se infirió que las prácticas de liderazgo del Director y Jefe de UTP estaban descendidas, teniendo esto como causas una baja visión compartida, una desorganización de roles y funciones en el equipo directivo, escaso tiempo y organización para trabajo colaborativo y reflexión pedagógica y un bajo despliegue de la gestión pedagógica en apoyo a la labor docente. Lo anterior traía consigo efectos como distancia entre equipo directivo y profesores, bajo impacto en el desarrollo profesional, preparación limitada para clases y reflexión por falta de organización del tiempo y bajos resultados en pruebas estandarizadas.

A partir de lo anterior se diseñó una propuesta que busca superar estas dificultades y cumplir el objetivo de fortalecer las prácticas de liderazgo del Director y Jefe de UTP del establecimiento, eligiendo para esto dos estrategias que potencien el liderazgo pedagógico, en una escuela en donde es escaso el trabajo que ambos directivos realizan para apoyar a los profesores y que favorezcan al desarrollo profesional docente. La primera estrategia es la observación al aula, incluyendo que esta sea sin juicios, lo que permitiría una apreciación más objetiva de lo que el Director y Jefe de UTP observen en la sala de clases, además con estas observaciones será posible que exista una retroalimentación para los y las docentes dando la oportunidad a un diálogo pedagógico entre directivos y profesores, fortaleciendo a su vez los vínculos de confianza y cercanía. Por su parte, la reflexión intencionada, será un proceso que aumentará el trabajo colaborativo entre colegas y estos miembros del equipo directivo, permitirán que exista espacio y tiempo para cooperar en la labor de los demás y en la propia y que se refuerce o surja una mirada compartida sobre lo que se quiere para el crecimiento de la escuela.

En cuanto a los desafíos que supone la propuesta, en primer lugar, están los vinculados a la organización de los procesos que se proponen para mejorar el problema, las estrategias a trabajar requieren de la coordinación y distribución de tiempos y espacios suficientes para que se realicen óptimamente. Es por esto necesario que el equipo directivo, principalmente Director y Jefe de UTP, puedan planificar bien fechas y horarios de las visitas al aula, ajustar sus tiempos con los tiempos no lectivos de los y las docentes para la retroalimentación oportuna, y coordinar con los jefes de departamento las reuniones para la reflexión intencionada. En segundo lugar, como desafío está la disposición que tengan ambos directivos para cambiar sus prácticas, abriéndose a nuevas formas de trabajo modificando sus creencias para contribuir con su trabajo a la gestión curricular y fortalecer su liderazgo pedagógico. De parte de los docentes también se espera que tengan una postura abierta a los nuevos procesos que se llevarán a cabo, que sean capaces de trabajar en forma colectiva, sean capaces de discutir y aportar para el mejoramiento de la labor docente propia

y de los demás. Tanto de directivos como profesores, por lo tanto, se espera que vean estas estrategias no sólo como mera formalidad u obligación basadas en las exigencias que exponen las políticas públicas del país, sino que las internalicen como medios para lograr cambios significativos en la cultura escolar.

En cuanto a las proyecciones de la propuesta diseñada, se espera que pudiese ser un aporte a la mejora escolar de este liceo, dando la posibilidad de desarrollar habilidades y capacidades en los actores involucrados. Si bien en su primer año de implementación estaría enfocada al trabajo con los departamentos de lenguaje y matemáticas, la idea es que se pueda desarrollar con el resto de las asignaturas en un trabajo gradual, la propuesta se puede ir incluso reevaluando y modificando para que apunte a las necesidades que vayan surgiendo año a año, hasta que se logre que lo que propone sean prácticas internalizadas e institucionalizadas. Además, se espera que puedan ir integrándose a este trabajo el resto del equipo directivo, quienes también participarían de las sesiones con el asesor externo, por lo que también estarían capacitados para llevar adelante estas estrategias y así sumar más visiones y perspectivas a estos procesos, incluso más adelante podrían ser los propios profesores y profesoras quienes se pudieran observar y retroalimentar a sus pares, aumentando significativamente el trabajo colaborativo.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 113-149) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106. Recuperado de <file:///C:/Users/acqui/Downloads/Dialnet-ComoUnLiderazgoPedagogicoYDistribuidoMejoraLosLogr-3667779.pdf>
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En J. Ulloa y S. Rodríguez (Ed.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes, aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61-103). Santiago, Chile: RIL editores-Universidad de Concepción.
- Bolívar, A y Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela, once miradas* (pp.71-112) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela, nueve miradas* (pp. 19-44). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Candia, R. (2018). *Análisis PSU 2017, Región de La Araucanía. Dirección de análisis y Desarrollo Institucional*, Universidad de La Frontera, Chile.
- CPEIP. (s.f). *Visitas al aula, serie Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas*. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/VISITAS_AULA.pdf

