

Propuesta de Mejora para el Desarrollo de Prácticas de Trabajo Colaborativo en Equipo Directivo y Docentes de un Colegio Particular Subvencionado.

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

Autora: Lise García Darby

Profesor Guía: Mg. Jorge Gajardo Aguayo

Ciudad Universitaria, diciembre de 2020

Índice de Contenidos

Tabla de contenido

| | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Resumen Ejecutivo | 5 |
| 2. Antecedentes de Contexto | 7 |
| 3. Presentación de Línea Base | 13 |
| 3.1 Marco metodológico | 13 |
| 3.1.1 Tipología. | 13 |
| 3.1.2 Objetivos..... | 13 |
| 3.1.3 Instrumentos. | 13 |
| 3.1.4 Muestra. | 15 |
| 3.1.5 Método de análisis de datos..... | 16 |
| 3.2 Resultados | 17 |
| 3.2.1 Resultados cuantitativos..... | 17 |
| 3.2.2 Resultados cualitativos. | 25 |
| 3.3 Análisis del problema..... | 30 |
| 3.4 Árbol de problema | 32 |
| 4. Propuesta de Mejora | 33 |
| 4.1 Resumen de la Estrategia | 33 |
| 4.2 Objetivos y Metas | 34 |
| 4.3 Cuadro de Resultados Esperados..... | 34 |
| 4.4 Diseño de actividades | 36 |
| 5. Fundamentación Teórica | 41 |
| 5.1. Liderazgo Escolar | 41 |
| 5.1.1 definiciones | 41 |
| 5.1.2 Dimensiones del Liderazgo | 41 |
| 5.1.3 Tipos de liderazgo..... | 44 |
| 5.1.4 Habilidades para el liderazgo..... | 48 |
| 5.2. GESTIÓN CURRICULAR | 51 |
| 5.2.1 Definiciones | 51 |
| 5.2.2 Los siete pasos para la gestión curricular | 54 |
| 5.2.3 La triada del currículum..... | 55 |
| 5.2.4 Dimensiones y Prácticas de la Gestión Curricular..... | ¡Error! Marcador no definido. |

| | |
|---|----|
| 5.3. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE..... | 56 |
| 5.3.1 Ley de Desarrollo Profesional Docente..... | 56 |
| 5.3.2 Características que la formación docente debería tener: | 59 |
| 5.4. COLABORACIÓN..... | 62 |
| 5.4.1 Definiciones | 62 |
| 5.4.2 Principios y componentes que guían el trabajo colaborativo | 63 |
| 5.4.3 Ventajas de promover prácticas colaborativas entre profesoras y profesores:..... | 64 |
| 5.4.4 Condiciones para la efectividad del trabajo colaborativo | 65 |
| 5.4.5 La indagación colaborativa como metodología..... | 66 |
| 5.5. Estrategias de colaboración..... | 67 |
| 5.5.1 Modalidades de Trabajo Colaborativo | 68 |
| 5.6. Estudio de Clase..... | 70 |
| 5.6.1 Cinco pasos del estudio de clase..... | 70 |
| 5.6.2 Aspectos relevantes para la implementación de los estudios de clase en las escuelas | 73 |
| 5.6.3 El impacto de los estudios de clase sobre el desarrollo profesional docente | 74 |
| 6. Conclusiones..... | 75 |
| Bibliografía..... | 77 |
| Anexos | 79 |

Introducción

El presente informe tiene como objetivo primordial exponer y describir una propuesta de mejora educativa contextualizada, la cual, centra sus bases en una investigación de tipología mixta realizada en un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Hualpén.

Para una mayor comprensión del lector o lectora de este informe, la presentación de éste se divide en diferentes apartados, siendo el primero de ellos un resumen ejecutivo, en el cual se menciona el instrumento aplicado, la muestra y una breve presentación de la propuesta señalando sus principales características. Luego, se exponen los antecedentes de contexto del establecimiento educacional correspondiente, evidenciando información relativa principalmente a antecedentes propios de la institución tales como la misión y la visión e indicadores de eficiencia interna, como la evolución de la matrícula, puntajes obtenidos en mediciones externas, Índice de Vulnerabilidad, entre otros.

Posteriormente, se da lugar a la presentación de la línea base, la cual contempla la descripción del marco metodológico, objetivo general y específicos de la investigación, instrumentos, muestra, método de análisis de datos, resultados y finalmente el análisis del problema, el cual es sintetizado y expuesto a través de un Árbol de Problemas, evidenciando así los principales hallazgos encontrados mostrando sus respectivas causas y efectos.

Por consiguiente, el informe describe la propuesta de mejora diseñada para dar solución al problema encontrado, para lo cual establece el objetivo de la misma, metas de efectividad, resultados esperados y una descripción completa de las actividades que debe contemplar la implementación de la propuesta. Para dar sustento a lo anterior, es que se exponen una serie de antecedentes teóricos y empíricos que fundamentan los cimientos de la propuesta y dan una mayor comprensión de su elección.

Por último, el presente informe finaliza presentando las principales conclusiones del trabajo realizado, junto con los aprendizajes más relevantes y las respectivas proyecciones.

1. Resumen Ejecutivo

El presente informe da cuenta de una propuesta de mejora educativa, la cual centra sus bases en una investigación de tipología mixta realizada en un colegio Particular Subvencionado.

Con el objetivo General de “Analizar las prácticas de liderazgo pedagógico referentes a la Gestión Curricular “, se decide aplicar el Instrumento “Cuestionario para conocer la opinión de los docentes acerca de la Gestión Pedagógica del establecimiento educacional en el que se desempeña”, el que, entre otros, consulta 28 prácticas, sobre la capacidad del director y equipo técnico pedagógico de realizar prácticas de liderazgo pedagógico en la Gestión Curricular. El Instrumento es aplicado a 20 profesores de aula del colegio, que se desempeñaban en primer y segundo ciclo de enseñanza básica durante el año 2018.

Para complementar, se aplica un segundo cuestionario de preguntas abiertas, las cuales son formuladas en función de los datos obtenidos en la etapa anterior, el cual es aplicado a la Jefe(a) de Unidad Técnico Pedagógica de primer ciclo y Jefe(a) de Unidad Técnico pedagógica de segundo ciclo.

Tras el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se organizan los principales hallazgos a través de la herramienta “Árbol de problema”. En dicho árbol se expone el problema principal: “Bajo despliegue de prácticas de colaboración que promuevan el aprendizaje mutuo entre pares”, con sus respectivas causas y efectos.

La propuesta que se sugiere para dar solución a dicha problemática resulta de una fusión de dos estrategias de Desarrollo Profesional Docente: El Estudio de Clase y Club de Video, ambas caracterizadas por potenciar el trabajo colaborativo y por su foco en la investigación.

La propuesta contempla principalmente un ciclo de indagación que apoya al docente para que experimente, observe y mejore. Primero, un equipo de docentes en conjunto con un Experto, colaboran para identificar una meta a largo plazo para los estudiantes, eligiendo la temática y la unidad para investigar y realizando un estudio minucioso del currículum. Luego, se selecciona una clase para que esta sea planificada en profundidad, la cual es

ejecutada por un docente y observada por el resto del equipo, quienes registran la comprensión de los estudiantes y sus aprendizajes.

Finalmente, el equipo se reúne para discutir las evidencias sobre la comprensión y aprendizaje de los estudiantes, el experto externo da comentarios adicionales y se reflexiona sobre lo que se ha aprendido en todo el ciclo.

2. Antecedentes de Contexto

El establecimiento en estudio corresponde a un colegio de Educación Básica de dependencia particular subvencionada de la Comuna de Hualpén, provincia de Concepción, región de Biobío. Cuenta con una actual matrícula de 772 estudiantes e imparte Jornada Escolar Completa desde los niveles primero básico hasta octavo año básico, y jornadas de Mañana y Tarde para los niveles de pre básica. Adopta, además, decreto de Integración y su jornada es diurna.

El establecimiento arroja un índice de vulnerabilidad de un 60%, aproximadamente, porcentaje que define el rumbo formativo-académico de dicho establecimiento, direccionándolo hacia los ámbitos cognitivos, sociales, emocionales, artísticos-culturales, deportivos, tecnológicos y por sobre todo valóricos.

La **misión** que se ha propuesto el establecimiento es: “Contribuir al desarrollo íntegro de quienes participan de esta comunidad educativa, especialmente de nuestros niños, niñas y jóvenes” y su **visión**: “Colaborar en la construcción de una sociedad más integradora y comunitaria, en la que cada uno de los individuos sea promotor de bienestar para los demás”.

Vulnerabilidad e indicadores de eficiencia interna del establecimiento

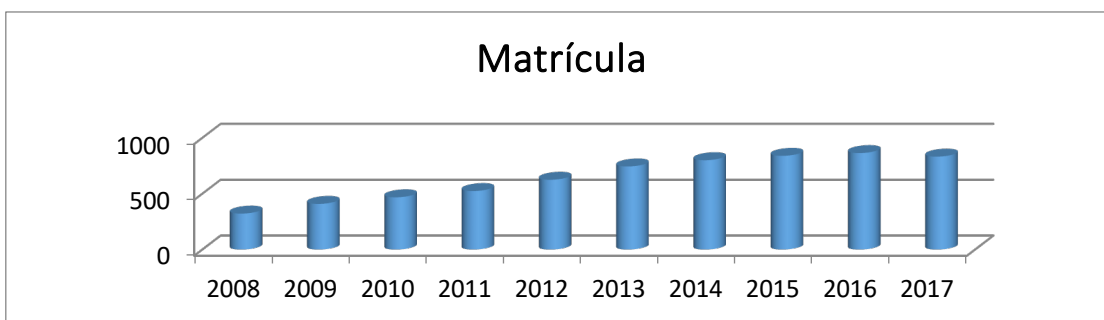


Gráfico 1: Matrícula de los últimos 10 años

Tal como se evidencia en el gráfico 1, desde el año 2008 al año 2016 existe una clara tendencia al aumento con respecto al número de matriculados, sin embargo, también se observa una pequeña baja desde el año 2016 al año 2017.

Actualmente, el establecimiento cuenta con una matrícula de 772 estudiantes, de los cuales se obtiene un índice de vulnerabilidad de un 60%. Desde el punto de vista familiar, todos estos estudiantes se reparten en tres tipologías de familia: los que viven con ambos padres o biparentales; los que viven con uno de los padres o monoparentales; los que viven con algún otro familiar o familia externa.

Por otro lado, es necesario mencionar que los niveles educativos de los padres, madres y apoderados se distribuyen desde enseñanza básica incompleta hasta estudios superiores. Sin embargo, es importante destacar que la mayoría de ellos solo ha alcanzado a completar la enseñanza media, por lo que existe una disminuida cantidad que posee estudios de nivel superior. La organización del establecimiento consta de un Equipo de Gestión formado por una directora, dos jefas de UTP y una orientadora. Además de 8 docentes de básica generalistas, 16 especialistas, 4 educadoras de párvulo y 7 educadoras PIE.

Tabla 1.

Organización del Personal de la Escuela

| Cargo | Frecuencia |
|--------------------------|------------|
| Equipo directivo: | |
| Directora | 1 |
| Jefa de UTP | 2 |
| Orientadora | 1 |
| Docentes: | |
| E. General Básica | 8 |
| Especialistas | 16 |
| Educación Diferencial | 7 |
| Educadoras de Párvulos | 4 |

Tabla 2.

Número de cursos por nivel

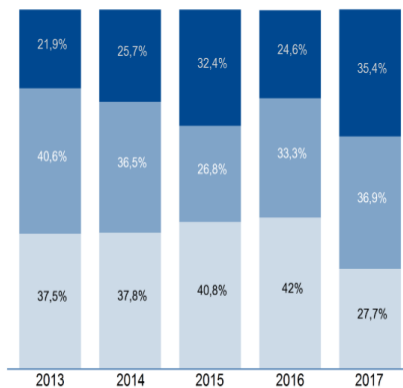
| Cursos | Número |
|------------|--------|
| Pre kínder | 2 |
| Kínder | 2 |
| 1° Básico | 2 |
| 2° Básico | 2 |
| 3° Básico | 2 |
| 4° Básico | 2 |
| 5° Básico | 2 |
| 6° Básico | 2 |
| 7° Básico | 2 |
| 8° básico | 2 |

Resultados de aprendizaje

Por otra parte, los resultados de aprendizaje en Lenguaje y Matemática, específicamente los puntajes obtenidos por el establecimiento en la Prueba SIMCE de Lenguaje y Matemática por los alumnos de 4° y 8° Básico desde el año 2013 al 2017, son bajos, tal como se muestra en las siguientes figuras.

Resultados SIMCE Lenguaje 4° de Enseñanza Básica

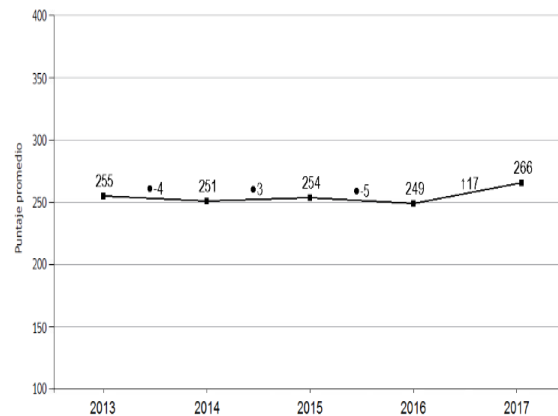
Porcentaje de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje en Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2013-2017 y su variación



Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad de la Educación

Gráfico 2. Resultados SIMCE Lenguaje desde el año 2013 al 2017 de 4° Básico

Puntajes promedio Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2013-2017 y su variación

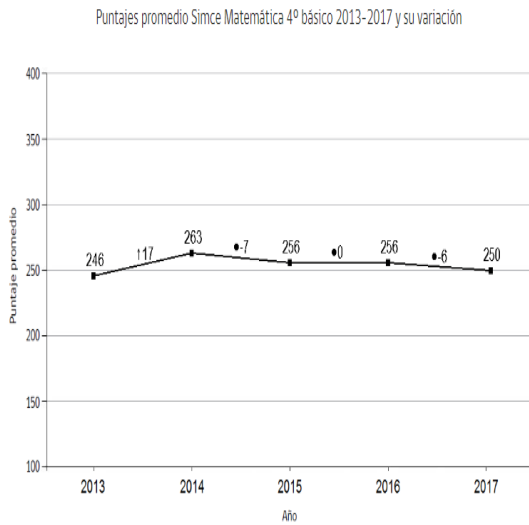


Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad de la Educación

Gráfico 3. Resultados SIMCE Lenguaje desde el año 2013 al 2017 de 4° Básico

Tal como se aprecia en los gráficos 2 y 3, el puntaje SIMCE en la prueba de Lenguaje y Comunicación rendida por los cuartos años básicos muestra que, desde el año 2013 al año 2016 los resultados solo han tenido pequeñas variaciones (3 a 5 puntos), sin embargo, en el año 2017 se denota un considerable aumento, subiendo de 249 a 266 puntos, además de obtener el porcentaje más bajo de estudiantes en nivel insuficiente durante los últimos 5 años.

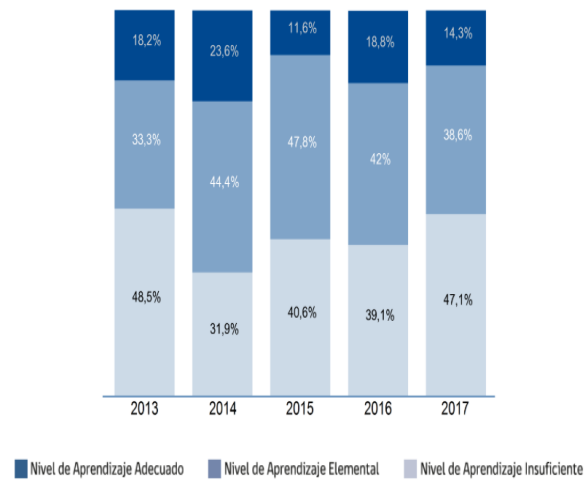
4º Básico Matemática



Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad de la Educación

Gráfico 4. Resultados SIMCE Matemática desde el año 2013 al 2017 de 4º Básico

Porcentaje de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje en Simce Matemática 4ºbásico 2013-2017



Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad de la Educación

Gráfico 5 Resultados SIMCE Matemática desde el año 2013 al 2017 de 4º Básico

Tal como se aprecia en los gráficos 4 y 5, el puntaje SIMCE en la prueba de matemática rendida por los cuartos años básicos muestra que los resultados no han ido mejorando ya que, si bien es cierto, desde el año 2013 al año 2014 existe un considerable aumento, luego el puntaje vuelve a decaer evidenciando una tendencia a la baja desde el año 2014 al año 2017.

8º Básico Lenguaje y Comunicación

Lenguaje y comunicación

Puntajes promedio Simce Lengua y Literatura: Lectura 8º básico 2011-2017 y su variación

Importante: no es posible generar un gráfico, porque la cantidad de información es insuficiente.

| Puntaje promedio | | | | | | | | |
|------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| 2011 | Variación | 2013 | Variación | 2014 | Variación | 2015 | Variación | 2017 |
| - | - | 247 | ↓-36 | 211 | •9 | 220 | •-13 | 207 |

Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad de la Educación

Tabla 3. Resultados SIMCE Lenguaje desde el año 2013 al 2017 de 8º Básico

En cuanto a los resultados obtenidos por los octavos años básicos en la prueba SIMCE de Lengua y Literatura cabe señalar que desde el año 2013 al año 2014, estos disminuyen considerablemente bajando 36 puntos, para luego, en el año 2015 tener un aumento poco considerable de 9 puntos y finalmente volver a disminuir llegando a tan solo 207 puntos en el año 2017.

8º Básico matemática

Puntajes promedio Simce Matemática 8º básico 2011-2017 y su variación

Importante: no es posible generar un gráfico, porque la cantidad de información es insuficiente.

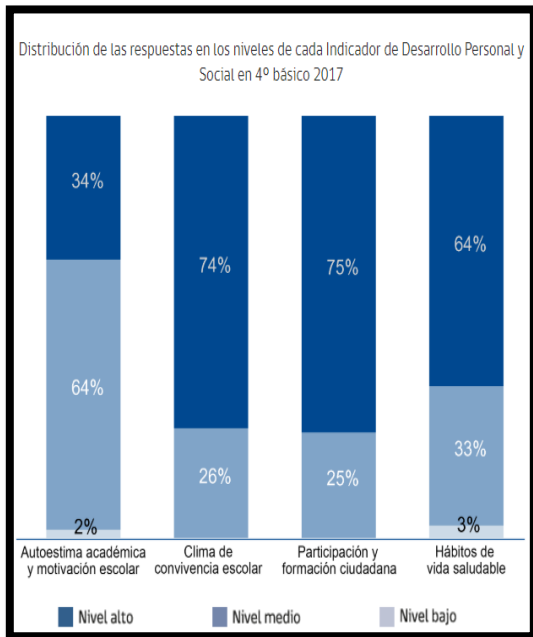
| Puntaje promedio | | | | | | | | |
|------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| 2011 | Variación | 2013 | Variación | 2014 | Variación | 2015 | Variación | 2017 |
| - | ~ | 248 | ↓-15 | 233 | ↑ 18 | 251 | ↓-19 | 232 |

Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad de la Educación

Tabla 4. Resultados SIMCE Matemática desde el año 2013 al 2017 de 8º Básico

Concerniente al puntaje SIMCE obtenido por los octavos años básicos en la prueba de matemática, cabe señalar que no existe una tendencia clara, debido a que del año 2013 al año 2014 el puntaje baja 15 puntos, para luego subir 18 en el año 2015 y finalmente volver a bajar 19 puntos en el año 2017, quedando el establecimiento actualmente con un puntaje de 232.

