



"Por el Desarrollo Libre del Espíritu"
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
Facultad de Educación



TRABAJO DE GRADO
**PROPUESTA DE MEJORA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE UN ESTABLECIMIENTO
EDUCACIONAL MUNICIPAL DE ENSEÑANZA BÁSICA DE LA REGIÓN DE LOS RÍOS**

Autor
Luis Fernández Ibáñez

Facultad de Educación,
Universidad de Concepción

Docente Tutor
Jorge Rojas Bravo, PhD

Mayo 24, 2021.

ÍNDICE TEMÁTICO

INTRODUCCIÓN	4
RESUMEN.....	5
Caracterización de la Institución Educativa.....	6
<i>Antecedentes contextuales</i>	6
<i>Antecedentes académicos</i>	8
SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA	24
DISEÑO METODOLÓGICO	25
Objetivos de Línea de Base de Trabajo de Grado	25
<i>Objetivo General</i>	25
<i>Objetivos Específicos</i>	25
Enfoque y método	26
Muestra	26
Técnicas de recolección de información.....	27
<i>Características del instrumento cualitativo.</i>	27
Técnicas de análisis.....	28
RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	30
Prácticas de liderazgo en el establecimiento educacional.....	30
Competencias y habilidades directivas	37
Liderazgo pedagógico y su influencia en el quehacer diario docente	41
Síntesis de Resultados Cuantitativos	48
RESULTADOS CUALITATIVOS	50
Liderazgo Administrativo	50
Gestión Curricular	52
Gestión Organizacional	53
Desarrollo Profesional Docente	55
Síntesis de Resultados Cualitativos.....	58
DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA.....	61
PLAN DE MEJORA.....	64
Objetivos y Metas de Efectividad de la Propuesta	64
<i>Objetivo General</i>	64
<i>Metas de Efectividad (en un año)</i>	64

Resultados Esperados del Proyecto de Mejora	65
Diseño y Programación de Actividades.....	66
Nota:	73
Carta Gantt	74
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	75
Liderazgo: Conceptos Básicos y Aplicaciones en la Educación	75
Tipos de Liderazgo Educativo y Liderazgo Distribuido: Conceptos y Aplicaciones en la Realidad Educativa Actual	76
<i>Prácticas de liderazgo.</i>	79
<i>Liderazgo distribuido</i>	81
Gestión del cambio	83
<i>Conceptos básicos</i>	83
<i>Teoría de cambio y teoría de acción</i>	85
<i>Otras teorías similares</i>	86
<i>Pasos para una correcta gestión e implementación de cambios</i>	87
Trabajo Colaborativo: Conceptos, Aplicaciones y Reflexiones de acuerdo a la Realidad Educativa Chilena	90
<i>Trabajo colaborativo</i>	90
Estrategias de Desarrollo Profesional Docente y su Aplicación en la Escuela	91
<i>Conceptos básicos</i>	91
<i>Caminatas de Aula y Conversaciones de Aprendizaje</i>	93
<i>Incidentes críticos</i>	94
<i>Revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes</i>	95
<i>Mentoría entre pares</i>	96
<i>Comunidades de Aprendizaje Profesional</i>	96
Aprendizaje entre pares: Experiencia en Chile	97
<i>Talleres de Profesores</i>	98
<i>Microcentros Rurales</i>	100
CONCLUSIONES.....	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103

INTRODUCCIÓN

Este trabajo final de graduación, conducente al Grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, trata sobre el plan de mejora, que abordará una de las prácticas del liderazgo que es rediseñar la organización, para la mejora del desarrollo profesional docente de un establecimiento, que es una escuela municipal de la Región de Los Ríos.

Para ello se requirió de una investigación, iniciando con la caracterización del establecimiento en base a sus datos de eficiencia interna, análisis de resultados de la prueba SIMCE y de los indicadores de Desarrollo Personal y Social. Posterior a ello, se levanta línea de base, con objetivos de investigación, diseño metodológico, determinación de muestra, instrumentos de recolección información de carácter cuantitativo y cualitativo y técnicas de análisis para ambos tipos de información, para luego analizar los datos de los instrumentos, realizando en primer lugar el análisis cuantitativo y posteriormente el cualitativo, cerrando con la determinación del problema, con su árbol o esquema respectivo de los problemas que aquejan al establecimiento, con sus respectivas causas y efectos.

Por último, se realiza plan de mejora, que pretende solucionar los problemas de desarrollo profesional docente del establecimiento, realizando un rediseño de la organización por medio de la creación de departamentos de ciclo e implantando, en un marco de liderazgo distribuido y fuerte trabajo colaborativo, estrategias de desarrollo profesional docente tendientes a la mejora de las prácticas docentes en el aula. Este plan está redactado en base a objetivos, metas estratégicas a un año, resultados esperados, un diseño de actividades debidamente programado y una carta Gantt que calendariza las actividades a realizar. Todo esto va acompañado de un sustento teórico - empírico en base a las temáticas de liderazgo distribuido, trabajo colaborativo y estrategias de desarrollo profesional docente, concluyendo con las apreciaciones finales sobre el éxito del plan y los alcances que pudiese tener, en una futura implementación en otros establecimientos educacionales del país.

RESUMEN

Este informe final describe un plan de mejora, elaborado en base a un análisis cuali - cuantitativo acerca de las condiciones de trabajo y resultados académicos de una escuela municipal de Educación Básica de la Región de Los Ríos. Este análisis arrojó como principal problema, la falta de prácticas de liderazgo por parte del equipo directivo en todas las dimensiones de prácticas identificadas por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006). El plan de mejora de un año de duración, aborda la mejora del desarrollo profesional docente del establecimiento a través del rediseño de la organización educacional, por medio de la creación de departamentos de ciclo y la implantación de medidas de apoyo al trabajo docente, mancomunadas entre el equipo directivo y el cuerpo docente en la construcción de la nueva organización curricular, en el marco de un liderazgo de tipo distribuido. Las medidas de apoyo docente abarcan jornadas de intercambio de experiencias, acompañamiento al aula entre docentes de ciclo, reflexiones acerca de la propia práctica docente y del análisis de cada una de las medidas propuestas al final del año escolar.

Caracterización de la Institución Educativa

Antecedentes contextuales

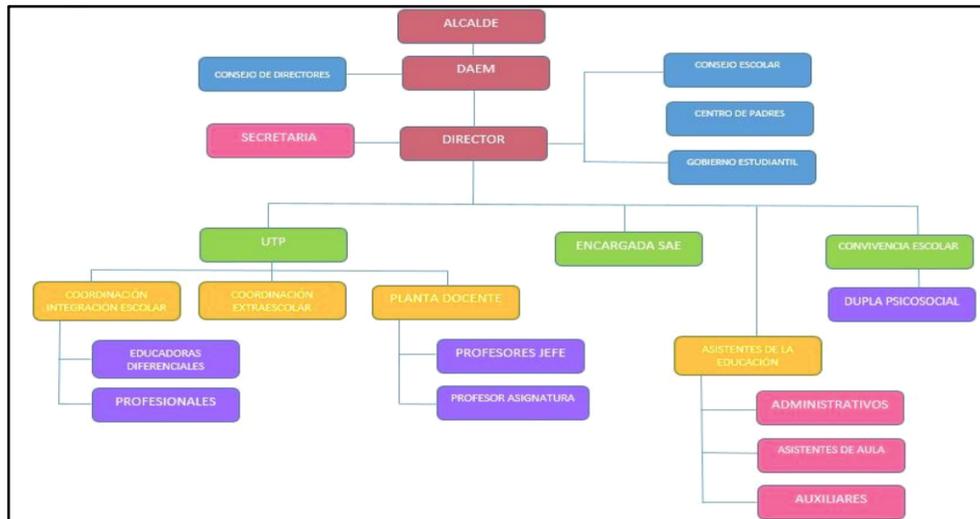
El establecimiento en estudio es una Escuela de Enseñanza Básica de Dependencia Municipal, la cual se encuentra ubicada en la región de los Ríos. Cuenta con una trayectoria de 73 años, atendiendo a estudiantes desde primer nivel de transición (NT1) hasta octavo año básico en régimen de jornada escolar completa (JEC).

El establecimiento cuenta con un equipo directivo, el que está conformado por: una directora y una jefa de UTP, ambas ejerciendo esta función hace cinco años en el establecimiento educativo.

El cuerpo docente del establecimiento está conformado por 15 profesores. Además, cuenta con otros 17 profesionales de apoyo, tales como: un fonoaudiólogo, una psicóloga, cuatro educadoras diferenciales y una psicopedagoga.

Figura 1

Organigrama del Establecimiento Educativa.



Fuente: PEI

Respecto a la matrícula escolar durante el año 2018, se observa un promedio de alumnos por curso de 19 estudiantes. Es necesario agregar que por cada nivel, desde el primer nivel de transición hasta 8º año básico, corresponde un curso.

Tabla 1

Evolución de la matrícula e indicadores de eficacia interna.

	2015	2016	2017	2018
Matrícula final	205	187	216	189
Retirados	14	21	27	19
Reprobados	8	4	6	2
Promovidos	183	162	210	187

Fuente: PEI

En la Tabla 1, se muestra la evolución de la matrícula y los indicadores de eficacia interna que ha tenido el establecimiento educacional durante los últimos cuatro años. Las cifras de estudiantes han variado levemente desde el año 2015. Sin embargo, el 2017 llegó a su mayor número de matrícula.

A su vez se observa un número importante de estudiantes retirados (promedio de un 10% en los últimos cuatro años) que incide negativamente en la promoción.

Tabla 2

Índice de vulnerabilidad de los últimos cuatro años.

	2015	2016	2017	2018
Índice de Vulnerabilidad	85,6%	87,5%	84,3%	80,6%

Fuente: PEI

En la Tabla 2, se muestra el porcentaje de alumnos vulnerables con los que cuenta el establecimiento, en los últimos cuatro años, que arroja un promedio de un 84,5% en los últimos cuatro años.

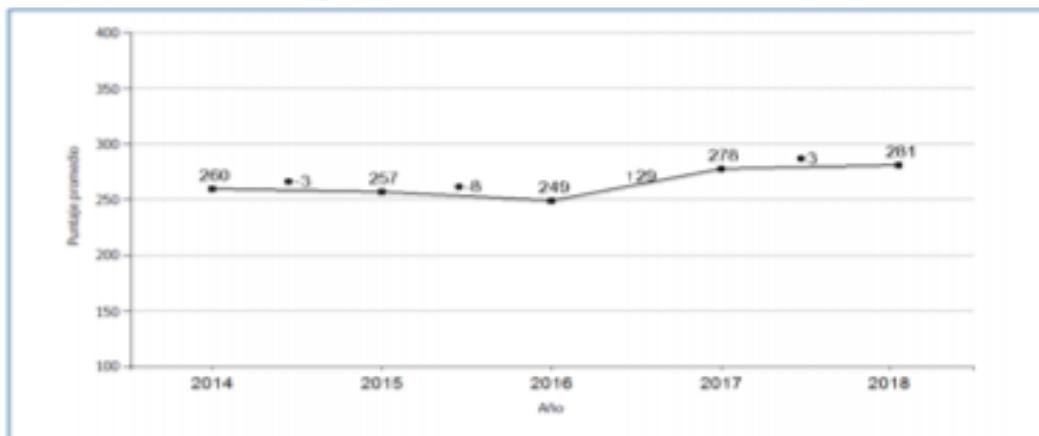
Antecedentes académicos

Resultados del establecimiento en pruebas estandarizadas (Simce).

A continuación, se presentan los resultados de aprendizaje que ha obtenido el establecimiento educacional en las pruebas estandarizadas SIMCE, en 4to y 6to año básico. De acuerdo con los puntajes obtenidos, la escuela se encuentra en la categoría de desempeño medio en el SIMCE de lectura, matemática y ciencias.

Gráfico 1

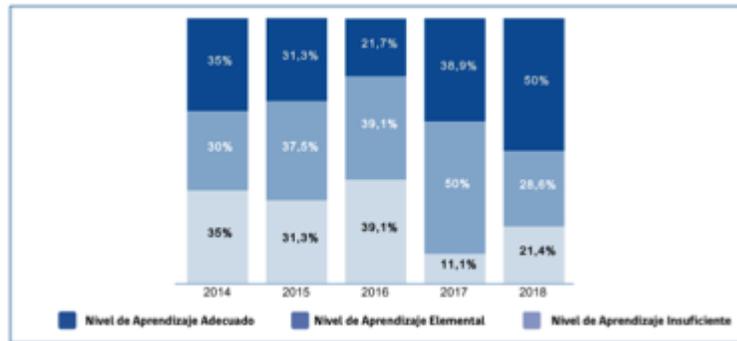
Puntajes promedio en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4to básico 2014 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Gráfico 2

Estándares de aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4to básico 2014 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En los gráficos 1 y 2, se aprecia que el puntaje de SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4to básico, desde el año 2016 creció sostenidamente hasta el año 2018, aumentando en 32 puntos.

En cuanto a los niveles de aprendizaje, desde el año 2014 hasta el 2018 para el nivel de aprendizaje adecuado su promedio porcentual es un 35,38%, el nivel de aprendizaje elemental su promedio es un 37,04% y por último, el nivel de aprendizaje insuficiente su promedio es de un 27,58%, por lo tanto, se puede apreciar que el nivel de aprendizaje elemental ha prevalecido.

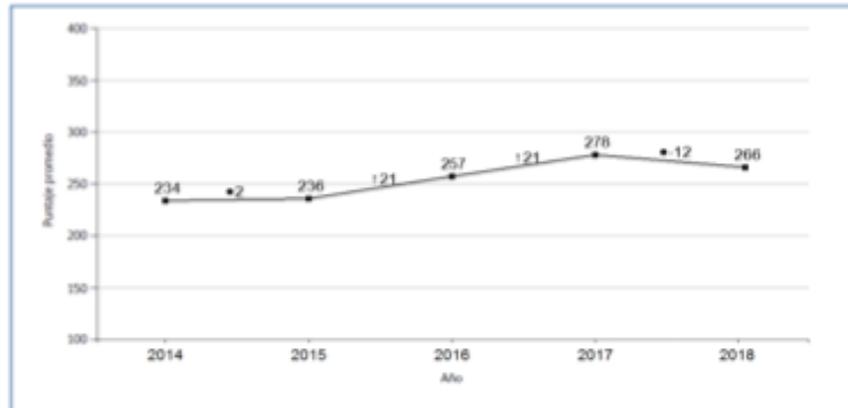
Por otro lado, el año con mejores resultados fue el 2018, en donde el nivel de aprendizaje adecuado fue de un 50% y el nivel de aprendizaje elemental fue de un 28,6%.

Cabe señalar además, que este nivel durante los años 2014, 2015, 2016 y 2017 se encuentra clasificado en el grupo socioeconómico (GSE) como *medio bajo*. Al hacer la comparación de sus resultados obtenidos con los resultados promedio de otros establecimientos de la región con igual clasificación socioeconómica, se puede apreciar que estos son similares, no existiendo una diferencia significativa entre los puntajes.

Se debe agregar a esto que para el año 2018, el nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela se encuentra clasificado como *bajo*. En el mismo sentido, el puntaje obtenido del establecimiento educacional en estudio es más alto que el promedio de los otros colegios.

Gráfico 3

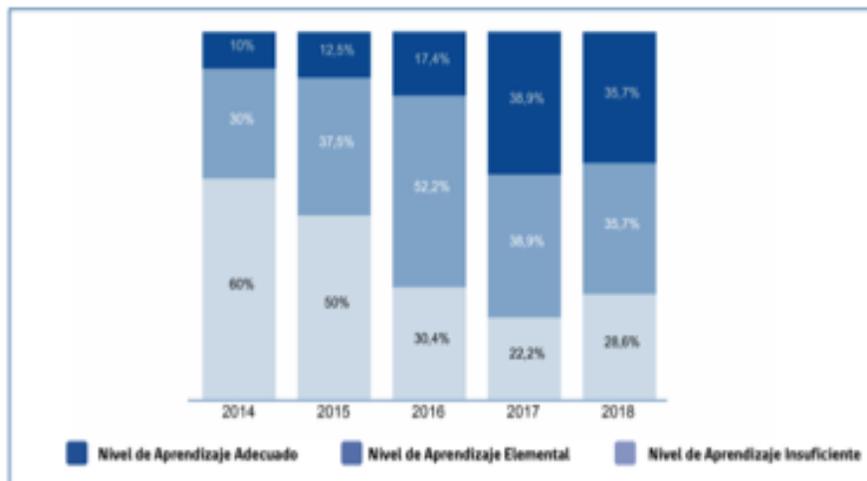
Puntajes promedio en SIMCE Matemáticas 4to básico 2014 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Gráfico 4

Estándares de aprendizaje en SIMCE Matemáticas 4to básico 2014 - 2018.



Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce Matemáticas 4to básico 2014 – 2018.

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En los gráficos 3 y 4, se aprecia que el puntaje de SIMCE Matemáticas 4to básico, desde el año 2016 el puntaje creció sostenidamente hasta el año 2017, aumentando en 42 puntos. Sin embargo, en el año 2018 se produce una baja de 12 puntos.

En cuanto a los niveles de aprendizaje, desde el año 2014 hasta el 2018 para el nivel de aprendizaje adecuado su promedio es un 22,5%, el nivel de aprendizaje elemental su promedio es un 38,46% y por último, el nivel de aprendizaje insuficiente su promedio es de un 38,24%, por lo tanto, se puede apreciar que priman los niveles de aprendizajes elemental e insuficiente.

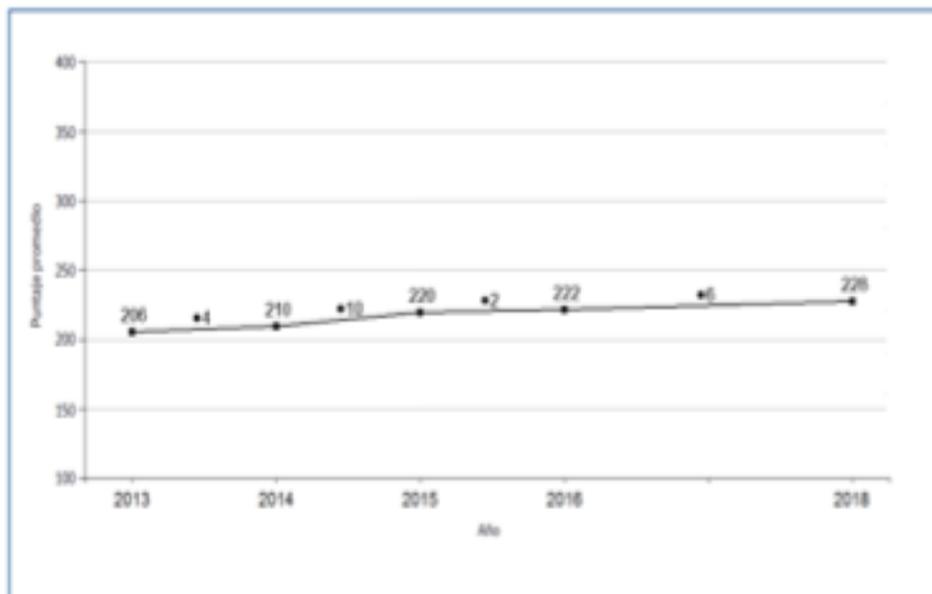
El año 2014, se puede apreciar que sólo un 10% de los estudiantes alcanzaron el nivel de aprendizaje adecuado, mientras que el mayor porcentaje se concentró en el nivel insuficiente, con un 60%.

Cabe señalar además, que el nivel cuarto básico durante los años 2014, 2015, 2016 y 2017 se encuentra clasificado en el grupo socioeconómico (GSE) *medio bajo*. Al hacer la comparación de sus resultados obtenidos con los resultados promedio de otros establecimientos de la región con igual clasificación socioeconómica, se puede apreciar que estos durante los años 2014 y 2015 están bajos, no obstante, en los años 2016 y 2017 lograron subir considerablemente.

Se debe agregar a esto que para el año 2018, el nivel se encuentra clasificado en GSE *bajo*, al compararlos con los resultados de otros establecimientos de la región con igual clasificación socioeconómica. En el mismo sentido, el puntaje obtenido del establecimiento educacional en estudio es más alto que el promedio de los otros colegios.

Gráfico 5

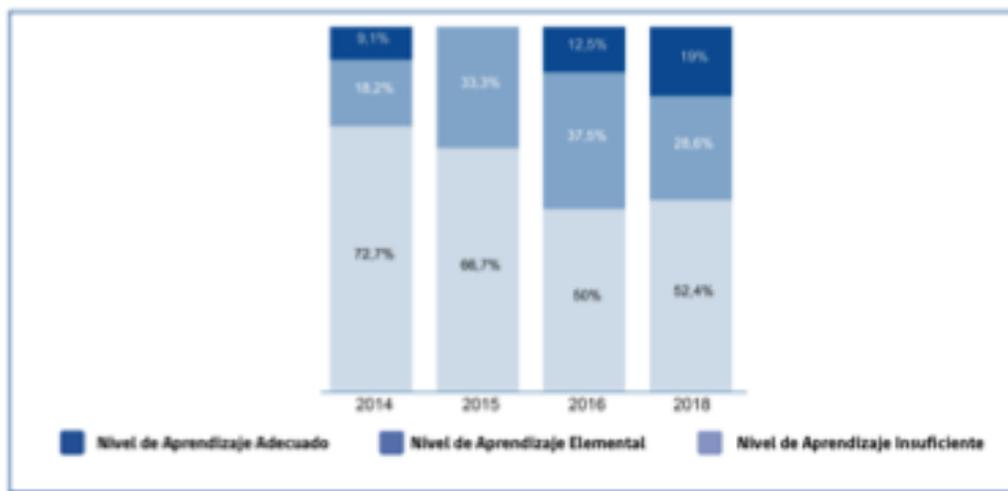
Puntajes promedios en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 6to básico 2013 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Gráfico 6

Estándares de aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 6to básico 2013 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En los gráficos 5 y 6, se aprecia que el puntaje de SIMCE Lenguaje y Comprensión: Lectura 6to básico, los niveles de aprendizaje, desde el año 2014 hasta el 2018 para el nivel de aprendizaje adecuado, su

promedio es un 10,15%, el nivel de aprendizaje elemental su promedio es un 20,33% y por último, el nivel de aprendizaje insuficiente su promedio es de un 60,7%, por lo tanto, el nivel con el mayor porcentaje es el insuficiente.

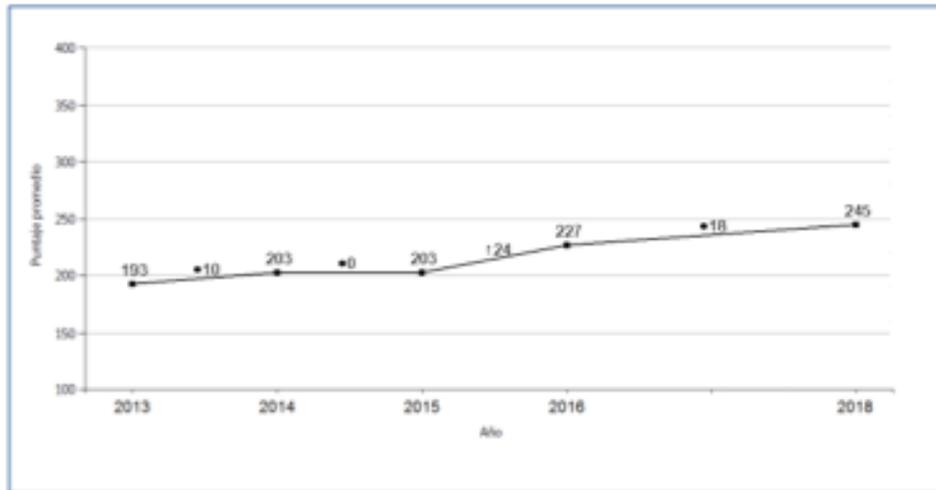
El año 2014, se puede apreciar que sólo un 9,1% de los estudiantes alcanzaron el nivel de aprendizaje adecuado, mientras que el mayor porcentaje se concentró en el nivel insuficiente, con un 72,7%. Lo mismo sucede en los años siguientes, el cual persiste el nivel de aprendizaje insuficiente con altos porcentajes. Es evidente que el nivel de aprendizaje adecuado está muy descendido, sobre todo en el año 2015, el cual es un 0%.

Cabe señalar además, que el nivel sexto básico durante los años 2014, 2015 y 2016 se encuentra clasificado en el grupo socioeconómico (GSE) *bajo*. Al hacer la comparación de sus resultados obtenidos con los resultados promedio de otros establecimientos de la región con igual clasificación socioeconómica, se puede apreciar que durante estos años están descendidos, 18 puntos promedio por debajo de los resultados de los otros colegios con su mismo GSE.

Se debe agregar a esto que para el año 2018, el nivel sexto básico se encuentra clasificado en GSE *medio bajo*, al compararlos con los resultados de otros establecimientos de la región con igual clasificación socioeconómica. En el mismo sentido, el puntaje obtenido del establecimiento educacional en estudio sigue siendo bajo, presentándose con 226 puntos, por debajo de los 236 puntos promedio de los demás establecimientos con los cuales se hizo la comparación.