- Donoso, S. y Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230013.pdf>
- Fullan, M. (2017) Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En Weinstein, J. (Ed.) *Mejoramiento y liderazgo en la escuela, once miradas* (pp. 182-193) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Interamericana Editores S.A
- Leiva, M., Montecinos, C., y Aravena, F. (2017). Liderazgo Pedagógico en Directores Noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. *Revista Relieve*, 22 (2), 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649685008.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, C., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: Reaserach Report 800. Recuperado de <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Louis, K (2017). Liderazgo y aprendizajes: implicancias para la efectividad de las escuelas. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 150-181) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- MGLE. (2020). Informe suministrado por el programa Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (s.f). *Incremento del tiempo no lectivo, una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4590/horasnolectivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (s.f). *Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montecinos, (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 105-128. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>

Montecinos, C., Dorén, M., y Rosende, A. (Ed.). (2019). *Buenas prácticas de liderazgo pedagógico, 10 herramientas para impulsar la mejora escolar*. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/LIBRO_BUENAS-PRACTICAS-DE-LIDERAZGO-PEDAGOGICO_06-19.pdf

Robinson, V. (2016) Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En Weinstein J.(Ed.) *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 45-80) Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Rojas, A. y Gaspar, F. (2003). *Bases del Liderazgo en educación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147055>

Salazar, J. y Marqués, L. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 11-20. Recuperado de

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661691/RIEE_5_1_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Valliant, D. (2016, diciembre). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*. Recuperado de <http://www.denisevalliant.com/wp-content/uploads/2018/09/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>

Weinstein, J. (2009). Liderazgo educativo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revistas Estudios Sociales, CPU*, (117), 123-149. Recuperado de <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/liderazgo-directivoasignatura-pendiente-de-la-reforma-educacional-chilena-jose-weinstein.pdf>

11. ANEXOS

Anexo 1: Pauta modelo "Observación sin juicios"

Observación al aula		
Curso:	Profesor:	
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de término:
Antes de entrar a esta clase mis creencias o sesgos son:		
Descripción de las actividades que realiza el profesor y los estudiantes, además las tareas que éstos últimos desarrollan. Registrar estableciendo la temporalidad.		
Minuto ____		
Minuto ____		
Minuto ____		
Minuto ____		
Minuto ____		
Minuto ____		

Minuto ____

Anexo 2 Escalera de inferencia

Escalera de inferencia para retroalimentación sin juicio

7. Acciones ¿Qué acciones debo organizar para planificar la mejora basadas en la evidencia que tengo?

6. Creencias ¿Qué posición adoptaré acerca de lo observado?

5. Concluyo ¿Qué conclusiones puedo elaborar a partir de lo observado?

4. Supongo ¿Qué se puede suponer desde lo interpretado?

3. Interpreto ¿Qué significan los datos?

2. Selecciono ¿Qué es importante de lo observado?

1. Observo ¿Qué fue observado? Evidencia, realidad, datos

Descriptor	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mi director/a me hizo sentir cómodo durante la sesión de retroalimentación.				
Mi director/a creó un clima de respeto y confianza.				
Mi director/a se interesó en comprender mi perspectiva respecto de las fortalezas y debilidades de la clase observada.				
Mi director/a me entregó información concreta respecto a algún aspecto de la clase que consideró mejor logrado durante el acompañamiento.				
Mi director/a me hizo preguntas para analizar conjuntamente algún aspecto en que se observaron mayores dificultades durante el acompañamiento.				
Mi director/a conversó conmigo acerca de las estrategias de enseñanza y aprendizaje usadas en la clase.				
Mi director/a me incentivó a pensar en otras estrategias de enseñanza y aprendizaje a utilizar en mis clases.				
Mi director/a me incentivó a trabajar con otros docentes como una estrategia para mejorar mis prácticas.				
La conversación con mi director/a me motivó a mejorar.				
Mi director/a se interesó en comprender mis puntos de vista sobre la retroalimentación que me entregó.				
Mi director/a me entregó orientaciones específicas y útiles para mejorar mi práctica pedagógica.				
Con mi director/a generamos compromisos para implementar las sugerencias				