OTROS INDICADORES DE CALIDAD



Fuente: Informe de Resultados educativos, Agencia de calidad de la Educación

Gráfico 6. Otros indicadores de calidad, 4º básico año 2017

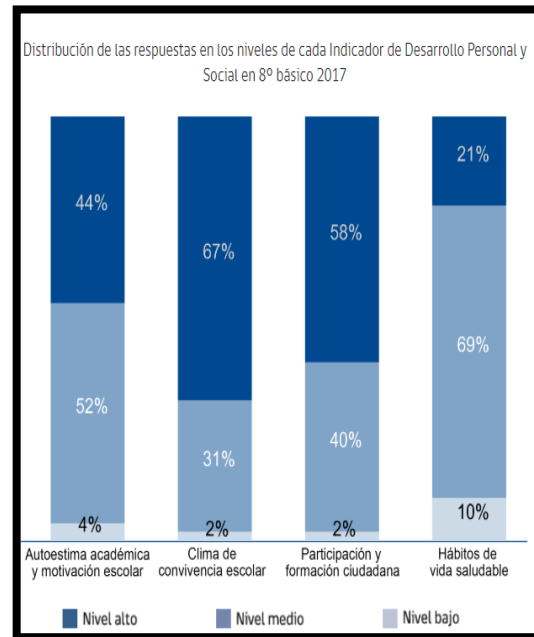


Gráfico 7. Otros indicadores de calidad, 8º básico año 2017

A partir de la información referida a otros indicadores de calidad se evidencia que, en cuarto año básico del año 2017, existe un nivel medio de autoestima académica y motivación escolar, evidenciando que solo un 34% de los estudiantes posee un nivel alto de dicho indicador. Mientras que en octavo año básico, el reactivo más deficiente corresponde a aquel que hace mención a hábitos de vida saludable.

3. Presentación de Línea Base

3.1 Marco metodológico

3.1.1 Tipología. El presente estudio corresponde a una investigación de tipología mixta, el cual es complementado a través de una mirada interpretativa. La investigación se enmarca en un diseño no experimental, ya que el fenómeno se estudia tal como ocurre en el contexto natural, y a su vez transeccional, ya que los datos se recogen una sola vez (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

3.1.2 Objetivos.

Objetivo General

Analizar las prácticas de liderazgo pedagógico referentes a la Gestión Curricular, en un colegio de dependencia Particular Subvencionado de la comuna de Hualpén.

Objetivos Específicos

1. Describir las prácticas de Liderazgo asociadas a la Gestión Curricular del director y equipo técnico pedagógico desde la percepción de los docentes del establecimiento.
2. Identificar los factores que explican el actual despliegue de las prácticas de liderazgo pedagógico del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.
3. Profundizar en las creencias del equipo técnico pedagógico, acerca de las prácticas de gestión curricular en el establecimiento.

3.1.3 Instrumentos. Cabe señalar que, dada la tipología mixta de la presente investigación, se aplicaron técnicas cuantitativa y cualitativa de recolección de datos, para obtener de esta manera, una comprensión más acabada de las variables en estudio.

En cuanto a la fase cuantitativa de la investigación, se considera importante mencionar que, en esta etapa se utiliza como técnica de recolección de información una encuesta a través de un cuestionario escrito, el cual tiene como finalidad recolectar información acerca de la percepción de los docentes concerniente a la gestión pedagógica del establecimiento educacional en el que se desempeñan, además de información general de los mismos.

En primer lugar se aplica un instrumento: “Cuestionario para conocer la opinión de los docentes acerca de la Gestión Pedagógica del establecimiento educacional en el que se desempeña”, desarrollado por un equipo de investigadores de la Facultad de Educación de

la Universidad de Concepción, enfocado en las prácticas de liderazgo del director/a y equipo técnico pedagógico, que, entre otros, consulta 28 prácticas, sobre la capacidad del director y equipo técnico pedagógico de realizar prácticas de liderazgo pedagógico en la gestión curricular, las que se agrupan en las siguientes siete categorías:

- Coordinar la implementación general de las Bases Curriculares y los programas de estudio. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.
- Elaborar Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
- Analizar con los profesores la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Apoyar a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Coordinar un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
- Monitorear permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje
- Promover entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

La encuesta consta de:

1. Afirmaciones donde se debe circular desde la percepción muy de acuerdo con valoración 5 y muy en desacuerdo con valoración 1.
2. Preguntas sobre información general de los docentes que participan en la investigación, referentes a su formación, donde debe marcar con una X la casilla correspondiente y preguntas sobre el tiempo que lleva educando formalmente, en las que debe escribir un número en un el casillero indicado para ello.

Los 28 ítems del instrumento, organizados en siete categorías de Gestión curricular, están planteados en formato de afirmaciones con escala Likert de cinco categorías. (ver anexo)

En la **fase cualitativa** se aplica un cuestionario de preguntas abiertas, las cuales son formuladas en función de los datos obtenidos en la etapa anterior. Cabe mencionar que dicho cuestionario es debidamente validado por 2 expertos antes de su correspondiente aplicación, la cual es realizada de manera escrita mediante autoadministración vía correo electrónico.

Para la validación de las preguntas que forman parte del cuestionario, se solicita la opinión de dos expertos sobre el tema en cuestión: Prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a la Gestión Curricular del director y equipo técnico pedagógico, en cuanto a aspectos de forma del cuestionario y fondo. Cabe decir que, a dichos expertos, se les solicita evaluar en base a dos criterios de valoración para cada pregunta, a saber:

- Pertinencia, relacionada con la correspondencia ente el objetivo de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación;
- Claridad, relacionada con el lenguaje empleado en cada uno de los descriptores que deberán responder los sujetos que serán parte de la muestra.

Una vez que se recopilan las opiniones de los expertos se busca conseguir un consenso a través de la convergencia entre las opiniones de los validadores. Este proceso de retroalimentación da cabida a realizar los cambios que sean pertinentes para construir así, un instrumento final optimizado.

3.1.4 Muestra.

Fase cuantitativa: En esta etapa la muestra es probabilística, ya que cada sujeto de la población tiene la misma posibilidad de ser elegido, es decir, del conjunto de docentes de aula que imparten clases en el establecimiento.

Población y unidad de análisis: Profesores de aula de un colegio particular subvencionado seleccionado para el estudio, ubicado en la comuna de Hualpén.

Muestra y unidad de observación: 20 profesores de aula del colegio particular subvencionado de la comuna de Hualpén, que se desempeñan en primer y segundo ciclo de enseñanza básica durante el año 2018.

Criterio de selección: Docente de aula que pertenezca al colegio seleccionado para la investigación.

Fase cualitativa: En esta etapa la muestra es no probabilística, ya que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, en este caso los sujetos debían ser parte del equipo técnico pedagógico.

Población y unidad de análisis: Integrantes del equipo técnico pedagógico del establecimiento seleccionado para el estudio.

Muestra y unidad de observación: Jefe(a) de Unidad Técnico Pedagógica de primer ciclo y Jefe(a) de Unidad Técnico pedagógica de segundo ciclo.

Criterio de selección: Docentes que integren el equipo técnico pedagógico del establecimiento seleccionado para el estudio.

3.1.5 Método de análisis de datos.

Para efectos de la presente investigación, en la fase cuantitativa, se analiza la frecuencia y/o porcentaje del criterio “Muy de acuerdo” que, al ser este más estricto, aumenta la probabilidad de que el director y equipo técnico pedagógico realmente lleve a cabo esta práctica de manera sistemática (Horn & Marfán, 2010).

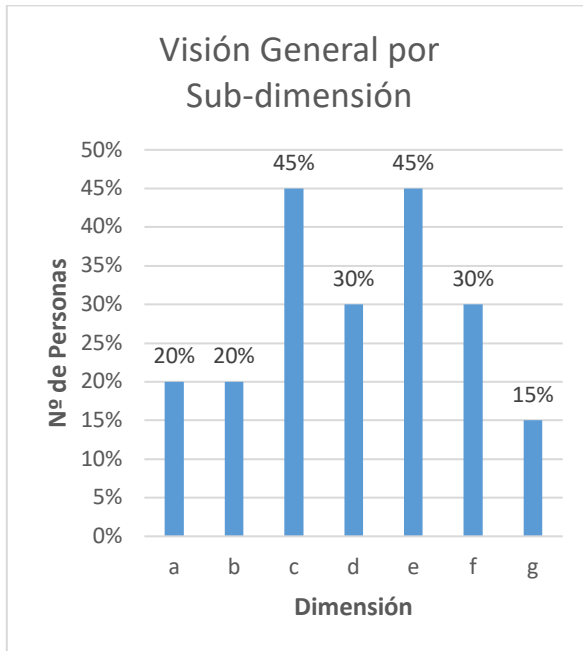
Por lo anterior, es que se generan tablas de frecuencia que evidencian la cantidad de docentes que manifiestan estar Muy de Acuerdo con cada uno de los indicadores del cuestionario y con cada una de las sub-dimensiones en las que se agrupan los diferentes indicadores. Cabe destacar, que para el análisis realizado en base a estas sub-dimensiones de Gestión Curricular, se utilizan también medidas de tendencia central, como la media aritmética o promedio, con el fin de establecer una comparación entre las sub-dimensiones e identificar no solo de manera aislada aquellas prácticas que son menos percibidas por los docentes, sino que también lograr esclarecer el conjunto de prácticas más descendidas, identificando así, los nudos críticos existentes en el establecimiento. Se incluyen, además, para una mayor claridad y análisis, figuras que grafican dicha información.

Cabe destacar, además, que se calcula el coeficiente de confiabilidad “Alfa de Cronbach”, el cual da por resultado 0,83, lo cual indica que los datos son fiables, ya que se encuentra entre los valores 0,75 y 0,90, rango considerado como “aceptable”. Por lo tanto, se puede afirmar que existe coherencia y consistencia interna en los datos obtenidos.

Para la fase cualitativa, luego de la recepción de los cuestionarios de preguntas abiertas, se realiza una segmentación del corpus y se definen unidades textuales, posteriormente se construyen categorías y subcategorías emergentes, las que surgen desde el propio discurso de los sujetos. Se finaliza con un análisis hermenéutico, con el objetivo de lograr inferir del discurso una interpretación de lo que allí se dijo.

3.2 Resultados

3.2.1 Resultados cuantitativos.



Sub-dimensiones:

- a) Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio
- b) Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
- c) Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- d) Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
- e) Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
- f) Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- g) Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

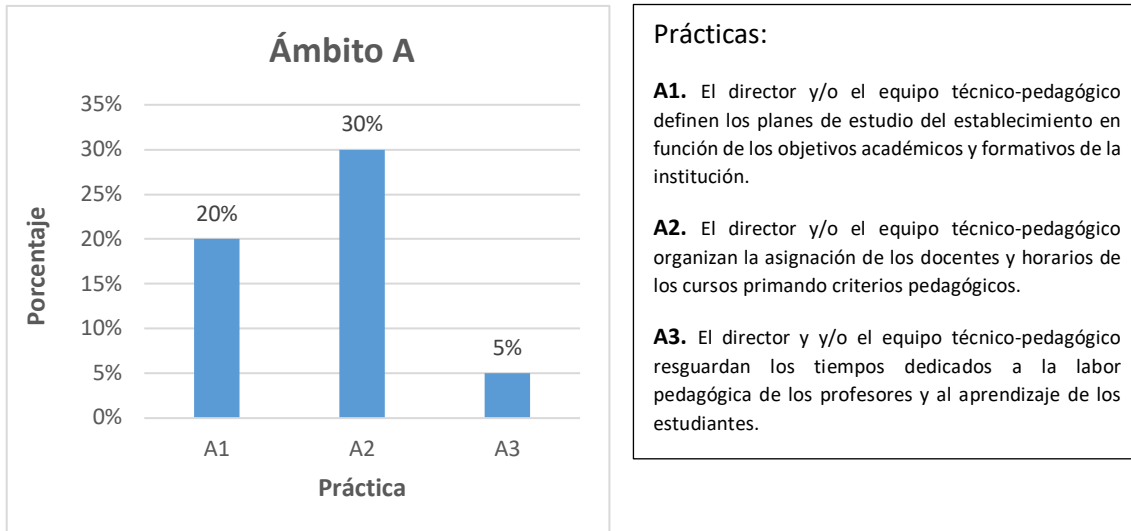
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados del cuestionario

Gráfico 8 : Resultados por cada sub-dimensión de Gestión Curricular

Como se puede apreciar en el gráfico 8, la sub-dimensión con una menor cantidad de respuestas “Muy de Acuerdo” es la G, la cual hace referencia al aprendizaje colaborativo entre docentes y el intercambio de los recursos educativos generados. En dicho reactivo solo 3 de los 20 docentes encuestados señala percibir la realización de esta práctica, es decir, solo un 15%. A su vez las sub-dimensiones A y B solo alcanzan un 20%, ya que solo 4 de los 20 docentes encuestados manifiestan estar muy de acuerdo. Dichas sub-dimensiones hacen referencia a la Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio y a los Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum respectivamente.

A continuación, el análisis detallado de cada Sub-dimensión.

A. “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio”.

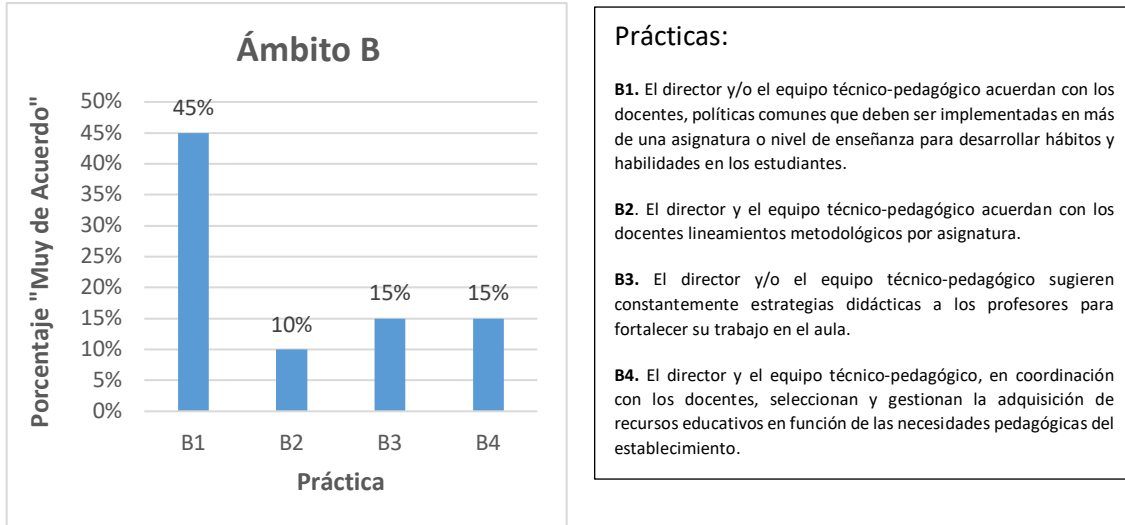


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados del cuestionario

Gráfico 9: Resultados por cada práctica del ámbito A

Como se puede apreciar en el gráfico 9, en este ámbito se presenta un total de 18,3% en promedio de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo” en el plano general. A su vez, los indicadores que marcan los puntos extremos son: por un lado, “El director y/o el equipo técnico-pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes” (A3), con un promedio de 5% de alternativas marcadas como “Muy de Acuerdo” y por otro lado “El director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos” (A2), con un 50%.

B. “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”

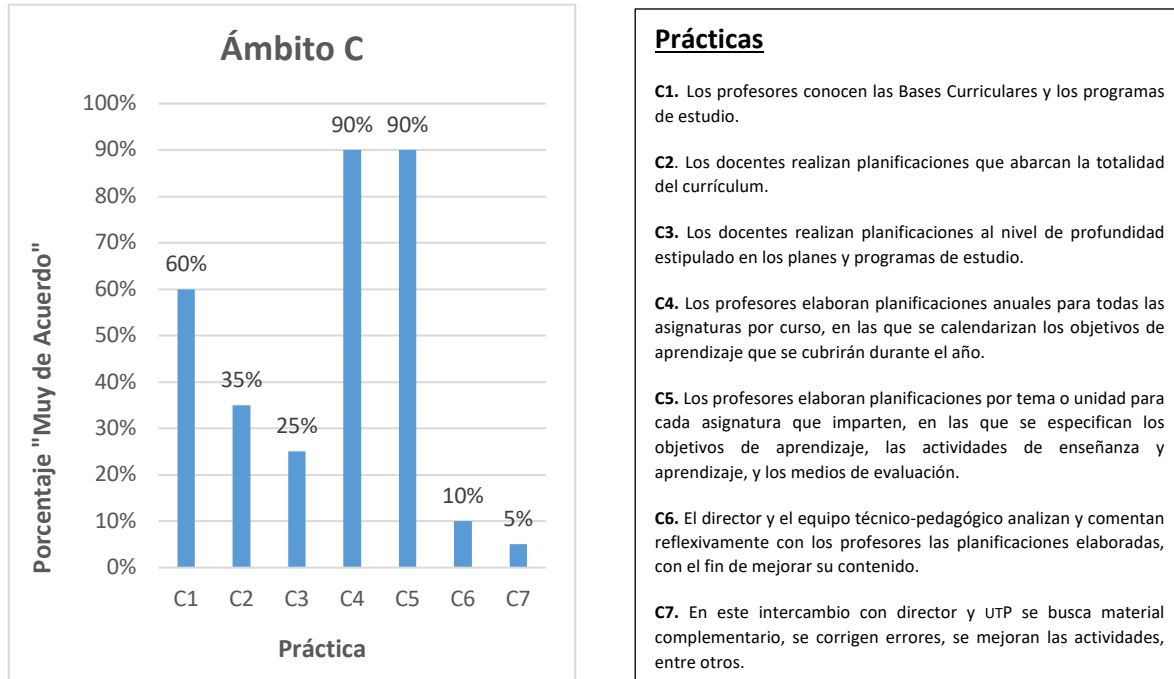


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados del cuestionario

Gráfico 10: Resultados por cada práctica del ámbito B

Como se puede apreciar en el gráfico 10, en este ámbito se presenta un total de 21,2% en promedio de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo” en el plano general. A su vez, los indicadores que marcan los puntos extremos son: por un lado, El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura. (B2), con un promedio de 10% de alternativas marcadas como “Muy de Acuerdo” y por otro lado El director y/o el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes. (B1), con un 45%.

C. “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje”

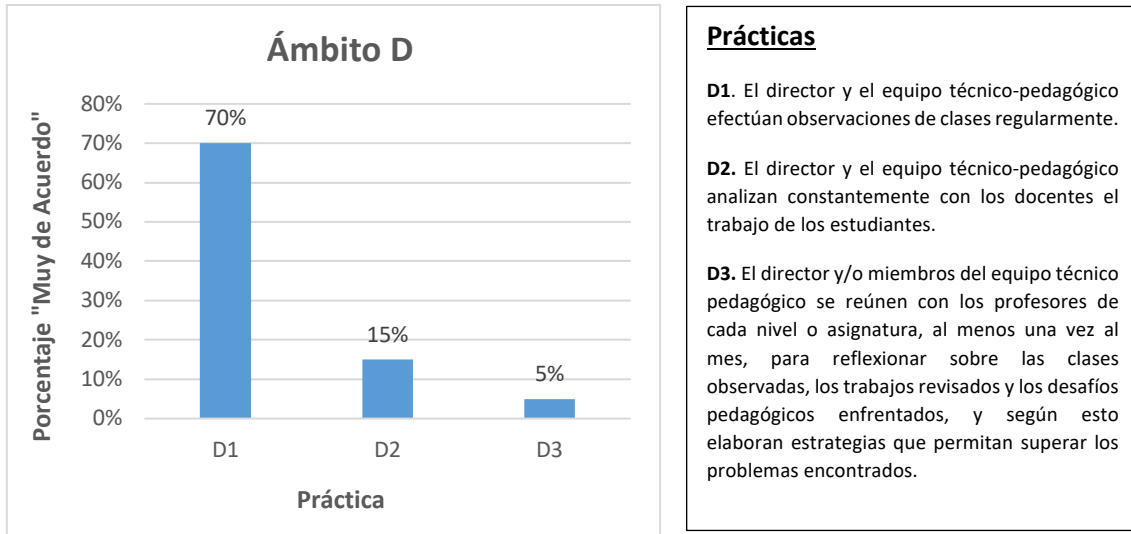


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados del cuestionario

Gráfico 11: Resultados por cada práctica del ámbito C

Como se puede apreciar en el gráfico 11, en este ámbito se presenta un total de 45% en promedio de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo” en el plano general. A su vez, los indicadores que marcan los puntos extremos son: por un lado, “En este intercambio con director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.”(C7), con un promedio de 5% de alternativas marcadas como “Muy de Acuerdo” y por otro lado “Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso, en las que se calendarizan los objetivos de aprendizaje que se cubrirán durante el año” (C4), y “Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura que imparten, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación”(C5), ambas con un 90%.