Gráfico 7

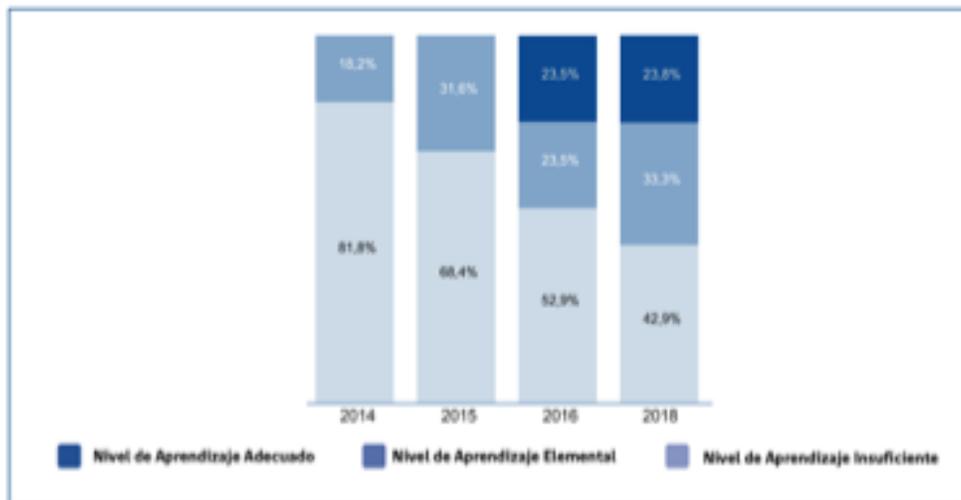
Puntajes promedios de SIMCE Matemáticas 6to básico 2013 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Gráfico 8

Estándares de aprendizaje en SIMCE Matemáticas 6to básico 2013 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En los gráficos 7 y 8, se aprecia que el puntaje de SIMCE Matemática 6to básico, los niveles de aprendizaje, desde el año 2014 hasta el 2018 para el nivel de aprendizaje adecuado su promedio es un 11,82%, el nivel de aprendizaje elemental su promedio es un 26,65% y por último, el nivel de aprendizaje insuficiente su promedio es de un 61,37%, por lo tanto, el nivel con el mayor porcentaje es el insuficiente.

Los años 2014 y 2015, se puede visualizar que el nivel de aprendizaje adecuado es un 0% consecutivamente, algo preocupante, pues los mayores porcentajes se encuentran en el nivel de aprendizaje insuficiente. Por otra parte, en los años siguientes, 2016 y 2018, se puede apreciar que sólo un 23,65% promedio de los estudiantes alcanzaron el nivel de aprendizaje adecuado, no obstante, aún sigue predominando el mayor porcentaje en el nivel insuficiente, con un 47,9%. Se puede notar claramente que el nivel de aprendizaje adecuado está bastante disminuido, sobresaliendo el nivel de aprendizaje insuficiente.

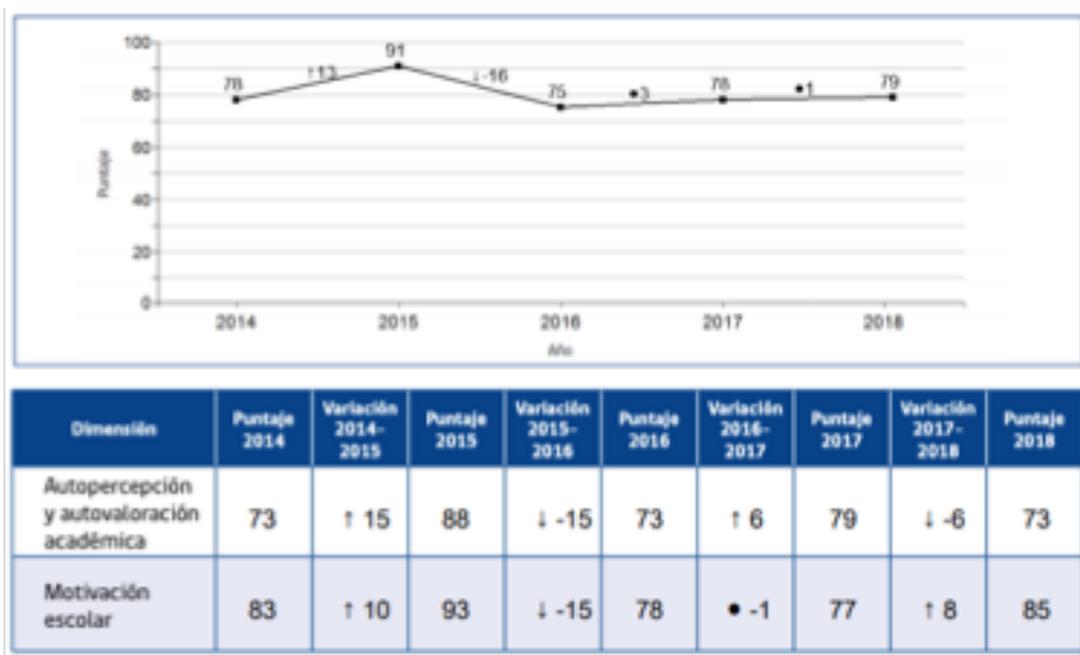
Cabe señalar además, que el nivel sexto básico durante los años 2014, 2015 y 2016 se encuentra clasificado en el grupo socioeconómico (GSE) *bajo*. Al hacer la comparación de sus resultados obtenidos con los resultados promedio de otros establecimientos de la región con igual clasificación socioeconómica, se puede apreciar que durante estos años están descendidos, 13 puntos promedio por debajo de los resultados de los otros colegios con su mismo GSE.

Se debe agregar a esto que para el año 2018, el nivel sexto básico se encuentra clasificado en GSE *medio bajo*, al compararlos con los resultados de otros establecimientos de la región con igual clasificación socioeconómica. En la misma dirección, el puntaje obtenido del establecimiento educacional en estudio subió, pues este se presenta con 246 puntos, superior a los 226 puntos promedio de los demás establecimientos con los cuales se hizo la comparación.

Resultados Indicadores de Desarrollo Personal Social

Gráfico 9

Puntajes en el indicador y sus dimensiones de Autoestima Académica y Motivación Escolar 4to básico 2014 - 2018 y variaciones entre años.



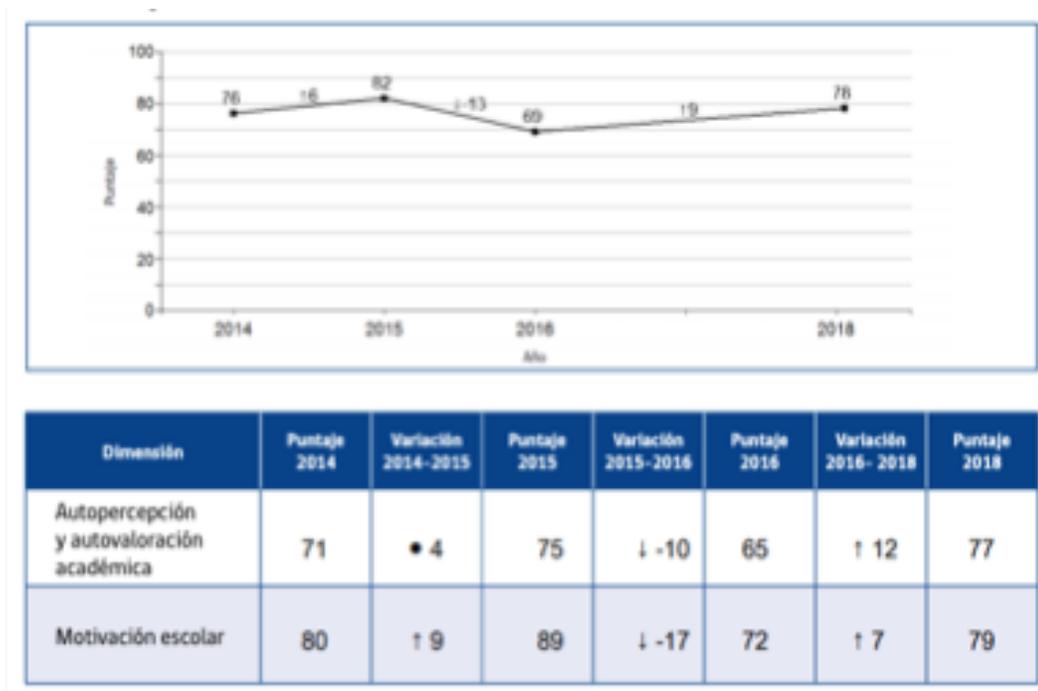
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto al gráfico 9, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: autovaloración académica, y motivación escolar, el año 2014 subió significativamente, sin embargo al siguiente año (2015) declinó en 15 puntos. Los siguientes años no variaron mucho, a pesar de que estos fueron subiendo levemente.

En general los estudiantes se sienten seguros de sus habilidades, presentan expectativas de logro académico y esfuerzo para obtener resultados académicos.

Gráfico 10

Puntajes en el indicador y sus dimensiones de Autoestima Académica y Motivación Escolar 6to básico 2014 - 2018 y variaciones entre años.



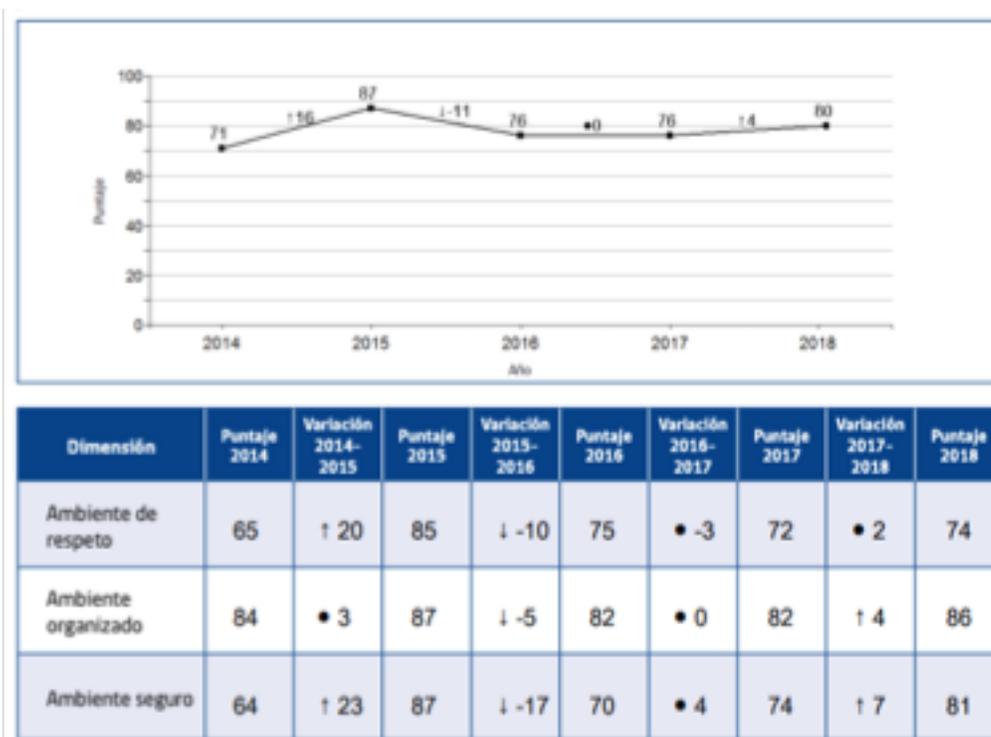
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto al gráfico 10, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: autopercepción y autovaloración académica, y motivación escolar, se ha podido observar que el puntaje del año 2015 tuvo una baja significativa de 13 puntos, sin embargo en el año 2016, tuvo una leve mejoría de 9 puntos.

En general, se aprecia que los estudiantes se sienten seguros de sus capacidades, pero tal vez falta hacer un mayor esfuerzo en la búsqueda de estrategias para el desarrollo del autoestima y motivación académica.

Gráfico 11

Puntajes en el indicador y sus dimensiones de Clima de Convivencia Escolar 4to básico 2014 - 2018 y variaciones entre años.



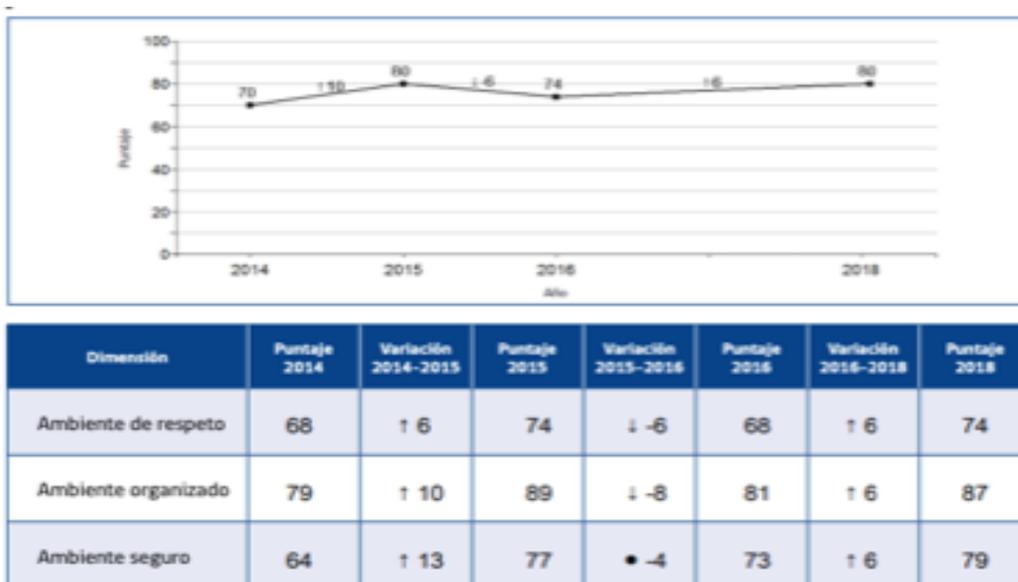
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto al gráfico 11, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro, ha variado en una o dos unidades y se observa que el puntaje del año 2014 subió significativamente de 16 puntos, sin embargo, al siguiente año este tuvo una baja 9 puntos. Los siguientes años no variaron mucho, a pesar de que estos mostraron una leve mejoría.

En base a los resultados obtenidos, se percibe que al principio existe una leve tensión en el clima de convivencia escolar, sin embargo esto cambia, pues las tres dimensiones evaluadas: el ambiente de respeto, el ambiente organizado y el ambiente seguro van mejorando y permitiendo una sana convivencia.

Gráfico 12

Puntajes en el indicador y sus dimensiones de Clima de Convivencia Escolar 6to básico 2014 - 2018 y variaciones entre años.



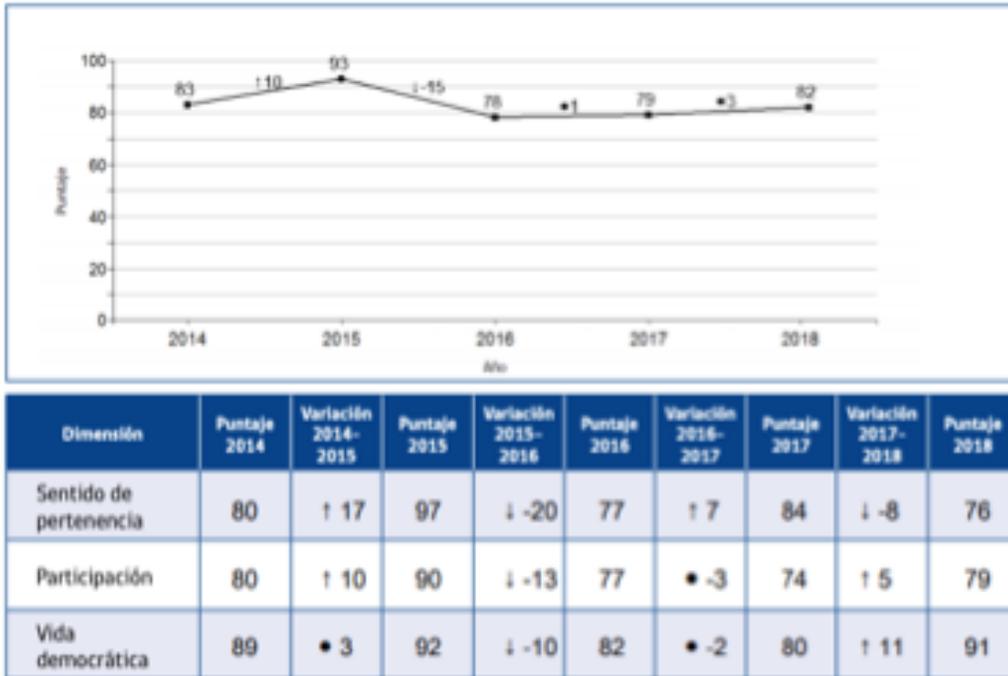
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto al gráfico 12, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro, ha variado en una unidad y se aprecia que el puntaje del año 2014 subió 10 puntos, sin embargo, al siguiente año éste bajó 6 puntos, puntaje que pudo restablecerse y mostrar mejoría en el año 2016.

En base a los resultados obtenidos, al igual que los resultados obtenidos en los estudiantes de 4º básico, se percibe que, al principio, existe una leve tensión, tal vez de menor envergadura que el otro nivel evaluado. No obstante, esto cambia, pues las tres dimensiones evaluadas fueron mejorando gradualmente, permitiendo una sana convivencia.

Gráfico 13

Puntajes en el indicador y sus dimensiones de Participación y Formación Ciudadana 4to básico 2014 - 2018 y variaciones entre años.



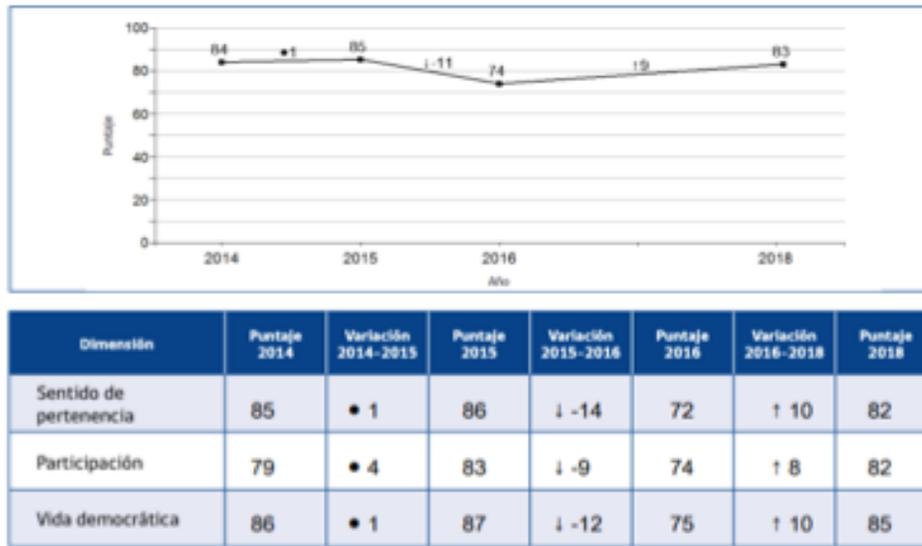
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto al gráfico 13, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: sentido de pertenencia, participación y vida democrática, han variado en 2 o 3 unidades. Se observa que el puntaje del año 2014 subió 10 puntos. Sin embargo, al siguiente año éste bajó considerablemente 15 puntos, puntaje que pudo restablecerse en los siguientes años 2016 y 2017 con una leve mejoría.

En base a los resultados obtenidos, los estudiantes al principio demuestran baja participación, aspecto que coincide con las dimensiones de vida democrática y sentido de pertenencia que, tanto los estudiantes como los apoderados manifiestan una escasa valoración al respecto. Sin embargo, los siguientes años pareciera ser que tuvo mayor aceptación.

Gráfico 14

Puntajes en el indicador y sus dimensiones de Participación y Formación Ciudadana 6to básico 2014 - 2018 y variaciones entre años.



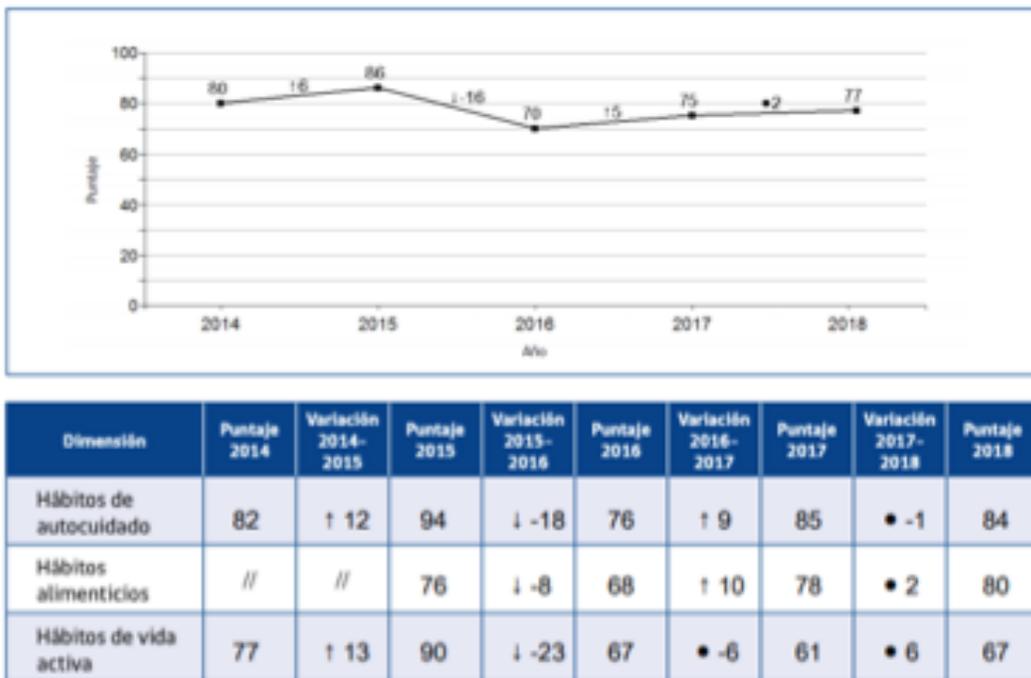
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto al gráfico 14, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: sentido de pertenencia, participación y vida democrática, ha variado en una unidad. Se observa que el puntaje del año 2014 prácticamente se mantuvo, sin embargo, al siguiente año éste tuvo una baja de 11 puntos, puntaje que pudo restablecerse y mostrar mejoría en el año 2018.

En base a los resultados obtenidos, al igual que los resultados de los estudiantes de 4º básico, los estudiantes al principio demuestran baja participación, aspecto que coincide con las dimensiones de vida democrática y sentido de pertenencia que, tanto los estudiantes como los apoderados manifiestan una escasa valoración al respecto. Sin embargo los siguientes años pareciera ser que tuvo mayor aceptación.

Gráfico 15

Puntajes en el indicador y sus dimensiones de Hábitos de Vida Saludable 4to básico 2014 - 2018 y variaciones entre años.



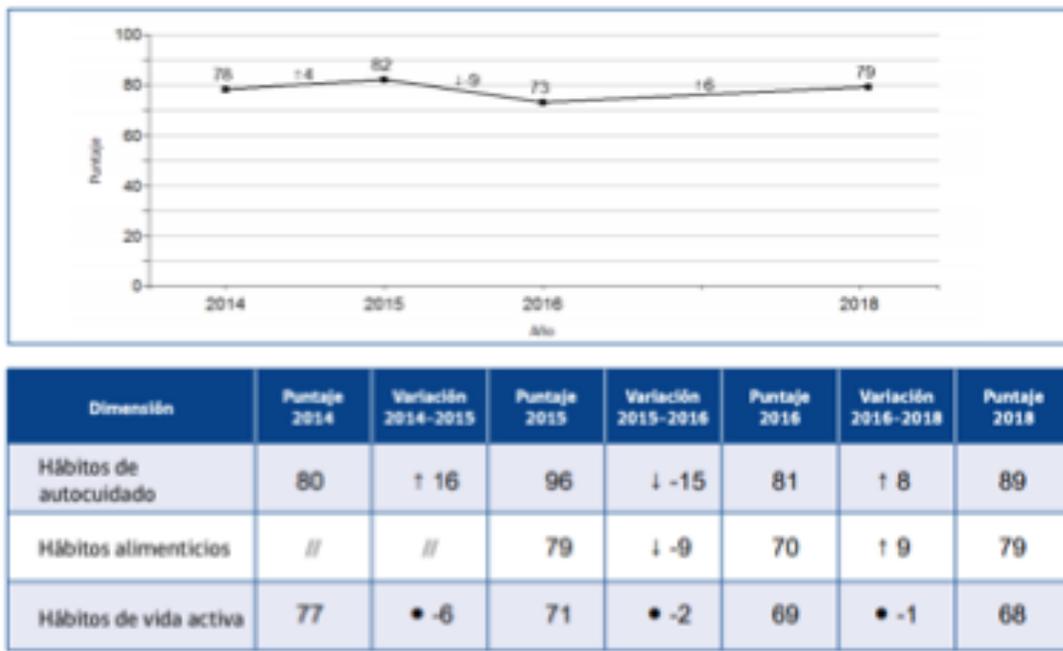
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto al gráfico 15, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: hábitos de cuidado, hábitos alimenticios y hábitos de vida activa, han variado en dos o tres unidades. Se observa que el puntaje del año 2014 subió 6 puntos. Sin embargo, al siguiente año éste tuvo una baja considerable de 16 puntos, puntaje que pudo restablecerse en los siguientes años mostrando una leve mejoría.

En base a los resultados obtenidos, al principio los estudiantes demuestran baja aceptación por la dimensión de hábitos de vida activa, aspecto que coincide con las dimensiones de hábitos de autocuidado y hábitos alimenticios. Sin embargo, los siguientes años pareciera ser que tuvo mayor aceptación.

Gráfico 16

Puntajes en el indicador y sus dimensiones de Hábitos de Vida Saludable 6to básico 2014 - 2018 y variaciones entre años.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto al gráfico 16, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: hábitos de cuidado, hábitos alimenticios y hábitos de vida activa, han variado en dos o tres unidades. Se observa que el puntaje del año 2014 subió 4 puntos. Sin embargo, al siguiente año éste tuvo una baja de 9 puntos, puntaje que pudo restablecerse y mostrar mejoría en el año 2018.

En base a los resultados obtenidos, los estudiantes al principio demostraron baja aceptación por la dimensión de hábitos de autocuidado, aspecto que coincide con la dimensión de hábitos alimenticios. No obstante, los siguientes años pareciera ser que tuvo mayor aceptación, pero la dimensión hábitos de vida activa es un aspecto que aún falta reforzar.

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA

De acuerdo a los datos mostrados en la caracterización del establecimiento educacional y del análisis pormenorizado de cada uno de los indicadores, sean éstos académicos o de desarrollo personal y social, se ha llegado a la siguiente síntesis de resultados.

En cuanto a los resultados académicos, evolución de matrícula e indicadores de eficiencia interna en el establecimiento, se pueden apreciar diversos inconvenientes. Por una parte, la evolución de la matrícula ha sido fluctuante en los años medidos, destacándose negativamente la cantidad promedio de retiros del establecimiento, lo cual sumado a su alto nivel de vulnerabilidad (sobre el 80%), daría cuenta de una falencia por parte del establecimiento en aplicar medidas efectivas de retención de la matrícula, aunque también pueden apelarse a factores socioeconómicos y familiares de los alumnos que se retiran de la escuela, como causa predominante de la baja de matrícula en los años analizados.