Anexo 3 Encuesta de evaluación de la calidad de retroalimentación recibida

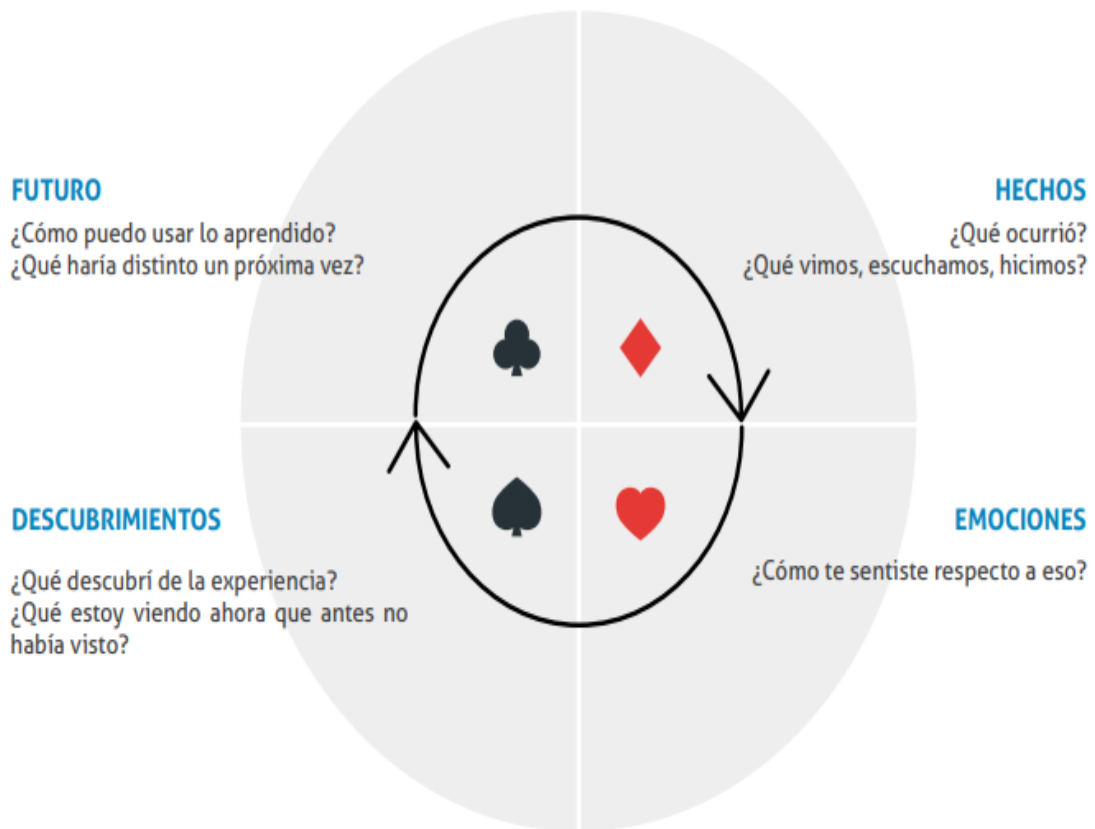
Observaciones y comentarios generales sobre el proceso de retroalimentación:

Anexo 4 Protocolo de reflexión intencionada

Protocolo para la reflexión acerca del propio desempeño en el aula
1. ¿Cuál es mi opinión acerca de mis clases (destacada, competente, regular, insatisfactoria) ?, específicamente, ¿qué evidencias sustentan esta apreciación?, ¿por qué pienso así?
2. Si yo fuera un alumno de mi clase, ¿estaría interesado en ir mañana a la clase?, ¿por qué?, ¿qué aspectos de mi clase la hacen interesante para mis estudiantes?
3. Pensando en una clase que realicé hoy día, ¿los alumnos la disfrutaron?, ¿por qué pienso eso?
4. ¿Cuán bien los estudiantes lograron los aprendizajes que yo esperaba?, ¿cuál es la evidencia?
5. ¿Qué aspectos de la clase salieron bien?, ¿por qué pienso así?
6. Si fuera a repetir la clase, ¿qué cambios haría?
7. ¿Qué alumnos tuvieron más facilidades para involucrarse en la clase y a cuáles les costó más?, ¿por qué?, ¿qué puedo hacer para apoyar a quienes les costó más?
8. ¿En qué medida mis clases estuvieron personalizadas en función de los estudiantes?, ¿puedo hacer algo al respecto? ¿qué? o ¿por qué no?
9. ¿Tuvieron los estudiantes tiempo suficiente para trabajar y pensar?, ¿cómo lo evidencio?

Anexo 5 Técnica de revisión activa

Dimensiones y ciclo de la Técnica de revisión activa



Anexo 6 Registro de asistencia a sesiones

Registro de asistencia		
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de término:
Tema:		
Objetivo:		
Participantes		
Nombre	Cargo	Firma