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

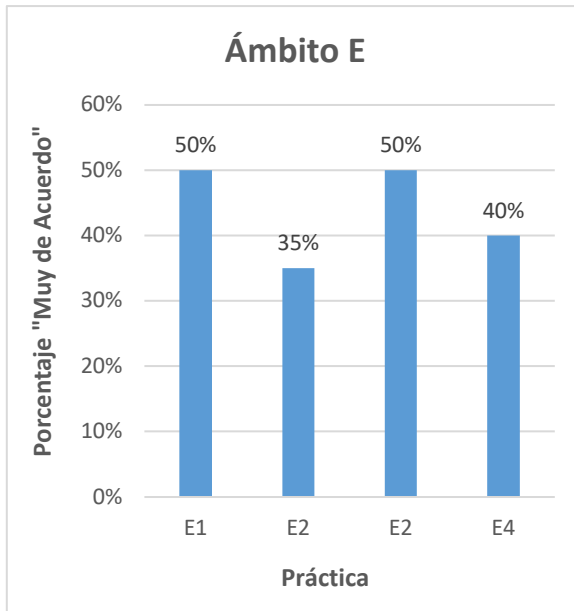


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados del cuestionario

Gráfico 12: Resultados por cada práctica del ámbito D

Como se puede apreciar en el gráfico 12, en este ámbito se presenta un promedio de 30% entre las 3 prácticas considerando las respuestas marcadas como “Muy de acuerdo” . A su vez, los indicadores que marcan los puntos extremos son: por un lado, “El director y/o miembros del equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados” (D3), con un promedio de 5% de alternativas marcadas como “Muy de Acuerdo” y por otro lado, “El director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente”(D1), con un 90%.

E. “Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje de aprendizaje”.



Prácticas

E1. El director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año.

E2. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción.

E3. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas, como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras.

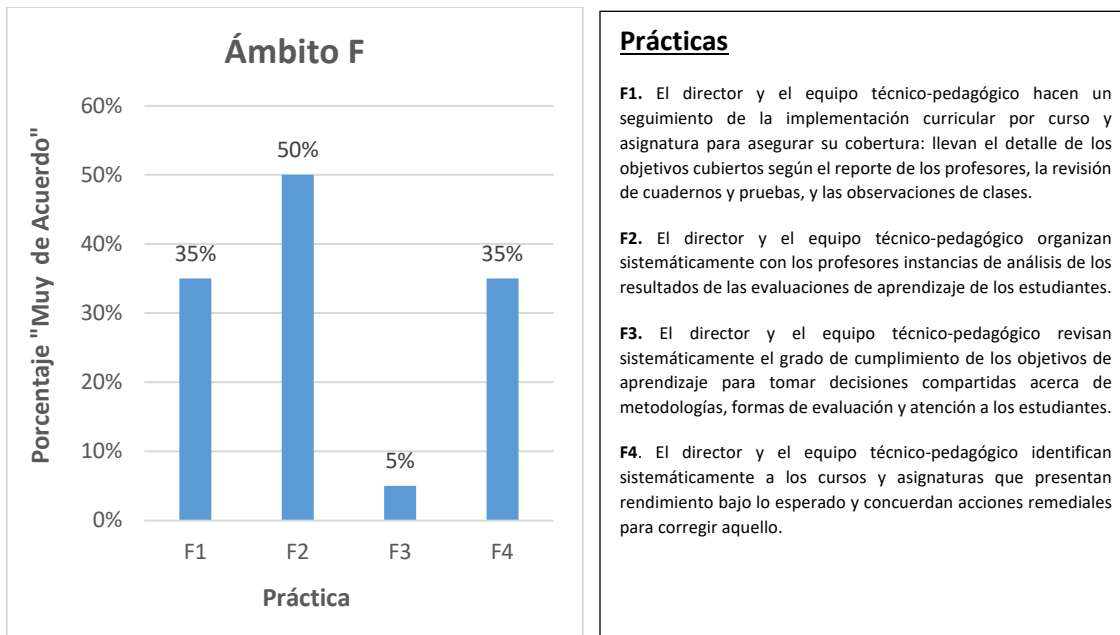
E4. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, por lo tanto, fijan y cumplen plazos para corregirlas y para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados del cuestionario

Gráfico 13: Resultados por cada práctica del ámbito E

Como se puede apreciar en el gráfico 13, en este ámbito se presenta un total de 43,7% en promedio de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo” en el plano general. A su vez, los indicadores que marcan los puntos extremos son: por un lado, “El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción” (E2), con un promedio de 35% de alternativas marcadas como “Muy de Acuerdo” y por otro lado, “El director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año”. (E1), y” El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas, como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras”. (E3), ambas con un 50%.

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

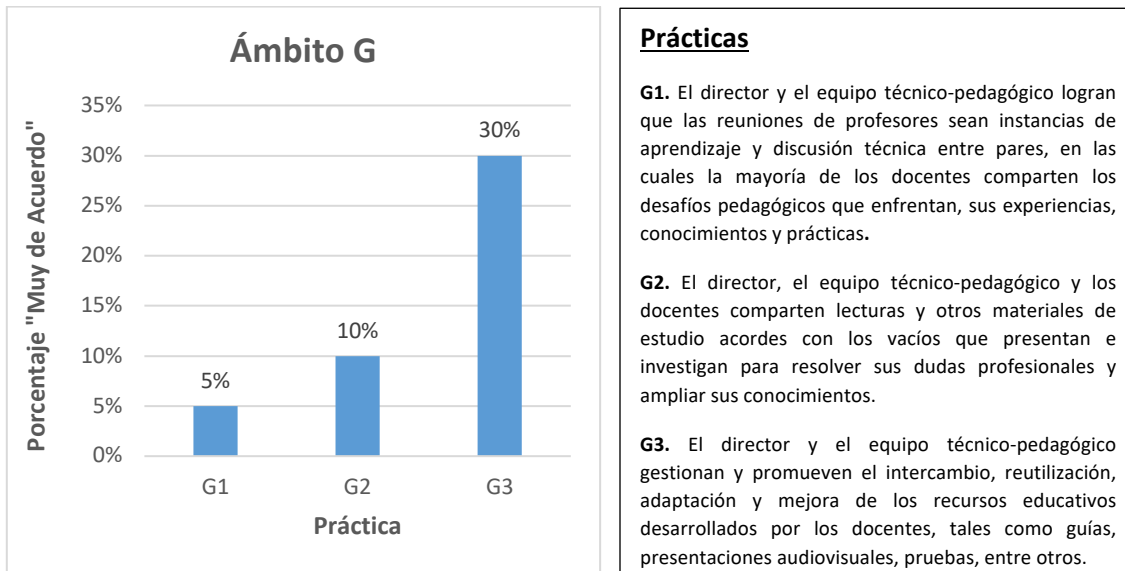


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados del cuestionario

Gráfico 14: Resultados por cada práctica del ámbito F

Como se puede apreciar en el gráfico 14, en este ámbito se presenta un promedio de 31,2% de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo” entre las 4 prácticas correspondientes. A su vez, los indicadores que marcan los puntos extremos son: por un lado, “El director y el equipo técnico-pedagógico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes”. (F3), con un promedio de 5% de alternativas marcadas como “Muy de Acuerdo” y, por otro lado, “El director y el equipo técnico-pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes” (F2), con un 50%.

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



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados del cuestionario

Gráfico 15: Resultados por cada práctica del ámbito G

Como se puede apreciar en el gráfico 15, en este ámbito se presenta un total de 15% en promedio de respuestas marcadas como “Muy de acuerdo” en el plano general. A su vez, los indicadores que marcan los puntos extremos son: por un lado, “El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas” (G1), con un promedio de 5% de alternativas marcadas como “Muy de Acuerdo” y por otro lado, “El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros” (G3), con un 30%.

3.2.2 Resultados cualitativos.

Análisis Hermenéutico

El análisis de los instrumentos cualitativos se realiza siguiendo la metodología del Análisis Hermenéutico, el cual, en este caso, se centra principalmente en las creencias acerca de gestión curricular y en las 3 categorías de la gestión curricular que resultaron descendidas de acuerdo a la percepción de los docentes consultados en la encuesta anteriormente analizada. A continuación, se presentan los resultados de dichas categorías.

Creencias del Concepto de Gestión Curricular

Respecto de las creencias del concepto de gestión curricular, se distinguen 3 subcategorías las cuales hacen referencia a: Organización de los contenidos y metodologías de enseñanza, Responsabilidad del equipo Técnico Pedagógico y Foco en la efectividad del aprendizaje y su correcta articulación.

Concerniente a la información obtenida en la subcategoría, **“Organización de los contenidos y metodologías de enseñanza”** los entrevistados dan a conocer sus creencias en relación al concepto de gestión curricular. A pesar de que ambas entrevistadas coinciden en que el concepto de Gestión Curricular radica en la organización de los contenidos que los estudiantes deben aprender, no es posible identificar con claridad un concepto de gestión curricular totalmente unificado, ya que, en el detalle de sus respuestas, cada una hace referencia a aristas distintas. Una de las Jefas de Unidad Técnico Pedagógica señala que la gestión curricular es la organización de lo que los estudiantes deben aprender haciendo énfasis en cómo deben hacerlo, mientras que la otra Jefa de Unidad Técnico Pedagógica también señala que la Gestión Curricular hace referencia a la acción de organizar los contenidos, pero enfatiza en la profundidad y articulación de los contenidos.

“Entiendo por Gestión Curricular a la organización de lo que los estudiantes deben aprender y cómo deben hacerlo. La Gestión Curricular incluye moderar las estrategias necesarias para que el aprendizaje efectivo ocurra” (P1, S1)

“La acción de organizar los contenidos que deben ser enseñados por nivel considerando su respectiva profundidad y articulación” (P1, S2)

En relación a la información obtenida en la subcategoría **“Responsabilidad del equipo Técnico Pedagógico”** Ambas entrevistadas convergen en señalar que la principal responsabilidad de la Gestión Curricular está a cargo del director y de las jefas de Unidad Técnico Pedagógica, sin embargo, solo una de ellas reconoce a los docentes como parte constituyente de aquella labor.

“En general tanto docentes como directivos forman parte de esta labor, sin embargo, somos quienes conformamos el equipo Técnico pedagógico quienes debemos establecer los lineamientos necesarios para ello” (P2, S1)

“Los principales responsables son los líderes o directivos de cada institución, específicamente director y jefes de Unidad Técnico pedagógica” (P1, S2)

Con respecto a la subcategoría **“Foco en la efectividad del aprendizaje y su articulación”** las entrevistadas hacen mención a diferentes puntos con respecto al principal objetivo de la Gestión Curricular. Una de las Jefas de Unidad Técnico Pedagógica señala que el foco está en que los estudiantes aprendan realmente, dejando de lado incluso la cobertura curricular. Mientras que la otra Jefa de unidad Técnico Pedagógica enfatiza en que el foco de la Gestión Curricular es más bien la coherencia que se establezca entre los contenidos dentro de un mismo nivel y/o entre distintos niveles.

“Creo que el principal objetivo de la gestión del currículum es que los estudiantes realmente estén aprendiendo, más incluso que el hecho de si se alcanza el 100% de la cobertura curricular o no. Lo relevante es gestionar los procesos de aprendizaje que se estén llevando a cabo en la institución y su efectividad” (P3, S1)

“El principal objetivo de la gestión del currículum es asegurar la coherencia de los contenidos tanto dentro de un mismo nivel y entre niveles” (P1, S1)

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

Con respecto a esta dimensión de Gestión Curricular, se logran identificar 2 subcategorías: Falta de espacios de reflexión e intercambio de experiencias y Poca valoración a la verificación del trabajo colaborativo entre docentes.

En relación a la subcategoría **“Falta de espacios de reflexión e intercambio de experiencias”**, las entrevistadas señalan de que a pesar de que existen tiempos destinados al trabajo colaborativo (dos horas semanales), muchas veces dichas instancias son ocupadas en capacitaciones para los docentes, perdiéndose así la oportunidad de realizar un trabajo colaborativo real y efectivo. Señalan además que, estas capacitaciones son llevadas a cabo principalmente por instrucción del director y sostenedor, ya que a ellas, como jefas de Unidad Técnico Pedagógica se les da el mandato de realizar una cierta cantidad de capacitaciones durante el año.

“En teoría cada profesor cuenta con un tiempo de coordinación con su paralelo y con la respectiva educadora diferencial. Ahora bien, en términos generales, cada cierto tiempo, además, existen reuniones masivas a las cuales asisten los docentes, sin embargo, en ocasiones, una gran cantidad de reuniones o instancias en las que los docentes podrían compartir e intercambiar experiencias, se enfocan en capacitarles en algún tema en específico...” (P4, S1)

“Cabe destacar, además que, más que tiempos de reflexión y trabajo compartido, muchas veces se nos da la instrucción, como Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, de realizar una gran cantidad de capacitaciones o reuniones de instrucción durante el año, las cuales no dan pie a estos espacios en donde los docentes puedan intercambiar libremente sus experiencias” (P4, S2)

Concerniente a la subcategoría **“Poca valoración a la verificación del trabajo colaborativo entre docentes”** ambas entrevistadas señalan que no existe en el establecimiento un medio de verificación formal para el trabajo colaborativo mencionando además que no es algo que esté dentro de sus prioridades, ya que sería una pérdida de

tiempo agregar otra labor más al poco tiempo que existe actualmente. Por otra parte, ambas entrevistadas señalan que en ocasiones asisten a las reuniones de colaboración entre docentes, pero no de manera frecuente.

“No contamos con un medio formal de verificación de trabajo colaborativo, ya que sería agregar una labor administrativa más a realizar dentro del poco tiempo que existe para ella. A pesar de esto, si se asiste a reuniones de departamento a observar y a conversar con los docentes acerca de este tema, sin embargo, no siempre existe el tiempo de ir a verificar dicha práctica” (P5, S1)

“El establecimiento no cuenta con un medio de verificación para dicho indicador ya que no está dentro de las prioridades y se perdería tiempo realizando un informe de aquello. Sin embargo, sabemos que existe trabajo colaborativo ya que observamos y sabemos que se reúnen cada semana, aunque no haya tiempo formal destinado a conversarlo con cada profesor, puesto que, dicho tiempo no existe” (P5, S2)

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

Respecto a la categoría señalada de logran distinguir 2 subcategorías: Exceso de labores administrativas y Difícil coordinación de los tiempos pedagógicos.

En relación a la primera subcategoría **“Exceso de labores administrativas”** ambas entrevistadas coinciden en que, a pesar de que se trata de evitar las actividades extra programáticas lo más posible, si reconocen que el establecimiento solicita una gran cantidad de tareas de tipo administrativas a los docentes, además de ocupar gran tiempo de sus horas no lectivas en la entrevista y atención a apoderados y/o estudiantes.

“A pesar de que sí se trata de resguardar los tiempos, consideramos como colegio que, es un factor importante para el desarrollo del estudiante la relación docente-apoderado, por lo cual cada profesor destina gran parte de su tiempo a ello. Por otro lado, en cuanto a labores administrativas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere, efectivamente sí solicitamos bastante, ya que es uno de nuestros medios de verificación de que el trabajo se esté realizando correctamente” (P6, S1)

“Siempre y dentro de lo posible, se trata de evitar demasiadas actividades extra programáticas... Cabe destacar, además, que específicamente en este establecimiento se promueve mucho la comunicación efectiva con el estudiante y a su vez con el apoderado, motivo por el cual, gran parte de las horas no lectivas, son ocupadas por esta labor. Además, existen varios requerimientos que se les solicita a los docentes en cuanto a la planificación de la enseñanza y sobre todo en lo concerniente a la elaboración de evaluaciones” (P6, S2)

En lo que se refiere a la segunda subcategoría **“Difícil coordinación de los tiempos pedagógicos”** Las entrevistadas coinciden en responsabilizar en gran parte al gobierno y a las solicitudes que este hace, señalando que el tiempo establecido por ley como horas no lectivas, es insuficiente para todo lo que se tiene que hacer. Por lo anterior, es que señalan que a nivel de establecimiento se vuelve una labor prácticamente imposible el lograr coordinar y distribuir adecuadamente los tiempos pedagógicos.

“...Creo que son muchas las labores que se exigen a nivel de gobierno a los profesores, y que además no se considera el tiempo pertinente para ello, ya que claramente el tiempo destinado a labores de trabajo fuera del aula es insuficiente, y, en consecuencia, la labor se vuelve prácticamente imposible a nivel de establecimiento. No es tarea simple, dentro del tiempo destinado a horas no lectivas, dejar tiempo para planificar, elaborar y revisar evaluaciones, preparar y realizar reuniones de apoderado, asistir a consejo de profesores, atender a apoderados, entre otras labores” (P6, S1)

“...Lo cierto es que la tarea de coordinar y organizar adecuadamente los tiempos se vuelve difícil considerando la organización que establece por ley el gobierno en cuanto a la distribución de horas lectivas y no lectivas. El tiempo evidentemente no alcanza...” (P6, S2)

Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum

Con respecto a la categoría de Lineamientos comunes para la implementación efectiva del currículum, se distinguen 2 subcategorías: Foco en la priorización de objetivos y Triangulación entre el currículum planificado, enseñado y evaluado.

En la subcategoría **“Foco en la priorización de objetivos”** las entrevistadas señalan que el principal lineamiento que se les da a los docentes en cuanto a la gestión del currículum es la priorización de objetivos. Ambas coinciden en que el docente debe decidir qué objetivos priorizar y establecer con qué profundidad revisará cada uno de ellos, planificándolos y distribuyéndolos de forma estratégica y realista.

“Los principales lineamientos tienen directa relación con la priorización de objetivos, la profundidad con la cual es necesario ver cada uno de ellos dependiendo del contexto de cada nivel...” (P7, S1)

“El principal lineamiento que se establece en este colegio es que los docentes logren distribuir los contenidos de manera realista y estratégica, dando prioridad a aquellos contenidos que, a su juicio, son más relevantes de profundizar” (P7, S2)

En la subcategoría **“Triangulación entre el currículum planificado, enseñado y evaluado”** cabe señalar que solo una de las entrevistadas señala como parte importante de los lineamientos pedagógicos comunes la triangulación que debe existir entre el currículum planificado, el currículum enseñado y el currículum evaluado, lo que deja en evidencia que no existe un lineamiento común establecido y compartido por ambas jefas de unidad Técnico pedagógica.

“Los principales lineamientos tienen directa relación con la priorización de objetivos, la profundidad con la cual es necesario ver cada uno de ellos dependiendo del contexto de cada nivel y con la triangulación entre el currículum planificado, el enseñado y evaluado” (P7, S1)

3.3 Análisis del problema

A partir de la aplicación del instrumento cuantitativo y de su respectivo análisis se concluye que la sub-dimensión de Gestión Curricular menos percibida por los docentes de Enseñanza Básica del colegio Particular Subvencionado de la comuna de Hualpén corresponde a aquella que hace referencia a la “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”. A su vez, se concluye que dentro de esta misma sub-dimensión, la práctica más descuidada es aquella que señala que “El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de

profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas”. En consecuencia, los datos indican que el nudo crítico, radica en la falta de prácticas colaborativas que promuevan instancias de aprendizaje mutuo entre los docentes del establecimiento en estudio. Además del hallazgo anterior, existen otras 2 dimensiones A y B, “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio” y “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum” respectivamente, las cuales también tienen un bajo porcentaje de percepción por parte de los docentes por lo cual son dignas de considerar y a su vez de relacionar con la dimensión más descendida.