Por otra parte, los resultados académicos reflejados en la prueba SIMCE, nos muestran resultados disimiles en Cuarto y Sexto Año. En cuanto al primer curso, se aprecia en general un buen rendimiento académico, siendo más específico, se observa una evolución positiva de los niveles de aprendizaje de los alumnos de Cuarto Año en ambas asignaturas, sobre todo en Lenguaje. Situación similar ocurre en Sexto Año, en el cual se observa una evolución positiva de los niveles de aprendizaje.

No obstante aquello, lo que diferencia a ambos cursos, es que los alumnos de Sexto Año muestran un nivel de aprendizaje bajo de acuerdo a los estándares de aprendizaje de cada asignatura (19% y 23.6% de alumnos que tienen un nivel de aprendizaje adecuado en las asignaturas de Lenguaje y Matemática en el último año medido, que es 2018), en comparación con Cuarto Año, quienes muestran mejores indicadores en ambas pruebas (50% y 36%, en las respectivas pruebas del último año medido), por lo que, a priori, se visualizan falencias en el trabajo en el aula de los profesores de Segundo Ciclo, así como problemas en la gestión curricular del establecimiento en este aspecto, no descartándose otros factores ajenos o fuera del control de los integrantes de la comunidad educativa.

En relación con los resultados de los indicadores de desarrollo personal y social, se aprecia una particularidad en todos sus indicadores. Si bien, las cifras en cada indicador son altas, lo que reflejaría una buena labor de la escuela en todas las áreas, éstas sufren una caída en todos sus indicadores en el año 2016, retomando a valores más altos en la medición siguiente en el año 2018, por lo que se podría

percibir que hubo un evento o una serie de hechos anómalos que influyeron en la baja de estos indicadores en el año antes mencionado, por lo que se requeriría una revisión más profunda sobre los posibles hechos ocurridos ese año.

En conclusión, se debe explorar las situaciones mencionadas en la información antes expuesta, en especial en la gestión curricular y en el manejo de las prácticas docentes en el aula que parecieran ser las más importantes a abordar en esta investigación. Si bien los indicadores de Desarrollo Personal y Social están mejorando, igualmente se requerirá realizar un análisis posterior, para poder determinar en la medida de lo posible, si existen inconvenientes en la convivencia escolar, motivación escolar u otros, que requieran un trabajo mayor y que por lo cual, este plan de mejora pudiera servir de ayuda.

DISEÑO METODOLÓGICO

Objetivos de Línea de Base de Trabajo de Grado

Objetivo General

1.- Determinar las prácticas de liderazgo desarrolladas por el equipo directivo en una escuela básica de dependencia municipal de la región de Los Ríos.

Objetivos Específicos

1.- Identificar las prácticas de gestión curricular implementadas por el equipo directivo y técnico pedagógico en el establecimiento, a partir de la visión de los integrantes de la comunidad educativa y considerando su nivel de sistematización y desarrollo.

2.- Analizar las creencias y supuestos sobre la gestión curricular que poseen directivos y profesores, explicitando tensiones y diferencias atribuidas a cada ente educativo.

Enfoque y método

El presente estudio tiene un enfoque de *investigación mixta* con el propósito de obtener una visión más profunda del problema en estudio. Específicamente, este *estudio de caso* utiliza los métodos cuantitativos y cualitativos *secuencialmente* siguiendo el orden propuesto por Creswell (2009) *Cuan-cual*. Más concretamente, primero se recogieron y analizaron datos cuantitativos caracterizando el contexto percibido por el grupo en estudio; posteriormente, se recolectaron y analizaron datos cualitativos otorgando profundidad a la indagación diagnóstica respecto de cómo piensan, sienten y actúan estos mismos sujetos (Simons, 2011). Estos datos, tanto cuali como cuanti, se someten a una triangulación, es decir, se estudia minuciosamente cada tipo de datos, para ver si lo avalan las pruebas obtenidas en otras fuentes y/o con otros métodos, de diversos interesados y de otros participantes (Simons, 2011). En nuestro caso específico, el objetivo de esta triangulación es profundizar la información de los datos cuantitativos extraídos del análisis estadístico, con la revisión de entrevistas y focus group, que aportan mayores datos y clarifican la información obtenida del análisis de la encuesta realizada a los docentes.

Respecto a su temporalidad, los datos exponen un período específico vivido por sus participantes durante el año 2019, siendo este estudio de carácter *transversal*. Esta recolección de información transversal, buscó establecer un alcance *descriptivo* con el propósito de evaluar las condiciones existentes en la entidad social estudiada (McMillan y Schumacher, 2005) permitiendo conocer en forma amplia y detallada las características de la unidad de análisis.

En cuanto a la unidad de análisis, esta comprende *las prácticas de liderazgo* percibidas por un grupo de profesores pertenecientes al contexto en estudio. Estas dimensiones de prácticas, corresponden a cuatro categorías amplias que engloban establecer dirección, rediseñar la organización, desarrollar personas y gestionar la instrucción (Leithwood *et. al*, 2006).

Muestra

El caso corresponde a un establecimiento educacional de dependencia municipal, que entrega educación desde pre-básica hasta segundo ciclo básico, ubicado en la región de los Ríos.

Su planta docente está formada por 15 profesores, de los cuales 12 forman parte de la muestra, al estar trabajando permanentemente en el aula. De esta unidad de observación cinco tienen menos de 5 años

de experiencia docente y 7 tienen una experiencia mayor a 5 años, actualmente tres de ellos se desempeñan en el ciclo de prebásica, tres en primer ciclo básico, cuatro en segundo ciclo básico y dos de ellos se desempeñan tanto en el primer como en el segundo ciclo de educación básica.

Técnicas de recolección de información

La recogida de información se realizó a través de tres instrumentos, desde el punto de vista cuantitativo se utilizó una encuesta estandarizada, mientras que desde la perspectiva cualitativa se utilizó como recurso de recogida de información entrevistas individuales al equipo directivo y entrevistas grupales a los doce profesores participantes.

En relación al instrumento de naturaleza cuantitativa, este corresponde a la “encuesta para docentes de aula”, instrumento diseñado y validado en Chile por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, en el marco del Proyecto CIE-01 CONICYT ejecutado entre los años 2009-2011 (Weinstein y Muñoz, 2012). El objetivo del instrumento, es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. De forma general, el instrumento recoge información a través de afirmaciones tipo Likert de cinco criterios que van desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo.

Este cuestionario se estructura en cuatro sub-apartados que recogen información sobre las características del establecimiento, prácticas de liderazgo y características del director, características del jefe de UTP o coordinador académico, y situación del encuestado en el establecimiento y antecedentes personales. De forma más específica, para el director se definen 42 indicadores distribuidos entre las cuatro dimensiones de prácticas de liderazgo y 14 categorías de prácticas, mientras que para los jefes técnicos 13 indicadores distribuidos entre siete prácticas de liderazgo.

Características del instrumento cualitativo.

Desde el punto de vista cualitativo, los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas destinadas a la directora y Jefa de UTP respectivamente y entrevistas grupales dirigidas a los profesores

participantes, cuyas categorías de clasificación son Liderazgo Pedagógico, Trabajo Colaborativo, Apoyo al Desarrollo Profesional Docente y Estructura de Apoyo al Trabajo Docente. Estos instrumentos, constaron de preguntas similares para directivos y profesores salvo en aquellas en que se pedía una autoevaluación, en el caso de los directivos o evidencia de trabajo docente, en el caso de los profesores. Estos instrumentos permitieron conocer dos aspectos principales. El primero de ellos buscó profundizar en los significados y perspectivas del equipo directivo acerca del liderazgo pedagógico desplegado en el establecimiento. El segundo aspecto, buscó profundizar en los significados y perspectivas acerca de la colaboración vivida por el equipo directivo y los docentes en el establecimiento educacional estudiado. Este análisis inductivo, permitió desarrollar categorías conceptuales que ilustraron las creencias y puntos de vista de los participantes.

Técnicas de análisis

Dada la naturaleza del estudio, los datos se analizaron secuencialmente siguiendo el diseño secuencial CUAN- CUAL (Creswell, 2009), es decir, primero se examinaron los datos de naturaleza cuantitativa y posteriormente los datos de naturaleza cualitativa:

El análisis cuantitativo, de tipo descriptivo, se llevó a cabo a partir de una matriz de datos codificados en una plantilla del programa informático Excel. Para realizar el análisis estadístico se procedió, como primer paso, explorar los datos y determinar puntos críticos, es decir, las prácticas de liderazgos con un menor grado de consolidación. Seguidamente, se agruparon las respuestas siguiendo una matriz de prácticas de liderazgo directivo que sigue el modelo de Leithwood *et al.* (2006). Aquí se agruparon todas las respuestas que responden a las variables cuyo foco central son las prácticas de liderazgo del director, que es el principal foco del instrumento *encuesta para docentes de aula* (Weinstein y Muñoz, 2012).

Los resultados cuantitativos, se presentan en porcentajes cuyo análisis está centrado en la frecuencia que declara estar “muy de acuerdo” con que el director realiza lo que enuncian los indicadores definidos para cada práctica. Este criterio de análisis se adoptó siguiendo el modelo de análisis de Weinstein *et al.* (2012). Al respecto, estos investigadores argumentan que aplicar este criterio (solo los “muy de acuerdo”) aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a lo que pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente.

El análisis cualitativo, se realizó a través de la construcción de codificaciones y categorizaciones teóricas de las unidades textuales, con el fin de construir categorías y subcategorías a partir del discurso de los entrevistados, así como de las categorías que previamente están explicitadas en la descripción del instrumento cualitativo, realizando codificaciones abiertas, codificaciones axiales y una codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Para esta labor, cada investigador confeccionó una matriz donde se clasificaron las expresiones por sus unidades de significado, para asignarles anotaciones y conceptos (Flick, 2004) reduciendo el texto original categorizando las respuestas. Primero se formularon lo más cerca del texto, y más tarde de modo cada vez más abstracto. Luego, se construyeron redes de categorías y subcategorías estableciendo relaciones entre ellas, para su posterior descripción en cada categoría. Las categorías y subcategorías (estas últimas en paréntesis) que se derivaron del análisis de las entrevistas fueron los siguientes: Liderazgo Administrativo (*prácticas de liderazgo administrativo, competencias y habilidades directivas y colaboración entre equipo directivo*), Gestión Curricular (*apoyo técnico pedagógico para la labor docente y resguardo de los tiempos para la labor pedagógica*), Gestión Organizacional (*condiciones organizacionales para el aprendizaje, identidad colectiva del equipo directivo y los docentes y gestión de la convivencia entre directivos y docentes*) y Desarrollo Profesional Docente (*prácticas de colaboración entre profesores, acciones de apoyo para el desarrollo profesional docente y visiones sobre el desarrollo profesional*).

De forma posterior, se triangularon las matrices construidas, para depurar, comparar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta. De este modo, se clarificaron las relaciones entre las categorías y subcategorías. Finalmente se pasó al tercer paso de codificación, la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Más en concreto, se procedió a integrar y refinar las categorías, para de este modo construir la línea del relato.

En cuanto al reporte de los resultados, estos siguen la estructura propuesta por Creswell (2009) para estudios secuenciales. En este sentido, se organizó el reporte y análisis cuantitativo con su respectiva síntesis, seguido del reporte y análisis cualitativo, derivado del trabajo realizado en las matrices de trabajo construidas para tales efectos. Para finalizar, se construye un árbol de problemas con sus causas y efectos, derivado de la revisión de ambos análisis, necesarios para la construcción del plan de mejora

RESULTADOS CUANTITATIVOS

A continuación se expone el análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento Encuesta para Docentes de Aula (CEPPE, 2010). Estos resultados han sido agrupados en tres subapartados del siguiente modo:

1. Prácticas de liderazgo en el establecimiento educacional.
2. Competencias y habilidades directivas.
3. Liderazgo pedagógico y su influencia en el quehacer diario docente

Prácticas de liderazgo en el establecimiento educacional

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las preguntas cuyo foco era medir la percepción que tienen los docentes, acerca del despliegue de prácticas de liderazgo tanto del director como del jefe técnico pedagógico en el establecimiento educacional estudiado.

En la siguiente tabla se presenta el porcentaje del despliegue de prácticas de liderazgo evaluadas, cuyas respuestas corresponden a la afirmación muy de acuerdo.

Tabla 3

Prácticas de Liderazgo de Directora y Jefe Técnico Pedagógico

Dimensión	Práctica	Porcentaje de afirmaciones "Muy de acuerdo"	
		Director	Jefe técnico
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes	15,52%	22,22%
	Estimulación intelectual	6,94%	16,67%
	Modelamiento	8,33%	33,33%

Establecer dirección	Altas expectativas	33,33%	33,33%
	Objetivos	27,08%	
	Visión	33,33%	
Gestionar la instrucción	Dotación de personal	8,33%	
	Evitar distracción del staff	0,00%	
	Monitoreo	25,00%	16,67%
	Proveer apoyo técnico a los docentes	16,95%	29,27%
Rediseñar la organización	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	19,44%	
	Construir una cultura colaborativa	33,33%	
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad	12,50%	
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	15,25%	8,33%

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de encuesta CEPPE aplicada a comunidad educativa

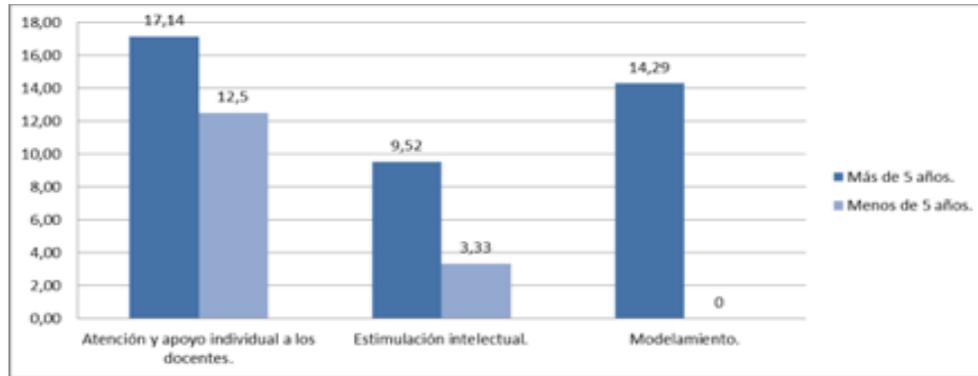
Como se puede apreciar en la tabla 3, el despliegue de prácticas directivas más frecuentes identificadas por los docentes participantes, para el director corresponden a aquellas prácticas asociadas a la dimensión *establecer dirección*, así como a algunas prácticas específicas en las restantes categorías: *crear cultura colaborativa* con un 33,33% y *monitoreo* con un 25%. Al contrario, las prácticas del director menos frecuentes, corresponden a *evitar la distracción del staff* con un 0%, *estimulación intelectual* con un 6,94%, *modelamiento* con un 8,3% y *dotación de personas* con un 8,33%.

En cuanto al despliegue de prácticas del jefe técnico pedagógico, los docentes consultados identificaron que la práctica más frecuente es *altas expectativas* con un 33,33% y *modelamiento* con un 33,33%, seguida por la práctica de *proveer apoyo técnico a los docentes* con un 29,27%. Aunque en este caso, las prácticas más débiles corresponden a *estructurar una organización que facilite el trabajo del aula* con un 8,33%, así como la *estimulación intelectual a los docentes de aula* con un 16,67% y *monitorear el trabajo* con un 16,67%.

Para revisar la opinión de los docentes ante las prácticas menos frecuentes identificadas para el director, se presentan a continuación dos comparaciones (figura 3.1 y figura 3.2), según los años de ejercicio profesional que poseen los profesores consultados. Estas comparaciones agrupan las respuestas de la muestra en dos grupos: (a) profesores con ejercicio profesional inferior a cinco años; y (b) profesores con un ejercicio profesional superior a cinco años.

Gráfico 17

Opinión Prácticas del Director Desarrollar Personas



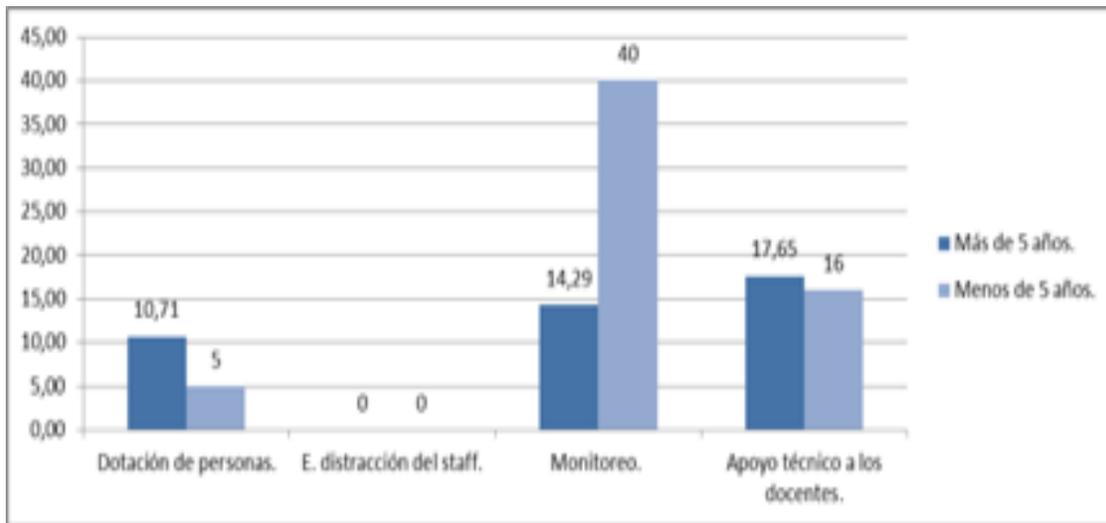
Fuente: Elaboración propia

Al agrupar las percepciones de los profesores del establecimiento según sus años de ejercicio profesional, se observa en el gráfico 17, que existe diferencia en la percepción que posee la muestra, respecto al despliegue de prácticas del director en la dimensión *desarrollar personas*. Esto es, los docentes con más de cinco años de experiencia profesional, señalan en un mayor porcentaje, estar “muy de acuerdo” en que el director de su escuela ejerce estas prácticas, contrariamente, de aquellos docentes con menos de cinco años de experiencia profesional (profesores noveles). En este sentido, resulta interesante destacar las respuestas entregadas para la práctica *modelamiento*, donde se observa que ninguno de los profesores noveles consultados afirma estar muy de acuerdo con que el director desarrolle esta práctica de liderazgo (con un 0%).

Un segundo análisis de las prácticas de liderazgo del director, que resulta de interés profundizar de la tabla 3, tiene que ver con las respuestas cuyo foco es recoger información acerca de la percepción de la *dimensión gestionar la instrucción*, que se ubica con una frecuencia baja a estar “muy de acuerdo” que el director las desarrolle en la escuela.

Gráfico 18

Opinión Prácticas del Director Gestionar la Instrucción



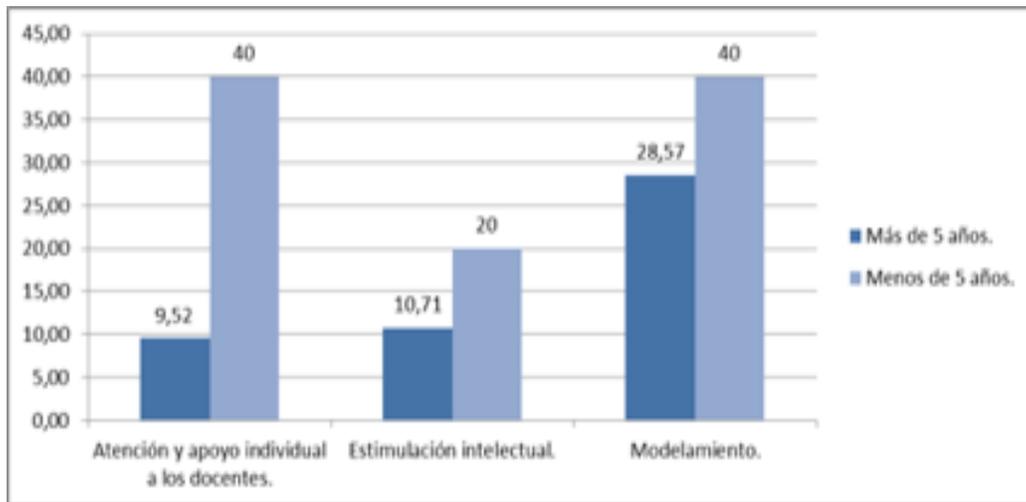
Fuente: Elaboración propia

Al agrupar las percepciones de los profesores del establecimiento según sus años de ejercicio profesional, se observa en el gráfico 18, que las respuestas relacionadas al despliegue de prácticas enmarcadas en la dimensión *gestionar la instrucción*, los docentes tienen diferentes percepciones en cuanto a las prácticas vinculadas con las subdimensiones de *dotación de personas*, *monitoreo* y *apoyo técnico*. No obstante aquello, ambos grupos de profesores coinciden en que la subdimensión *evitar la distracción del staff* es la que posee un menor desarrollo por parte de la directora, con nulas respuestas que consideren estar “muy de acuerdo” con la realización de las prácticas relacionadas a este ítem.

Para revisar la opinión de los docentes ante las prácticas menos frecuentes identificadas para la jefe técnico pedagógico, se presentan a continuación dos comparaciones (gráficos 19 y 20), según los años de ejercicio profesional que poseen los profesores consultados. Estas comparaciones agrupan las respuestas de la muestra en dos grupos: (a) profesores con ejercicio profesional inferior a cinco años; y (b) profesores con un ejercicio profesional superior a cinco años.

Gráfico 19

Opiniones Prácticas del jefe técnico Pedagógico Desarrollar Personas



Fuente: Elaboración propia

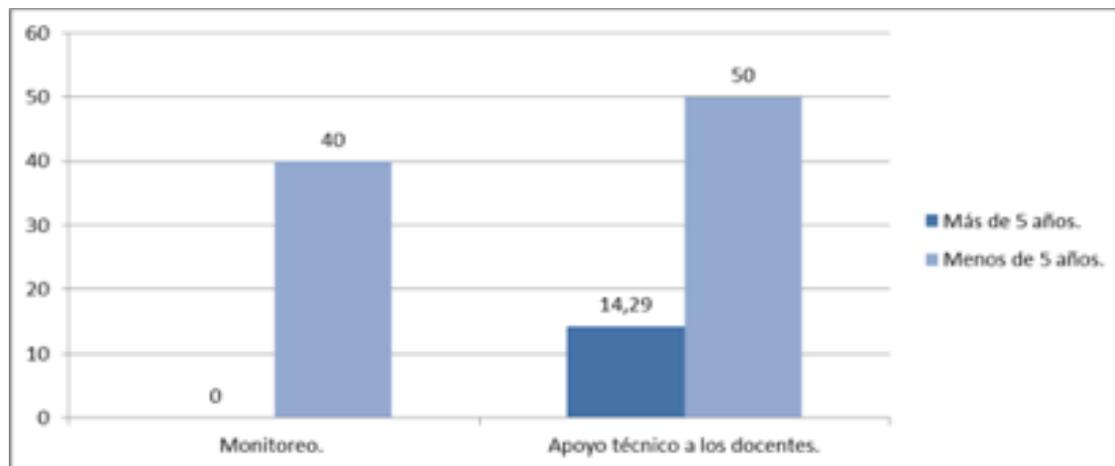
En el gráfico 19, respecto a la dimensión desarrollar personas y su despliegue de prácticas desarrolladas por el jefe técnico pedagógico, se hace una comparación en base a dos grupos que representan años de experiencia.

En base a la percepción que tienen los profesores noveles, profesores de menos de 5 años de experiencia laboral, se observa una mayor aprobación de las prácticas del jefe técnico, esto queda evidenciado en que las tres prácticas de la dimensión tienen un porcentaje promedio de 33,33%. De estas tres prácticas lidera *atención y apoyo individual a los docentes* y *modelamiento* ambas con un 40%, finalmente le sigue *estimulación intelectual* representado por un 20%.

En cuanto a las respuestas entregadas por los profesores experimentados se observa una menor percepción de las prácticas del jefe técnico pedagógico, donde su promedio llega a un 16,26%. De estas tres prácticas lidera: *modelamiento* con un 28,57%, le sigue *estimulación intelectual* con un 10,71% y finalmente *atención y apoyo individual* con un 9,52%.

Gráfico 20

Opiniones Prácticas del Jefe Técnico Pedagógico Gestionar la Instrucción



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las prácticas de la dimensión *gestionar la instrucción* por parte de la jefe de UTP, se observa en la tabla 3, así como en el gráfico 20, que existen diferencias en cómo estos profesores perciben el despliegue de estas prácticas. Así el grupo de profesores noveles poseen una mayor percepción que este directivo realice las prácticas tanto de *monitoreo* (40% de respuestas totalmente favorables) como de *apoyo técnico* (50%), al compararlo con el grupo de profesores con más años de experiencia profesional quienes perciben esta práctica con un menor grado de consolidación de este directivo (UTP) con un 0% y un 14,3% de respuestas muy de acuerdo a esta afirmación.

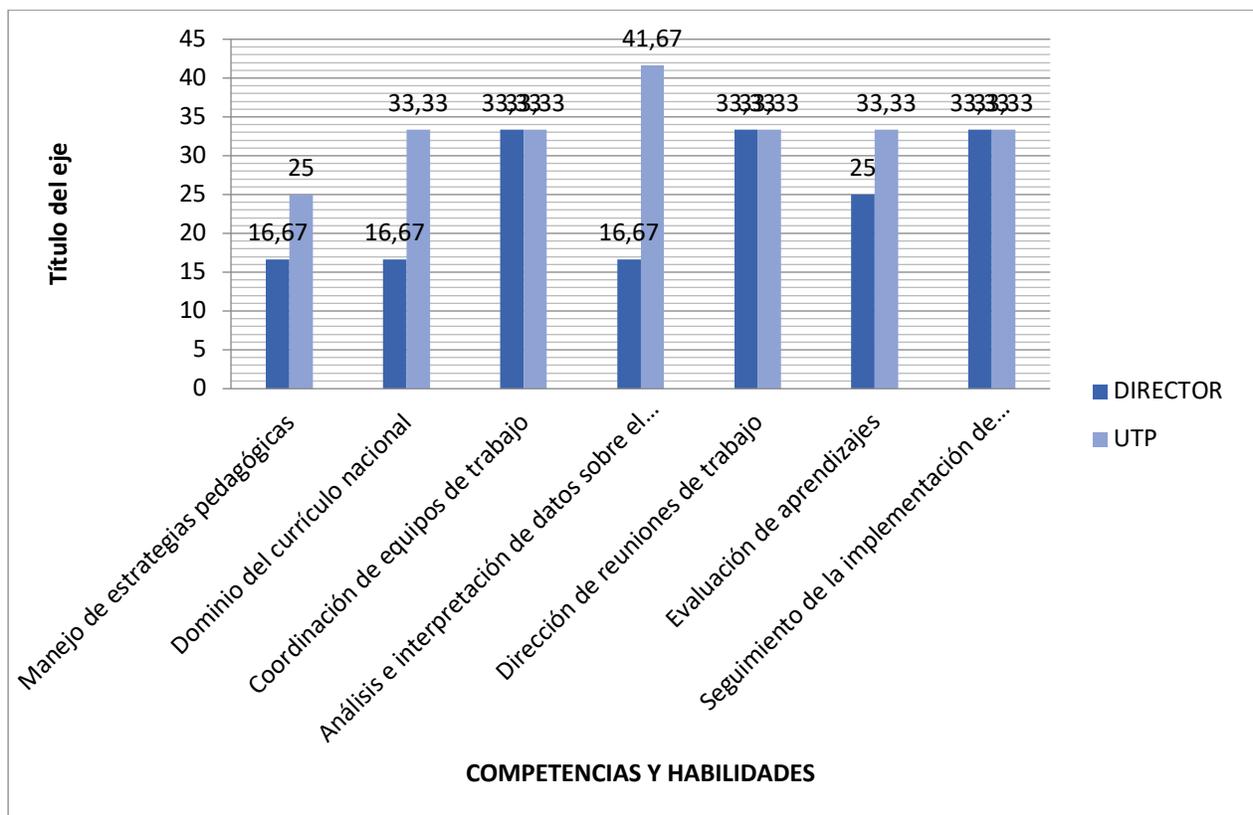
Competencias y habilidades directivas

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las preguntas cuyo foco era medir las percepciones que tienen los docentes, acerca de las competencias y habilidades que poseen tanto el director como el jefe técnico pedagógico en su establecimiento educacional.

En la siguiente figura se presenta el porcentaje de las competencias y las habilidades identificadas por el grupo de profesores encuestados, en donde las respuestas corresponden a la afirmación muy de acuerdo.

Gráfico 21

Competencias y Habilidades del Director y UTP



Fuente: Elaboración propia

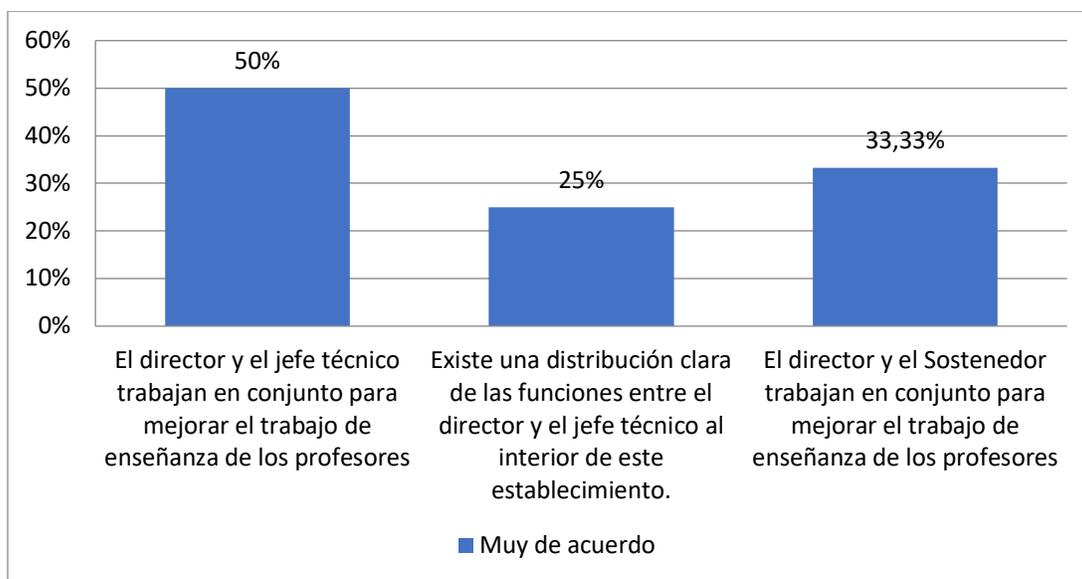
En el gráfico 21 se muestra una comparación en base a las competencias y habilidades del director y jefe técnico para dilucidar las percepciones que tienen los profesores frente a estos dos cargos directivos.

La percepción que tienen los profesores en base al jefe técnico pedagógico, se visualiza positivamente. Esto queda evidenciado en que se concentra un mayor porcentaje, representado por un 33,33% promedio. Mientras tanto la percepción que los docentes tienen hacia el director, esta se encuentra descendida respecto al jefe técnico pedagógico, el cual presenta un porcentaje promedio de un 25%.

Cabe señalar, que de estas competencias y habilidades se observa una con mayor aceptación que es *análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos* la cual presenta un 41,67%, porcentaje que pertenece al jefe técnico, mientras que esta misma, pero en el caso del director sólo llega a un 16,67%. Asimismo, de las demás competencias y habilidades, tres de ellas poseen el mismo porcentaje de un 33,33% para ambos cargos directivos estas son: *coordinación de equipos de trabajo*, *dirección de reuniones de trabajo* y *seguimiento de la implementación de metas concordadas*, y estas también son los más altos porcentajes que recibe el director.

Gráfico 22

Relación de trabajo entre Director y Jefe Técnico

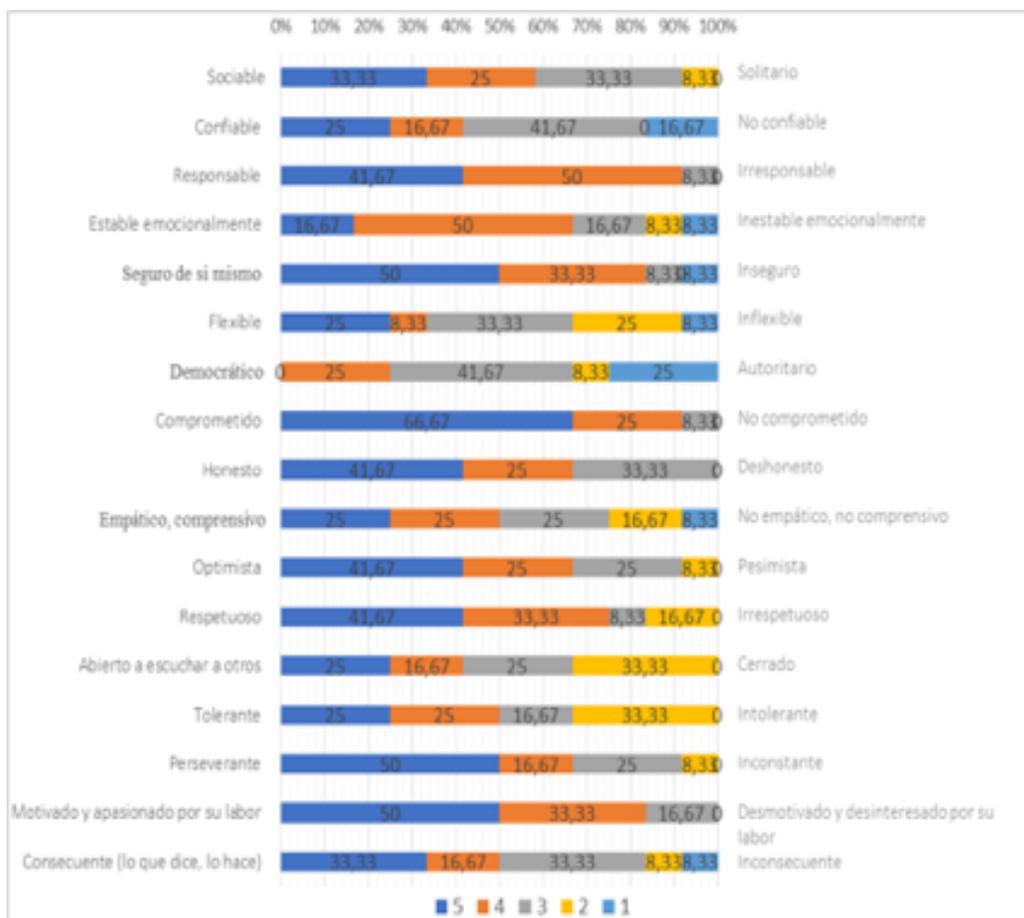


Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al gráfico mostrado se exponen dos realidades distintas para la relación entre el director y el jefe técnico pedagógico, y la relación entre el director y el sostenedor. En cuanto a la relación de trabajo entre el director y el jefe técnico pedagógico se observa que la mitad de los docentes, están muy de acuerdo con que el director y la jefe técnico pedagógico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza, mientras que las respuestas relacionadas con la distribución de funciones entre ambos directivos según la opinión de los profesores encuestado, llegan a un 25%. Por otro lado, en la relación del director y sostenedor, sólo un tercio de los profesores encuestados, afirman que el director trabaja en conjunto con su sostenedor para la mejora del trabajo docente.

Gráfico 23

Características del Director



Fuente: Elaboración propia

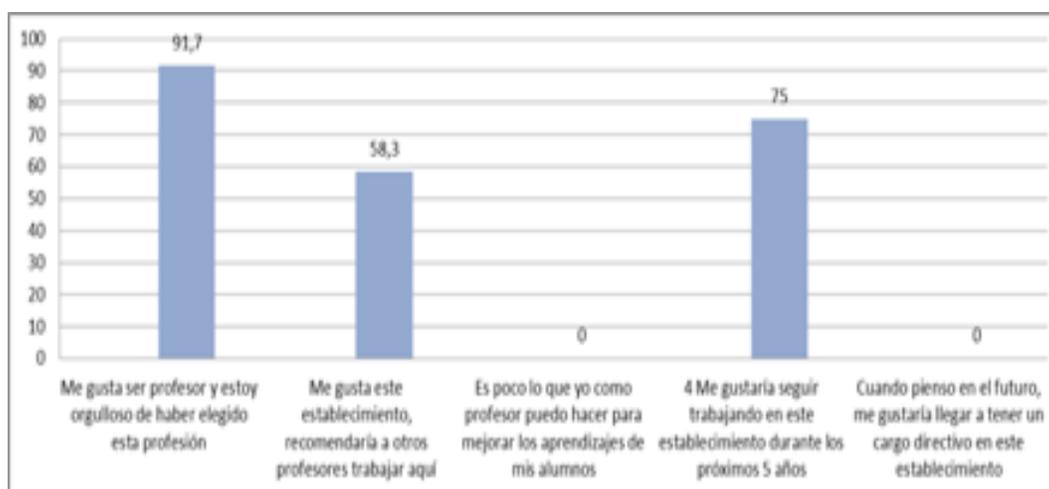
De acuerdo al gráfico 23 antes mostrado, se perciben las características más notorias del director, según los docentes encuestados. Entre las características positivas a destacar, los docentes perciben a la directora como una persona *comprometida*, con el 66,6% de opiniones favorables. Se destaca las opciones de que la directora *es segura de sí misma, perseverante, motivada y apasionada por su labor*, con un 50% de opiniones afirmativas a cada opción mencionada y en ese mismo sentido, se afirma que la directora es *respetuosa, responsable, honesta y optimista*, con un 41,6% de respuestas positivas a cada cualidad. Como características negativas, si bien son pocas a resaltar, se menciona que la directora es *autoritaria* (25% de respuestas muy de acuerdo a la afirmación), *cerrada* e *intolerante* (33,3% de respuestas de acuerdo a la afirmación).

Liderazgo pedagógico y su influencia en el quehacer diario docente

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las preguntas cuyo foco era medir las percepciones que tienen los profesores, acerca de “las condiciones para desarrollar su trabajo docente” y acerca de las percepciones sobre las “decisiones organizativas en el establecimiento educacional”.

Gráfico 24

Motivación de los Profesores



Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico 24 en donde se exhibe la motivación de los profesores, es posible observar que la percepción de parte de los profesores muestra varios puntos interesantes.

Primero, en base a las cinco afirmaciones que se desprenden muestran un porcentaje promedio de un 45%. En segundo lugar, dos de estas afirmaciones presentan un porcentaje exiguo demostrando nula aprobación de parte de los profesores, estas son: (1) *es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumno*; y (2) *cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento*.

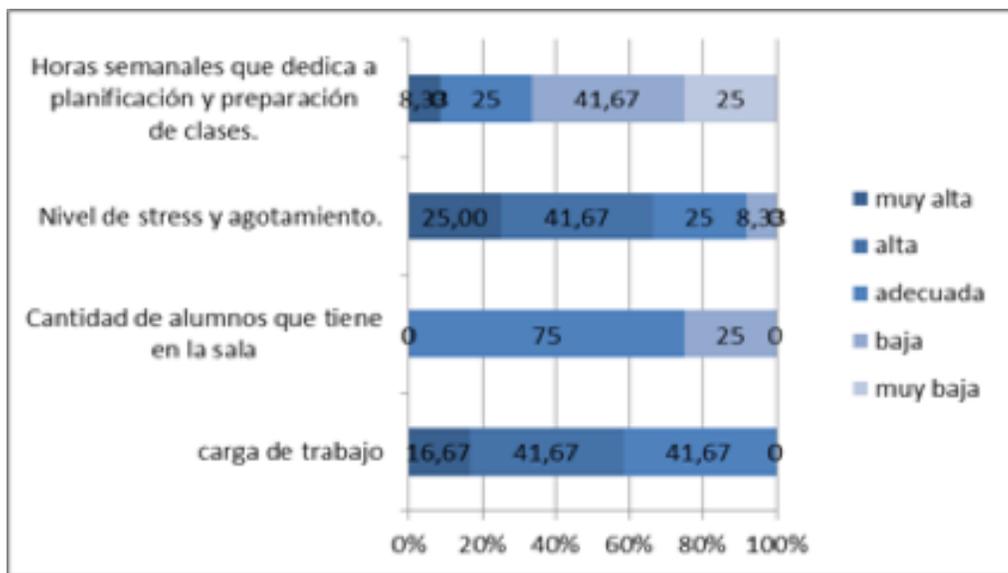
Por otro lado, solo tres afirmaciones tienen altos porcentajes en donde se visualiza una mayor aprobación de parte de los profesores, estas afirmaciones son: *me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión* con un 91,7%, le sigue *me gustaría seguir trabajando en este*

establecimiento durante los próximos cinco años con un 75% y finalmente *me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí* con un 58,3%.

En base a esto último, se pone en evidencia que la percepción en cuanto a la influencia indirecta del liderazgo se encuentra dividida, dejando demostrado que la motivación de parte de los profesores está descendida en algunos aspectos que son cruciales para seguir avanzando y mejorar profesionalmente.

Gráfico 25

Condiciones de Trabajo en el Establecimiento



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la percepción que poseen los profesores de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo, mostrados en el gráfico 25, los docentes afirman que las horas dedicadas a la planificación de la enseñanza son bajas en un 41,67%, mientras que su nivel de stress lo perciben alto (41,67%). Respecto a su opinión en cuanto a la cantidad de alumnos por sala, estos profesores consideran que es adecuada en un 75%.

En cuanto a cómo perciben la carga de trabajo en el establecimiento, estos profesores manifiestan percepciones agrupadas en el centro, es decir, el 41,67% afirman que su carga de trabajo es alta, mientras que un 41,67% declara que su carga de trabajo es percibida como adecuada.

Tabla 4*Jornada Laboral Declarada en contraste con Jornada Laboral Según Proporción 65/35 (MINEDUC, 2019)*

Horas cronológicas de contrato	Horas de pedagógicas realizadas.	Horas pedagógicas según proporción 65/35	Horas no lectivas Realizadas.	Horas no lectivas según proporción 65/35.
38 h	32 h	33 h	7 h	10 h 29 m
30 h	26 h	26 h	8 h	8 h 27 m
41 h	38 h	35 h	2 h	12 h 30 m
41 h	38 h	35 h	2 h	12 h 30 m
40 h	38 h	35 h	5 h	12 h 30 m
39 h	33 h	34 h	6 h	10 h 40 m
40 h	36 h	35 h	8 h	12 h 8 m
40 h	36 h	35 h	9 h	12 h 8 m
41 h	33 h	35 h	8 h	10 h 40 m
41 h	29 h	35 h	6 h	9 h 56 m
44 h	38 h	38 h	17 h	12 h 30 m
22 h	18 h	19 h	4 h	6 h 4 m

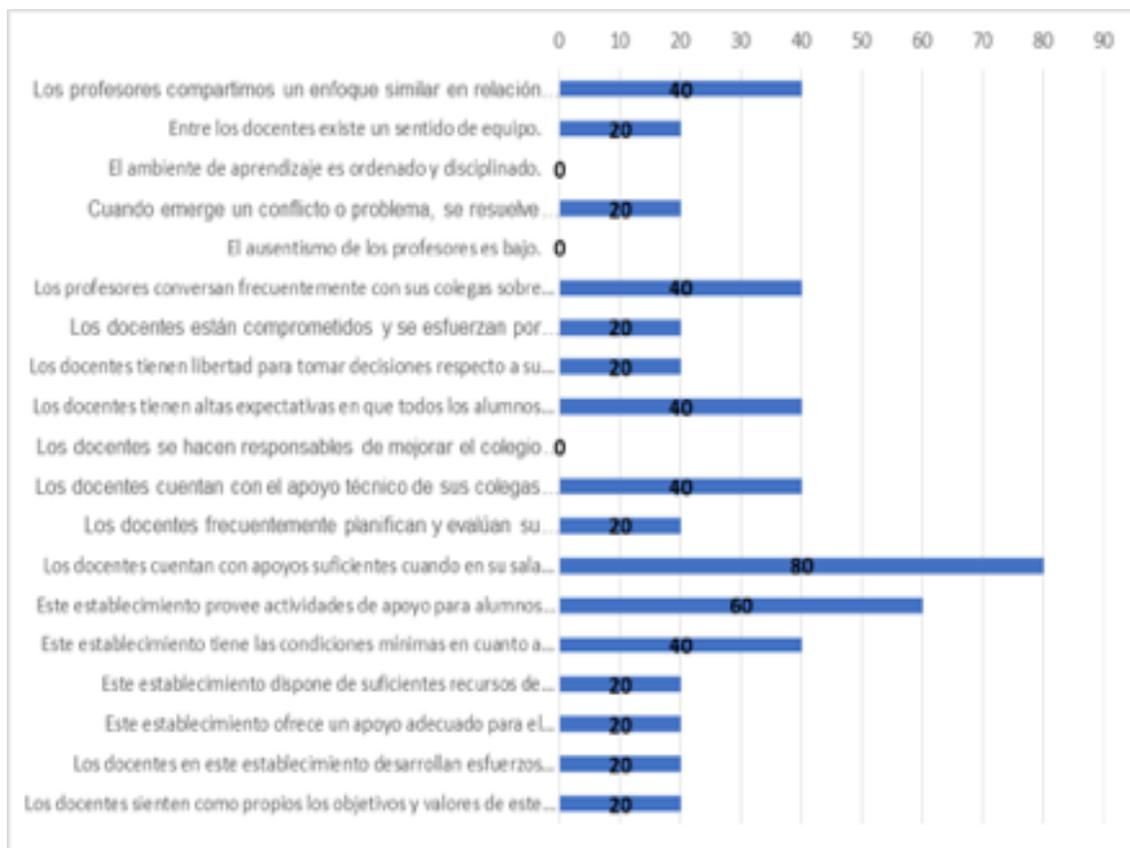
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla mostrada, se aprecian dos realidades distintas con respecto a la distribución horaria de los docentes en relación a sus horas lectivas y no lectivas. Basándonos en la reglamentación vigente, que establece un 65% de las horas de contrato como horas lectivas y el resto de ellas (35%) como horas no lectivas, se revela que un 42% de los docentes tiene más horas lectivas que las correspondientes a la legislación vigente, con una diferencia de entre uno a tres horas cronológicas. En

cuanto a las horas no lectivas, se aprecia que un 91% de los docentes, tiene una cantidad de horas lectivas menor a las reglamentarias, con una diferencia de entre 27 minutos y 10 horas 30 minutos. Cabe destacar que tres de los docentes que tienen más horas lectivas de las reglamentarias (25%) tienen el mismo inconveniente en este ítem de horas no lectivas.

Gráfico 26

Percepción de Profesores Noveles sobre Formas de Trabajo en el Establecimiento



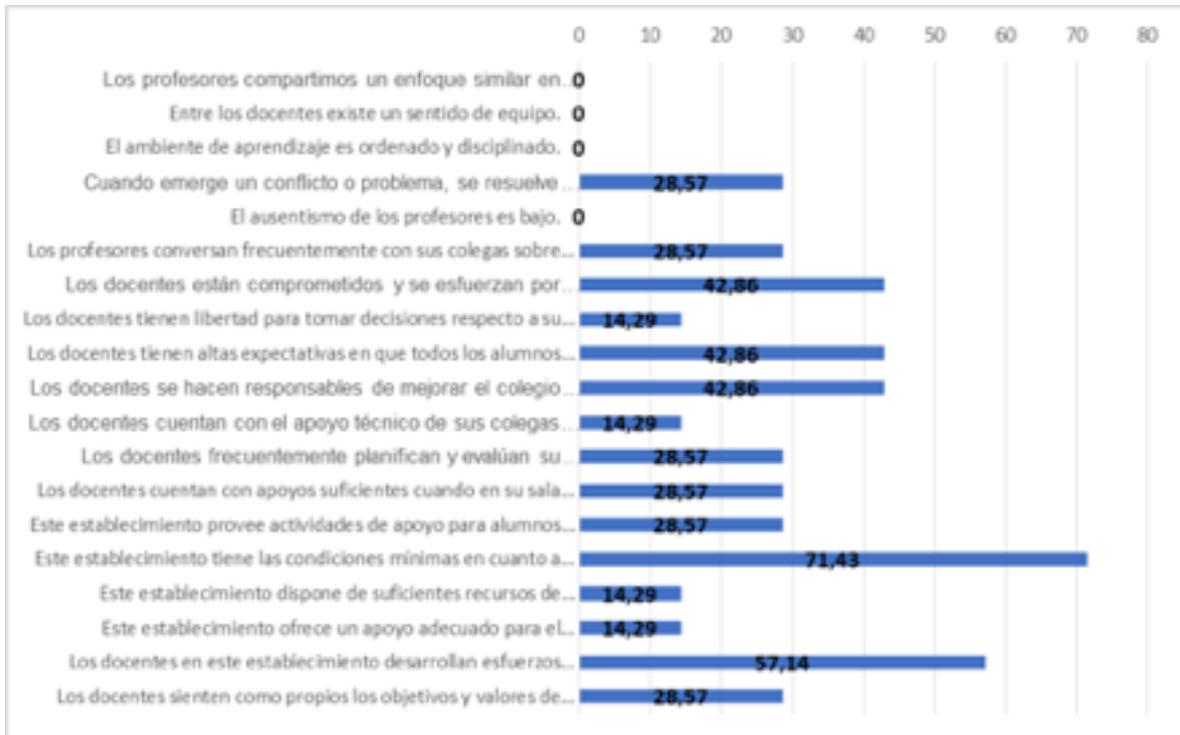
Fuente: Elaboración propia

En base al gráfico 26, formas de trabajo en el establecimiento, se desglosa una serie de afirmaciones para esta área. Respecto a este punto se observa la percepción del primer grupo que corresponde a profesores noveles.

En base a lo visualizado, es evidente la alta aprobación que existe respecto a las afirmaciones, percepción de los profesores nóveles, pues su porcentaje promedio es de un 27,36%

Gráfico 27

Percepción de Profesores con más de cinco años sobre Formas de Trabajo en el Establecimiento



Fuente: Elaboración propia

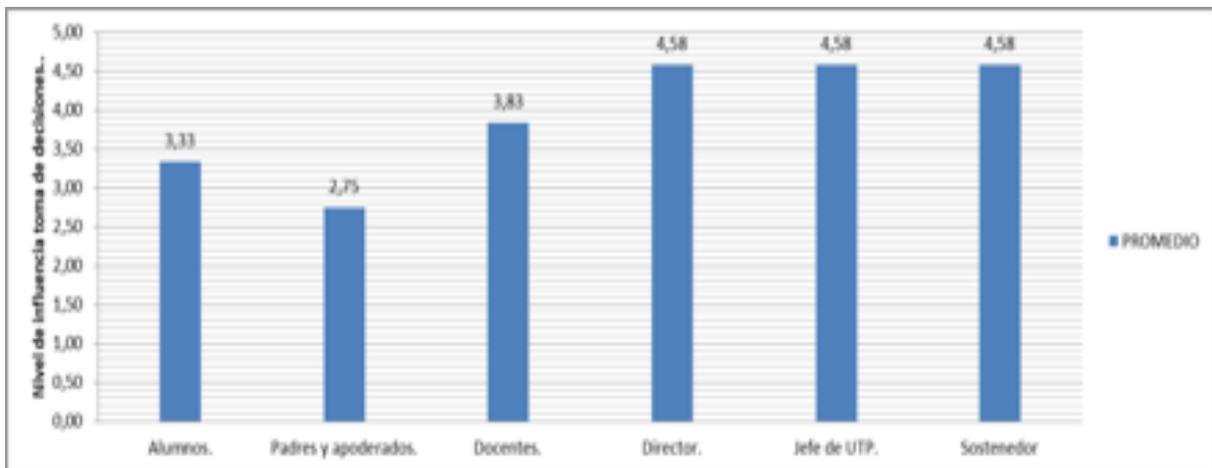
Según el gráfico 27, formas de trabajo en el establecimiento, se desglosa una serie de afirmaciones para esta área, bajo la percepción del segundo grupo, que corresponde a profesores de más de cinco años de experiencia laboral.