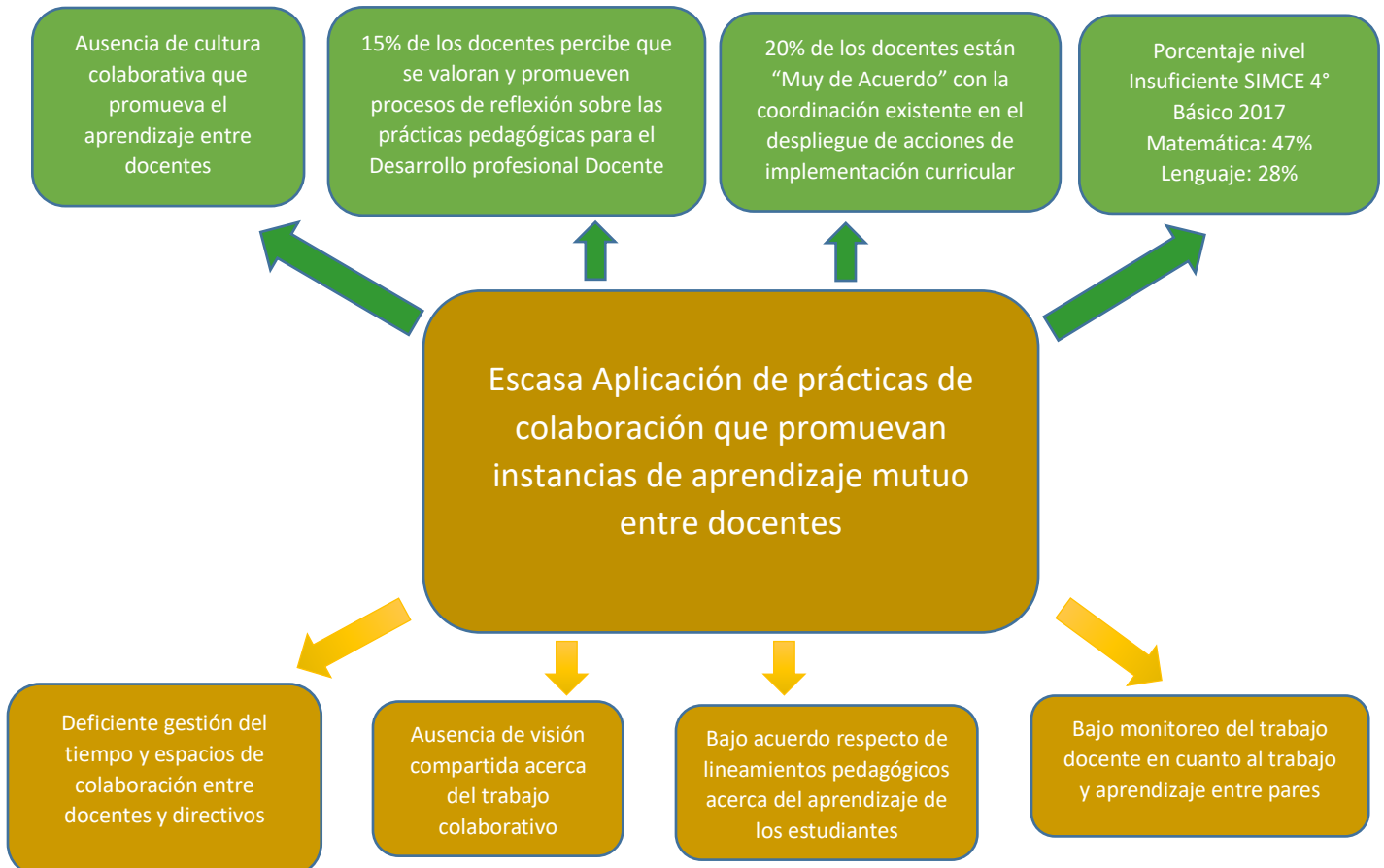
Por otra parte, cabe destacar, además, que la profundización llevada a cabo tras la aplicación de la entrevista y su posterior análisis, permite pesquisar información relevante concerniente a las causas del problema detectado. En primer lugar, se evidencia una importante divergencia en las creencias acerca de la Gestión curricular, esto debido a que conceptualmente las jefas de Unidad Técnico Pedagógica coinciden en señalar que la gestión es la organización de los contenidos, sin embargo, cada una posee su propia interpretación de ello, por lo que no existe un conjunto de acciones para la gestión curricular que ambas manejen y transmitan con claridad, lo que evidentemente genera confusión y divergencia a su vez, en el quehacer docente.

A través de la entrevista, se evidencia, además, una deficiente coordinación de los tiempos pedagógicos y, más específicamente, una falta de responsabilización de aquello, ya que solo se hace mención a lo imposible que se vuelve hacer coincidir los tiempos tomando en cuenta las horas no lectivas establecidas por ley, y no se busca cambiar dicha situación, sobre todo, considerando que ambas jefas de unidad técnico pedagógica reconocen a su vez que existe un exceso de labores administrativas. Como consecuencia de lo anterior, es que los docentes no logran planificar ni realizar la articulación coherente de los contenidos entre una asignatura y otra y, además, tampoco se hace posible coordinar la progresión de los contenidos de las asignaturas acorde a cada nivel, lo que, a mediano y largo plazo, altera los resultados obtenidos en mediciones externas.

Por otro lado, se evidencia la poca efectividad de las reuniones, ya que claramente se menciona que estas pierden rápidamente el foco al ser muchas de ellas instruccionales, no dejando así, espacio libre para la reflexión docente sobre las practicas que estos realizan a diario ni para el intercambio de experiencias y desafíos vividos dentro del aula. Por esta razón es que se produce, además, una disparidad curricular entre los niveles.

Por último, cabe señalar que se visualiza una clara inexistencia de medios de verificación del trabajo colaborativo entre docentes, lo cual pone al descubierto la ausencia de cultura colaborativa y la poca valoración que la comunidad educativa le otorga a ésta y a los múltiples beneficios que podrían obtenerse de este.

3.4 Árbol de problema



4. Propuesta de Mejora

4.1 Resumen de la Estrategia

Lo que en el presente informe se propone para dar solución al problema encontrado, “Bajo despliegue de prácticas colaborativas que promuevan el aprendizaje mutuo entre docentes”, resulta de una fusión de dos estrategias de Desarrollo Profesional Docente: El Estudio de Clase y Club de Video, ambas caracterizadas por potenciar el trabajo colaborativo y por su foco en la investigación.

La propuesta sugiere como punto de partida repensar el quehacer docente con respecto a lo declarado en el PEI, reflexionando acerca de las prácticas, y de la situación deseada versus la situación actual, creando así la necesidad del cambio. Se trabaja por consiguiente, en primera instancia, estableciendo y definiendo lineamientos pedagógicos comunes para el Aprendizaje, trabajando colectivamente en la priorización y progresión de objetivos de las asignaturas de Matemática y Lenguaje del Segundo Ciclo Básico (Grupo de docentes y asignaturas con las que se propone implementar inicialmente la estrategia).

Luego de varios procesos de reflexión y socialización se propone implementar como un programa piloto el Estudio de Clase + Club de Video, para lo cual el Equipo Directivo gestiona la intervención de un Experto externo, quien capacita al grupo de docentes en cuanto a dicha estrategia y a procesos de investigación educativa. El equipo Directivo además, reestructura gestionando el tiempo y los recursos, agregando horas a los contratos de los docentes involucrados y acondicionando un lugar para la implementación de la estrategia.

La estrategia como tal, involucra primero que todo la definición de una meta, objetivo, unidad y un minucioso estudio curricular acerca de lo recientemente mencionado. La preparación colectiva de la clase tiene como fin no solo planificar las actividades para el aprendizaje, sino que también prever las posibles preguntas, reacciones y respuestas de los estudiantes. En este caso en particular, se propone que cada clase estudiada sea ejecutada por un docente y observada por cinco profesores, el experto externo, Director y UTP, siendo 8 investigadores en total, quienes posteriormente revisan la grabación de la clase y comentan lo observado y registrado de manera objetiva, socializando y reflexionando en

torno a aquellas actividades que funcionaron, las que no y por qué, levantando así información acerca de los aprendizajes más relevantes con el fin de basar la próxima planificación de clase en ellos.

4.2 Objetivos y Metas

- Objetivo General
 - Fortalecer las prácticas de colaboración que promuevan el aprendizaje mutuo entre pares.
- Metas de Efectividad
 - Presencia de cultura colaborativa que promueva el aprendizaje entre docentes
 - Más del 15% de los docentes percibe que se valoran y promueven procesos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas para el Desarrollo profesional Docente
 - Más del 20% de los docentes están “Muy de Acuerdo” con la coordinación existente en el despliegue de acciones de implementación curricular
 - Porcentaje de Insuficiente SIMCE 4° Básico
 - Matemática: Al menos 10 puntos porcentuales por debajo del resultado anterior (de 47% a 37%)
 - Lenguaje: Al menos 10 puntos porcentuales por debajo del resultado anterior (de 28% a 18%)

4.3 Cuadro de Resultados Esperados

| Resultados esperados | Indicadores de Resultados | Medios de Verificación |
|---|---|---|
| R1. Lineamientos Pedagógicos acerca del Aprendizaje de los estudiantes Definido y Establecido. | 1. Al menos 2 reuniones de Docentes y Equipo Directivo para revisar el PEI y establecer grandes lineamientos pedagógicos comunes al comienzo del primer mes. | <ul style="list-style-type: none"> ● Minuta de la Reunión ● Hoja de los acuerdos consensuados firmada por cada docente y directivo |
| | 2. Al menos dos talleres de directivos y docentes para consensuar la priorización de objetivos de la asignatura de matemática y lenguaje durante el primer mes. | <ul style="list-style-type: none"> ● Minuta de los talleres ● Registro de asistencia ● Priorización de objetivos terminada |
| | 3. Al menos dos talleres para establecer la progresión de los | <ul style="list-style-type: none"> ● Minuta de los talleres ● Registro de asistencia |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>contenidos por nivel y entre niveles de la asignatura e matemática y lenguaje durante el primer mes.</p> <p>4. Una reunión de Equipo Directivo, docentes y experto externo para consensuar la meta general de los estudios de clase al término del primer mes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Progresión terminada • Minuta de la reunión • Registro de asistencia • Meta general de EC definida |
| <p>R2. Docentes capacitados en una estrategia de Desarrollo Profesional Docente: Estudio de Clase</p> | <p>1. Una capacitación de “Estudio de Clase” semanal durante el segundo mes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Minuta de Capacitaciones • Registro de asistencia |
| | <p>2. Una capacitación de “Cómo llevar a cabo procesos de investigación en la Escuela” semanal durante el segundo mes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Minuta de Capacitaciones • Registro de asistencia |
| | <p>3. Al menos una visita a observar un “Estudios de Clase” ya implementado en otro establecimiento al segundo mes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Registro de lo observado • Asistencia a la observación |
| | <p>4. Una evaluación escrita de aplicación grupal al término del segundo mes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la evaluación |
| <p>R3. Gestión del Tiempo, Recursos y espacios para la Colaboración docente Reestructurado e Implementado.</p> | <p>1. Agregar al menos 2 horas cronológicas de contrato a cada docente involucrado u hora extra en el caso de quienes posean carga completa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Modificación horas de contrato de los docentes • Pago de horas extra cuando corresponda |
| | <p>2. Una sala acondicionada para la realización de los talleres.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Espacio físico óptimo para la realización de los talleres |
| | <p>3. Al menos un taller para la planificación de la clase antes de su ejecución.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Minuta del taller • Planificación escrita • Registro de asistencia |
| | <p>4. Al menos un taller para la preparación del material y recursos antes de la ejecución de la clase.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Material listo para ser usado • Registro de asistencia |
| <p>R4. Sistema de Monitoreo del Trabajo y Aprendizaje Docente entre pares Implementado y Evaluado.</p> | <p>1. Una pauta orientadora de observación consensuada por el Equipo Directivo y los Docentes al término del primer mes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pauta orientadora para la observación |
| | <p>2. Al menos 4 observaciones de Estudio de Clase a docentes voluntarios al término del primer semestre.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Registro de observación individual escrito • Registro audiovisual de la clase |

| | | |
|--|--|---|
| | 3. Al menos un taller de discusión colectiva posterior a cada clase observada. | <ul style="list-style-type: none"> • Registro de la discusión, observaciones, conclusiones y acuerdos. |
| | 4. Al menos 10 horas de reflexión pedagógica colectiva al semestre. | <ul style="list-style-type: none"> • Minuta de talleres • Registro de asistencia |

4.4 Diseño de actividades

| Resultado esperado | Nombre de la actividad | Descripción de la actividad (incluye descripción general, responsable y duración) |
|---|---|--|
| R1. Lineamientos Pedagógicos acerca del Aprendizaje de los estudiantes Definido y Establecido. | <u>A1. Indicador 1</u> “Revisión del PEI” | <p>Realización de al menos 2 reuniones (de 2 horas cronológicas cada una) entre el equipo directivo y los docentes. Se hace una revisión de lo que declara el PEI del establecimiento referente al tipo de enseñanza que este ofrece y los valores y principios sobre los cuales esta se basa. Reflexión colectivamente en torno a si existe concordancia con lo declarado y lo efectivamente realizado y se conversa acerca de la necesidad de un cambio.</p> <p>Acuerdos respecto de aquello que sea necesario modificar en la práctica para que el PEI sea coherente con los procesos de aprendizaje y evaluación implementados.</p> <p>Cada departamento reflexiona, adquiere y registra compromisos acerca de las prácticas a modificar específicamente para el aprendizaje de su respectiva área.</p> <p>Responsable(s): Jefe de Unidad Técnico Pedagógica y El Jefe de cada Departamento.</p> |
| | <u>A1. Indicador 2</u> “Taller de Priorización Curricular” | <p>Realización de al menos 2 talleres (de 2 horas cronológicas cada uno) entre el Equipo Directivo y los Docentes de segundo ciclo Básico que impartan las asignaturas de Matemática y Lenguaje. Reflexión y consenso acerca de la priorización de los objetivos de cada asignatura y a su vez de cada nivel, determinando aquellos objetivos esenciales para la adquisición de otros aprendizajes futuros para los estudiantes.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | Responsable(s): Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica |
| | <p><u>A1. Indicador 3</u></p> <p>“Taller de Progresión Curricular”</p> | <p>Realización de al menos 2 talleres (de 2 horas cronológicas cada uno) entre el equipo Directivo y los docentes del segundo ciclo básico que impartan las asignaturas de Lenguaje y Matemática. Organización en conjunto de los objetivos de cada asignatura y de cada nivel estableciendo un orden lógico que permita a los estudiantes una mayor comprensión de los contenidos y que potencie el desarrollo de habilidades no solo inferiores, sino que también aquellas de orden superior.</p> <p>Responsable(s): Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.</p> |
| | <p><u>A1. Indicador 4</u></p> <p>“ Creencias, Reflexión y Propuesta”</p> | <p>Realización de una reunión (de 2 horas cronológicas), entre el Equipo Directivo, docentes de segundo ciclo básico que impartan Lenguaje y Matemática y un Experto externo en “Estudio de Clase”.</p> <p>En la reunión se indaga en las creencias de los docentes al conversar y reflexionar acerca de la importancia y de los beneficios del trabajo colaborativo entre docentes.</p> <p>Reflexión acerca de la necesidad de implementar nuevas estrategias de desarrollo profesional docente distintas a las tradicionales, que desarrollen y potencien el trabajo colaborativo.</p> <p>Propuesta de capacitación a los docentes para implementar un programa piloto de colaboración acompañamiento e investigación de los procesos de aprendizaje “Estudio de Clase”. Se explica a grandes rasgos en qué consiste la estrategia y se hace hincapié en que su foco no recae en la observación y juicios sobre las prácticas docentes en el aula, sino que corresponde más bien a un proceso de investigación profunda y colectiva con el único fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Responsable(s): Director, Jefe de Unidad Técnico Pedagógica y Experto Externo.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| R2. Docentes capacitados en una estrategia de Desarrollo Profesional Docente: Estudio de Clase | <u>A1. Indicador 1</u> Capacitación: “Estudio de Clase” | Los docentes de segundo ciclo básico que imparten Matemática y Lenguaje asisten una vez por semana durante el segundo mes a capacitaciones de Estudios de Clase moderadas por el experto externo y dirigidas por el Director y el jefe de Unidad Técnico Pedagógica. Responsable(s): Experto Externo |
| | <u>A1. Indicador 2</u> Capacitación: “Procesos de Investigación Educativa” | Los docentes de segundo ciclo básico que imparten Matemática y Lenguaje asisten una vez por semana durante el segundo mes a capacitaciones de “Procesos de Investigación Educativa”, moderadas por el experto externo y dirigidas por el Director y el jefe de Unidad Técnico Pedagógica. Responsable(s): Experto Externo |
| | <u>A1. Indicador 3</u> “Visita observación reflexión Post-Clase” | Los docentes de segundo ciclo básico que imparten Matemática y Lenguaje asisten durante el segundo mes a una observación del proceso de reflexión post-clase a un establecimiento en donde el experto en conjunto con su respectivo Equipo Directivo y docentes ya implementa el Estudio de clase. Cada docente registra lo observado de manera individual para posteriormente socializarlo entre pares. Responsable: Experto Externo |
| | <u>A1. Indicador 4</u> “Evaluación” | Los docentes del segundo ciclo básico, el Director y el Equipo Técnico Pedagógico rinden una prueba escrita de conceptos y aplicación acerca de la comprensión del Estudio de Clase y procesos de investigación al término del segundo mes. Responsable: Experto Externo |
| R3. Gestión del Tiempo, Recursos y espacios para la Colaboración docente Reestructurado e Implementado. | <u>A1. Indicador 1</u> “Modificación de Contratos” | Se agregan 2 horas cronológicas de contrato al comienzo del primer mes a los docentes de segundo ciclo básico que imparten las asignaturas de Matemática y Lenguaje, llevando a cabo una modificación contractual, estableciendo además el pago de hora extra por cualquier labor realizada fuera del horario estipulado por contrato. Responsable: Encargado de Recursos Humanos |

| | | |
|---|--|---|
| | <p><u>A1. Indicador 2</u></p> <p>“Creando espacios de colaboración”</p> | <p>Se destina y acondiciona una sala para las capacitaciones, talleres y reuniones referentes al Estudio de Clase. Se debe considerar la comodidad, ornamentación, aseo y espacio adecuado para que los docentes se sientan a gusto trabajando en ella. De ser posible, se sugiere agregar un coffe break para amenizar las reuniones y talleres.</p> <p>Responsable: Director y 2 Auxiliares de aseo</p> |
| | <p><u>A1. Indicador 3</u></p> <p>“Taller de planificación de la clase”</p> | <p>Realización de al menos un taller (de dos horas cronológicas de duración) para que los docentes lleven a cabo la planificación de cada Estudio de clase al menos una semana antes de su ejecución. En este taller se debe seleccionar el objetivo a trabajar, la unidad y hacer un minucioso estudio curricular del objetivo correspondiente.</p> <p>Se planifica cada momento de la clase, previendo además las posibles preguntas, reacciones y respuestas de los estudiantes.</p> <p>Responsable(s): Experto Externo y Jefe de Unidad Técnico pedagógica.</p> |
| | <p><u>A1. Indicador 4</u></p> <p>“Preparando Recursos”</p> | <p>Realización de al menos un taller (de dos horas cronológicas) en donde los docentes puedan preparar el material a utilizar en cada Estudio de Clase al menos 3 días antes de su ejecución.</p> <p>Responsable(s): Experto externo</p> |
| <p>R4. Sistema de Monitoreo del Trabajo y Aprendizaje Docente entre pares Implementado y Evaluado.</p> | <p><u>A1. Indicador 1</u></p> <p>“Orientaciones para la observación”</p> | <p>Elaboración de orientaciones para la observación del Estudio de Clase, El Experto en conjunto con UTP y Docentes, establecen puntos importantes tales como enfocarse en el estudiante y no en el docente, describir lo observado y no emitir juicios, fundamentar cada observación con hechos concretos y no suposiciones, no realizar intervenciones, entre otros.</p> <p>Responsable(s): Experto externo</p> |
| | <p><u>A1. Indicador 2</u></p> <p>“</p> | <p>Observación de al menos 4 clases, 2 de la asignatura de matemática y 2 de Lenguaje, una en cada nivel del segundo ciclo Básico. Se debe registrar además cada</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>clase a través de una grabación lo menos invasiva posible.</p> <p>Responsable(s): Experto externo, Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.</p> |
| | <p><u>A1. Indicador 3</u></p> <p>“Discusión, Reflexión y Conclusiones”</p> | <p>Realización de al menos un taller (de dos horas cronológicas) de discusión colectiva entre el Equipo Directivo, Experto externo y docentes. Socialización de lo observado y registrado por cada observador y docente ejecutor de la clase. Reflexión acerca de lo observado concluyendo qué tipo de actividades tuvieron como resultado aprendizajes efectivos y por qué, y lo mismo con aquellas que no lo tuvieron.</p> |
| | <p><u>A1. Indicador 4</u></p> <p>Discusión, Reflexión y Conclusiones”</p> | <p>Responsable(s): Experto externo, Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.</p> |

5. Fundamentación Teórica

5.1. Liderazgo Escolar

5.1.1 definiciones

Gunter (2004) evidencia la evolución que ha tenido el concepto de liderazgo en la escuela a través del tiempo, conociéndose éste en un principio como “administración educativa”, luego denominado como “gestión educativa” y, más recientemente, “liderazgo educativo”.

A pesar de los cambios nominativos que ha tenido dicho concepto, tal como menciona Bush (2008), vale preguntarse si estos cambios son únicamente semánticos o si dan cuenta de una transformación más profunda. A su vez, Yuki (2002) hace referencia al carácter subjetivo y arbitrario del liderazgo, esto debido a las múltiples interpretaciones que puede darle cada persona y al contexto al cual lo aplique.