Los porcentajes obtenidos de las 19 afirmaciones van desde el 0% hasta el 71,43%. Cuatro de estas afirmaciones tienen nula aprobación de parte de los profesores, pues muestran un 0%. Cuatro afirmaciones presentan un 14,29%, seis un 28,57%, tres afirmaciones un 42,86% y dos de las afirmaciones sobre el 50% estas son: *los docentes en este establecimiento desarrollan esfuerzos concretos para comprometer a los padres con el proceso de aprendizaje de los alumnos* con un 57,14% y

este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo con un 71,43%. Es evidente la descendida aprobación de los profesores con más antigüedad, pues su porcentaje promedio es de un 25,57%, mientras que el porcentaje de los profesores nóveles, expuesta en el gráfico 26 presentan un porcentaje más alto de aprobación, pero no sobresaliente.

Gráfico 28

Decisiones Educativas Fundamentales del Establecimiento

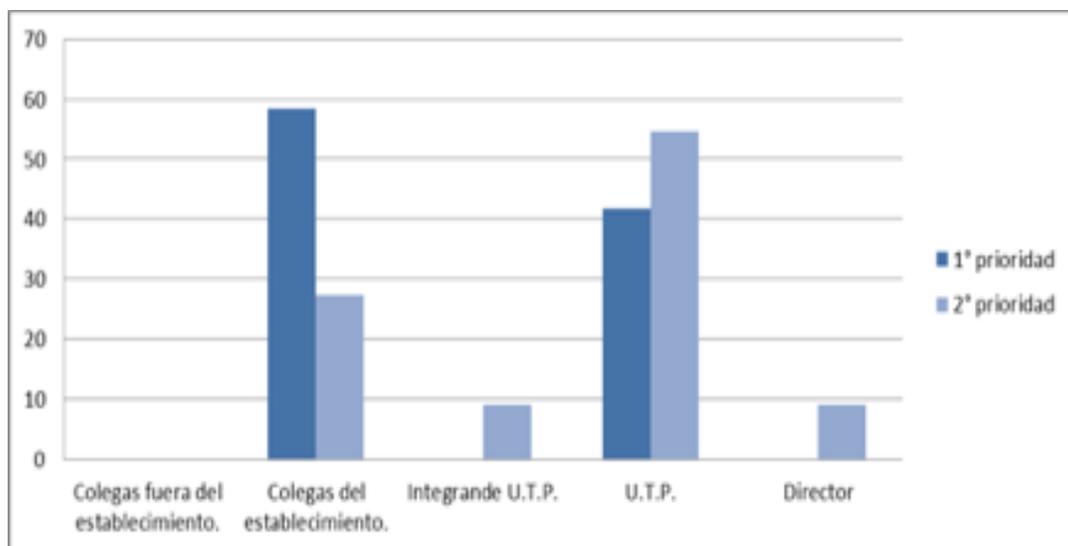


Fuente: Elaboración propia

Respecto a la influencia directa que tienen diferentes actores escolares, en la toma de decisiones educativas fundamentales en el establecimiento, tales como objetivos y metas, proyectos educativos y/o planes de mejoramiento, los profesores, en promedio, afirman que tanto el director, como el jefe UTP, junto al sostenedor son quienes tienen una mayor influencia, mientras que los apoderados, seguido por los alumnos, tienen una menor influencia directa en la toma de decisiones educativas fundamentales en el establecimiento educacional.

Gráfico 29

A Quién Recurren los Profesores Cuando Tiene Dudas de sus Prácticas de Enseñanza



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al gráfico 29, los docentes encuestados opinan, en su mayoría, que recurren a los mismos colegas del establecimiento cuando tienen una duda de sus prácticas de enseñanza como primera prioridad, con un 58,3% de opiniones favorables, mientras que en segundo lugar recurren a la jefe técnico para la resolución de dudas, con un 54,5% de respuestas afirmativas. Se observa que ambas opciones (*colegas del establecimiento y jefe técnico-pedagógico*) son las más recurridas por los docentes, en caso de interrogantes o inconvenientes que puedan surgir en su trabajo docente.

Síntesis de Resultados Cuantitativos

Al analizar los resultados obtenidos en la fase cuantitativa de la presente investigación, se evidencian un conjunto de hallazgos relacionados con las prácticas de liderazgo desplegadas por el equipo directivo, sus características personales y emocionales para liderar, junto a capacidades docentes y condiciones de trabajo en el establecimiento educacional estudiado, las que se describen a continuación.

Primero, en cuanto al despliegue de prácticas de liderazgo, en términos generales los resultados dan cuenta que existe un bajo porcentaje en la percepción que tienen los profesores acerca de que tanto el director como el jefe técnico pedagógico desarrollen estas prácticas. Esto queda evidenciado en que de las 14 prácticas estudiadas, ninguna de ellas supera un 50% de afirmaciones que muestran que los profesores están muy de acuerdo con que sus directivos las realicen en el establecimiento educacional. De ellas, para el caso de la directora las prácticas de liderazgo de corte instruccional tienden a desarrollarse con menor frecuencia. Y para el caso del jefe técnico pedagógico, las prácticas relacionadas con estructurar una organización que facilite el trabajo (8,33%), junto al monitoreo de los aprendizajes (16,67%) tienden a desarrollarse con menor frecuencia.

En segundo lugar, respecto a las competencias y habilidades directivas, se observa que la percepción de los profesores propende hacia el jefe técnico pedagógico, puesto que, para este se presenta un alto porcentaje de aprobación en comparación a la figura de la directora, el cual sus porcentajes no logran superarlo. Hay que agregar a esto que, el despliegue de estas competencias muestra algunos porcentajes descendidos que hacen alusión a aptitudes de índole pedagógicas, tales como: *manejo de estrategias pedagógicas, dominio del currículo nacional y análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos*, estos con porcentajes de 16,67% los cuales corresponden a la evaluación que los profesores hacen hacia el director.

En tercer lugar, respecto a las características del director, se observa que los resultados son bastante favorables, predomina las características positivas por sobre las negativas. Asimismo, se muestra que la relación entre director y jefe técnico pedagógico, así como la del director y sostenedor, específicamente en el trabajo que realizan en conjunto es percibida positivamente por parte de los profesores.

Por otro lado, en relación al liderazgo pedagógico y su influencia en el quehacer diario docente, los resultados vinculados a la motivación docente, condiciones de trabajo y jornada laboral, nos indica una

alta motivación y orgullo de los profesores por su trabajo realizado en el establecimiento, con cifras sobre el 60%. No obstante aquello, las condiciones de trabajo descritas por los docentes en el instrumento describen una distancia entre las horas de preparación de la enseñanza con el trabajo en el aula, con un 91% de profesores que tienen menos horas no lectivas en relación a la legislación vigente.

Otro punto a destacar dentro del ítem de liderazgo pedagógico y su influencia en el quehacer diario docente es la percepción de los profesores con respecto a sus formas de trabajo. En este aspecto, se aprecian similitudes en relación a la opinión de los profesores nóveles y experimentados, los cuales comparten una baja percepción en general de las formas de trabajo del establecimiento, con un porcentaje promedio menor al 30%, así como los aspectos más descendidos, como el ausentismo laboral y un ambiente de trabajo sin orden y disciplina. En relación a sus diferencias, se destacan los aspectos positivos que cada grupo resalta, ya que por un lado, los profesores nóveles reconocen que el establecimiento provee los apoyos suficientes a sus alumnos con un 80% de respuestas favorables, mientras que los profesores experimentados enfatizan sus respuestas en que el establecimiento tiene la infraestructura y equipamiento necesario para el trabajo docente, además del compromiso de los profesores para el involucramiento de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, con porcentajes que rondan el 70% de respuestas positivas.

En esta misma línea, en cuanto a las decisiones fundamentales educativas que se toman en el establecimiento, los docentes afirman que tanto el equipo directivo como el sostenedor, son quienes tienen una mayor influencia en ello. Por otra parte, al consultar a los docentes respecto a quiénes recurren cuando presentan dudas sobre su enseñanza, estos se dirigen en primer lugar a otro docente del establecimiento y en segundo lugar a la jefa de UTP, lo cual confirma que este directivo es el que presenta mayor influencia pedagógica en sus docentes, especialmente entre los profesores nóveles del establecimiento, dado los resultados cuantitativos.

RESULTADOS CUALITATIVOS

Luego de caracterizar el contexto en estudio, desde el punto de vista cuantitativo, se identificaron bajos resultados en las prácticas de liderazgo pedagógico. De ellas, para el caso de la directora las prácticas de liderazgo de corte instruccional tienden a desarrollarse con menor frecuencia, mientras que, para el caso del jefe técnico pedagógico, serían las prácticas vinculadas con estructurar una organización que facilite el trabajo y el monitoreo de los aprendizajes aquellas menos frecuentes. De este modo, con el fin de obtener conclusiones más profundas y un conocimiento más completo que explique este fenómeno, se presentan a continuación los resultados de la fase cualitativa.

Estos resultados, recogidos en entrevistas a los integrantes del equipo directivo y docentes, constituyen las percepciones y prácticas extraídas del discurso de profesores, directora y jefe UTP. Al respecto, surgieron cuatro categorías de análisis, en base a lo analizado en las respuestas dadas, las categorías ya planteadas en el análisis cuantitativo, de acuerdo a algunas de las categorías de la “Encuesta para Docentes de Aula” (CEPPE, 2010) y utilizando los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014) como texto de apoyo. Las categorías a mencionar son: liderazgo administrativo, gestión curricular, gestión organizacional y desarrollo profesional docente.

Liderazgo Administrativo

Respecto a la categoría “liderazgo administrativo” que se refiere a la forma en que la directora y jefe UTP lideran los procesos en el establecimiento, se identificaron tres subdimensiones, en relación a las respuestas entregadas por el equipo directivo, las cuales son: prácticas de liderazgo administrativo, competencias y habilidades directivas y colaboración entre equipo directivo.

En cuanto a la información obtenida en la primera subcategoría, se consultó a la directora y jefe de UTP acerca de las prácticas de liderazgo establecidas en el colegio, ambas coincidieron en que el tipo de liderazgo ejercido se inclina hacia lo administrativo, cuyo foco se centra en gestionar recursos para el establecimiento educacional y normalizar procesos administrativos.

La dinámica de la escuela ha estado desde un liderazgo administrativo, lo que se relaciona con la normalización del establecimiento. Esta decisión era necesaria, ya que era importante poder organizar y mejorar los espacios para atender a los estudiantes en un ambiente de calidad y propicio para el aprendizaje; por todo esto, ha sido muy complejo instalar un liderazgo desde lo pedagógico, nos hemos quedado en eso. (Jefa de UTP).

Respecto a lo declarado por la Jefa de UTP, se puede visualizar la importancia que se le ha atribuido a la gestión y organización del establecimiento, en consecuencia de esto, se deja de lado el liderazgo pedagógico, situación que se torna compleja la hora de guiar y apoyar a los docentes en el aula, al respecto la directora señala que:

(...) “los docentes lo manifestaron en algún momento, en donde mencionaron que no había mucho apoyo en aula y más que de la Jefa de UTP, es mío. Ellos se sentían solos en ese caminar y ése es uno de los factores que yo considero que hoy día nos estamos haciendo cargo”. (Directora).

Sin embargo, este argumento se contradice con lo que exponen los docentes quienes señalan: ***“Han hecho una muy buena gestión en relación a ganar cosas para la escuela, y eso también hay que reconocerlo. Lo que sí creo que deberían proponer mejoras cuando nos hacen una retroalimentación negativa” (...). (Docentes).*** La percepción de los docentes es distinta a lo que declara el equipo directivo, ellos no perciben un apoyo pedagógico, pero sí, notan claramente que, la gestión de recursos es lo que predomina como acción que ejecuta el equipo directivo.

De acuerdo con la segunda subcategoría identificada “competencias y habilidades directivas”, se puede visualizar en el discurso de la directora que existiría la intencionalidad por realizar acompañamiento al aula, para ello, cuentan con una planificación y un calendario. Sin embargo, se reconoce de parte de este directivo que esto no es trabajado con la rigurosidad debida, lo que se traduce como una incipiente sistematización de la estrategia de acompañamiento al aula.

“Hemos logrado una planificación ordenada en relación a los acompañamientos al aula, si bien, no ha sido tan riguroso, pero contar con este calendario es positivo. Esto podría estar vinculado con mi Liderazgo Pedagógico”. (Directora).

Por otro lado, la Jefe de UTP agrega información a esta subcategoría, donde manifiesta la falta de conocimientos en aspectos técnicos y pedagógicos que posee la directora:

“la directora tiene poco conocimiento de los temas pedagógicos, no tiene manejo de las bases curriculares y eso se evidencia cuando hace acompañamiento al aula, y en las reuniones técnicas que tenemos”. (Jefe de UTP)

En cuanto a la última subcategoría colaboración entre equipo directivo que corresponde a la última subcategoría del liderazgo administrativo, la jefe de UTP describe que: ***“Este año el equipo de gestión ha funcionado mejor, con más estabilidad, las reuniones han sido más sistemáticas. (Jefa de UTP)***. Aquí se percibe la intencionalidad de colaboración entre el equipo directivo.

Sin embargo, este tipo de relación no es percibida de la misma forma con el sostenedor, pues se identifica que el sostenedor demuestra escasa preocupación por la calidad de la educación, y además, existen contradicciones. En este punto la directora señala: ***“(…) a nivel de sostenedor muchas veces no es relevante la calidad de la educación, lo que se contradice con la importancia que eso tiene para nosotros”. (Directora)***

Gestión Curricular

La categoría Gestión Curricular, engloba al conjunto de políticas y prácticas que se movilizan al interior del establecimiento, para desarrollar la oferta educativa, descrita en su Proyecto Educativo Institucional. De esta se identifican dos subcategorías, en base a las respuestas entregadas: *apoyo técnico pedagógico para la labor docente* y *resguardo de los tiempos para la labor pedagógica*.

En relación a la primera subcategoría de *apoyo técnico pedagógico para la labor docente*, según el discurso de la jefe de UTP, este describe algunas prácticas implementadas en el establecimiento:

“Desde la unidad técnica pedagógica, acompañamiento al aula, apoyo en relación a generar bancos de planificaciones que sean compartidas entre colegas, apoyo en la construcción y revisión de evaluaciones, implementación de medios audio visuales y materiales pedagógicos que faciliten su labor y generar espacios de trabajo colaborativo”. (Jefe de UTP).

De esta cita, se percibe el apoyo a los profesores en la labor pedagógica, tanto en estrategias como en recursos materiales y espacios formales de colaboración.

En este sentido, los docentes declaran que la jefa de UTP los acompaña en su desempeño pedagógico, tal como se asevera en la siguiente cita: **“El acompañamiento al aula que realiza la Jefe de UTP es una acción de apoyo que se realiza de parte del equipo directivo”**. (Docente)

Para la segunda subcategoría *resguardo de los tiempos de la labor pedagógica*, se observan dos visiones con distintas posiciones, pero que apuntan a un mismo problema, Por una parte, los docentes mencionan que: **“Es importante que cuando la directora delegue o pida una tarea sepa exactamente cuáles son las tareas asociadas y el tiempo que implica cumplir con todo”**. (Docentes). De esta cita, se percibe la crítica del equipo de profesores por el exceso de trabajo administrativo, haciendo saber que les perjudica en su tiempo de elaboración de enseñanza e incluso mencionan que la directora no sabe delegar las labores administrativas, por su desconocimiento del tiempo que toma realizarlas.

En este sentido, la jefa de UTP argumenta que: **“La directora no logra ver que sus decisiones no son relevantes para los aprendizajes y las personas se sienten sobrecargadas por esto”**. (Jefe de UTP). De esta aseveración, la jefa de UTP reafirma lo dicho por los docentes, en relación a que la directora no visualiza que su toma de decisiones perjudica la labor pedagógica de los profesores.

Gestión Organizacional

En cuanto a la categoría Gestión Organizacional, se puede ver que, de esta se identificaron tres subcategorías, en base a las respuestas dadas en las entrevistas: *condiciones organizacionales para el aprendizaje, identidad colectiva del equipo directivo y los docentes y gestión de la convivencia entre directivos y docentes*.

Respecto a la primera subcategoría que corresponde a “condiciones organizacionales para el aprendizaje”, que trata sobre las mejoras de infraestructuras y adquisición de recursos materiales para el establecimiento educacional. **“Todas las mejoras, decisiones y estrategias implementadas como escuela han estado centradas en mejorar las condiciones de los profesores y de los estudiantes, lo que**

se traduce en contar con calefacción en todas las salas, con los materiales necesarios para trabajar y no todas las escuelas de esta comuna pueden decir lo mismo". (Directora). Se puede observar un equipo atento y que atribuye importancia a la gestión de recursos materiales, para brindar las condiciones óptimas, y así favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Lo que más hemos buscado es brindar todas las condiciones para que el docente tenga lo que necesita para atender a los alumnos. Siempre estamos atentas a sus necesidades porque queremos que ellos se preocupen de hacer un buen trabajo con los alumnos. (Jefa de UTP).

En la segunda subcategoría, "identidad colectiva del equipo directivo y los docentes". Se describe cómo se establecen las creencias, prácticas y relaciones entre el equipo directivo y sus docentes en su diario vivir. ***"(...) crecemos profesionalmente, nos sirven las prácticas de los otros, las buenas prácticas las podemos replicar, hay una valoración importante respecto del trabajo que hacen los colegas, hay respeto entre nosotros". (Docentes).*** Aquí el grupo de profesores entrevistados declaran la importancia del respeto, la replicación de buenas prácticas y la valorización del trabajo pedagógico de los colegas. En cuanto a lo declarado por los directivos, la jefa de UTP agrega lo siguiente:

"(...) hemos logrado tener una escuela normalizada, hay claridad en las reglas y hay una rutina instalada, lo que facilita que los docentes se preocupen solo de la enseñanza. Las horas, cursos y profesores están distribuidos de acuerdo a sus habilidades". (Jefa de UTP).

Bajo esta perspectiva, se percibe la obsesión por la norma, las prácticas rutinarias y reglas comunes de trabajo, así como la asignación de trabajo de acuerdo a las habilidades de cada docente. De lo declarado, es difícil visualizar y entender la práctica como un espacio de experimentación educativa.

Por último, la tercera subcategoría que hace alusión a la "gestión de la convivencia entre directivos y docentes", que describe los factores obstaculizadores y barreras que inhiben en la gestión de la convivencia.

El aspecto más relevante a destacar es la división que se ha generado entre el grupo de profesores y el equipo directivo:

En algunas ocasiones he sentido que cuando hemos pedido ayuda al equipo directivo ellos hacen sentir al profesor como que no tiene manejo de ciertas situaciones, y eso no es así. Hay situaciones en que, a todos como docentes, sean nuevos o con más experiencia, se nos escapan de las manos; te hacen sentir como que el problema es de uno y en realidad hay muchas situaciones complejas de manejar. (Docentes)

En base a lo que declaran los docentes, se percibe una compleja tensión en cuanto a la convivencia, esto es básicamente porque los profesores no consideran al equipo directivo como una fuente de apoyo pedagógico para resolver ciertas dificultades, y frente a esta situación son ellos mismos quienes deben recibir ese apoyo de sus propios colegas. Asimismo, declaran que en cuanto al trabajo diario y el cómo lo gestiona el equipo directivo, estaría ocasionando distanciamiento y además la fragmentación de la institución escolar.

La forma en que el equipo directivo ha estado trabajando con nosotros los docentes está generando una distancia con ellos, este año hemos estado mucho más unidos nosotros y con más desacuerdos con el equipo directivo. (Docentes).

Desarrollo Profesional Docente

El Desarrollo Profesional Docente, constituye una categoría vinculada con la construcción de capacidades y la estimulación intelectual, desde la dirección escolar a los profesores. Esta estimulación intelectual, posee bajos resultados en la fase cuantitativa, como una práctica poco frecuente tanto para la directora, como para la jefe UTP. En este sentido, la categoría se construye del discurso de directivos y docentes en tres subcategorías, que son: prácticas de colaboración entre profesores, acciones de apoyo para el desarrollo profesional docente y visiones sobre el desarrollo profesional.

En cuanto a las *prácticas de colaboración entre docentes*, estos describen que generan instancias de colaboración con el fin de resolver problemas relevantes para el aprendizaje de sus estudiantes. “(...) **planteamos acciones que luego se implementan y se obtienen resultados, que después analizamos y ayudan a la mejora de nuestros estudiantes**”. (docente). Al respecto uno de ellos puntualiza que el trabajo colaborativo se materializa cuando necesitan: **“Apoyo entre docentes durante la**

implementación de una estrategia específica". (docente). Es decir, existe un vínculo entre la colaboración y el desarrollo de capacidades docentes.

Otro elemento que es importante destacar, son los fines que los docentes perciben en la colaboración entre profesores. De esto serían: **"El modelaje de estrategias (...), con el fin de mejorar la implementación y trabajar de manera más articulada (...)"** (Docentes) aquellas prácticas más recurrentes instaladas en la organización escolar.

Sin embargo, las instancias de colaboración serían prácticas que algunos de los profesores realizan en la escuela **"Falta el compromiso de la planta docente completa, porque tenemos las instancias y definimos acciones"**. (docente). A esto se suma, que, desde el equipo directivo, se percibe como una práctica que necesita ser focalizada hacia la construcción de capacidades para mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje **"(...) yo veo que ellos "hacen cosas", no hay una reflexión en torno a las decisiones que toman y hemos tenido que hacer un trabajo muy de cerca con cada uno para ayudarlos en la reflexión más pedagógica"**. (Jefe de UTP). Desde este discurso, se infiere que a pesar de que algunos profesores describen un cierto repertorio de prácticas, estas instancias deben ser direccionadas para que impacten el núcleo pedagógico.

En cuanto a los espacios formales, para trabajar de forma colaborativa en el establecimiento educacional, los entrevistados describen que: **"Tenemos espacios de colaboración, pero sólo un día"**. (docente). Sin embargo, estos espacios formales de colaboración, están determinados por las condiciones y contextos: **"Los tiempos en donde debemos trabajar colaborativamente o en nuestras planificaciones, nos piden apoyar en otras demandas del establecimiento"**. (Docentes), es decir, existiría falta de organización y resguardo de estos espacios formales, para que los profesores trabajen en equipo o individualmente. Con esto último, se podría deducir que el equipo directivo no otorga importancia a la colaboración y el impacto de esta en el aprendizaje.

En cuanto a la subcategoría *acciones de apoyo al desarrollo profesional docente*, se preguntó acerca de las acciones implementadas desde los diferentes roles de los entrevistados. Aquí la directora responde **"(...) capacitaciones, en temáticas donde ellos mismos han declarado que son parte de sus necesidades."** (directora). En este sentido, se distingue una externalización en su rol para el desarrollo de capacidades, Además esas capacitaciones responden a lo que los profesores creen necesitar desde la intuición. Sin embargo, tanto la jefe de UTP como los profesores distinguen la acción de

acompañamiento al aula como un apoyo al desarrollo profesional docente **“Desde la unidad técnica pedagógica acompañamiento al aula (...)”** (Jefe de UTP). Es decir, la construcción de capacidades, desde la dirección escolar estaría restringida al acompañamiento al aula.

Por otro lado, en cuanto al cómo se definen acciones para el desarrollo profesional docente, la directora describe que: **“(...) Siempre estamos recogiendo sus inquietudes, en los consejos de profesores y desde la observación que hacemos durante el trabajo con ellos”**. (Directora). De este discurso, se puede extraer que la recogida de la información, en cuanto a las necesidades de los docentes, responde solo a aquellos profesores que verbalizan una necesidad de formación. Respecto a la definición de estas acciones, uno de los docentes describe que: **“En algunas ocasiones he sentido que cuando hemos pedido ayuda el equipo directivo, ellos hacen sentir al profesor como que no tiene manejo de ciertas situaciones (...)”** (Docente). Esta idea, podría afirmar el supuesto de que las capacitaciones están mediadas por las ideas de ciertos grupos atomizados y no representan las reales necesidades de desarrollo profesional.

En cuanto a la jefe de UTP, y al cómo se definen las capacitaciones, ella responde que: **“Surgen tanto desde las necesidades de los estudiantes como la de docentes y asistentes de aula, en un diario trabajo de observación”**. (Jefe de UTP). Es decir, se recoge de manera informal, guiado posiblemente por su intuición y a través de una observación no sistemática.

Los profesores por su parte, también describen que las capacitaciones se generan desde sus solicitudes **“Se definen a partir de las solicitudes de los docentes, pero también hay casos en donde las acciones son sugeridas por parte del equipo directivo (...)”** (Docentes). Esto último, podría explicar que las capacitaciones que solicitan los profesores serían solo de aquellos que manifiestan una necesidad y por las percepciones del equipo directivo. Con todo, la construcción de capacidades y la estimulación intelectual estaría caracterizada por instancias de formación externas al rol del equipo directivo.

En línea con lo anterior, las orientaciones y ayudas técnicas, que reciben los profesores entrevistados, de parte de la directora y de la jefe de UTP no responden a las necesidades de los docentes: **“(...) Lo que sí creo que deberían proponer mejoras cuando nos hacen una retroalimentación negativa, es decir, si yo no lo estoy haciendo bien en algo esperarí que también me dijeran como hacerlo mejor, y no sólo la crítica”**. (Docentes). De esto último, se percibe una transferencia de la responsabilidad de desarrollo de capacidades a los propios docentes y en su defecto en la mejora de resultados de aprendizaje.

En cuanto a la subcategoría *visiones sobre el desarrollo profesional*, algunos profesores entrevistados comentan que: **“En el mejoramiento de las prácticas esto que hacen los profesores de ir a hacer una parte de la clase y observarse entre ellos(...) la reflexión en torno a lo observado y el trabajo conjunto es positivo para el desarrollo profesional”**. (Docente). Es decir, establecen un vínculo entre el desarrollo profesional y su construcción desde el trabajo colaborativo. Sin embargo, no mencionan explícitamente el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En línea con lo anterior, el relato de la directora del establecimiento educacional, deja ver que las acciones de desarrollo profesional de sus profesores se asocian a la obtención de resultados para evaluaciones externas: **“Las evidencias que tengo se relacionan con los resultados de la evaluación docente, ya que los docentes que lo han intencionado en su trabajo diario han tenido un buen resultado”** (Directora). En este sentido, no existe un vínculo entre las acciones de desarrollo profesional y el logro de mejores resultados de aprendizajes para los estudiantes.

El relato de la jefe de UTP, continúa esta visión del desarrollo profesional docente hacia la obtención de resultados en pruebas externas de parte de sus profesores: **“(...) Algunos docentes han generado instancias de trabajo en el contexto de la evaluación docente”**. (Jefe de UTP). Bajo esta idea, el desarrollo de capacidades de sus profesores, no es percibido como una tarea continua para el mejoramiento de la calidad y la mejora escolar.

Síntesis de Resultados Cualitativos

El análisis de las opiniones de los entrevistados, permitió explicar de forma detallada las diferentes prácticas que se llevan a cabo en el contexto estudiado. Esta indagación, desde el discurso del equipo directivo y profesores, develó las causas relacionadas a los resultados obtenidos en la fase cuantitativa. En síntesis, se identificaron las causas respecto al liderazgo desplegado por el equipo directivo y sus efectos en la gestión curricular y el desarrollo profesional de los docentes.

Primero, en base a la categoría “liderazgo administrativo”, se puede apreciar que las percepciones del equipo directivo y docentes son coherentes al declarar que el tipo de liderazgo establecido sobresale en lo administrativo, lo que hace visible la escasa relevancia por establecer un liderazgo pedagógico. Esto ha

provocado repercusiones negativas a la hora de apoyar y guiar a los docentes en sus labores cotidianas. Ambas partes están conscientes que ha sido positiva la gestión e implementación de recursos para el buen funcionamiento del establecimiento, pero no se ha logrado consolidar un liderazgo pedagógico más fuerte y estable que impulse la evaluación para la mejora y haga posible un proyecto educativo más participativo.

Por otro lado, queda en evidencia la falta de competencias técnicas y pedagógicas que poseen ambos líderes. A la hora de llevar a cabo ciertas prácticas y acciones que se han establecido como rutinas, éstas no han sido manejadas con el conocimiento y la rigurosidad que conlleva su ejecución, esto a la larga produce confusión e incoherencia entre sus docentes.

Para finalizar la síntesis de esta categoría, es necesario mencionar la escasa colaboración que se da entre equipo directivo y sostenedor, aspecto fundamental a la hora de tomar decisiones o abordar ciertas situaciones que involucran aspectos técnicos. Esta categoría pone en manifiesto que el equipo directivo son meros gestores y simples garantes del cumplimiento de la normativa del establecimiento educacional.

En segundo lugar, de acuerdo a lo analizado en la categoría Gestión Curricular, se aprecia que hay posiciones concordantes entre los docentes y la jefa de UTP sobre el apoyo técnico pedagógico entregado por esta última a los profesores de la escuela, especialmente en el acompañamiento al aula.

Por otra parte, se evidencia las consecuencias de las decisiones tomadas por la directora, en cuanto al trabajo de los docentes, específicamente en el trabajo no lectivo de los mismos, ya que la preparación de sus clases se ve afectada por la gran cantidad de trabajo administrativo que le es entregado por la directora en base a la distribución de responsabilidades dentro del establecimiento.

En tercer lugar, la categoría de “gestión organizacional”, en base a lo analizado, puede visualizar que el equipo directivo le otorga una especial relevancia a la gestión de recursos. Mantienen la creencia de que con la adquisición de recursos y el mejoramiento de la infraestructura, son aspectos cruciales necesarios a la hora de desarrollar el aprendizaje del estudiantado. Por lo tanto, se muestran atentos a la hora de gestionar los recursos para cubrir ciertas necesidades.

Otro aspecto a destacar, es la identidad colectiva que se ha creado dentro del establecimiento, en lo cual predomina el respeto y la valorización del trabajo entre docentes, sin embargo, esta situación no ocurre de la misma forma con el equipo directivo, lo que se traduce como un quiebre entre estos grupos, dando lugar a la balcanización del profesorado, es decir, a la tendencia de generar grupos cerrados con sus propias culturas y creencias.

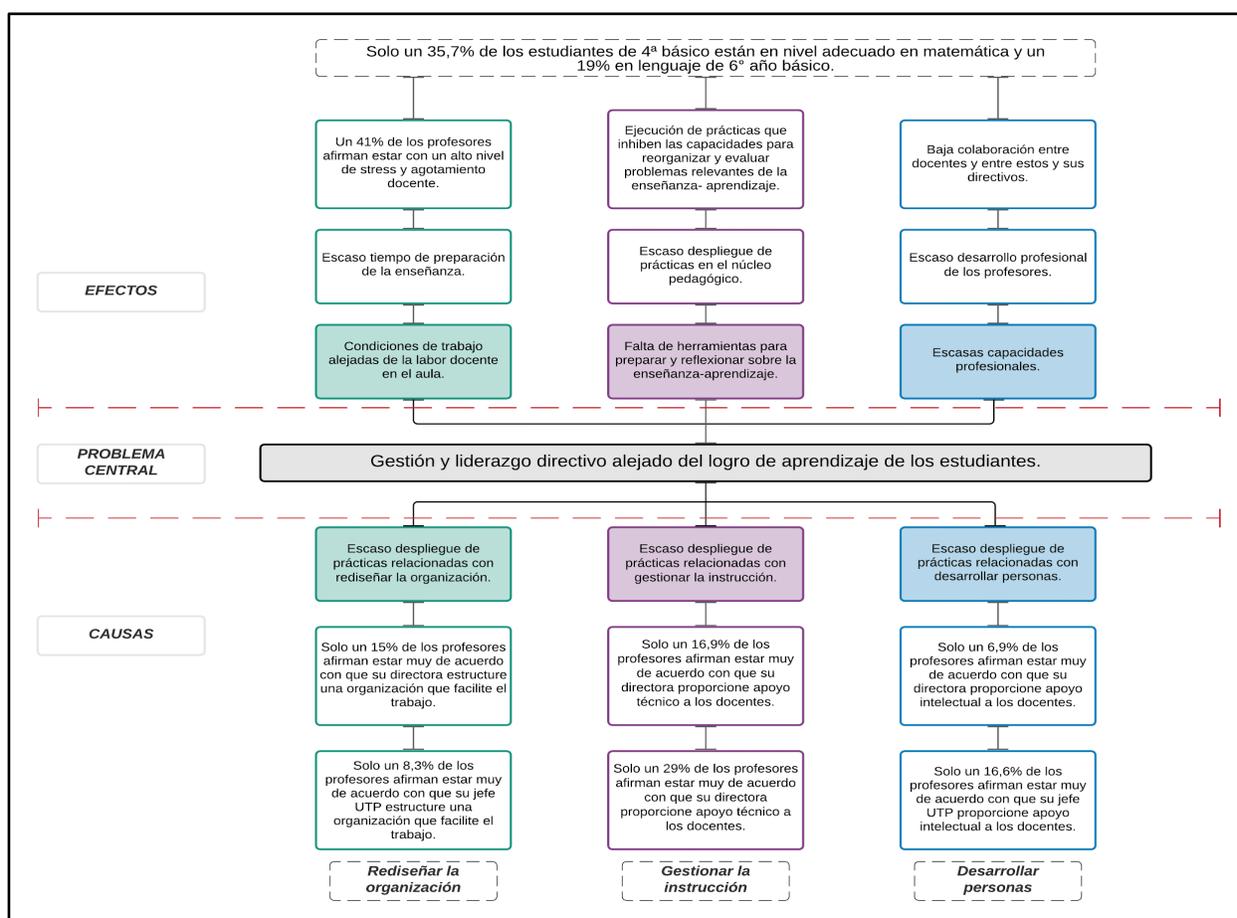
Finalmente, en cuanto al *desarrollo profesional docente* las entrevistas permitieron revelar que existen incipientes estrategias desde el equipo directivo para construir capacidades docentes en sus profesores. Por ejemplo, las acciones de desarrollo profesional docente se gestionan desde agentes externos al establecimiento. En este sentido, desde las prácticas directivas es posible identificar que el rol de la directora es gestionar recursos o recoger necesidades, sin ser protagonista de movilizar a los profesores en el proceso de aprender a mejorar su práctica.

DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

Al revisar los datos cuantitativos y cualitativos presentados del contexto escolar en estudio, se puede describir el problema del centro escolar, referido específicamente a una **gestión y liderazgo directivo alejado del logro de aprendizajes de los estudiantes** cuyos efectos más significativos, se evidenciaron en las condiciones de trabajo de los profesores y en las escasas capacidades profesionales que permiten movilizar los aprendizajes de los estudiantes desde el nivel insuficiente y elemental hacia el adecuado.

Figura 2

Árbol de Problemas



Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las causas que explicarían el problema central definido para este centro escolar, como muestra la figura 2, responden a las variables relacionadas con el escaso despliegue de prácticas directivas llevadas a cabo tanto por su directora como por su jefe UTP. De este repertorio de prácticas, aquellas con mayor sentido de urgencia, corresponden a rediseñar la organización, gestionar la instrucción y desarrollar personas.

Respecto a la categoría **rediseñar la organización**, esta se refiere a establecer condiciones de trabajo que permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Sin embargo, la evidencia del contexto en estudio sugiere que los directivos no estructuran o construyen una organización que facilite el trabajo de los docentes en la preparación de la enseñanza. Esto se sustenta, en que un porcentaje mínimo de los profesores afirma estar “muy de acuerdo” con que su directora y su jefe de UTP realizan esta organización de trabajo (15% en el caso de la directora y 8,3% en el caso de la jefe de UTP).

En cuanto a los efectos relacionados con la falta de estructuración de una organización que facilite el trabajo docente, la evidencia despliega los siguientes efectos: condiciones de trabajo alejadas de la labor docente, escaso tiempo de preparación de la enseñanza y altos niveles de estrés y agotamiento.

En relación a las **condiciones de trabajo alejadas de la labor docente**, según los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa, dieron cuenta que estos son inferiores al tiempo establecido en la proporción 65/35 según el Art. 2 de la Ley N°20.903 (Mineduc, 2016). Además, en el discurso de los entrevistados, los profesores declaran no tener el tiempo suficiente para preparar la enseñanza debido a la utilización de dichos espacios en otras labores de tipo administrativas.

En línea con lo anterior, se suman el **estado emocional de los docentes**, apreciándose un aumento en el agotamiento de su labor pedagógica, lo cual queda reflejado tanto en el aumento de las licencias médicas, descritas por los mismos profesores en las entrevistas, como en los datos cuantitativos, los cuales muestran, que un 41,6% de los docentes afirman estar con un alto nivel de estrés y agotamiento.

En cuanto a las causas que se relacionan con **gestionar la instrucción**, la evidencia empírica de este contexto reportó que ambos directivos proveen de forma **escasa apoyo técnico a los docentes**. En este sentido, los datos tanto cuantitativos como cualitativos dieron cuenta que en este centro educacional, existiría una política de toma de decisiones que no se basaría en la evidencia. Por ejemplo, no evalúan de forma sistemática a todos los docentes a través de la observación del aula y la retroalimentación, con

diferencias entre la percepción de profesores noveles (40% afirman estar muy de acuerdo) y la percepción de profesores experimentados (14% afirman estar muy de acuerdo). Al respecto, esta observación de clase y su respectiva retroalimentación, para el monitoreo de la enseñanza, sería una práctica esporádica ejecutada sólo por el jefe de UTP. De este modo, los directivos, no estarían ni supervisando, ni tampoco evaluando la enseñanza de forma sistemática.

Esta falta de supervisión y evaluación de la enseñanza, produce que las decisiones respecto a la implementación del currículum y los logros de aprendizajes no se planifiquen a partir de la evidencia. En ese sentido, el equipo directivo, al no supervisar debidamente e implementar estrategias de apoyo a partir de la evidencia que debiesen recopilar, acarrea como consecuencia que los docentes no logran ajustar sus estrategias de enseñanza de manera continua y oportuna. Por lo antes mencionado, estos profesores disponen de escasas herramientas para preparar y reflexionar sobre su enseñanza, así también, para ejecutar prácticas efectivas en el núcleo pedagógico. En su defecto, este escaso apoyo técnico a los docentes, inhibe las capacidades de los profesores para reorganizar y evaluar problemas relevantes de su enseñanza- aprendizaje.

Respecto a la tercera causa definida para el problema, que hace alusión a la categoría **desarrollar personas**, y que básicamente está relacionada con construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que los directivos necesitan para continuar realizándolas.

De acuerdo a esta dimensión la causa se centra en una práctica específica: **atención y apoyo intelectual**, puesto que, de acuerdo a los resultados cuantitativos que se obtuvieron en este estudio, fue el más descendido (directora 6,94% y jefe UTP 16,67%).

Asimismo, en base a la evidencia cualitativa, se visualiza una estrecha relación con los datos cuantitativos. Por una parte, los docentes perciben el escaso despliegue de prácticas relacionadas con esta categoría y, por otra parte, los directivos asumen que su liderazgo y gestión pedagógica no ha sido suficiente, puesto que han centrado sus energías en la gestión de recursos materiales con el fin de proporcionar un entorno en óptimas condiciones. Considerando lo anterior, se ha podido visualizar que el tipo de liderazgo ejercido ha sido el administrativo, lo que ha potenciado otros aspectos, pero que ha dejado de lado lo trascendental, que son **los logros de aprendizaje de los estudiantes**.

En relación a los efectos hallados, se ha podido visualizar: *incipientes capacidades profesionales, escaso desarrollo profesional de los profesores y baja colaboración entre docentes y sus directivos.*

Finalmente este conjunto de causas asociadas al equipo directivo y sus consecuentes efectos en la labor docente, serían factores determinantes, para explicar los resultados de aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, los hallazgos mostraron que solo un 35,7% de los estudiantes de 4º básico están en un nivel adecuado en matemática y un 19% en lenguaje de 6º básico.

PLAN DE MEJORA

Objetivos y Metas de Efectividad de la Propuesta

Objetivo General

- Contribuir al desarrollo profesional docente de un establecimiento educacional municipal de la Región de Los Ríos, mediante el diseño de un plan de mejora, en que se incluyen prácticas de liderazgo distribuido y estrategias de desarrollo profesional docente, para la preparación y ejecución de la enseñanza.

Metas de Efectividad (en un año)

- 1.- Implementación y funcionamiento de departamentos de ciclo (1º y 2º Ciclo Básico) en todo el establecimiento.
- 2.- Al menos un 75% de los docentes reciba acompañamiento de aula de sus colegas de ciclo durante el primer año.
- 3.- Al menos un 75% de los docentes del establecimiento reflexione sobre sus prácticas de enseñanza a partir de la implementación de los departamentos de ciclo, las prácticas de desarrollo profesional docente planificadas al interior de este estamento y de los productos de aprendizaje originados.

Resultados Esperados del Proyecto de Mejora

En base al objetivo general, los resultados esperados son los siguientes:

RESULTADO ESPERADO 1: Creación y funcionamiento de los departamentos de ciclo, a partir del primer año, con comunicación fluida con jefatura de U.T.P. y Dirección

MEDIOS DE VERIFICACIÓN:

- Acta de reuniones de consejo de profesores.
 - Actas de trabajo entre equipo directivo y docentes jefes de departamento.
-

INDICADOR DE RESULTADOS: - La modificación del PEI y Reglamento Interno en relación al funcionamiento, integrantes y funciones de los departamentos de ciclo, debe quedar redactado durante el primer semestre de clases, con participación docente en la propuesta de ideas de trabajo así como en la redacción de las propuestas aprobadas por el cuerpo docente.

- El 100% de los departamentos de ciclo esté en funcionamiento durante el segundo semestre del primer año.
-

RESULTADO ESPERADO 2: Establecimiento de medidas de apoyo técnico docente por ciclo.

MEDIOS DE VERIFICACIÓN: - Actas de acompañamiento al aula entre docentes de departamento.

INDICADOR DE RESULTADOS: - Al menos el 75% de los docentes tendrá acompañamiento de aula por su colega jefe de departamento y/o docentes integrantes del ciclo, al menos una vez por mes (cuatro por semestre) a partir del segundo semestre.

- Cada docente tendrá acompañamiento del equipo directivo, en base a las actas entregadas por cada departamento, con una periodicidad de una vez cada dos meses (dos por semestre) por parte del equipo directivo, a partir del segundo semestre.
-

RESULTADO ESPERADO 3: Establecer el trabajo colaborativo entre los profesores de cada departamento para la mejora de las prácticas docentes en el aula.

MEDIOS DE VERIFICACIÓN:

- Acta de reuniones de departamento.
 - Planificaciones, materiales y fotografías de experiencias de aprendizaje.
-

INDICADOR DE RESULTADOS: El 100% de los docentes de cada departamento se reunirá para intercambio de experiencias, planificación de acompañamientos de aula, mentorías y/o presentación

voluntaria de innovaciones educativas por parte de los docentes, con una periodicidad mensual a partir del segundo semestre de clases.

RESULTADO ESPERADO 4: Retroalimentación de las actividades realizadas por cada departamento durante cada semestre

MEDIOS DE VERIFICACIÓN: - Acta de reuniones de consejo de profesores

INDICADOR DE RESULTADOS: El 100% de los docentes de cada departamento, participarán en una reunión para evaluar el trabajo de los departamentos durante el término del segundo semestre, para retroalimentar las actividades y procesos realizados.

-El 100% de los docentes, a través de la misma reunión final anual, plantearán cambios, de ser necesarios, en las medidas de apoyo técnico hacia los docentes por parte de UTP y jefes de departamento, los cuales se llevarán a cabo en el año escolar siguiente.

Diseño y Programación de Actividades

RESULTADO ESPERADO 1: Creación y funcionamiento de los departamentos de ciclo, a partir del primer año, con comunicación fluida con jefatura de U.T.P. y Dirección

NOMBRE DE ACTIVIDAD: Creación de departamentos de ciclo

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDAD: - Durante el primer semestre de trabajo del año escolar y mediante el trabajo mancomunado entre el equipo directivo y el cuerpo docente en instancias del consejo de profesores, se incorporará al PEI y Reglamento Interno, protocolo de funcionamiento de departamentos de ciclo, describiendo las actividades a realizar durante el semestre (Reuniones de trabajo, acompañamientos al aula, intercambio de experiencias, establecimiento de horarios de trabajo). El procedimiento de elaboración de este protocolo se realizará en la instancia de consejo de profesores en períodos de quince días por cada consejo, reuniéndose todos los profesores de cada departamento junto con su jefe respectivo y con el apoyo del jefe de U.T.P. Cabe destacar que la primera sesión de elaboración del protocolo, deberán plantearse las funciones principales del jefe de departamento, siendo las siguientes sesiones, tendientes a la planificación e implementación de las instancias de desarrollo profesional docente, tales como acompañamiento al aula a docentes nóveles o que requieran voluntariamente de intervención, intercambio de experiencias entre los docentes del establecimiento y/o entre escuelas de similares características, mentorías a docentes nóveles, con el

fin de desarrollar habilidades de reflexión sobre el trabajo docente y de apoyo profesional y personal entre docentes noveles y experimentados ante situaciones emergentes que puedan ocurrir entre los profesores más jóvenes. Posteriormente se elegirán, al término del primer consejo de profesores, mediante votación entre los docentes de cada ciclo, a los jefes de departamento de su respectivo ciclo básico, por un período de dos años. Esta persona debe destacarse entre sus pares por su experiencia en el aula, así como ser un referente profesional y humano entre sus pares.

Cabe destacar que para la instalación de las actividades de mentoría y de acompañamiento al aula, los docentes más experimentados y/o mejores evaluados en su desempeño en el aula, deberán formarse en cursos de mentoría, entregados por Dirección a través de instituciones de educación superior, durante el primer semestre, para un adecuado desempeño en esta actividad.

RESPONSABLE DE LA ACTIVIDAD: Directora - Jefe UTP - Consejo de profesores

RESULTADO ESPERADO 1: Creación y funcionamiento de los departamentos de ciclo, a partir del primer año, con comunicación fluida con jefatura de U.T.P. y Dirección

NOMBRE DE ACTIVIDAD: Delegación de tareas administrativas de directora a departamento de ciclo

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDAD: La directora, en acuerdo con la jefe de UTP y los nuevos jefes de departamento, determinarán los trabajos administrativos a realizar y la asignación de responsabilidades a los docentes, respetando en todo momento, la proporción de la jornada laboral 65/35, así como la creación de un horario protegido para la creación de las funciones de los departamentos, las instancias de desarrollo profesional docente y del propio trabajo de cada profesor para la elaboración de sus clases.

RESPONSABLE DE LA ACTIVIDAD: Directora - Jefe UTP - Jefes de departamento

RESULTADO ESPERADO 2: Establecimiento de medidas de apoyo técnico docente por ciclo

NOMBRE DE ACTIVIDAD: Generación de instancias de acompañamiento al aula y retroalimentación de experiencias de aprendizaje entre docentes del mismo ciclo

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES:

- *Jornada de planificación*: Se establece reunión, en las primeras dos semanas del segundo semestre del año escolar, para determinar los docentes a acompañar por ciclo, los docentes observadores (Jefe de departamento o docente mentor), aspectos generales a visualizar en la clase y las fechas respectivas. Se establecerá como norma, que el acompañamiento al aula por parte del docente observador sea participativo, para no distraer a los alumnos y ser parte de la jornada de trabajo del docente a observar. El equipo directivo podrá participar de los acompañamientos al aula, en caso de que lo determine los jefes de departamento y los docentes participantes, en base a la evidencia de las observaciones y de la retroalimentación, con una periodicidad bimensual y después de, al menos, dos observaciones de los docentes mentores y/o jefes de departamento.

- *Reunión pre-acompañamiento*: Cada docente observador (mentor) y observado se reunirá un día antes de la jornada de acompañamiento al aula para trazar los lineamientos principales para la observación. El procedimiento, basado en protocolo de Mentoría entre Pares de Montecinos, Fernández y Madrid (2011) es el siguiente: En la sesión antes de la observación, el /la profesor/a observado establece el foco del proceso a través de las siguientes acciones:

1- Define sus expectativas sobre el proceso de observación (para qué quiere ser observado).

2- Señala los aspectos específicos sobre los que desea tener información y retroalimentación. Es importante que convengan en cómo se entregará la retroalimentación y los aspectos a observar y registrar en la pauta de observación, que deberá ser consensuada entre ambos docentes, así como también aspectos éticos y de confidencialidad que se estimen necesarios para explicitar. Para dar varios ejemplos, se puede pedir al colega que observe:

- Cómo maneja el tiempo de la clase
- Cómo responden los estudiantes a las ideas de sus compañeros
- Cómo entrega retroalimentación a sus estudiantes

Se puede decidir que el observador hará entrega de los registros al finalizar la observación y que no comentará con otros lo observado, salvo si es para compartir la experiencia con otros profesores,

sobre lo observado, tomándose la decisión de manera mancomunada.

3. El docente observado elabora un resumen o esquema de lo que ocurrirá en la situación que será observada. Con esa información ambos discuten respecto a factores relevantes que pueden influir en el desarrollo y los resultados de la instancia o situación que será observada.

4. Formula una propuesta de estrategia o procedimiento para que el observador recopile los datos.

5. Define el rol del observador en la instancia o situación que será observada (Idealmente debiera ser observación participante, de acuerdo a lo trazado en jornada de planificación general anterior).

- *Acompañamientos al aula*: Cada docente designado observa a su colega de acuerdo a pauta de observación conversada en jornada de planificación y reunión pre - acompañamiento, dando énfasis en una observación participativa e inserta en la clase respectiva a evaluar. El procedimiento, basado en protocolo de Mentoría entre Pares de Montecinos *et. al.* (2011) es el siguiente: En esta etapa el mentor hace un registro de las acciones observadas. El registro contempla los aspectos sobre los cuales el/la profesor/a observado pidió información y las preguntas que le surgen al observador durante la observación. Las notas pueden abordar tres niveles:

- Descripción: implica identificar en términos muy literales los hechos factuales. Esta descripción necesita ser muy específica.

- Interpretación: implica asignar un significado o intención a lo observado. Por ejemplo el alumno se molestó frente a la pregunta planteada por el profesor.

- Evaluación: expresa un valor o preferencia individual. Ejemplo los profesores son creativos al momento de dar nuevas ideas. Cuando se hacen aseveraciones evaluativas, el docente observador necesita dar al docente acompañado, un ejemplo concreto de lo observado para sustentar ese juicio.

En general se sugiere que el foco sea la descripción ya que en la etapa de análisis post observación con el/la profesor/a observado se generarán interpretaciones alternativas. Los datos que se recogen desde la observación sirven de insumo para que el/la profesor/a observado evalúe el desarrollo de la instancia que fue observada.

- *Retroalimentación*: Posterior al acompañamiento al aula (terminada la jornada escolar), ambos docentes se reúnen para conversar sobre la clase acompañada. El procedimiento, nuevamente basado en protocolo de Mentoría entre Pares de Montecinos *et. al.* (2011) es el siguiente: Los

profesionales se reúnen para discutir los datos que se produjeron a través de la observación. El/ la profesor/a observado/a necesita tomar el liderazgo en la conversación.

El observador, por su parte, agrega información acerca de los hechos que sucedieron durante la clase y hace preguntas que orienten el análisis de esta información.

En esta sesión se discute lo que resultó bien, lo que no resultó para todos, y lo que se podría cambiar o mejorar para tener un impacto positivo en el aprendizaje de todos los estudiantes de su escuela. En esta etapa se realizan las siguientes acciones:

1. El/la profesor/a observado comienza la reunión acordando el foco de la observación (que información deseaba recoger)
2. El docente observador reporta lo observado absteniéndose de dar su opinión, establecer juicios evaluativos sobre la situación o dar consejos al profesor/a.
3. El profesor/a observado hace preguntas o comentarios sobre la información que está recibiendo: las preguntas necesitan vincularse con el foco definido para la observación. El mentor, por su parte, escucha abiertamente.
4. El mentor hace preguntas abiertas que ayuden al profesor/a a lograr una mejor comprensión de la situación que le interesa. Estas preguntas propician el análisis de los datos que registraron y promueven la reflexión. Por lo tanto, se necesita evitar hacer preguntas cuya opción de respuesta sea SI o NO. Por ejemplo, una pregunta que genera poco análisis sería ¿Crees que resultó bien? Una pregunta más generativa sería ¿Qué crees que resultó mejor? ¿Por qué crees que los estudiantes respondieron de esa manera?
5. Se termina la reunión con una reflexión conjunta acerca de los temas de aprendizaje profesional que subyacen al foco de la conversación.