A pesar de lo anterior, cabe considerar que Bush y Glover (2003) hacen referencia a una definición de “trabajo”, la cual incluye sus características principales. Dichos autores proponen que el liderazgo corresponde principalmente a un proceso de influencia que conduce a alcanzar los objetivos perseguidos. Señalan además que, los líderes que son capaces de desarrollar una visión para sus escuelas centrada en sus valores personales como profesionales son aquellos que logran alcanzar el éxito, articulando permanentemente esta visión e influyendo sobre el equipo y todas las personas involucradas. Tanto las actividades, como las estructuras y la filosofía de la escuela deben estar orientadas al cumplimiento de esta visión compartida. Es decir, se considera como medular dentro del proceso de liderazgo educativo los valores y creencias bajo las cuales se actúa, además de la visión y los objetivos que se persiguen dentro de cada comunidad educativa.

A partir de la anterior definición de trabajo es que surgen tres dimensiones del liderazgo

5.1.2 Dimensiones del Liderazgo

El liderazgo como influencia: En su mayoría, las definiciones de liderazgo se caracterizan por reflejarlo como un proceso de influencia social en donde una persona o grupo ejerce de

manera intencionada la influencia sobre otras personas o grupos (Yuki 2002). Por su parte, Bush (2008) se refiere a tres aspectos claves de estas definiciones.

En primer lugar señala que el concepto central es la influencia y no la autoridad. Si bien, ambas corresponden a dimensiones de poder, la autoridad tiende a asociarse a cargos formales, como el de director o docente, mientras que la influencia puede ser llevada a cabo por cualquier ente de la escuela. En resumidas cuentas el liderazgo es independiente de la autoridad del cargo, mientras que por su parte la gestión, se relaciona directamente a este.

En segundo lugar el proceso es indiscutiblemente intencional, ya que la persona que toma el papel de líder busca ejercer influencia con el fin de alcanzar o lograr determinados objetivos.

Tercero, la influencia puede ser ejercida tanto individual como colectivamente. Este aspecto da pie a determinados tipos de liderazgo, tal como el liderazgo distribuido y a constructos como el de equipos de liderazgo avanzado.

“Este aspecto del liderazgo lo retrata como un proceso fluido, que puede emanar potencialmente de cualquier instancia de la escuela, independientemente de cargos formales de gestión y puede residir en cualquier miembro de la organización, por ejemplo, individuos asociados al personal y estudiantes” (Bush, 2008, p. 277).

Liderazgo y valores: Si bien el concepto de “influencia” es neutro, ya que no establece cuales son las metas y acciones que deben ser realizadas, el liderazgo está cada vez más relacionado y vinculado a valores. En otras palabras, se espera que el actuar de los líderes esté basado en valores personales y profesionales claros. Day et al (2010), hacen hincapié a la relevancia de los “valores centrales compartidos” proclamados por los directores exitosos y que incluyen además un fuerte sentido de la responsabilidad moral y un compromiso con los estudiantes y el personal.

Existen estudios además, que avalan lo anteriormente señalado. La investigación de Harris y Hadfield (2001) en doce “escuelas efectivas” en Inglaterra y Gales concluye que “los buenos líderes están guiados por un conjunto claro de valores personales y educativos que

transmiten a los demás y que representan los propósitos morales para la escuela” (Ibíd, p. 53). Esto implica que los valores son “escogidos”, sin embargo, Bush (2008) argumenta que los valores dominantes son los del gobierno y agrega que estos pueden ser “impuestos” a los líderes escolares. Tomando como base, investigaciones sobre escuelas canadienses, Hargreaves (2004) evidencia que los docentes reconocen experiencias emocionales muy positivas de cambios iniciados por ellos, pero, en su mayoría, negativas de cambios que les son impuestos. Existe por lo tanto, una tensión y discordancia entre la voluntad de los gobiernos de imponer una visión particular sobre cómo potenciar los aprendizajes y el imperativo de que los docentes se “apropien” de nuevas iniciativas para poder implementarlas con éxito.

Liderazgo y visión: Por más de veinte años, la visión ha sido considerada como un componente esencial para llevar a cabo un liderazgo efectivo. Southworth (1993) señala que los directores sienten motivación por trabajar duro “porque su liderazgo consiste en plasmar sus visiones individuales” (ibíd, p. 47). La experiencia mostró que todos los líderes exitosos en el estudio de Day et al (2010) “tenían una visión muy clara y robusta y un conjunto de valores para su escuela, que... le conferían una clara orientación y propósito a la escuela” (p. 5). Por su parte, Fullan (1992) señala que esa “construcción de una visión es un proceso dinámico muy sofisticado que pocas organizaciones son capaces de sostener” (p. 83). Aquí es donde recae gran responsabilidad en los líderes educativos, quienes deben tener la expertiz y las competencias necesarias para poder lograr una visión compartida en toda la comunidad.

En relación a lo anterior, Thoonen et al (2011), se refieren a los “efectos adversos” de la visión que surge cuando los directores no involucran a los docentes en el proceso de construcción de una visión. Ciertamente es que la articulación de una visión clara tiene el potencial de contribuir al desarrollo de las escuelas, sin embargo, la evidencia empírica de su efectividad sigue siendo incierta.

Por otra parte, cabe preguntarse si efectivamente los directivos pueden o no desarrollar una visión específica y particular para su escuela, considerando las directrices impuestas por el gobierno en relación a los contenidos y metas curriculares. Aquí recae la

necesidad imperativa de líderes reflexivos que tengan la capacidad de interpretar las iniciativas de política y no simplemente acatarlas. De esta manera podrán adaptarse a las necesidades atinentes de la comunidad educativa de su escuela. En este sentido, es importante recordar lo que señala Hallinger (en prensa), el contexto es una dimensión clave del liderazgo escolar, y “no hay una medida que sirva para todas las tallas”.

5.1.3 Tipos de liderazgo

Existen múltiples modelos alternativos de liderazgo escolar. A continuación se describirán algunas de esas teorías, tomando como base lo que propone Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), Bush (2011) y Bush y Glover (2014).

Liderazgo instruccional: El término “liderazgo instruccional” proviene de Norteamérica y ha sido sustituido en el Reino Unido y en otros lugares por el de “liderazgo centrado en los aprendizajes”, y es que el realce que se ha hecho en los últimos años de considerar la enseñanza y el aprendizaje como la actividad medular de las escuelas, es lo que ha conllevado a darle un especial énfasis a este tipo de liderazgo.

Rhodes y Brundrett (2010) sostienen que el concepto de liderazgo instruccional es aún más amplio y que tiene un potencial mayor para incidir en las escuelas y en los resultados escolares.

A pesar de que existen muchos otros términos para describir la relación vinculante entre el liderazgo y el aprendizaje, tales como el “liderazgo pedagógico” o el “liderazgo curricular”, el liderazgo instruccional es el que posee mayor vigencia en el tiempo. A pesar de esta vigencia e importancia, el liderazgo instruccional ha sido criticado por dos motivos: El primero de ellos porque este es percibido como un concepto centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje Bush (2013). El segundo motivo corresponde a que este tipo de liderazgo estaría “demasiado enfocado en el director como centro de la experticia, el poder y la autoridad” (Hallinger, 2003, p. 330). Esto traería como consecuencia que exista una tendencia a no tomar en cuenta o a subvalorar el rol de otros líderes escolares, como subdirectores, mandos medios y docentes.

Liderazgo gestor: En este tipo de liderazgo las tareas y las funciones asumen el foco central de los líderes, sosteniendo que, al ser estas bien desempeñadas, se vuelve más fluida la labor de los demás miembros de la organización.

La influencia incrementa en gran medida debido a la autoridad formal de los líderes y Leithwood et al (1999) sostienen que la influencia es proporcional al estatus de esos cargos en la jerarquía organizacional. Esto se conecta con la idea de (Day et al, 2010, p. 19) en el sentido de que “el director es la fuente principal de liderazgo en una escuela”. El liderazgo gestor es el modelo que presenta el mayor riesgo de adquirir un enfoque empresarial en la organización escolar. Al enfocarse en las funciones y las tareas, puede que las metas educativas queden subordinadas a las metas empresariales que apuntan a una mayor eficiencia.

Lo cierto es, que el liderazgo gestor es un componente primordial de las escuelas exitosas, sin embargo este debe ser implementado como un complemento –y no suplantar– enfoques basados en valores. Una gestión efectiva es esencial, pero un estilo empresarial carente de valores es inapropiado y nefasto (Bush, 2011). El foco en la educación escolar debe siempre ser más importante que las estructuras organizativas y que los procesos de apoyo que implemente cualquier escuela.

Liderazgo transformativo: En este tipo de liderazgo, los compromisos y las capacidades de los miembros de la organización toman el papel principal. Según lo que señalan Leithwood, Jantzi y Steinbach, (1999), se considera que un mayor nivel de compromiso con las metas de la organización y una mayor capacidad para alcanzarlas se traducen en un esfuerzo adicional y una mayor productividad.

La investigación de (Leithwood, 1994, p. 506) sugiere que existe cierto respaldo empírico para el modelo de liderazgo transformacional esencialmente normativo. Se refiere a siete estudios cuantitativos y concluye que: “Las prácticas de liderazgo transformacional, consideradas como un constructo compuesto, tuvieron efectos directos e indirectos significativos sobre las iniciativas de reestructuración escolar y los resultados estudiantiles percibidos por los docentes”.

El modelo transformacional es detallado y exhaustivo, ya que plantea un enfoque normativo respecto del liderazgo escolar centrado esencialmente en el proceso mediante el cual los líderes intentan incidir sobre los resultados escolares y no sobre las características o la orientación de esos resultados. Sin embargo, también puede ser cuestionado por ser una forma de control sobre los docentes, obligándolos a adherirse a los valores del líder y tiene más probabilidades de ser aceptado por el líder que por las personas sobre las que lidera (Chirichello, 1999).

Cabe destacar que cuando el liderazgo transformacional funciona de manera adecuada, logra movilizar a todos los actores claves en el logro de los objetivos educacionales. Las metas de los líderes y de los miembros de la comunidad educativa convergen a tal punto de resultar una relación armoniosa que permite avanzar a pasos apresurados hacia decisiones consensuadas. En cambio, cuando la “transformación” es utilizada como mecanismo para imponer los valores del líder o implementar las directrices del gobierno, el proceso se vuelve más político que genuinamente transformacional (Bush, 2011)

El modelo transformacional hace énfasis en la importancia de los valores, sin embargo, vale preguntarse acerca de su validez, ya que vale preguntarse ¿“En los valores de quien(es) se basa”? Aquellos que cuestionan este enfoque, proponen como argumento que los valores suelen corresponder a los del gobierno o del director, quien podría a su vez actuar como un representante del gobierno. Esto, traería como consecuencia que se vieran subyugados los valores educacionales puestos en práctica por los docentes por los valores impuestos desde afuera.

En definitiva, el liderazgo transformacional se vincula fuertemente con la “visión” como dimensión central del liderazgo. Lo que se espera principalmente en este tipo de liderazgo, es que el líder se involucre realmente con su equipo de trabajo con el fin de generar mayores niveles de compromiso en cuanto a las metas de la organización. Además, existe evidencia de que el liderazgo transformacional es efectivo para mejorar los resultados escolares (Leithwood, 1994).

Liderazgo distribuido: Los modelos anteriormente descritos tienen relación principalmente con un liderazgo más bien de carácter individual (por lo general, del director o directora). Sin embargo, existen otros enfoques que buscan ampliar el paradigma e incluir modelos de liderazgo compartido.

Crawford (2012) da cuenta del cambio de un liderazgo solitario a uno compartido, que surge de un escepticismo sobre el liderazgo individual o “heroico”. Si bien, el liderazgo colegiado y el liderazgo participativo fueron frecuentes a fines de los años noventa, el liderazgo distribuido se ha vuelto el modelo predilecto del siglo veintiuno. (Gronn, 2010, p. 70) afirma que “ha habido un acelerado aumento en la atención de los académicos y de los profesionales de la educación hacia el fenómeno del liderazgo distribuido” (Harris, 2010, p. 55) a su vez, agrega que “representa una de las ideas más influyentes que hayan surgido en el ámbito del liderazgo educativo en la última década”.

Un punto importante para lograr comprender el concepto de liderazgo distribuido es desvincularlo de la idea de autoridad ligada al cargo. Como lo indica (Harris, 2004, p. 13), “el liderazgo distribuido está abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal” Bennett et al (2003) proponen además, que el liderazgo distribuido es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos en la cual los miembros ponen en común su experiencia. Considerando que el liderazgo es entendido como un proceso de influencia, un tema medular es “quién puede ejercer influencia sobre sus colegas y en qué ámbitos” (Harris, 2005, p. 165).

Harris (2004) argumenta que “los directores exitosos reconocen las limitaciones de un enfoque de liderazgo singular” y adoptan una forma de liderazgo “distribuido a través de un trabajo colaborativo y conjunto” (p. 16). Sin embargo, el análisis de Gronn (2010) de cuatro proyectos de investigación lo lleva a concluir que los directores conservan un poder considerable. “Ciertos individuos, a pesar de que no monopolizaban el liderazgo, ejercían una influencia desmesurada en comparación con sus pares” (p. 74). (Bottery, 2004, p. 21) se pregunta cómo se puede lograr una distribución del liderazgo “si aquellos que ostentan cargos formales no desean que su poder sea redistribuido de esa forma.”

Lo atractivo del liderazgo distribuido y el respaldo de este modelo se centran en la idea supuesta de que trae efectos benéficos que no podría surgir de un liderazgo individual. En apoyo a esto, el destacado estudio realizado en Inglaterra por Leithwood et al (2006) muestra que un liderazgo múltiple es mucho más efectivo que los enfoques individuales:

“El liderazgo total representaba una variación significativa del 27 por ciento en logros escolares en todas las escuelas. Esto es una proporción mucho más elevada de la variación explicada (dos a tres veces más alta) que la que indican por lo general los estudios sobre los efectos de directores individuales”(p. 12).

Además, Leithwood et al (2006) agregan que las escuelas con mejores resultados escolares atribuían esto a los niveles relativamente altos de influencia de todas las fuentes de liderazgo.

5.1.4 Habilidades para el liderazgo

Ahora bien, independiente del tipo de liderazgo que se emplee en una escuela, cabe mencionar que la mejor manera de que un planteamiento se establezca como práctica habitual en un centro es que cuente, en algún momento, con el impulso institucional de un equipo directivo que va más allá de la gestión y se preocupa por favorecer una cultura escolar centrada en el aprendizaje (Grace, 2005). Es por esto que es de suma importancia que el líder pueda ser capaz de crear las condiciones necesarias para que exista un clima organizacional que propicie un espacio de confianza, colaboración y compromiso colectivo y, de esta forma, trabajar en conjunto para el logro de objetivos y metas centradas en una misma cultura y creencias.

Además de lo anterior, todo líder que pretenda ser exitoso en su labor, debe desarrollar ciertas capacidades y habilidades propias del relacionarse con otro(as). La comunicación efectiva es esencial para lograr establecer metas y objetivos comunes en pos de la mejora, por ello, es de vital importancia que el líder sea capaz de dirigir constantemente lo que se conoce como “conversaciones constructivas del problema”. Esto involucra describir lo que es percibido como problemático, exponer los argumentos en los que el juicio se basa

y hacerlo además de tal manera que se promuevan diferentes perspectivas en vez de suprimirlas.

Es necesario comprender, que el cambio es un proceso y no un suceso y, que este a su vez, es difícil, disruptivo y hasta estresante. Por esto, la relevancia de que el líder posea una de las destrezas primordiales del liderazgo, que corresponde a la capacidad para impulsar los esfuerzos que se requieran para alcanzar un determinado objetivo.

El cambio es un proceso difícil, estresante y disruptivo. Por ello, una de las destrezas esenciales del liderazgo es la capacidad para impulsar los esfuerzos requeridos para lograrlo. En el área educativa, donde la discreción profesional es muy valorada, la cooperación voluntaria de los educadores es un factor clave para un esfuerzo en pos del cambio exitoso y sostenido (Bryk y Schneider, 2002). La motivación es producto de un sentido compartido de insatisfacción con el status quo y de la creencia de que hay una alternativa mejor que vale la pena alcanzar (Prochaska, Di Clemente y Norcross, 1992). Es imposible generar sentidos de propósitos si primero no se ha generado la necesidad de un cambio.

Es importante entender que el lenguaje es un proceso de interacción, y que este emerge y es desarrollado mediante el intercambio social con otros. Sin embargo, existen varias aptitudes propias del ser humano que surgen espontáneamente, como respirar, gatear, caminar, levantarse, sentarse, entre otras acciones que biológicamente el cuerpo nos predispone a hacer y de las que no necesitamos de otros para que estas puedan suceder. Cabe destacar que, con el lenguaje no sucede lo mismo. Para poder desarrollarlo, necesitamos interactuar lingüísticamente con otros para poder tener acceso a él, ya que, de no contar con dichas experiencias, será difícil desarrollar la capacidad del lenguaje. (Echeverría, 2017).

El fenómeno del lenguaje contribuye al fenómeno de las conversaciones, lo cual no implica que el ser humano no sea capaz de desarrollar conversaciones consigo mismo una vez adquirida la capacidad del lenguaje. Sin embargo, esto solo ocurre después de haber llevado a cabo prácticas conversacionales con otros. (Echeverría, 2017).

Por otra parte, es relevante comprender que las competencias conversacionales no se remiten únicamente al habla, sino que incluyen además, una serie de fenómenos lingüísticos importantes, entre ellos uno primordial, la escucha.

El habla corresponde a un fenómeno principalmente social, el cual obtiene validación a través de la escucha que se obtiene frente a lo que se dice. Es decir, es la escucha la que determina cuan efectiva ha sido el habla. Por esto, es que una de las competencias que debe ser desarrollada por quien ejerce un acto de habla, es la de tomar responsabilidad de la escucha del otro. Asimismo, se debe tomar responsabilidad también de la escucha que le prestamos a otros (Echeverría, 2017).

Los seres humanos poseen potencialmente no solo la habilidad de escuchar aquello que los demás dicen, sino también de escuchar los silencios, e interpretar su significado, entendiendo por ejemplo que, un silencio podría tener mucha más elocuencia que las propias palabras.

Según lo que propone Chris Argyris (1923-2013). Entre las competencias del habla se pueden distinguir dos modalidades diferentes: la proposición y la indagación. Con la proposición podemos dar a conocer a los demás lo que pensamos y exponer nuestra forma de observar las cosas. Mientras que con la indagación el énfasis se centra en escuchar aquello que observan, piensan y confieren sentido los demás.

Cabe destacar que existen competencias conversacionales algo más complejas, de las cuales, en esta oportunidad, se hará mención de dos de ellas. La primera, corresponde a la competencia de diseñar conversaciones orientadas hacia el logro de los objetivos y centradas en resolver problemas emergentes. Para todo líder escolar debiese ser primordial entender que no existe un solo tipo de conversación, ya que estas son diversas y múltiples, por lo que se vuelve imperativo aprender a diseñar procesos conversacionales que logren articular estos diferentes tipos de conversaciones logrando llegar a lo que buscamos. Es muy diferente, por ejemplo, tener el conocimiento acerca de cómo llevar una conversación que busca originar posibilidades en un momento en el que no las vemos, que lograr organizar las acciones en pos de lograr un objetivo ya identificado (Echeverría, 2017).

Por otra parte, está también la competencia de lograr conversar de manera eficaz acerca de cuestiones que no sabemos tratar sin que se originen problemas colaterales que podamos lamentar, lo que logra muchas veces que simplemente callemos. Echeverría (2017). He aquí una labor esencial para todo liderazgo. El aprender a hablar eficazmente sobre lo que frecuentemente se suele callar se vuelve una de las competencias conversacionales más complejas y uno de los desafíos más difíciles de lograr.

5.2. GESTIÓN CURRICULAR

5.2.1 Definiciones

Con el propósito de generar un cierto marco que permita visualizar la Gestión Curricular con mayor claridad, es que se han revisado algunos instrumentos de política nacional, y también investigación respecto a lo que se entiende por gestión curricular. Se han seleccionado dos instrumentos: el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (MINEDUC, 2014). La selección de ellos, recae en su carácter orientador e indicativo, ya que propone las prácticas que deberían ser desempeñadas por los directivos de los establecimientos escolares.

En primer lugar, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores –en adelante Estándares Indicativos– (MINEDUC, 2014) realizan una diferenciación entre los conceptos de gestión pedagógica y gestión curricular. Esta última es parte de aquella, junto a las sub-dimensiones Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, y el Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes. Según este instrumento, la gestión pedagógica implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Se entiende que este proceso es pertinente a las necesidades y potencialidades de los estudiantes a fin de que estos logren los aprendizajes esperados (MINEDUC, 2014). Tiene además, una mirada puesta en la organización y el proceso educativo global que lleva a cabo; en cambio, los Estándares Indicativos, plantean que la gestión curricular, está referida a políticas, procedimientos y prácticas que desarrolla el

Director y equipo técnico-pedagógico y los docentes, para “coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (MINEDUC, 2014, p.71).

En consecuencia, la gestión curricular se centra entonces en el proceso de enseñanza-aprendizaje y señala a responsables específicos, Director y Equipo Técnico-Pedagógico. Este proceso es el que se debe coordinar, planificar, monitorear y evaluar. Se espera además que el Director(a) en conjunto con el equipo puedan establecer lineamientos pedagógicos claros con los docentes, que otorguen una planificación curricular que propicie la gestión de la enseñanza en la sala de clases, apoyando a los docentes en su labor, coordinando sistemas efectivos de evaluación de los aprendizajes, monitoreando la cobertura curricular así como los resultados de aprendizaje, promocionando constantemente un clima de colaboración entre los docentes.

Por su parte, el Marco para la Buena Dirección, propone que los equipos directivos “guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.24). En ese marco, se vislumbran nuevamente prácticas directivas como asegurar la calidad de la implementación curricular; monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza; monitorear la implementación integral del currículum y evaluar sistemáticamente a todos sus docentes.

En definitiva, asegurar coherencia entre el currículum establecido y las prácticas de enseñanza y evaluación implementadas en la sala de clases; monitorear este proceso y apoyar a los docentes; monitorear el logro de los aprendizajes de los estudiantes y relevar buenas prácticas y aprendizajes para la mejora educativa del establecimiento, constituyen los elementos centrales de la gestión que deben realizar directivos y equipo técnico pedagógico.

Es importante comprender, que la labor que recae en el director y su equipo es de vital importancia. La evidencia de la investigación sobre mejoramiento escolar muestra que la gestión curricular, reflejada en procesos claves como la evaluación y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, está mediada fuertemente por el liderazgo del director y su equipo (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2015); Elmore, (2010); Hargreaves & Fink,

(2006). Estos gestionan las condiciones de la escuela, sus capacidades y estructuras para que las acciones se desarrollen conforme lo previsto y en coherencia con los propósitos establecidos. Al mismo tiempo, los equipos lideran, influenciando a distintos actores y trabajando en los cambios que se requieran para ir ajustando la organización a las condiciones cambiantes y contingentes internas y del exterior (Anderson, 2010); (Bolívar, López, & Murillo, 2013); (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2008).

Recapitulando entonces, la gestión, en general, se encarga de los procesos que debe llevar la organización, con el fin de articularlos y asegurar su institucionalización (Bolívar, 1997); Kotter, (2005); Uribe (2005). Y, por otra parte, esta se asocia también a la definición de políticas y su implementación, el establecimiento de procedimientos y el desarrollo de determinadas prácticas. El propósito central de estos procesos es asegurar que el currículum prescrito se enseñe y aprenda adecuadamente Volante et al. (2015).

A continuación, y a modo de resumen, se presenta una tabla que expone las prácticas de liderazgo señaladas por el Marco Para la Buena Enseñanza y los Estándares Indicativos de Desempeño:

| Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (Prácticas) | Estándares Indicativos de Desempeño |
|--|--|
| Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación, así como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas. | El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio. |
| Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica. | El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum. |
| Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes. | Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. |
| Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño. | El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases, la revisión de cuadernos y otros materiales educativos, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. |
| Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento. | El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje. |
| Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social. | El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje. |
| Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas tanto de enseñanza y aprendizaje, como de gestión pedagógica. Estas deben responder a las necesidades de sus estudiantes y pueden ser internas o externas. | El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados. |

Tabla 5: Prácticas de Liderazgo

Fuente: Ulloa y Gajardo, 2017

5.2.2 Los siete pasos para la gestión curricular

Volante et al. (2015) han definido por su parte, a la gestión curricular como:

“...el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes”. (p.97)

El referido autor introduce, además, el concepto de “alineamiento curricular”, entendido como la relación de coherencia entre el currículum declarado, implementado y

aprendido, distinción que proviene de los estudios comparativos internacionales sobre los factores atribuidos a los logros de aprendizaje de los estudiantes (Porter & Smithson , 2001).

A continuación se presenta una tabla que resume los siete pasos para la gestión curricular propuestos por Marzano (2003), (p.98):

| Paso | Descripción |
|------|--|
| 1 | Identificar y comunicar los contenidos considerados esenciales para todos los estudiantes. |
| 2 | Asegurar que los contenidos esenciales sean entregados en el tiempo necesario y programado para su enseñanza. |
| 3 | Secuenciar y organizar los contenidos esenciales de forma tal que los estudiantes tengan reiteradas oportunidades de aprenderlos. |
| 4 | Asegurar que los profesores del nivel se focalicen en estos contenidos esenciales durante sus sesiones de clases. |
| 5 | Proveer estrategias y recursos para proteger el tiempo de enseñanza de los contenidos esenciales. |
| 6 | Proveer retroalimentación y tiempo recuperativo para asegurar el aprendizaje de los contenidos esenciales en los estudiantes que requieren de soporte adicional. |
| 7 | Distribuir la información entre los diversos agentes que están comprometidos con el dominio de los contenidos esenciales en todos los estudiantes. |

Tabla 6: Siete pasos para la Gestión Curricular

Fuente: Ulloa y Gajardo, 2017

5.2.3 La triada del currículum

Es importante comprender que la Gestión Curricular transita entre el currículum establecido y el enseñado. Para lo cual se vuelve imperativo la dotación de directivos y docentes que discutan acerca de los sentidos del currículum, compartan y reflexionen en torno a las experiencias propias de la planificación y la enseñanza, y que a su vez monitoreen, supervisen y acompañen a los docentes y estudiantes.

Cabe destacar, que el monitoreo no debe vincularse únicamente a la acción de observar y supervisar, sino que este debe ser entendido como la búsqueda de la coherencia entre lo planificado y lo enseñado efectivamente. En el común de los casos, las descripciones son muy generales y las fuentes de información utilizadas se remiten a cuadernos, libros e informes de los propios profesores, reportándose solo en casos aislados la aplicación de

pruebas durante el año escolar para verificar el avance y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Con lo anterior, pareciera que solo es monitoreado el currículum enseñado y no el aprendido. Esto conlleva a que el proceso de alineamiento curricular propuesto por Volante et al. (2015) sea desarrollado solo de manera parcial, ya que los mecanismos para evaluar la coherencia entre lo declarado, implementado y lo aprendido, no existen.

En este sentido, el propio Volante et al. (2015) propone un modelo de gestión curricular resultado de la investigación llevada a cabo por él y su equipo. Define la gestión curricular como:

“Proceso de toma de decisiones y ejecución de prácticas que buscan asegurar que el currículum prescrito sea efectivamente aplicado y que el máximo de estudiantes del grupo objetivo (establecimiento, nivel, curso, etc.) adquiera el dominio de los aprendizajes definidos como claves para un determinado segmento de tiempo escolar”. (p. 105)

5.3. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

5.3.1 Ley de Desarrollo Profesional Docente

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se crea formalmente en el año 2016 a partir de la promulgación de la Ley 20.903, planteando nuevos desafíos para los directores (as) del país concerniente al acto de liderar el desarrollo profesional de los profesores(as) de sus respectivas comunidades educativas.

Esta Ley la constituyen una serie de avances y logros significativos vinculados al reconocimiento de la profesión docente como una profesión principalmente colectiva, que es desarrollada en base a los contextos de las escuelas y a las necesidades particulares de los estudiantes. Es importante señalar a su vez, que esta Ley reconoce como un derecho, por el cual el Estado debe velar y proveer, el acceso de los docentes a un proceso de formación gratuita y pertinente con la finalidad de:

“(...) Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación

de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa” (Art. 11, Ley 20.903).

Además, esta Ley define que, “[Los] directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes (...)” (Art. 11, Ley 20.903). Por consiguiente, los directivos tienen la labor de plantear a los sostenedores de sus respectivas escuelas y liceos Planes de Formación para el Desarrollo Profesional (PDP), basados en el PEI y PME de la escuela.

Tomando en cuenta lo anteriormente descrito y a los postulados de la Ley del Sistema de Desarrollo profesional Docente, el Ministerio de Educación ha confeccionado un documento denominado, “Diseño de un Plan de Desarrollo Profesional Continuo (PDP)”, el cual permite proyectar e implementar el PDP.

A continuación, se expone un conjunto de pasos para liderar el desafío del desarrollo de capacidades profesionales en la escuela.



Esquema 1: Pasos para liderar el Desarrollo Profesional Docente

Fuente: MINEDUC, 2017

A pesar de la Ley y de sus respectivas orientaciones, cabe mencionar que las propuestas de desarrollo profesional docente inusualmente suelen tomar en cuenta las modalidades de aprendizaje docente. A nivel internacional, la revisión de la literatura evidencia que las actividades de desarrollo profesional se remiten comúnmente a talleres aislados y esporádicos, no considerando las formas en las que los docentes generan aprendizaje profesional (Boyle, White y Boyle, 2004). Darling Hammond et al. (2009) llegan a la misma conclusión en un estudio acerca de los programas de aprendizaje profesional percibidos como eficaces por las y los docentes.

La tarea de lograr cambios en el aprendizaje de los estudiantes no es fácil, esta labor involucra inherentemente lograr un cambio también en el profesorado. No sería coherente el supuesto de intentar cambiar los resultados escolares, solo utilizando metodologías activas de aprendizaje en los estudiantes sin considerar lo relevante de incrementar la competencia profesional de los docentes en su contexto para llevar a cabo dicho cambio. Para que los cambios no sean meramente superficiales y puedan ser sostenidos en el tiempo es imperativo considerar a todos los actores involucrados.

Por otra parte, tal como menciona Vaillant (2005), muchas de las propuestas de cambio hasta ahora han sido casi siempre de mejora y no de innovación profunda, por lo que simplemente han ofrecido “más de lo mismo”. Por esto, es que se considera esencial reflexionar en cuanto a las políticas de desarrollo profesional docente y los nuevos escenarios de colaboración. A menudo, no existe correspondencia entre los programas de desarrollo profesional docente y las necesidades de los centros educativos, de hecho, por lo general, las acciones de formación no satisfacen los intereses de los docentes. Además, con frecuencia la formación ofrecida no se vincula con las características y condiciones reales del ejercicio docente.

Existen formatos de modelos de cursos clásicos, pero no exentos de importantes limitaciones. Un ejemplo de esto corresponde al modelo de cursos en cascada. Dicho modelo propone que quienes reciben primeramente la formación en cursillos intensivos son quienes deben regresar a sus respectivas instituciones y transmitir los conocimientos adquiridos a

sus pares. Lo que se critica de esta metodología es su modalidad, su duración por lo general limitada, el alejamiento de las escuelas y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica (Ávalos, 2007 y 2013); Ortega (2013).

Vaillant y Marcelo (2015) al revisar la investigación disponible sobre el desarrollo profesional docente, llegan a la conclusión la preparación de los profesores escasamente se preocupa por los resultados a mediano y/o largo plazo. Con poca frecuencia los programas de formación determinan propósitos y beneficios. En la mayoría de los casos solo se cuenta con autoinformes individuales que hacen referencia a las experiencias de los docentes y no de los resultados.

5.3.2 Características que la formación docente debería tener:

Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizaron y compararon las características de tres programas exitosos en Holanda, Australia y Canadá y concluyeron que la formación debería:

- centrarse en cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional;
- basarse en una visión del conocimiento como una materia a construir;
- cambiar el énfasis desde el currículo hacia los estudiantes;
- promover la investigación del docente en formación;
- trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza;
- relacionarse de manera significativa con las escuelas;
- jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.
- Contenido referido a lo que se espera que los estudiantes aprendan, y aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces;
- Metodologías basadas en escenarios reales y en la construcción en torno al trabajo diario en los centros educativos y en la enseñanza;

- Actividades conectadas con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes;
- Proyectos desarrollados a partir de formas colaborativas de resolución de problemas;
- apuesta al cambio colectivo para garantizar la innovación educativa y la transformación de prácticas pedagógicas;
- Proceso continuo y evolutivo, prácticas innovadoras, seguimiento y apoyo;
- Oportunidades para comprender las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender.

En definitiva, el aprendizaje colaborativo se convierte en la estrategia fundamental de los enfoques de desarrollo profesional docente actuales, y su objetivo central propone que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen colectivamente sobre sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado (Vaillant, 2005).

Atrás quedaron los tiempos en los que se creía que el bagaje de conocimientos adquiridos durante la formación inicial docente, más la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, bastan para llevar a cabo el ejercicio docente. El desarrollo profesional docente hoy, conlleva interactuar y colaborar entre pares.

Si bien es cierto, el desarrollo profesional docente puede producirse de forma relativamente autónoma y personal, no hay que olvidar que la formación es también un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (Vaillant y Marcelo, 2015).

Entre otras condiciones, es necesario asignar tiempo para el aprendizaje colaborativo. Las instituciones deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de

aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2013).

Por otra parte, un punto importante también es que se deberían garantizar en la institución educativa, condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo. En este sentido, se deben proveer recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo (Unesco-Orealc, 2013).

Es relevante comprender que el aprendizaje profesional colaborativo no nace por generación espontánea, este necesita tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, esquemas de monitoreo, evaluación y estímulos destinados a reconocer y potenciar los esfuerzos profesionales realizados.

La ley que da origen al Sistema de Desarrollo Profesional Docente y las estrategias presentadas reafirman la importancia del rol de los directores para la mejora de los aprendizajes en las escuelas. Por un lado, la experiencia internacional y a su vez, las necesidades propias del sistema escolar chileno, (MINEDUC y CPEIP), han comprobado que los directores escolares poseen una función relevante al momento de alcanzar mejoras en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). El desarrollo de capacidades profesionales constituye una de las principales tareas que los directores de escuela deben emprender (Anderson, 2010; Darling-Hamond, LaPointe, Meyerson, Orr & y Cohen, 2007).

La asignación de estimular y guiar el desarrollo profesional docente en la escuela conlleva una re significación de las propias prácticas. Esto incluye que los directivos se apropien de nuevos recursos, orientaciones, conocimientos y habilidades.

La tarea no es sencilla, pero sí imperiosa, hoy más que nunca los sistemas educativos necesitan de un fuerte y competitivo desarrollo profesional que repercuta y sea significativo en las aulas. Y para que esto ocurra, un factor clave es reconocer la importancia de las redes de colaboración y apoyo entre docentes.

Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues:

“tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p. 128).

5.4. COLABORACIÓN

5.4.1 Definiciones

El trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). El aprendizaje colaborativo conlleva no solo trabajar en conjunto para llevar a cabo una tarea o solucionar un problema determinado, sino que además debe velar para que la actuación de todo el colectivo se fortalezca. El trabajo colaborativo se basa en el supuesto de que es un proceso en el cual cada involucrado aprende más de lo que aprendería por sí solo, esto como resultado de la interacción generada con los demás miembros del grupo.

En experiencias de carácter colaborativo, los docentes cuentan con la instancia de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, teniendo la posibilidad de identificar necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el objetivo central de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Docentemás, s.f).

Entre las principales perspectivas que abordan la temática se destaca la producción de Johnson & Johnson (1999), quienes definen el aprendizaje colaborativo como un conjunto de interacciones minuciosamente diseñado que organiza la recíproca influencia entre los miembros de un equipo. Este se despliega mediante un proceso gradual en el cual cada individuo siente un fuerte compromiso con el aprendizaje de los demás, generando así, lo que se conoce como interdependencia positiva.

5.4.2 Principios y componentes que guían el trabajo colaborativo

El aprendizaje colaborativo surge cuando existe una interdependencia positiva bien definida, y cuando los integrantes de un grupo fomentan el aprendizaje y el éxito de cada uno. Todos son responsables y reflexionan acerca de cuán eficaz es su trabajo colectivo. Esas características son esenciales para que el aprendizaje en grupos pequeños sea realmente colaborativo. Según Johnson y Johnson (1999), los principios y componentes que guían el trabajo colaborativo son:

La cooperación: quienes participan de un grupo se apoyan entre sí para adquirirlos conocimientos de la temática en estudio. Además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo (socialización), comparten todos los recursos, logros, metas. El éxito individual depende del éxito del equipo.

La responsabilidad: quienes participan son responsables del porcentaje del trabajo que les fue asignado por el grupo. Además, el grupo debe permanecer involucrado en la tarea de cada integrante y apoyarse en los momentos de dificultades.

La comunicación: quienes participan de un grupo exponen y comparten la información relevante, se apoyan en forma eficiente y efectiva, se retroalimentan para optimizar su trabajo, analizan las conclusiones de cada integrante y, por medio de la reflexión, buscan obtener resultados de mejor calidad.

El trabajo en equipo: quienes participan de un grupo aprenden juntos a resolver la problemática que se les presenta, desarrollando capacidades y habilidades de organización, planificación, comunicación, liderazgo, confianza, resolución de problemas y toma de medidas hacia un problema.

La autoevaluación: cada persona y cada grupo, de forma individual y colectiva, debe evaluar su desempeño, tanto sus aciertos como sus errores, para enmendarlos en la siguiente tarea a resolver. El equipo se fija las metas y se mantiene en continua evaluación para rectificar los posibles cambios en las dinámicas, con la finalidad de lograr los objetivos.

5.4.3 Ventajas de promover prácticas colaborativas entre profesoras y profesores: ¿Por qué promover el trabajo colaborativo entre profesores? Promover prácticas colaborativas entre profesoras y profesores tiene una serie de ventajas. Dentro de estas, destacan las siguientes:

Aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula: Las experiencias de aula son complejas y están marcadas por contingencias que muchas veces los docentes intentan resolver de manera individual. Sin embargo, cuando estas situaciones se abordan de forma colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Valliant, 2016). En el trabajo colaborativo ocurre un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora. Al ser propuestas validadas por el colectivo, los profesores sienten más seguridad de implementarlas en el aula, favoreciendo así, la innovación de sus prácticas pedagógicas.

Genera cohesión y sinergia en el equipo docente: El trabajo colaborativo fomenta que profesoras y profesores reflexionen, debatan y contrasten sus puntos de vistas de forma continua, llegando a acuerdos que les permiten extender y unificar criterios pedagógicos. Lo anterior favorece la cohesión y sinergia en el equipo, crea una red de apoyo para la labor profesional, y al mismo tiempo potencia el liderazgo pedagógico de todos los docentes (Mineduc, s.f).

Incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa: El establecimiento de redes de colaboración en donde la responsabilidad por los aprendizajes depende del trabajo coordinado de los distintos actores, potencia el capital social de una escuela, generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesionales (Hargreaves, 2001). Lo anterior, genera una cultura de mejoramiento continuo y altas expectativas en la comunidad, predominando la creencia colectiva de que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para impactar positivamente en sus estudiantes (Hattie, 2015); Mineduc, s.f.

Optimiza el uso del tiempo y de los recursos: Muchas profesoras y profesores asocian el trabajo colaborativo con una mayor carga laboral. Sin embargo, se ha evidenciado que, a pesar de

tomar tiempo que el docente usualmente utilizaría con otro propósito, la colaboración permite compartir la cantidad y la presión de trabajo, y al mismo tiempo, sacar más provecho de los recursos y saberes que existen en la escuela (Elige Educar, s.f).

“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus conocimientos” (MBE, 2008, p. 11).

5.4.4 Condiciones para la efectividad del trabajo colaborativo

El tiempo se convierte en un ente esencial al momento de pensar en trabajo colaborativo. Las instituciones tienen la responsabilidad y labor de proporcionar el tiempo y los espacios para que los docentes y las docentes, de una determinada asignatura o nivel, puedan realizar observaciones de aula, analizar casos de estudiantes, sistematizar buenas prácticas o asistir a debates académicos (Calvo, 2014).

Además de proporcionar el factor temporal para llevar a cabo prácticas de colaboración, los centros educativos deberían asegurar condiciones espacio-temporales adecuadas y a su vez, proveer los recursos necesarios tales como visitas de especialistas y/o expertos, materiales de trabajo, información, u otros elementos que puedan requerirse de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para potenciar y desarrollar el aprendizaje colectivo (UNESCO-OREALC, 2013).