Los indicadores que pueden ser utilizados por el/la profesor/a observado y el docente observador para determinar que se realizó un buen proceso de acompañamiento al aula, se refieren a aspectos como:

- Se facilitó la exploración de las necesidades, motivaciones, habilidades y procesos del pensamiento del docente
 - Se ofreció un espacio para entregar y recibir ayuda
 - Se fortaleció el compromiso con la innovación a través del apoyo constante y autoevaluación
 - Se propició que el/la profesor/a observado liderará el proceso y mejorará sus capacidades de
-

manera que no se volviera dependiente del docente observador, respetando su autonomía.

- Se contribuyó a que el/la profesor/a refinará sus prácticas de enseñanza y pensará nuevas alternativas.

RESPONSABLE DE LA ACTIVIDAD: Jefe UTP - Jefes de departamento - Docentes de cada departamento

RESULTADO ESPERADO 3: Establecer el trabajo colaborativo entre los profesores de cada departamento para la mejora de las prácticas docentes en el aula.

NOMBRE DE ACTIVIDAD: Reuniones de intercambio de experiencias

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDAD:

- Se realiza reunión, en período de 30 días (mensual), sobre las experiencias exitosas en cada ciclo. Se usará como base tanto las jornadas de acompañamiento al aula como experiencias voluntarias que los docentes quieran exponer, usando como medio de prueba, evaluaciones de alumnos, registro fotográfico, o anotaciones de los docentes visitantes, en caso de los acompañamientos al aula. El procedimiento, basado en notas técnicas recopilatorias de Carrasco y González (2017) y Ulloa y Cabrera (2017), sobre medidas de desarrollo profesional docente, entre ellas el análisis colaborativo de trabajos de estudiantes, se describe en las siguientes etapas:

- Etapa 1: El profesor que presenta su experiencia (o docente observador) entrega copia de los trabajos de los estudiantes al grupo de profesores del departamento.

- Etapa 2: El docente facilitador (jefe de departamento) plantea pregunta inicial: ¿Qué es lo que se ve en estos trabajos? El docente presentador no participa y escucha atentamente la conversación de sus colegas.

- Etapa 3: El docente facilitador nuevamente pregunta: ¿Qué preguntas les surgen al observar estos trabajos? El docente presentador no participa y escucha atentamente la conversación de sus colegas.

- Etapa 4: El docente facilitador plantea: ¿Qué aprendizaje(s) están desarrollando o demostrando los estudiantes a través de estos trabajos? El docente presentador no participa y escucha atentamente la conversación de sus colegas.

- Etapa 5: El profesor presentador comenta el trabajo presentado y de la clase que origina este trabajo, así como las reflexiones que surgen al escuchar la conversación de sus colegas.

- Etapa 6: El grupo discute y reflexiona sobre las ideas generadas respecto a formas de apoyar a los estudiantes que realizaron los trabajos presentados, así como sobre su propia enseñanza. La conversación se centra en el proceso de enseñanza– aprendizaje.

- Etapa 7: El grupo reflexiona sobre sus aprendizajes profesionales a partir del uso de este protocolo y/o sobre cómo fortalecer esta instancia de desarrollo profesional entre pares.

RESPONSABLE DE LA ACTIVIDAD: Docentes y jefes de cada departamento (Jefe de UTP como moderador)

RESULTADO ESPERADO 4: Retroalimentación de las actividades realizadas por cada departamento durante cada semestre

NOMBRE DE ACTIVIDAD: Análisis final anual

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDAD: En el consejo de evaluación final, los jefes de departamentos expondrán los avances logrados en cada ciclo básico, en relación a intercambio de experiencias, acompañamientos al aula y respectivas mentorías. El desarrollo de la exposición de avances y resultados se basará en las notas técnicas recopilatorias de Carrasco y González (2017) y Ulloa y Cabrera (2017), sobre medidas de desarrollo profesional docente, entre ellas el análisis colaborativo de trabajos de estudiantes, describiéndose en las siguientes etapas:

- Etapa 1: El jefe de departamento entrega copia de los trabajos de los estudiantes al grupo de profesores del establecimiento. Se aplicará el mismo procedimiento cuando se revise los productos del acompañamiento al aula, previamente consensuados entre los docentes observadores y observados.

- Etapa 2: El jefe de U.T.P. plantea las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se ve en estos trabajos? ¿Qué preguntas les surgen al observar estos trabajos? ¿Qué aprendizaje(s) están desarrollando o demostrando los estudiantes a través de estos trabajos? El docente que realizó la experiencia de aprendizaje no participa y escucha atentamente la conversación de sus colegas.

- Etapa 3: El profesor a cargo de la experiencia (o docente observado, en el caso de acompañamiento al aula) comenta el trabajo presentado y de la clase que origina este trabajo, así como las reflexiones que surgen al escuchar la conversación de sus colegas.

- Etapa 4: El grupo discute y reflexiona sobre las ideas generadas respecto a formas de apoyar a los

estudiantes que realizaron los trabajos presentados, así como sobre su propia enseñanza. La conversación se centra en el proceso de enseñanza– aprendizaje.

- Etapa 5: El grupo reflexiona sobre sus aprendizajes profesionales a partir del uso de esta instancia de desarrollo profesional docente y/o sobre cómo fortalecer esta instancia de desarrollo profesional entre pares.

- Etapa 6: El equipo directivo y cuerpo docente, discuten y reflexionan sobre los cambios posibles a realizar en las instancias de desarrollo profesional docente, tanto en su periodicidad como en su aplicación en el aula. Se dejará registrado en acta, las medidas remediales a realizar (de ocurrir tal situación) y de los acuerdos a tomar para el año escolar siguiente.

RESPONSABLE DE LA ACTIVIDAD: Equipo directivo y consejo de profesores

Nota:

- En situaciones que impidan la aplicación de este plan por imposibilidad de ejecutar las clases de manera presencial, tal como está sucediendo en este momento por pandemia de COVID-19, se establecerán mecanismos de teleconferencia en todas las instancias posibles (reuniones de departamento de ciclo, reuniones entre profesores mentores y profesores observados, acompañamiento de clases virtuales), estableciéndose, de común acuerdo entre todas las partes, los instrumentos de acompañamiento a utilizar, los productos de aprendizaje a mostrar (de ser necesario) y la implementación de instancias de ayuda multidisciplinaria, tanto a alumnos(as) con problemas de conectividad, riesgo de deserción y/o contagio por COVID-19, como de profesores que tengan problemas similares a los antes mencionados, considerando también los problemas de agotamiento y estrés laboral, respetando los protocolos sanitarios instaurados por las actuales autoridades.

- El análisis final anual, deberá considerar la generación de instancias de apoyo emocional, a través de reuniones de apoyo entre docentes de departamento y/o derivación a instancias de apoyo psicológico externo.

Carta Gantt

La Carta Gantt del proyecto de mejora se realiza en base al plan de actividades del primer año, considerando las características de cada una de ellas

Actividades / Mes	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Creación de departamentos de ciclo	X	X	X	X						
Delegación de algunas tareas administrativas de directora a departamento de ciclo	X									
Jornada de planificación					X	X				
Reuniones pre-acompañamiento						X	X	X	X	
Acompañamientos al aula						X	X	X	X	
Retroalimentaciones						X	X	X	X	
Inicio de reuniones de intercambio de experiencias						X	X	X	X	
Análisis final anual										X

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El sustento teórico-empírico del plan de mejora antes descrito, se basa desde el concepto básico de liderazgo que, veremos, tiene múltiples definiciones. Desde ese punto base, se adentrará en los conceptos asociados al liderazgo educativo y sus múltiples tipos y prácticas asociadas, enfocándonos en los conceptos de liderazgo distribuido y su producto más tangible, que es el trabajo colaborativo. Para facilitar la comprensión de estos conceptos, se expondrán algunos ejemplos aplicables a nuestra realidad educativa nacional y que sustentan el plan de mejora antes presentado, especialmente en la explicitación de las estrategias de desarrollo profesional docente, la cual se detallará en las últimas páginas de este capítulo.

Liderazgo: Conceptos Básicos y Aplicaciones en la Educación

Cuando se habla del concepto de liderazgo, cualquier persona pensaría en una persona con gran carisma, don de mando y conocimientos y habilidades para el cargo por el que fue asignado, sea cual sea la actividad que realice.

No obstante, si revisamos la literatura relacionada al concepto en sí, los especialistas tienen múltiples conceptos sobre lo que significa el liderazgo, que rondan de entre 221 a 350 definiciones (Ulloa y Rodríguez, 2014) sea en función del objeto o del foco de análisis con que se le mire. Ahora, para aunar los múltiples conceptos en una definición en común, Ciulla (s/f, en Ulloa y Rodríguez, 2014) resume el liderazgo como acerca de una persona que consigue que otras personas hagan algo. Leithwood (2009), por otra parte, argumenta que las distintas definiciones presentan ejes comunes, a saber: 1) *El liderazgo es un fenómeno eminentemente social*, existente en el marco de las relaciones entre las personas, cuyo objetivo es realizar algo para un grupo; 2) *El liderazgo implica un propósito y una dirección*, en la cual los líderes persiguen objetivos y metas claras y dan cuenta de su cumplimiento; 3) *El liderazgo es un proceso de influencia*, a través del cual el líder logra que los demás conduzcan sus acciones en el lugar deseado, realizando distintas acciones de manera directa o indirecta; 4) *El liderazgo es una función*, en la cual distintas personas pueden ejercer funciones de liderazgo, aun estando en posiciones distintas o con recursos desiguales y 5) *El liderazgo es contingente y contextual*, por cual éste depende de los recursos

con que cuenta, de las metas a alcanzar y de las características de la organización a su cargo y de sus integrantes.

Si aplicamos el concepto de liderazgo al ámbito educativo, éste se caracteriza dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como “norte” la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes. Aún cuando en el concepto de la calidad educativa, existen múltiples definiciones de calidad educacional y efectivamente el foco en los resultados de aprendizaje está restringido a lo cognitivo –no considerando otras dimensiones relevantes que deben lograrse en la formación de los alumnos-, éste tiene el mérito de contar con una métrica de respaldo que permite su adecuado diagnóstico, comparación y monitoreo (CEPPE, 2009). Tal es la importancia del liderazgo educativo dentro de un establecimiento educacional, que es considerado la segunda variable más influyente en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, sólo por detrás de la influencia del docente en su trabajo en el aula (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Horn y Marfán, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006 en Ulloa y Gajardo, 2016), aún cuando su influencia es más bien indirecta. Por el contrario, no existe evidencia documentada de escuelas que hayan logrado implementar procesos de cambio exitoso y una mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin la presencia de un liderazgo eficaz (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014 en Ulloa y Gajardo, 2016).

Ya expuesta la importancia del liderazgo dentro de una institución educativa, en las siguientes líneas se expondrán sobre los distintos tipos de liderazgo presentes en los establecimientos educacionales a lo largo del tiempo, así como sus características distintivas.

Tipos de Liderazgo Educativo y Liderazgo Distribuido: Conceptos y Aplicaciones en la Realidad Educativa Actual

En cuanto a los tipos de liderazgo educativo, existe una discusión muy dinámica acerca de que liderazgo directivo es el más idóneo para un establecimiento educacional que quiere mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, acompañando permanentemente la discusión sobre la investigación sobre la dirección escolar en general. Para facilitar la lectura de los tipos de liderazgo, se expondrá en una tabla sobre los

hallazgos acerca de cada uno de ellos, con sus descripción, ventajas y desventajas de acuerdo a los autores expuestos.

TIPOS DE LIDERAZGO	DESCRIPCIÓN, VENTAJAS Y POSIBLES DESVENTAJAS
Liderazgo Instruccional	Este tipo de liderazgo enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental del establecimiento en los resultados de los estudiantes y, dentro de esta relación, considera que el rol que cumple el director es clave (CEPPE, 2009). Su ventaja principal es que es un tipo de liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (Murillo, 2006). De hecho, Elmore (2008, en CEPPE, 2009) plantea que la condición principal para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Sin embargo, uno de los cuestionamientos más clásicos al enfoque instruccional es que basaría casi toda la influencia del liderazgo en el poder, la jerarquía y los conocimientos del director. Así, se plantea que este tipo de liderazgo no estaría asociado al desarrollo de nuevos liderazgos ni a la creación de capacidades en la organización escolar, lo cual limitaría fuertemente su impacto y sustentabilidad (CEPPE, 2009). De hecho, Lewis y Murphy (2008) enfatizan que se ha producido un cuestionamiento sobre el mismo término de liderazgo instruccional, ya que éste se asociaría con una perspectiva demasiado vertical y dirigista del liderazgo educativo.
Liderazgo Transformacional	Este tipo de liderazgo educativo se enfoca en que es la escuela –y no el director– el centro o eje del cambio educativo. En cuanto a su principal fortaleza, este enfoque releva los comportamientos y prácticas directivos orientados a comunicar una visión motivadora, a expresar altas expectativas sobre el desempeño, proyectar auto confianza y expresar confianza en la capacidad de los seguidores para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos. (Leithwood, 2006).
Liderazgo transaccional	Este enfoque basado en el intercambio e interacciones entre líder y seguidores. Estos ofrecen conformidad y a cambio, reciben beneficios. El

líder se convierte en gestor de las transacciones que tienen lugar en el seno de la organización, necesarias para un trabajo eficaz. Todo esto constituye la rutina diaria de liderazgo escolar y no debe subestimarse, ya que representa parte de la carga de trabajo necesaria para crear las condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje. Su tipo de liderazgo es, por lo tanto, “una relación de influencia entre líderes y seguidores que tiene lugar en una situación.” (Bolívar, 2014 en Ulloa y Rodríguez, 2014)

Liderazgo centrado en el aprendizaje pedagógico Este tipo de liderazgo es un híbrido entre los tipos de liderazgo instruccional y transformacional (Lewis y Murphy, 2008) y puede resumirse como todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico se aboca también a una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes” (Bolívar, 2009).

Liderazgo distribuido Más que un enfoque o tipo de liderazgo, se trata de una acción concertada y en colaboración de los docentes con interacciones múltiples, en espacios y tiempos variados. Su objetivo principal es el de innovar e intercambiar buenas prácticas docentes al servicio del éxito en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, por lo cual se le puede considerar al liderazgo distribuido como una faceta del liderazgo transformacional. (Bolívar, 2014 en Ulloa y Rodríguez, 2014)

Liderazgo sistémico En este enfoque de liderazgo, el mejoramiento de la calidad de la educación se debe inscribir en el sistema, para asegurar el éxito educativo de todas las escuelas. Su objetivo principal es construir un enfoque sistémico que integre los niveles de aula, la escuela y el sistema educativo, por lo que este tipo de liderazgo se convierte en una variable crítica en la transformación de la educación a gran escala. (Hopkins, 2008; Bolívar,

Fuente: Elaboración propia en base al texto *Prácticas de liderazgo directivo y Resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica* (CEPPE, 2009) y *Liderazgo Escolar y Desarrollo profesional de Docentes*, de Ulloa y Rodríguez (2014).

Si bien la descripción de cada tipo o enfoque de liderazgo nos ayuda a entender las características que posee cada uno de ellos y su utilidad para el funcionamiento de las escuelas y liceos del país, estos mismos enfoques suelen quedar como conceptos abstractos, que aportan poca información sobre las acciones a desarrollar y como aprenderlas, por lo que obliga de pasar a la categorización de los líderes a las prácticas de liderazgo, identificando los efectos que tienen dichas prácticas, independiente del tipo de liderazgo que ocupe cada líder escolar.

Prácticas de liderazgo.

Para lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en la escuela, se requiere dos elementos principales, uno es el enfoque de liderazgo que la escuela quiere implementar en su trabajo diario así como en sus relaciones entre sus integrantes pero, a su vez, debe ir acompañado de un conjunto de prácticas desarrolladas para la mejora de todos los elementos necesarios para el buen funcionamiento de la escuela o el sistema educacional si lo llevamos a niveles superiores, sin olvidar el considerar las dimensiones de las mismas prácticas por los cuales los líderes escolares deben considerar a la hora de corregir ciertos errores en el desempeño de sus integrantes, así como lo entregado a la organización educativa. Leithwood y sus colaboradores, a través de sus investigaciones (Leithwood, Day *et al.*, 2006; Day, Simmons *et al.*, 2011 y Leithwood, 2011 en Ulloa y Rodríguez, 2014), fundamenta que existe cuatro tipo de prácticas por los cuales se debe enfocar los líderes educativos para impactar en el aprendizaje de sus alumnos, a saber.

1.- *Establecer dirección*: Los líderes efectivos establecen proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos. Para esto desarrollan prácticas tales como: identificar nuevas oportunidades para la organización, que motiven e incentiven al personal para conseguir las metas comunes, lo cual implica establecer valores y alinear al equipo de trabajo y a los alumnos de acuerdo con ellos.

2.- *Desarrollar personas*: Es la habilidad del líder para potenciar las capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de las metas planteadas en la institución. Prácticas relacionadas a este tipo son: desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.

3.- *Rediseñar la organización*: Se relaciona con establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo en equipo, así como gestionar el entorno. Para ello, se han de realizar la creación de tiempos comunes de planificación para los profesores, establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor participación e implicación del profesorado en la toma de decisiones del establecimiento educacional.

4.- *Gestionar la instrucción*: Es un conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los estudiantes. Prácticas adecuadas son: Supervisar el aula de clases, motivar emocionalmente al cuerpo docente, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

La revisión de la literatura acerca de los tipos y prácticas de liderazgo, nos aporta a enfocar el trabajo de los planes de mejoramiento educativo. No obstante aquello, para el futuro éxito del proyecto de mejora planteado y elaborado en páginas anteriores, debemos centrarnos en un tipo de liderazgo que permita llevar a cabo este plan, y de acuerdo a la revisión teórica mencionada en cuestión, es el enfoque de *liderazgo distribuido*, el más adecuado para el funcionamiento del plan, por lo que se expondrá en profundidad sobre sus características más recurrentes, para una adecuada fundamentación de este plan de mejora.

Liderazgo distribuido

Como se revisó en el cuadro anterior, el liderazgo distribuido es mencionado como un tipo de acción concertada entre los docentes, con interacciones, tiempos y espacios diversos. Sin embargo, una revisión más acuciosa de la literatura acerca de este tipo de liderazgo nos muestra una multiplicidad de definiciones, dependiendo de su utilidad y su influencia en los integrantes de la organización. Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira (2017) definen al liderazgo distribuido como un concepto clave para comprender la influencia de personas que ocupan roles formales e informales dentro de una organización, pues ellas se ven involucradas diariamente en diversas tareas que requieren de prácticas de liderazgo innovadoras, para enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional. Bolden (2011, en Ahumada *et. al.*, 2017) por su parte, argumenta que el liderazgo distribuido no ha estado ajeno a controversia, dada la mirada romántica sobre el líder “heroico” y la noción que el liderazgo es una característica individual más que una práctica grupal. Según la revisión realizada por Bolden, el liderazgo distribuido se ha visto asociado a otros conceptos, como liderazgo “compartido”, “colaborativo”, o “democrático”, resignificando este concepto como una práctica colectiva.

Robinson (2008) propone dos aproximaciones complementarias en el estudio del liderazgo distribuido: una cuyo énfasis está puesto en la distribución de funciones, y otra, en el proceso de influencia social que se da al realizar una tarea. En la primera aproximación planteada por Robinson, cita a Camburn, Rowan y Taylor (2003), quienes entienden el liderazgo distribuido como un conjunto de funciones (pedagógicas, administrativas, relacionales, etc.) que los líderes formalmente designados deben desempeñar en las organizaciones. En su investigación realizada en los EE. UU., estos autores encontraron que la responsabilidad se encontraba distribuida entre tres a siete personas formalmente designadas. Las personas que desempeñaban funciones de liderazgo, aparte del director, eran el asistente de dirección o subdirector, los coordinadores de programa (Jefe de U.T.P.), los coordinadores de área o departamento, profesores especializados en determinada materia e incluso asesores externos encargados de apoyar algún programa específico.

Por otra parte, en el apartado de la influencia social que aporta el liderazgo distribuido, Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis (2008, en Ahumada *et. al.*, 2017) resaltan la influencia ejercida tanto por líderes formales como informales, entendiéndose el liderazgo distribuido como aquél que emerge de las acciones cotidianas y que involucra a las distintas personas responsables de una tarea.

Para profundizar esta definición, Harris (2014, en Ahumada *et. al.*, 2017) señala en este sentido que el liderazgo distribuido implica cambios en la distribución del poder, el control y la autoridad, por lo que se debe comprender el liderazgo distribuido desde una perspectiva micropolítica. Junto con DeFlaminis (2016) argumentan que existen elementos centrales que diferencian el liderazgo distribuido de otro tipo de liderazgo: en primer lugar, debe ser entendido como práctica antes que como rol o responsabilidad; en segundo lugar, el énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones; finalmente, el liderazgo distribuido no está restringido a aquellos con roles formales dentro de las organizaciones, sino que la influencia y agencia son ampliamente compartidos dentro de las escuelas.

Como se aprecia en el párrafo anterior, el liderazgo distribuido tiene variadas acepciones que se complementan entre sí, a lo largo de los últimos veinte años. Sin embargo, estas investigaciones por las cuales se llegan a estas conclusiones se han realizado en ámbitos educativos distintos a la realidad chilena. No obstante aquello, Ahumada *et.al.* (2017) nos aporta con varios elementos a considerar para la implantación del liderazgo distribuido en las escuelas de nuestro país. En primer lugar, se necesita considerar los efectos de una perspectiva distribuida del liderazgo en los procesos de influencia y poder entre el líder y sus seguidores. Por ello, se requiere poner más atención a factores micropolíticas, de competencia entre líderes y el uso retórico del trabajo asociativo como un modo de control de la identidad profesional de los educadores. En segundo término, se debe tomar en cuenta que los estudios de liderazgo distribuido generalmente se restringen por los límites organizacionales y los roles formales de los líderes. Se vuelve necesario, entonces, considerar el estudio de este concepto en redes interorganizacionales y resaltar el rol que juegan los líderes informales. Por último, el estudio de liderazgo distribuido no reconoce la diversidad en el ejercicio del liderazgo, por ejemplo, invisibilizando aspectos relacionados con género e identidad étnica. También, existe el riesgo de fomentar –a través de la presión grupal–, modos de “silenciamiento” hacia aquellos líderes que operan de manera contracultural, y que son ignorados en los estudios de liderazgo distribuido, por lo que se requiere, para una adecuada implantación de una cultura de liderazgo distribuido, el incorporar a todos los potenciales líderes dentro del establecimiento, a través de los distintos canales de comunicación sean formales o informales.

A través del trabajo realizado por la organización Líderes Educativos, por medio de los autores del párrafo anterior, se conjeturan diversos factores que alientan la creación de una cultura de liderazgo distribuido. A las ya mencionadas anteriormente, se podría destacar como factor importante que el

liderazgo distribuido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A juicio de los mismos autores, es relevante ya que la distribución del liderazgo se genera a partir de un propósito claro como es mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Poner como foco a los estudiantes, supone no solo que éstos sean el objeto de atención por parte de directivos y docentes, sino que sean sujetos de cambio y participación dentro de sus respectivos establecimientos, por lo que el liderazgo distribuido dentro del establecimiento es considerado como un liderazgo democrático, con foco en el aprendizaje de los estudiantes y de la defensa de sus derechos como tales. Para concluir, se debe destacar que este trabajo puede ser potenciado por un trabajo en red, con otros establecimientos educacionales, en la generación de proyectos que involucren a los establecimientos de esa red, basados en la confianza y reciprocidad de sus integrantes, sean estos directivos y/o docentes, que compartan objetivos y metas en común.

Para llevar a cabo una cultura de liderazgo distribuido a nivel de escuela, no se debe descuidar la gestión del cambio en un establecimiento para que cualquier modificación, adecuación o mejora de las prácticas docentes sea internalizada y ejecutoriada por los integrantes de las comunidades educativas, con la menor cantidad de resistencias posible en su planeación y ejecución. En las siguientes líneas, se explicará sobre la gestión del cambio y sus implicancias en la mejora de las prácticas y políticas de un establecimiento educacional.

Gestión del cambio

Conceptos básicos

En la implementación de cambios o mejoras en cualquier institución (y más, si es en un establecimiento educacional), se debe considerar variados aspectos antes de planificar alguna medida que cambie uno o varios aspectos en el trabajo de las instituciones, los cuales pueden ser más o menos complejos dependiendo de la realidad de cada institución. En las instituciones educativas, es primordial que cada escuela que esté sujeta a cambios en su estructura y/o forma de trabajo tenga la capacidad de adaptarse, aprender y cambiar (ya sea reflexionando, colaborando, compartiendo sentidos y propósitos, interactuando dinámicamente, etc.) (Aziz dos Santos, 2018). Es más, estas mismas capacidades están

sujetas al entendimiento y transformación de la cultura, es decir, los supuestos/creencias, los valores declarados/normas y prácticas/artefectos, que son los tres niveles de la cultura, según Schein (2010, en Aziz dos Santos, 2018).

Cada uno de estos niveles se diferencian unos de otros, por su accesibilidad y visibilidad para los integrantes de la comunidad educativa. Según Schein (2010, en Aziz dos Santos, 2018) estos niveles de la cultura organizacional se clasifican desde el nivel más abstracto y difícil de identificar, en la cual se ubican las suposiciones básicas que constituyen la esencia de la organización. Éstos son los supuestos y creencias subyacentes (lo que se “da por sentado”, estando profundamente enraizados), y que para los actores de la organización están, normalmente, a nivel inconsciente, siendo por lo mismo más complejos de cambiar. En un siguiente nivel, caracterizado por un mayor grado de conciencia, se encuentran los valores declarados, es decir, aquellos que los actores expresan –al nivel de una norma– como bueno, correcto, deseable. Por último, en el nivel más tangible y observable, están los artefactos y prácticas vinculadas a las manifestaciones simbólicas y a los patrones de comportamiento de los miembros de la organización. Estos tres niveles no son estáticos ni independientes, se interrelacionan y conforman conjuntamente la cultura organizacional.