La existencia de sistemas de información y difusión corresponden a otra condición importante para llevar a cabo el aprendizaje colaborativo, ya que esta permite recoger e identificar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Para esto, se vuelve esencial que exista una cultura escolar, ya que el aprendizaje colaborativo no nace por generación espontánea. En ese sentido, el liderazgo pedagógico y distribuido se convierte en herramientas eficaces para orientar, entusiasmar y motivar a la comunidad educativa.

Lo anteriormente descrito es respaldado además por la literatura internacional, la que señala que la colaboración se produce con el tiempo y a medida que los docentes logran interactuar tanto de manera formal e informal (Duffy y Gallagher, 2016) mediante secuencias

interactivas de negociación, desarrollo de compromiso y ejecución de ese compromiso para generar cambios en su práctica o sus entornos (Carpenter, 2017).

En conclusión, y según lo que señalan Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll y Mackay (2014), para generar condiciones organizacionales y culturales que favorezcan la colaboración y aprendizaje en la búsqueda del mejoramiento a nivel de sistema, se vuelve fundamental el rol que juega el liderazgo escolar, tanto al interior de los centros educativos como en el sistema mismo. Esto implica a su vez, coordinar creencias, perspectivas y esfuerzos, así como también la capacidad de proporcionar espacios en donde todos los actores de la escuela y, del sistema educativo en su conjunto, puedan intercambiar prácticas y experiencias profesionales.

Lo anterior tiene un impacto decisivo en las posibilidades de aprendizaje en distintos niveles, ya que la colaboración facilita la transferencia y el intercambio del conocimiento y, no solo esto, sino que además propicia y potencia la generación de nuevo conocimiento, contribuyendo así al desarrollo de capacidades en distintos niveles del sistema educativo.

5.4.5 La indagación colaborativa como metodología

La indagación colaborativa, como metodología, ofrece importantes ventajas a la hora de favorecer la articulación de colaboración y aprendizaje en red, puesto que:

“para mejorar e innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se debe promover un diálogo que movilice las convicciones de las personas. Estos diálogos se deben traducir en acciones concretas, que vayan desde las redes escolares a las aulas y viceversa, para que luego estas sean la base de procesos reflexivos con un sentido pedagógico, con foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este camino se transita desde un mejoramiento individual a un mejoramiento sistémico” (Pino, González y Ahumada, 2018, p. 20).

El aprendizaje en red involucra 4 tipos de aprendizaje, Jackson y Temperley (2006):

Aprendizaje de otros: Se desarrolla cuando los grupos utilizan las diferencias individuales y comparten lo que cada uno ha aprendido o realiza frente a situaciones comunes. Por ejemplo, cuando se aconsejan mutuamente respecto a cómo abordar un problema.

Aprendizaje con otros: Se concreta cuando los participantes se involucran en actividades que les posibilitan co-construir conocimientos y sentidos. Por ejemplo, cuando realizan en conjunto una investigación colaborativa.

Aprendizaje a favor de otros: Ocurre cuando los participantes aprenden prácticas que pueden ser utilizadas por otros profesionales de su colegio o los estudiantes.

Meta aprendizaje: Se alcanza cuando los participantes reflexionan acerca de cómo ellos aprenden y pueden derivar principios que les ayudan a organizar, por ejemplo, el aprendizaje profesional en sus escuelas.

Según lo reporta Vaillant y Marcelo (2015) buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse en la investigación acerca de lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales.

5.5. Estrategias de colaboración

¿Qué modalidades de trabajo colaborativo se pueden implementar? Existen distintas modalidades de trabajo colaborativo que pueden implementarse en la escuela, dentro de las cuales se encuentran las referidas en el siguiente esquema:



Esquema 2: Estrategias de Trabajo Colaborativo

Fuente: MINEDUC (2019)

5.5.1 Modalidades de Trabajo Colaborativo

Comunidades de Aprendizaje profesional: Desde una visión centrada en los docentes, una Comunidad de Aprendizaje Profesional (en adelante, CAP) se define como un grupo de profesionales que comparten y cuestionan críticamente su práctica, de manera continua, reflexiva y colaborativa, con una orientación al aprendizaje de los alumnos y el crecimiento profesional (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006).

El supuesto a la base de una CAP es que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las experiencias cotidianas de las profesoras y los profesores, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas (Krichesky y Murillo, 2011). Una CAP tiene como foco de trabajo el aprendizaje de los estudiantes y se caracteriza por la presencia de valores y normas compartidas, la desprivatización de las prácticas, y la colaboración, reflexión y el diálogo como fuentes de aprendizaje. Asimismo, se basa en relaciones de confianza y respeto mutuo, junto con la apertura a redes y alianzas externas (Vescio, Ross y Adams, 2008; Mineduc, s.f).

Club de Video: Esta metodología busca desarrollar la visión profesional de los docentes a través del análisis colectivo de videos de sus clases (Van Es & Sherin, 2008; Sherin, 2007). El trabajo se realiza en grupos de aprendizaje compuestos por alrededor de ocho profesoras y profesores con uno o dos mediadores. Los grupos se reúnen regularmente a analizar episodios de clases que los distintos participantes presentan. El mediador conduce la discusión, promoviendo el diálogo, sin hacer valoraciones de lo observado. Con el tiempo la participación del mediador tiende a disminuir y los docentes toman mayor protagonismo.

El club de video ha demostrado tener un efecto en la forma en que los docentes observan interacciones de aula, pues inicialmente realizan observaciones genéricas y con juicios, y luego hacen observaciones más detalladas y basadas en evidencia. Otro cambio es que inicialmente se centran en el profesor y su metodología y después en el aprendizaje de los estudiantes.

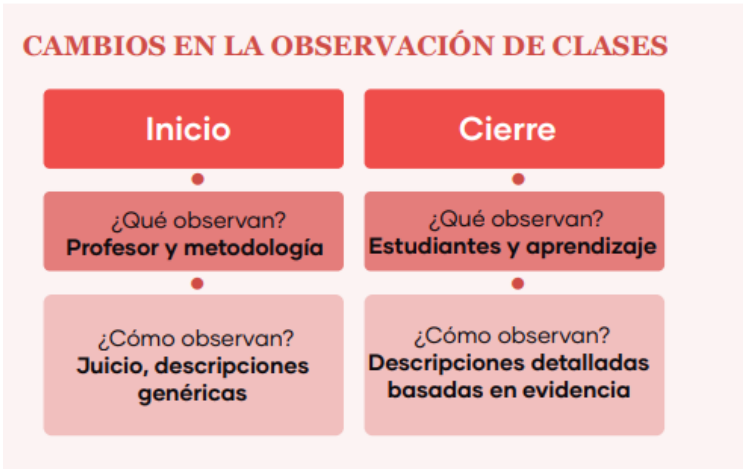


Tabla 7: Cambios en la observación de clases

Fuente: MINEDUC (2019)

Respecto a las prácticas de aula, los participantes de los clubs de videos han mostrado una mayor flexibilización y un aumento en el repertorio de prácticas de enseñanza centradas en los alumnos (Van Es & Sherin, 2008; Sherin, 2007).

Investigación Acción: La finalidad de la Investigación Acción es resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso colaborativo en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Bajo este modelo, los docentes participan de un proceso de investigación conjunta que les permite resolver problemas de sus prácticas pedagógicas y proponer acciones de mejora para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes. La Investigación Acción contempla un ciclo que se inicia con la definición del problema y el planteamiento de preguntas a indagar. A partir de esto, el equipo recolecta datos (evidencias de aprendizaje de los estudiantes y del desempeño docente) para aumentar la comprensión del problema y contestar las preguntas propuestas.

Luego se realiza un análisis grupal de los datos, lo que se complementa con información de la literatura u otras fuentes. A partir de lo anterior, se proponen cambios en las metodologías de enseñanza, las que luego de implementarse, son evaluadas con base a la evidencia (Mineduc, s.f; Hernández et al., 2010). Esta modalidad incorpora elementos propios de la actividad científica en la escuela, enriqueciendo los debates docentes sobre el

proceso de enseñanza y aprendizaje y promoviendo la sistematización de buenas prácticas al interior de los establecimientos.

Estudio de clases: Es una estrategia de DPD de origen japonés que permite a los docentes examinar y mejorar sistemáticamente sus prácticas a través del aprendizaje colaborativo entre colegas. Implica la conformación de grupos de docentes que se reúnen regularmente a planificar sus clases, y luego las observan y retroalimentan para la mejora. Considera un ciclo que incluye la planificación y preparación de la clase, luego la ejecución de esta, seguida de la observación, retroalimentación y el re-diseño. Este ciclo se repite hasta lograr los objetivos de mejora propuestos en el grupo (Mineduc, s.f). Mediante esta modalidad, los docentes pueden compartir buenas prácticas, reflexionar con sus pares y profundizar colaborativamente en el mejoramiento de aspectos específicos del trabajo en aula.

De acuerdo a Lim-Ranam, Lee, Jiang and Sudarshan (2019), el Estudio de Clase (EC) apoya el desarrollo docente. EC es reconocido por su efectividad en comprometer a los docentes como activos aprendices y llegar a ser profesionales reflexivos. El propósito principal de conducir estudios de clase es ayudar a los docentes a ser aprendices a lo largo de la vida a través del desarrollo y participación en una comunidad de aprendizaje profesional.

5.6. Estudio de Clase

Una propuesta desde (“The Lesson Study Group” de Mills College, 2018). definen los estudios de clase como una idea simple: si quieren mejorar su enseñanza ¿Qué no puede ser más obvio que colaborar con tus colegas y planificar la enseñanza y examinar sus impactos en los estudiantes? En los estudios de clase, los docentes traen sus propias preguntas y ver las respuestas junto a otros, desde un especialista externo y la investigación, y desde un estudio cuidadoso de sus estudiantes.

5.6.1 Cinco pasos del estudio de clase

Fujii (2016) describe el estudio de clase como un programa anual a nivel de escuela que comprende 5 pasos:

Generar una meta: Comparar el aprendizaje ideal con el actual. De acuerdo a varios de los autores, se formulan dos clases de metas: una general de largo plazo (research theme) y una específica orientada a un aspecto de la meta general y que se desplegará en la clase de exhibición (lesson research).

Planificar una clase: Docentes trabajan en colaboración focalizados en una materia (6 a 10 docentes). En la planificación de la clase puede considerarse la participación de un experto en la disciplina, de la academia, o del sistema. La planificación de la clase debe contener: una introducción donde se describa la clase, la unidad, los estudiantes y su actual comprensión de ella. También debe contener información de la clase, los criterios de evaluación, recursos, objetivos, un detallado diálogo y acción docente, las esperadas reacciones de los estudiantes y la esperada reacción de los docentes de esas posibles reacciones estudiantiles. En el caso de los docentes Japoneses suelen realizar cuidadosas lecturas del currículum, artículos de investigación, y otros materiales para la clase (Takashashi and McDougal, 2016).

Realizar la clase investigada (research lesson): La clase es dada por el docente elegido quien es miembro del grupo que planificó la clase. Los otros docentes actúan como miembros silenciosos recolectando evidencia del aprendizaje de los estudiantes.

Post-discusiones de la clase: El grupo de colaboración discute formalmente la evidencia recogida, siguiendo un protocolo de conversación. El docente que hizo la clase habla primero, dando la palabra a los docentes observadores. Finalmente, el experto, une la discusión hacia los aspectos generales del contenido como de la pedagogía. Sus aprendizajes en relación al tema investigado son identificados y guardado por el encargado de la sesión. La idea es que estos aprendizajes orienten los siguientes ciclos de investigación.

Reflexión: Finalmente el grupo de docentes escribe un reporte del proceso y de los aprendizajes. Es importante que los docentes, después de la experiencia y la discusión, se sienten a reflexionar de lo que han aprendido, de cómo la planificación y las acciones realizadas fueron desarrolladas y los resultados obtenidos. Esto es el alimento para continuar con el ciclo de estudios de clase en la escuela.

Según Lim-Ranam, Lee, Jiang and Sudarshan (2019), implícito en esta estructura hay dos conceptos para el aprendizaje de los docentes: (1) Aprendizajes socio-constructivistas como una comunidad, y (2) aprendizaje docente a través de la investigación.

Respecto al aprendizaje socio-constructivista hay dos aspectos a desarrollar. El primero, es la participación en una comunidad de práctica, y segundo, es sostenido en un compromiso a largo plazo para estudiar una meta compartida. Para que esto ocurra, toda la comunidad educativa debiera estar comprometida con el problema. Tal como señala Lewis, el desarrollo de los alumnos debe ser una responsabilidad compartida a nivel de escuela y no responsabilidad de unos pocos.

Para llevar a cabo lo anteriormente descrito, se deben tomar algunas decisiones organizacionales prácticas, como el definir cómo realizar las clases de observación si se planea que todos los docentes participen de ella, ¿Qué se hará con los estudiantes?, ¿se les dejará trabajando de forma independiente? O ¿se les dejará ir temprano?

Hay que considerar además, cómo llevar a cabo el aspecto del aprendizaje docente a través de la investigación, ya que para ello, los docentes tendrán que planificar, observar y discutir cuidadosamente el problema como también diseñar un plan para la investigación que permita reunir datos, analizar e interpretar los hallazgos que iluminen el problema.

En cuanto a la planificación, hay dos aspectos cruciales: El plan, y el intensivo estudio del currículum. Hay que tener en cuenta que, de no mediar una buena comprensión del currículum en todos sus niveles, los actores involucrados se verían imposibilitados de prever las posibles reacciones de los estudiantes, factor esencial para la planificación de la clase.

El otro aspecto no menos importante, es el reunir datos, analizar e interpretar los hallazgos para entender el problema. Este análisis se consigue mediante la observación. Los autores señalan que los observadores japoneses escriben minuciosas y profundas notas acerca de las estrategias de solución que realizan los estudiantes, las cuales vislumbran sus pensamientos y aprendizajes. Aquí es donde recae lo difícil de la tarea, realizar diálogos productivos basados únicamente en la información recopilada, dando razones y mostrando evidencia, dejando totalmente de lado las impresiones.

5.6.2 Aspectos relevantes para la implementación de los estudios de clase en las escuelas

Los siguientes aspectos parecen ser relevantes para la implementación a nivel de escuela de los estudios de clase:

- Un entusiasmo desde la dirección de la escuela para comunicar claramente al resto de los docentes.
- Se requiere promotores persistentes, a parte del director, de los estudios de clase al interior de las escuelas.
- Una meta desafiante a nivel de escuela sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Un compromiso de parte de los administradores para proveer tiempo para los estudios de clase, asignar recursos y docentes.

Es importante señalar que, para considerar la aplicación del estudio de clase fuera de Japón Seleznyov (2018), menciona que según lo observado, los docentes que no están familiarizados con procesos de investigación pueden aplicar la estrategia débilmente. Un factor importante para explicar el éxito de los estudios de clase en Japón y en otras partes del mundo es la sólida creencia en los compromisos de largo plazo, que si bien es cierto, son propios y característicos de la cultura nipona, no necesariamente se encuentra presente en otras naciones.

Otro punto importante a considerar de los estudios de clase, es que dicha metodología no se remite a solo una colaborativa aproximación al desarrollo profesional, sino que se caracteriza por ser un proceso de investigación. Por esta razón es que se produce una aplicación deficiente en los estudios de clase realizados en otros países distintos a Japón, en los cuales los docentes no están familiarizados con llevar a cabo procesos de indagación.

David Godfrey et al. (2019), reafirman el vínculo que asocia a los estudios de clase con el desarrollo profesional docente, señalando que cuando este es evaluado desde un comienzo (con la metodología “evaluación en desarrollo”), adquiere el potencial de centrarse y ser congruente con el aprendizaje docente, aumentando la calidad de las discusiones profesionales y el desarrollo de habilidades que influyen positivamente en los resultados de los estudiantes.

5.6.3 El impacto de los estudios de clase sobre el desarrollo profesional docente

De acuerdo al estudio de Godfrey et al. (2019), el impacto de los estudios de clase sobre el desarrollo profesional docente puede estar en cinco componentes (al menos en el contexto inglés):

La reacción de los docentes: La actitud y el disfrute del aprendizaje profesional podría mejorar.

El aprendizaje profesional docente: Puede haber un impacto en la seguridad de los docentes y en los diálogos profesionales a través de los componentes de colaboración de los estudios de clase.

La organización del modelo de desarrollo profesional: La estructura, tiempo y recursos del programa de aprendizaje profesional de la escuela necesita ser flexibilizado para acomodarse a los estudios de clase. Actitudes culturales hacia el desarrollo profesional podrían ser modificadas, por ejemplo, cambios en las observaciones de clase como instancias de aprendizajes y no de calificación.

El uso de los nuevos conocimientos y habilidades de los docentes: La seguridad de los docentes, la pedagogía y conocimiento sobre el currículum y sus alumnos pueden cambiar en la práctica.

Aprendizaje de los estudiantes: El cambio en las prácticas de los docentes pueden mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe destacar, que este tipo de estrategia hace que los docentes se sientan menos intimidados y juzgados, ya que el registro de las observaciones se focaliza en los estudiantes y no en ellos.

Además, se evidencia que los grupos requieren ser apoyados por la academia durante todo el proceso, sobre todo en la formulación de las descripciones cualitativas que quieren desarrollar con los estudiantes. Asimismo, se considera como un aspecto crítico para los estudios de clase el tiempo que se requiere para estos y el apoyo de los líderes en este sentido.

Finalmente, y respondiendo a la pregunta de por qué el estudio de clase es efectivo, los autores dan cuenta de al menos 4 diferencias de los estudios de clase con los modelos tradicionales de desarrollo profesional docente, los cuales se exponen en la siguiente tabla:

| Desarrollo profesional tradicional | Estudios de clase |
|---|--|
| Comienza con respuestas | Comienza con preguntas |
| Los contenidos son conducidos desde expertos externos | Los contenidos son conducida desde las indagaciones de los participantes |
| Se plantean relaciones jerárquicas | Las relaciones son recíprocas |
| Las prácticas son informadas por la investigación | La práctica es investigación |

Tabla 8: Diferencias entre Estudios de clases y el modelo tradicional

Fuente: Rojas, J. (2019)

6. Conclusiones

Tras la realización del presente trabajo se concluye en primer lugar, lo relevante de llevar a cabo prácticas colaborativas entre los docentes, esto ya que tanto el análisis de los datos como el árbol de problemas, evidencian su repercusión en aspectos que preliminarmente se podría pensar que no tienen vinculación, tales como los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas como el SIMCE, la valoración colectiva que se genera acerca de los procesos de reflexión sobre las prácticas y la presencia o ausencia de una cultura que promueva el aprendizaje mutuo.

Además, se llega a la conclusión de lo importante que se vuelve la presencia de un liderazgo efectivo en las escuelas, ya que, particularmente en este caso, la estrategia sería imposible de llevar a cabo sin un Equipo Directivo competente, hábil, y fuertemente comprometido con los procesos de mejora y todo lo que esto conlleva, desde la gestión de recursos, tiempo y espacio, hasta el involucramiento efectivo y continuo en la implementación de la estrategia. A su vez, se considera primordial que tanto el Equipo Directivo como el cuerpo docente cuenten con habilidades para la investigación, ya que la escuela se encuentra en constante cambio por lo que también debiese estar en constante procesos de diagnóstico y estudio. Cabe destacar además, que sin Las habilidades de investigación correspondientes, existe una alta probabilidad de que la implementación de la estrategia fracase o que su efectividad sea débil.

Por otra parte, cabe señalar algunos aprendizajes relevantes relativos a la construcción de la propuesta, tales como el haber comprendido la importancia de diagnosticar, reconocer y caracterizar una situación inicial no deseada dentro de la escuela, ya que esto es lo que finalmente le da cuerpo, contexto y coherencia a la propuesta de mejora planteada. Sin esto, la estrategia, por muy buena que sea, podría fácilmente no provocar ningún cambio o transformación en la comunidad educativa, ya que probablemente no estaría enfocada en resolver un problema real.

También, se considera como aprendizaje, haber adquirido el conocimiento acerca de cómo aplicar herramientas de diagnóstico tales como el árbol de problema. Se sostiene que dicha herramienta es de gran utilidad, ya que permite organizar y dar una mayor comprensión de los hallazgos identificados a través del estudio y sus resultados. Además, otorga importante orientación concerniente a la planificación de la propuesta ya que sus causas y efectos permiten direccionar las metas de efectividad y resultados esperados.

En cuanto a proyecciones se refiere, se espera que la estrategia propuesta pueda convertirse en una práctica sostenida en el tiempo, la cual pueda ser comprendida y compartida por todos los miembros de la comunidad educativa instaurando así, una nueva cultura de colaboración y aprendizaje mutuo.

Por consiguiente se proyecta a su vez, que al segundo año de su implementación, puedan unirse más docentes e incluirse otros niveles y asignaturas, con el fin de involucrar a toda la comunidad en estas estrategias de desarrollo profesional Docente y así enriquecer aún más las instancias de socialización y reflexión colectivas.

Cabe destacar además, la posibilidad de que luego de uno o dos años desde su implementación se pueda prescindir del “Experto Externo”, ya que, de volverse una práctica sostenida en el tiempo, los propios docentes podrían convertirse en expertos siendo capaces ellos mismos de actuar como mentores de la estrategia con sus pares.

Bibliografía

- Ahumada, L., Améstica, J.M., Pino-Yancovic, M., Lagos, A. y González, A. (2019).
Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento
sistémico. Nota Técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la
Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Bush T., Robinson V., Sun J., Giles D. & Cuéllar C., Spillane J. & Ortiz M. Ryan J., Fink D.,
Lambert L., Oplatka I. (2016). Liderazgo Educativo en la Escuela Nueve Miradas (2.ª
ed., pp. 20–31). Santiago: José Weinstein C. Santiago: José Weinstein C.
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la
legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, LIDERES
EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Revista de Epistemología de
Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Echeverría, R. (2017) *La distinción de competencias conversacionales*.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010) Metodología de la Investigación
(5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación
- Horn Kupfer, A., & Marfán Sánchez, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y
desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas.
Individuo y Sociedad*, 9(2).

Medianero Burga, D. (2014). Metodología de Estudios de Línea de Base. *Pensamiento Crítico*, 15.

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

MINEDUC. (2019). Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela.

Rojas, J. (2019). Lesson Study [Estudio de Clase]. Concepción

The Lesson Study Group at Mills College. (2018). Introducción a Estudio de Clases. Recuperado de <https://lessonresearch.net/about-lesson-study/what-is-lesson-study/>

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

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. (1.ª ed.). Uruguay. Uruguay.

Anexos

1. Instrumento cuantitativo

| | | | |
|-----|--|-------|--|
| RBD | | FOLIO | |
|-----|--|-------|--|

CUESTIONARIO A DOCENTE DE AULA

Estimado/a Docente:

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

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

Instrucciones:

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

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

Por ejemplo;

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

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

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

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

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

Sexo: Masculino ___

Femenino ___

Edad: ___ años

Asignatura/s que imparte: _____

Título profesional obtenido: _____

Institución que otorgó el título profesional _____

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

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

| | | | |
|--|--|-----------------------|--|
| ¿Cuántas horas cronológicas contratadas tiene en este establecimiento? Anote las horas en el cuadro | | Nº HORAS CONTRATADAS: | |
| De su total de horas contratadas, ¿Cuántas horas pedagógicas de clases realiza? | | Nº HORAS PEDAGÓGICAS: | |
| Considere una semana típica ¿Cuántas horas cronológicas promedio, dedica usted a las siguientes actividades? | Preparación de clases | Nº HORAS: | |
| | Trabajo colaborativo con otros profesores o profesionales. | Nº HORAS: | |
| | Revisión de trabajos y pruebas de los estudiantes | Nº HORAS: | |
| | Atención de padres y apoderados | Nº HORAS: | |
| | Reuniones técnicas | Nº HORAS: | |
| ¿Cuántos años de servicio tiene usted? | | | |
| ¿Cuántos años de servicio tiene en este establecimiento? | | | |

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

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

2. Instrumento cualitativo

Cuestionario

Antecedentes generales:

Edad: _____

Sexo: _____

Años de experiencia como docente: _____

Años prestando servicios en el actual establecimiento: _____




Años que lleva en su actual cargo: _____

Preguntas:

1. ¿Qué entiende usted por Gestión Curricular?
2. En un establecimiento educativo, ¿Quién cree usted que es o son el/la o los/as principales responsables de Gestionar el Currículum?
3. ¿Cuál cree usted que es el principal objetivo de la gestión del Currículum?
4. De la sub-dimensión de Gestión Curricular: "Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados" ¿Qué prácticas cree usted que se llevan a cabo en este establecimiento que promuevan dicha sub-dimensión?
5. ¿Qué medios de verificación se utilizan en este establecimiento para dar cuenta de que existe efectivamente trabajo colaborativo entre docentes?
6. ¿Mediante qué acciones se resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los docentes?
7. ¿Cuáles son los Lineamientos pedagógicos comunes que se promueven en este establecimiento para la implementación efectiva del currículum?

[Muchas gracias por su colaboración!]




3. Carta de validación nº 1



PAUTA DE VALIDACIÓN ENTREVISTA

SECCIÓN I: DATOS GENERALES EVALUADOR

| | | |
|---|------------------------|--|
| 1 | Nombre Evaluador | : Cecilia Mena Olivera |
| 2 | Título Profesional | : Profesora de Educación General Básica mención lenguaje y comunicación |
| 3 | Institución de trabajo | : Universidad San Sebastián |
| 4 | Grado académico | : () Doctor (x) Magíster () Licenciado |



OBJETIVO GENERAL: Identificar los factores que explican el actual despliegue de las prácticas de liderazgo pedagógico del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conocer las concepciones que posee el equipo técnico pedagógico, acerca de Gestión Curricular
2. Conocer las creencias del equipo técnico pedagógico, acerca de las prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento. (Específicamente las relacionadas a las sub-dimensiones de Gestión Curricular menos percibidas por los docentes tras la aplicación del instrumento cuantitativo)

A saber:

- Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio
- Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
- Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Estimado Profesor: Junto con saludarlo, solicito a usted validar mi instrumento de recolección de información acerca de la **Gestión Curricular** de un establecimiento educacional. Es muy importante su análisis respecto a la pertinencia y claridad de las preguntas con que se confeccionará la entrevista. La valoración que le solicito está relacionado con:




1. La **pertinencia**, relacionada con la correspondencia entre el objetivo de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación.
2. La **claridad**, relacionada con el lenguaje empleado en cada uno de los descriptores que deberán responder los sujetos que serán parte de la muestra.




| Objetivo específico | Preguntas | Pertinencia | | Claridad | | Observaciones |
|---|--|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Conocer las concepciones que posee el equipo técnico pedagógico, acerca de Gestión Curricular, | ¿Qué entiende usted por Gestión Curricular? | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | |
| | En un establecimiento educacional, ¿Quién cree usted que es o son el/la o los/as principales responsables de Gestionar el Currículum? | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | |
| | ¿Cuál cree usted que es el principal objetivo de Gestionar el Currículum? | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | |
| 2. Conocer las creencias del equipo técnico pedagógico, acerca de las prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento | De la sub-dimensión de Gestión Curricular: "Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados" ¿Qué prácticas cree usted que se llevan a cabo en este establecimiento que promuevan dicha sub-dimensión? | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | <input checked="" type="radio"/> Si | <input checked="" type="radio"/> No | Debe ser más precisa. |
| | ¿Qué medios de verificación se utilizan en este establecimiento para dar cuenta de que existe efectivamente trabajo colaborativo entre docentes? | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | <input checked="" type="radio"/> Si | <input checked="" type="radio"/> No | Incluir la plan de evidencia. |
| | ¿Mediante qué acciones resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los docentes y al aprendizaje de los estudiantes? | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | |

| | | | | |
|---|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| ¿Cuáles son los Lineamientos pedagógicos comunes que se llevan a cabo en este establecimiento para la implementación efectiva del currículum? | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No | <input checked="" type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No |
|---|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|



4. Carta de validación nº 2

| | | |
|---|---|--|
|  |  |  |
| PAUTA DE VALIDACIÓN ENTREVISTA | | |
| SECCIÓN I: DATOS GENERALES EVALUADOR | | |
| 1 | Nombre Evaluador | : Marcela Isabel Rubilar Lagos |
| 2 | Título Profesional | : Profesora de Español, UdeC. Licenciado en Educación con mención en Español, UdeC. Magister en Artes con mención en Literaturas Hispánicas, UdeC. |
| 3 | Institución de trabajo | : Universidad San Sebastián. |
| 4 | Grado académico | : () Doctor (X) Magíster (X) Licenciado |

| | | |
|--|---|--|
|  |  |  |
| OBJETIVO GENERAL: Identificar los factores que explican el actual despliegue de las prácticas de liderazgo pedagógico del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento. | | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS: | | |
| 1. Conocer las concepciones que posee el equipo técnico pedagógico, acerca de Gestión Curricular | | |
| 2. Conocer las creencias del equipo técnico pedagógico, acerca de las prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento. (Específicamente las relacionadas a las sub-dimensiones de Gestión Curricular menos percibidas por los docentes tras la aplicación del instrumento cuantitativo) | | |
| <u>A saber:</u> | | |
| <ul style="list-style-type: none">• Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio• Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.• Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados. | | |

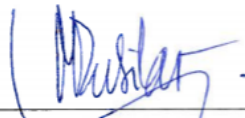
Estimado Profesor: Junto con saludarlo, solicito a usted validar mi instrumento de recolección de información acerca de la **Gestión Curricular** de un establecimiento educacional. Es muy importante su análisis respecto a la pertinencia y claridad de las preguntas con que se confeccionará la entrevista. La valoración que le solicito está relacionado con:

1. La **pertinencia**, relacionada con la correspondencia entre el objetivo de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación.
2. La **claridad**, relacionada con el lenguaje empleado en cada uno de los descriptores que deberán responder los sujetos que serán parte de la muestra.

| Objetivo específico | Preguntas | Pertinencia | | Claridad | | Observaciones |
|---|--|-------------|----|----------|------|--|
| | | ✓ Si | No | ✓ Si | No | |
| 1. Conocer las concepciones que posee el equipo técnico pedagógico, acerca de Gestión Curricular, | ¿Qué entiende usted por Gestión Curricular? | ✓ Si | No | ✓ Si | No | |
| | En un establecimiento educacional, ¿Quién cree usted que es o son el/la o los/as principales responsables de Gestionar el Currículum? | ✓ Si | No | ✓ Si | No | |
| | ¿Cuál cree usted que es el principal objetivo de Gestionar el Currículum? | ✓ Si | No | Si | ✓ No | Sugiero modificar: ¿Cuál cree usted que es el principal objetivo de la gestión del Currículum? |
| 2. Conocer las creencias del equipo técnico pedagógico, acerca de las prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento | De la sub-dimensión de Gestión Curricular: "Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados" ¿Qué prácticas cree usted que se llevan a cabo en este establecimiento que promuevan dicha | ✓ Si | No | ✓ Si | No | |

| | | | | | | |
|--|------|----|----|------|------|--|
| sub-dimensión? | | | | | | |
| ¿Qué medios de verificación se utilizan en este establecimiento para dar cuenta de que existe efectivamente trabajo colaborativo entre docentes? | ✓ Si | No | | ✓ Si | No | |
| ¿Mediante qué acciones resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los docentes y al aprendizaje de los estudiantes? | ✓ Si | No | Si | | ✓ No | <p>Pregunta confusa, aunque se entiende su trasfondo:</p> <p>Mejorar redacción: ¿Mediante qué acciones SE resguardan...?</p> <p>Al preguntar sobre "los tiempos", ¿se refiere a las horas lectivas, no lectivas...? Eso está normado por Ley, por lo tanto, ¿a cuáles "tiempos" se refiere?</p> <p>Redacte la pregunta haciendo referencia solo a "la labor pedagógica de los docentes".</p> |

| | ✓ Si | No | Si | ✓ No | Sugiero modificar: |
|---|------|----|----|------|--|
| ¿Cuáles son los Lineamientos pedagógicos comunes que se llevan a cabo en este establecimiento para la implementación efectiva del currículum? | | | | | ¿Cuáles son los Lineamientos pedagógicos comunes que "se aplican" o "se promueven" en este establecimiento para la implementación efectiva del currículum? |



FIRMA EVALUADOR

5. Cuestionario Sujeto 1

Cuestionario (S1)

Antecedentes generales:

Edad: 35

Sexo: Femenino

Años de experiencia como docente: 10 años

Años prestando servicios en el actual establecimiento: 5

Años que lleva en su actual cargo: 3

Preguntas:

1. ¿Qué entiende usted por Gestión Curricular?

Entiendo por gestión curricular a la organización de lo que los estudiantes deben aprender y cómo deben hacerlo. La gestión curricular incluye moderar las estrategias necesarias para que el aprendizaje efectivo ocurra.

2. En un establecimiento educativo, ¿Quién cree usted que es o son el/la o los/as principales responsables de Gestionar el Currículum?

En general tanto docentes como directivos forman parte de esta labor, sin embargo, somos quienes conformamos el equipo técnico pedagógico quienes debemos establecer los lineamientos necesarios para ello.

3. ¿Cuál cree usted que es el principal objetivo de la gestión del Currículum?

Creo que el principal objetivo de la gestión del currículum es que los estudiantes realmente estén aprendiendo, más incluso que el hecho de si se alcanza el 100% de la cobertura curricular o no. Lo relevante es gestionar los procesos de aprendizaje que se estén llevando a cabo en la institución y su efectividad.

4. De la sub-dimensión de Gestión Curricular: "Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados" ¿Qué prácticas cree usted que se llevan a cabo en este establecimiento que promuevan dicha sub-dimensión?

En teoría, cada profesor cuenta con un tiempo de coordinación con su paralelo(a) y con la respectiva educadora diferencial. Ahora bien, en términos generales, cada cierto tiempo además, existen reuniones masivas a las cuales asisten los docentes, sin embargo, en ocasiones, una gran cantidad de reuniones o instancias en las que los docentes podrían compartir e intercambiar experiencias, se enfocan en capacitarles en algún tema en específico. Cabe decir que, ocurre también, que, dentro de los espacios y tiempos efectivamente destinados para el intercambio de experiencias entre docentes, el foco muchas veces se pierde, ya que en ocasiones los profesores terminan hablando de otras cosas.

5. ¿Qué medios de verificación se utilizan en este establecimiento para dar cuenta de que existe efectivamente trabajo colaborativo entre docentes?

No contamos con un medio formal de verificación de trabajo colaborativo, ya que sería agregar una labor administrativa más a realizar dentro del poco tiempo que existe para ella. A pesar de esto, sí se asiste a reuniones de departamento a observar y conversar con los docentes acerca de este tema, sin embargo, no siempre existe el tiempo de ir a verificar dicha práctica.

Por otra parte, cabe destacar que verificar dicha acción es complejo, ya que el aprendizaje colaborativo es algo mucho más profundo que juntarse e intercambiar ideas, en este intercambio debe haber un aprendizaje mutuo en donde ambas partes se vean beneficiadas pero que a su vez cada una sea interdependiente de la otra, trabajando ambos en pos de un mismo objetivo.

6. ¿Mediante qué acciones se resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los docentes?

Aunque constantemente se trata de evitar ocupar demasiado tiempo en actividades extra programáticas, creo que son muchas las labores que se exigen a nivel de gobierno a los profesores y que además no se considera el tiempo pertinente para ello, ya que claramente el tiempo destinado a labores de trabajo fuera del aula es insuficiente, y, en consecuencia, la labor se vuelve prácticamente imposible a nivel de establecimiento. No es tarea simple, dentro del tiempo destinado a horas no lectivas, dejar tiempo para planificar, elaborar y revisar evaluaciones, preparar y realizar reuniones de apoderado, asistir a consejo de profesores, atender a apoderados, entre otras labores.

A pesar de que sí se trata de resguardar los tiempos, consideramos como colegio que, es un factor importante para el desarrollo del estudiante la relación docente-apoderado, por lo cual cada profesor destina gran parte de su tiempo a ello. Por otro lado, en cuanto a labores administrativas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere, efectivamente sí solicitamos bastante, ya que es uno de nuestros medios de verificación de que el trabajo se esté realizando correctamente.

7. ¿Cuáles son los Lineamientos pedagógicos comunes que se promueven en este establecimiento para la implementación efectiva del currículum?

Los principales lineamientos tienen directa relación con la priorización de objetivos, la profundidad con la cual es necesario ver cada uno de ellos dependiendo del contexto de cada nivel y con la triangulación entre el currículum planificado, el enseñado y evaluado.

6. Cuestionario Sujeto 2

Cuestionario (S2)

Antecedentes generales:

Edad: 37

Sexo: Femenino

Años de experiencia como docente: 12 años

Años prestando servicios en el actual establecimiento: 7

Años que lleva en su actual cargo: 4

Preguntas:

1. ¿Qué entiende usted por Gestión Curricular?

La acción de organizar los contenidos que deben ser enseñados por nivel considerando su respectiva profundidad y articulación.

2. En un establecimiento educativo, ¿Quién cree usted que es o son el/la o los/as principales responsables de Gestionar el Currículum?

Los principales responsables son los líderes o directivos de cada institución, específicamente director y jefes de Unidad Técnico Pedagógica.

3. ¿Cuál cree usted que es el principal objetivo de la gestión del Currículum?

El principal objetivo de la gestión del currículum es asegurar la coherencia de los contenidos tanto dentro de un mismo nivel y entre niveles.

4. De la sub-dimensión de Gestión Curricular: "Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados" ¿Qué prácticas cree usted que se llevan a cabo en este establecimiento que promuevan dicha sub-dimensión?

Para comenzar, cabe decir, que sabemos que existe trabajo colaborativo ya que observamos y sabemos que se reúnen cada semana en reuniones de departamento. Además de eso, creo que sí se crean algunas instancias para que los docentes puedan realizar trabajo colaborativo, sin embargo, muchas veces entre ellos mismos se pierde el foco.

Cabe destacar, además, que, más que tiempos de reflexión y trabajo compartido, muchas veces se nos da la instrucción como Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, de realizar una gran cantidad de capacitaciones o reuniones de instrucción durante el año, las cuales no dan pie a estos espacios en donde los docentes puedan intercambiar libremente sus experiencias.

5. ¿Qué medios de verificación se utilizan en este establecimiento para dar cuenta de que existe efectivamente trabajo colaborativo entre docentes?

El establecimiento no cuenta con un medio de verificación para dicho indicador ya que no está dentro de las prioridades y se perdería tiempo realizando un informe de aquello. Sin embargo, sabemos que existe trabajo colaborativo ya que observamos y sabemos que se reúnen cada semana, aunque no haya un tiempo formal destinado a conversar con cada profesor, puesto que, dicho tiempo, no existe.

6. ¿Mediante qué acciones se resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los docentes?

Siempre, y dentro de lo posible, se trata de evitar demasiadas actividades extra programáticas, sin embargo, lo cierto es que la tarea de coordinar y organizar adecuadamente los tiempos se vuelve difícil considerando la organización que establece por ley el gobierno en cuanto a la distribución de horas lectivas y no lectivas. El tiempo evidentemente no alcanza. Es realmente difícil otorgarles a los docentes el tiempo necesario para todas sus labores pedagógicas y administrativas, como establecimiento se hace un gran esfuerzo en ello, sin embargo, es necesario, además, una modificación en los tiempos a nivel global

Cabe destacar, además, que específicamente en este establecimiento, se promueve mucho la relación efectiva con el estudiante y a su vez con el apoderado, motivo por el cual, gran parte de las horas no lectivas son ocupadas en esta labor. Además, existen varios requerimientos que se les solicita a los docentes en cuanto a la planificación de la enseñanza y sobre todo en lo concerniente a la elaboración de evaluaciones.

7. ¿Cuáles son los Lineamientos pedagógicos comunes que se promueven en este establecimiento para la implementación efectiva del currículum?

El principal lineamiento que se establece en este colegio es que los docentes logren distribuir los contenidos de manera realista y estratégica, dando prioridad a aquellos contenidos que, a su juicio, son más relevantes de profundizar.

¡Muchas gracias por su colaboración!

7. Sub-dimensiones de la Gestión Curricular y sus prácticas

| Categorías | Prácticas |
|---|--|
| A. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio. | <ol style="list-style-type: none"> Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos. Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. |
| B. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum. | <ol style="list-style-type: none"> Acuerdan con los docentes políticos comunes. Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura. Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores. Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos. |
| C. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje. | <ol style="list-style-type: none"> Conocen la Bases Curriculares y los programas de estudio. Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum. Realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio. Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso. Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura. Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones. Se busca material complementario. |
| D. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. | <ol style="list-style-type: none"> Efectúan observaciones de clase regularmente. Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes. Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias. |
| E. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje de aprendizaje. | <ol style="list-style-type: none"> Estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación. Revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes. Revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas. Consideran las aplicaciones como parte del aprendizaje. |
| F. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje. | <ol style="list-style-type: none"> Hace un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura. Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones. Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos. Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerda acciones remediales. |
| G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados. | <ol style="list-style-type: none"> Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares. Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan. Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos. |