Aún existiendo interrelación entre los niveles de la cultura organizacional, las creencias y suposiciones son el elemento primordial a considerar en cuanto a la realización de cambios en una institución. Las creencias, son consideradas como elementos constitutivos de actitudes, valores, ideologías, prejuicios y su importancia, por tanto, radica en que influyen la forma en cómo los individuos sienten y actúan, y en ese sentido, generan su propia realidad (Schein, 2010, en Aziz dos Santos, 2018).

Considerado los elementos básicos de la gestión del cambio y destacando la importancia de las creencias previas de los integrantes de la comunidad educativa, es menester explicar los procesos por los cuales, se puede implementar el cambio en las organizaciones educacionales. A continuación se explicará sobre las teorías de cambio y de acción, las cuales son necesarias para clarificar los procesos de cambio y mejora en una institución.

Teoría de cambio y teoría de acción

Para lograr concretar cambios efectivos y duraderos en el tiempo, no sólo hay que considerar las creencias y la estructura organizacional de una institución, sino que también aplicar una forma de insertar los cambios de tal manera que puedan ser asimilados por sus integrantes, para que realicen los cambios necesarios dentro del funcionamiento de una organización, y es en este punto donde entran en juego la teoría de cambio y la teoría de acción. Aziz dos Santos (2018) explica la diferencia entre ambas teorías, interrelacionándolas entre sí. Así, mientras una teoría de cambio se centra en los factores a través de los cuales el cambio se produce, independientemente de cualquier intervención planificada, una teoría de acción sería su operacionalización al servicio de un programa o intervención específica, a través de la cual se explica los mecanismos para activar el cambio. En ese sentido, ambas teorías son partes entrelazadas de la misma lógica, siguiendo una misma estructura secuencial, con pasos que conducen a una meta a largo plazo. A través de la interrelación de las teorías de cambio y acción, se hace explícito cómo se espera que una intervención o programa genere impacto.

Para dar una explicación más clara sobre ambas teorías, la misma autora nos argumenta que la teoría de cambio es la que establece o predica una cadena causal, entendida como un mapeo general de las transformaciones sucesivas que tienen que ocurrir para que se logren los resultados esperados. Para completar dicha cadena causal es necesario, primeramente, definir un problema o necesidad que opere como punto de partida para intencionar una estrategia de mejora, que se relacione directamente con los resultados finales de más largo plazo que se quiere alcanzar. Luego, es preciso identificar los resultados intermedios, que son aquellos cambios que deberían producirse debido a una intervención y que preceden a los objetivos finales, y están relacionados a modificar actitudes, conocimientos, capacidades y comportamientos en una población (objetivo). Asimismo, hay que identificar los productos, que son resultados directos de actividades programadas, que funcionan a su vez como recursos y acciones que se requieren para generar dichos productos. Es importante, además, identificar los supuestos, que son las condiciones externas necesarias que deben cumplirse para que la cadena causal establecida sea válida, y los riesgos, que son aquellos efectos negativos no esperados que podrían ser generados por la intervención (Aziz dos Santos, 2018:7).

En cuanto a la teoría de acción, Aziz dos Santos (2018) nos explicita que la teoría de acción complementa la teoría de cambio desde las perspectivas de la implementación y la evaluación. No una evaluación

retrospectiva, realizada con posterioridad a los hechos, sino una planificada como parte intrínseca de los procesos de mejoramiento pedagógico, relacionada con una predicción, monitoreo, reflexión y retroalimentación permanentes y en tiempo real a las decisiones pedagógicas. Todo esto basado en la comprensión del mejoramiento escolar como una serie de acciones fundadas en la evidencia (Elmore, 2010, en Aziz dos Santos, 2018). Es por esto que la teoría de acción aseguraría así un aprendizaje más sistemático de lo que funciona y lo que no funciona en el campo de la implementación y la práctica.

Otras teorías similares

Si bien las teorías de cambio y de acción mostradas por Aziz dos Santos son muy difundidas en el ámbito de la gestión del cambio, hay otros teóricos que complementan esta información, dentro del ámbito educacional. Korthagen (2010) explicita que en la formación del profesorado se consolidan tres enfoques que tienen distintos fundamentos y cuestionamientos. Uno de ellos se conoce como de la teoría-a la-práctica (Carlson, 1999 en Korthagen, 2010), también conocido como el enfoque deductivo, ya que el contenido se deduce directamente del conocimiento científico disponible. Se debe ser conscientes de que este enfoque no se caracteriza tanto por la impartición de clases magistrales sino porque su rasgo principal es que el educador decide qué es importante y, por tanto, debe aprenderse, en base al cúmulo de conocimiento disponible. Esto es característico del enfoque tradicional de la formación del profesorado. Hoy en día, mucha gente comienza a dudar de dicho enfoque, ya que no se cree en la posibilidad de una transferencia directa de conocimientos, y no sólo en la formación del profesorado, si no que en todos los tipos de educación existentes en el mundo se cuestiona seriamente la visión de la educación tradicionalista y conductista.

Otro enfoque destacado por Korthagen (2010) es el enfoque basado en la práctica, aunque también podemos llamarlo el enfoque ensayo-error. A nivel internacional, se observa una tendencia a que la formación del profesorado se base en mayor grado en las escuelas y, aunque esto puede reforzar ciertos aspectos de la formación del profesorado, puede conllevar varios riesgos.

Para mayor problema, el mismo autor fundamenta que en los dos enfoques analizados hasta el momento se crea una brecha entre teoría y práctica. Mientras que en el enfoque basado en la teoría, se hace mediante una excesiva utilización de la teoría, en el enfoque basado en la práctica, lo hacemos

proporcionando a la práctica un papel demasiado prominente. En ambos enfoques, el tema no se trata de la forma adecuada, lo que Smith (2003, en Korthagen, 2010) considera el reto básico de los educadores, concretamente, unir teoría y práctica.

Por último, Korthagen (2010) argumenta lo que él llama un enfoque realista en la formación de los docentes, la cual fundamenta que es una unión entre teoría y práctica, basándose en las siguientes características:

- Trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor;
- Reflexión por parte de e interacción entre los futuros profesores;
- Intervención guiada;
- Una teoría con t minúscula (como materia a crear específicamente por los propios futuros profesores) (Freudenthal, 1978, en Korthagen, 2010).

Explicitadas las teorías asociadas al cambio y mejora expuestas por Aziz dos Santos y Korthagen, entre otros autores, en las siguientes líneas expondré sobre cómo llevar a cabo una implementación de cambios en una organización educativa, considerando todos los aspectos vistos en los párrafos anteriores.

Pasos para una correcta gestión e implementación de cambios

La clave para una correcta o satisfactoria implementación de cambios y mejoras, pasa por varios procesos que pueden ser similares entre sí. Marambio y Valdés (2015) lo describen de la siguiente manera:

1.- *Inicio*: Esta fase se refiere a la revisión de aquello que inicia el proceso que conduce al cambio; relevante de considerar en tanto existen diversos factores que pueden iniciar un cambio en una escuela. Algunas veces los cambios vienen impuestos desde fuera (por ejemplo, por mandato municipal, ministerial o producto de un programa que se le ofrece a la escuela y que no emerge de las necesidades detectadas necesariamente al interior de ella); en otras ocasiones, los actores de la escuela buscan realizarlos debido a problemas existentes o al positivo afán de mejorar y perfeccionarse. Considerar el

origen del cambio es central para anticipar ciertas resistencias que pudiesen provocarse frente a él. Junto con ello, para prevenir resistencias iniciales al cambio, en esta etapa cabe tener presente tres puntos fundamentales que incidirán en la futura implementación del cambio (Fullan, 2001, en Marambio y Valdés, 2015):

- Relevancia: ¿Necesitamos cambiar? ¿En qué? ¿Hay alguna propuesta clara al respecto? ¿Vale la pena el esfuerzo? ¿Qué prioridad le entregaremos? Estas y otras preguntas orientan sobre la motivación existente en la escuela (o en parte de ella) para efectuar algún cambio y en qué momento resulta más estratégico efectuarlo. Construir y socializar la necesidad de un cambio, es un paso central para preparar el terreno a un cambio efectivo con menores resistencias.

- Disponibilidad: Para el cambio no sólo se requiere que haya motivación; investigaciones (Murillo & Krichesky, 2012, en Marambio y Valdés, 2015) han demostrado que las instituciones, al igual que las personas, no pueden cambiar de la nada, sino que requieren de capacidades prácticas y conceptuales que les permitan iniciar, desarrollar o adoptar una innovación determinada. A esto Fullan (2001, en Marambio y Valdés, 2015) le ha llamado disponibilidad y se puede asociar al concepto de Zona de Desarrollo Institucional (Banz y Valenzuela, 2004, en Marambio y Valdés, 2015). Tal como Vygotsky (1988, en Marambio y Valdés, 2015) se refiere a que los niños tienen una zona posible de desarrollo dentro del cual se pueden gatillar cambios y avances; estos autores plantean que, al gestionar un cambio institucional, es necesario analizar si éste está dentro de las posibilidades reales de ser movilizado de acuerdo a su nivel actual de desarrollo organizacional, con el apoyo y asesorías adecuadas.

- Recursos: Puede existir la mejor predisposición y capacidad para el cambio, pero nada ocurrirá sin la destinación concreta de recursos necesarios para lograr su implementación (recursos humanos, materiales, logísticos, tiempos, dineros, entre otros).

2.- Implementación: Antes de iniciar esta etapa es conveniente considerar tanto las características de la propuesta, como de los actores involucrados y el contexto en que nos encontramos.

En cuanto a la propuesta, es importante revisar:

- Que sea clara en sus objetivos y métodos de implementación.
- Que su complejidad sea adecuada para los involucrados (considerando tanto sus capacidades, como el grado en que modificará sus convicciones, modos de comportamiento o relación, etc.) y, por otra parte, considerando la amplia gama de ofertas existentes.

- Que se evalúe minuciosamente la Calidad y la Factibilidad de la propuesta.

En cuanto a los actores involucrados, es relevante considerar:

- Posibles Resistencias que puedan manifestar, desde la falta de modelos para cambiar, el temor a no ser capaces, a sentirse sobrecargados, el sentir amenazado su rol, entre otras.

- Historial de iniciativas de cambio: Resulta central que antes de implementar un cambio, los actores involucrados analicen iniciativas anteriores, poniendo especial atención en aquellas medidas que fueron eficaces y las que no, y en los facilitadores y obstaculizadores que encontraron en su implementación. Este historial además podrá afectar las predisposiciones y en consecuencia, el desempeño de las personas en torno a los cambios propuestos. Si ello les afecta positiva o negativamente variará según se aborde este análisis y los actores puedan visualizar intenciones y propuestas reales para preparar una gestión más efectiva.

3.- Continuación: Otro de los desafíos de la gestión del cambio, es mantener y continuar con las acciones implementadas, previniendo que todo lo realizado desaparezca. A pesar de que son muchos los proyectos implementados, los que se continúan una vez que termina la implementación no son tantos.

Entre algunos factores que imprimen especial dificultad a la mantención del cambio están:

- Dependencia de recursos externos para su implementación

- Gran rotación de personal

Por el contrario, entre los factores favorables a la mantención en el tiempo de los cambios se pueden considerar:

- Modificación y adaptación de la estructura de la organización para favorecer la continuación de los cambios.

- Generación de aprendizajes y convicciones en docentes y administrativos.

- Establecimiento de procedimientos de asistencia continuada.

4.- Resultados: Los resultados están sujetos a los objetivos planteados inicialmente y por ello, en términos generales refieren al grado de mejora en relación con los criterios determinados. Es importante que la gestión de un cambio contemple el cómo se evaluarán los resultados. Para ello, resulta central haber establecido objetivos claros y medibles. La evaluación de los resultados no sólo será importante de realizar cuando se haya obtenido éxito, sino también cuando se fracase o se tenga un éxito relativo. En

dichos casos emergerá información que permitirá responder a preguntas tales como ¿Qué falló? ¿Cómo se puede mejorar? ¿Qué se debe tener presente para una próxima implementación? Todas estas son preguntas que sólo se pueden responder a partir de una evaluación adecuada de los resultados, y que son fundamentales para entender el proceso, los puntos clave que determinaron los resultados y para el desarrollo de nuevos cambios. Es clave dentro de la gestión del cambio que la fase de evaluación sea detalladamente diseñada según los objetivos propuestos, para dar sentido y valorar el proceso y los esfuerzos realizados por los distintos actores. Y a su vez para inspirar futuras propuestas de cambio (Murillo & Krichesky, 2012, en Marambio y Valdés, 2015).

Para una adecuada implementación de cambios, aunque suene bastante obvio, es necesario contar con el trabajo y apoyo de todos los integrantes de la comunidad educativa, necesarios para la ejecución de este plan de mejora, considerando los intereses y necesidades de todos los integrantes del cuerpo docente, así como las necesidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Para lograr este objetivo, vale la pena explicitar sobre un elemento importante en los establecimientos educacionales y esencialmente, en la creación de los procesos de enseñanza, como lo es el trabajo colaborativo y sus actividades ligadas a ella.

Trabajo Colaborativo: Conceptos, Aplicaciones y Reflexiones de acuerdo a la Realidad Educativa Chilena

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es parte importante del trabajo de la comunidad docente de todo establecimiento educacional. Basándonos en un concepto más bien básico, el acto de colaboración como tal es definido como una actividad coordinada y sincrónica que es el resultado de un intento continuado de construir y mantener una concepción compartida de un problema (Roschelle y Teasley, 1995 en Grau, Lorca, Donoso, Quezada, Sánchez y Avendaño, s/f). En el ámbito educativo, el trabajo colaborativo es una metodología ocupada en los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente y su característica principal es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado, lo cual

requiere de reflexiones críticas y socializadas entre los profesionales educativos (Vaillant, 2016 en MINEDUC, s/f). Hay variadas experiencias en el país, sobre trabajo colaborativo entre los docentes, tales como: las experiencias de los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo, donde lo central fue la colaboración para el aprendizaje docente entre pares y la asesoría técnica enviada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) enmarcada dentro de los Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE) (Ávalos, 1999 en Yunginger, 2019). Estos programas tenían el objetivo de desarrollar un rol docente más profesional que técnico, aportando más conocimientos pedagógicos y metodológicos que permitieran a los docentes tener las herramientas para vincular el currículo a las realidades de los estudiantes con los que trabajaban y desarrollar metodologías más activas que facilitaran los aprendizajes (Yunginger, 2019).

Estrategias de Desarrollo Profesional Docente y su Aplicación en la Escuela

Conceptos básicos

Las estrategias de desarrollo profesional docente constituyen, ya sea de manera aislada o idealmente parte de un Plan de Desarrollo profesional docente (DPD), una herramienta para el cambio y la mejora de las prácticas docentes en el aula con el objetivo primordial de mejorar los aprendizajes de los estudiantes en un ambiente de cultura colaborativa que tengan las siguientes características: aprendizaje situado, trabajo colaborativo, reflexión sistemática sobre la propia práctica, y comunidades profesionales de aprendizaje (Carrasco y González, 2017:6). El Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) tiene su propia definición de DPD, la cual es vista por este estamento como un proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional (2017: 10). El mismo CPEIP nos entrega el objetivo primordial que el Desarrollo Profesional Docente debiese tener en la formación permanente de los docentes y se reduce en lo siguiente (2017:11)

“Fortalecer la capacidad docente del país para que estos, solidaria y coordinadamente con demás miembros de la comunidad educativa, en redes de aprendizaje profesional, diseñen y gestionen una enseñanza de calidad que lleve a los estudiantes a alcanzar los aprendizajes que señala el currículo nacional, contextualizados en el medio local.”

Para el buen funcionamiento de una estrategia de DPD, ésta debe estar enmarcada en un Plan de acuerdo a las características, necesidades e intereses de la comunidad educativa, así como tener fundamentación en los propósitos reflejados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como un horario protegido para la elaboración de los instrumentos de evaluación, reuniones de coordinación, jornadas de retroalimentación, sin que se vea afectado por la carga de trabajo administrativo que usualmente tienen los docentes en su labor diaria. Montecinos (2003), plantea varios objetivos por los cuales, un Plan de Desarrollo Profesional Docente es efectivo, en base a un consenso entre los diversos teóricos (Darling- Hammond, 2000; Densimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Guskey, 1997; Liberman y Miller, 2001; Loucks-Horsley & Stiles, 2001; National Staff Development Council, 2001; National Science Education Standards, 1998; Wenglinski, 2000 en Montecinos, 2003), cuyas características son las que se mencionan a continuación.

- a) El objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado en sus alumnos.
- b) Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica.
- c) Los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores.
- d) El programa se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículo escolar.
- e) Las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben.
- f) Ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo.
- g) Contempla evaluaciones regulares

Por otra parte, Carrasco y González (2017), nos describen las cinco estrategias de DPD enfocadas bajo el concepto de aprendizaje entre pares, propuestos en el trabajo de Montecinos *et.al.* (2011). Algunas de

estas prácticas serán incorporadas en este plan de mejora, ya sea en su versión original de acuerdo a las autoras mencionadas, o modificada de acuerdo a la realidad del establecimiento educacional estudiado.

Caminatas de Aula y Conversaciones de Aprendizaje

Esta estrategia permite a los líderes escolares participar de actividades relevantes para la implementación de las estrategias institucionales de desarrollo profesional docente (Sharratt, 2016) y para el propio ejercicio del liderazgo pedagógico en sus escuelas. Pueden constituirse en experiencias de indagación reflexiva en las que un docente y un directivo se encuentran en torno a diálogos centrados en lo pedagógico, en el análisis y mejora de las prácticas individuales e institucionales. También puede implementarse en duplas de docentes que se observan y retroalimentan mutuamente. Las caminatas de aula entregan insumos para la instalación de procesos de mejora sinérgicos y sistemáticos de alto impacto en los aprendizajes de los estudiantes. A continuación, se describen las etapas de funcionamiento de esta estrategia a modo de secuencia.

- Etapa 1: Acordando propósitos: El líder educativo y el docente (o dos profesores pares) establecerán acuerdos en base a lo que se indagarán en la experiencia de aprendizaje, basándose en los datos generales y, sobre todo, datos pedagógicos del establecimiento. Se pueden utilizar preguntas como las siguientes ¿Cuál es el contexto de escuela? ¿Cuál es su foco? ¿Qué esperamos ver juntos en esta experiencia? ¿Sobre qué y cómo realizaremos la retroalimentación?

- Etapa 2: Se establecerán entre los participantes una discusión base en torno a los datos pedagógicos de cada curso en cuanto a su aprendizaje. Se sugieren preguntas como ¿Qué evidencian los datos respecto de los estudiantes? ¿Qué evidencias tenemos respecto de las prácticas de enseñanza? ¿Qué esperamos observar en la caminata?

- Etapa 3: Caminemos por las aulas: Se ingresa de modo programado a una sala de clases por un lapso de 3 a 5 minutos; preguntando a los estudiantes y registramos sus respuestas. Las interrogantes que pueden plantearse a los alumnos, a modo de sugerencia, pueden ser los siguientes ¿Qué crees que estás aprendiendo? ¿Cómo crees que puedes aprender más?

- Etapa 4: Conversemos y reflexionemos:

¿Qué estaban haciendo los estudiantes? ¿Qué estaban aprendiendo? ¿Qué declaraban los estudiantes?
¿Qué tipo de interacciones académicas predominaban en la sala? ¿Las prácticas de enseñanza-aprendizaje eran las adecuadas para las necesidades e intereses de los estudiantes?

- Etapa 5: Plan de Acción: ¿Qué acciones y aprendizajes son necesarios para mejorar?

Incidentes críticos

Esta metodología de trabajo que identifica y analiza situaciones y problemas recurrentes en las actividades de aula (Monereo, 2010) y en las interacciones sociales y pedagógicas que en ellas ocurren. Su utilización puede permitir mejorar la convivencia escolar, las interacciones de aula y las prácticas de enseñanza-aprendizaje y posibilita el fortalecimiento del liderazgo del docente en las salas de clases. Los equipos docentes en general o en determinados ciclos o niveles de enseñanza, se reúnen para analizar de manera conjunta situaciones críticas, identificando causas, efectos, actuaciones y aprendizajes de los distintos actores, generando de ese modo aprendizajes colectivos. Este tipo de conversaciones facilita el despliegue de actuaciones coherentes entre los docentes, las que incrementan los niveles de consistencia de sus decisiones y prácticas. En el esquema siguiente se propone una secuencia encadenada de las etapas que podría contener esta estrategia de desarrollo profesional:

- Paso 1: Presentación del caso: descripción detallada de la situación sin ninguna interpretación o juicio. ¿Cómo inicia? ¿Qué sucede? ¿Cómo finaliza?

- Paso 2: Emociones despertadas: se describen las emociones positivas o negativas despertadas en los actores, al momento de ocurrido el incidente.

- Paso 3: Actuación profesional: relato de la actuación del docente en el manejo del incidente, lo que hizo y no hizo frente a él.

- Paso 4: Resultados de esta actuación: en donde se describen los efectos de la actuación profesional sobre los implicados en el incidente.

- Paso 5: Dilemas: articulada a partir de preguntas como ¿Qué dificultades me planteó el caso? ¿Qué otras acciones podrían haber realizado?

- Paso 6: Enseñanzas del Caso: mediante otras preguntas, tales como ¿Qué aprendí de esta situación? ¿Qué aprendieron los estudiantes? ¿Qué aprendimos como escuela?

Revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes

Esta estrategia genera una instancia de trabajo en la que los maestros se reúnen para analizar y reflexionar sobre los trabajos de los estudiantes. Permite a los maestros, de una manera sistemática, explorar las fortalezas y obstaculizadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes. El análisis del trabajo que realizan los estudiantes, implica examinar las prácticas de enseñanza y construir “conocimiento del maestro” para ser puesto junto al “conocimiento del investigador” (Cochran-Smith y Lytle, 1999, en Carrasco y González, 2017). En el esquema siguiente se propone una secuencia encadenada de las etapas que podría contener esta estrategia de desarrollo profesional:

- Etapa 1: Profesor entrega copia de los trabajos de los estudiantes al grupo de profesores.

- Etapa 2: Se describe el trabajo ¿qué es lo que ven este trabajo?

- Etapa 3: Formulando preguntas sobre el trabajo ¿qué preguntas les surgen al observar este trabajo?

- Etapa 4: Examinando alternativas ¿qué aprendizaje está desarrollando el estudiante mediante el trabajo?

- Etapa 5: Profesor comenta el trabajo que fue presentado (entregado).

- Etapa 6: Enseñanzas del Caso: mediante otras preguntas, tales como ¿Qué aprendí de esta situación? ¿Qué aprendieron los estudiantes? ¿Qué aprendimos como escuela?

- Etapa 7: El grupo reflexiona sobre sus experiencias y/o reacciones frente a la instancia de trabajo desarrollada.

Mentoría entre pares

Esta estrategia busca apoyar y acompañar a los profesores y profesoras que intentan mejorar y transformar sus prácticas de aula (Montecinos *et. al.* 2011). Basada en diálogos pedagógicos continuos, permite la generación de espacios de reflexión docente más acotados e íntimos, en los que un profesor solicita a otro colega, quien oficia como “mentor”, le acompañe, observe y retroalimente sus prácticas en función de la mejora de estas. En el esquema siguiente se propone una secuencia encadenada de las etapas que podría contener esta estrategia de desarrollo profesional:

- Etapa 1: Profesor expone a su par docente qué espera específicamente del proceso y fija la dimensión para la cual él requiere del acompañamiento.
- Ambos acuerdan qué se observará y cómo se registrarán, además cómo y cuándo se comunicarán los resultados.

- Etapa 2: Registro de la observación, en el que el mentor describe con máximo detalle posible las actividades de su colega.
- Interpretación, acción en la que se asigna un significado o intención a las acciones descritas.
- Evaluación, en la que se valora o aprecia las acciones y sus significados.

- Etapa 3: Recuerdan el foco acordado del acompañamiento en la Etapa 1.
- Mentor reporta lo observado, basado en el registro de la Etapa 2.
- Ambos realizan preguntas relacionadas con el proceso y con la información que se levantó.
- Realizan una reflexión conjunta con el foco en las necesidades del docente acompañado, buscando identificar explicaciones y causas, y así proponer acciones de mejora consensuadas.

Por otra parte, el MINEDUC (s/f), a través del CPEIP, nos entrega otras estrategias de DPD, basadas en el mismo concepto, las cuales se describen a continuación:

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 en MINEDUC, s/f).

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 en Mineduc, s.f).

Aprendizaje entre pares: Experiencia en Chile

Si bien las estrategias descritas en los párrafos anteriores permiten, en teoría, mejorar las prácticas docentes en el aula y con ello, los aprendizajes de todos los estudiantes, requiere también de dos componentes primordiales para una máxima eficiencia en la aplicación de estas. Una de ellas, es que éstas deben estar circunscritas dentro de una planificación de mejora de prácticas de enseñanza en el establecimiento para lograr mejores resultados en su uso único o complementado con otras. El otro componente esencial para que estas herramientas sirvan en la mejora de las prácticas de los profesores, radican en que su elaboración, discusión, ejecución y reflexión debe estar inserta en un ambiente de trabajo colaborativo institucionalizado y constante entre los docentes del establecimiento e incluso, con otros colegas de escuelas de similares características, en lo que podemos denominar como un aprendizaje entre pares (en este caso, de pares docentes).

En relación al segundo punto en sí, la experiencia en Chile nos muestra que han existido instancias de aprendizaje colaborativo entre docentes para la mejora de sus prácticas de enseñanza que han dado resultados auspiciosos en el objetivo de mejorar y diversificar las prácticas del trabajo docente. Montecinos (2003), nos ejemplifica y describe con tres instancias de trabajo colaborativo entre pares, desarrolladas por el Ministerio de Educación, que han entregado buenos resultados en la mejora de las

prácticas de enseñanza de los profesores durante los últimos treinta años, con diferentes realidades en los establecimientos beneficiados con estos programas que se describirán a continuación:

Talleres de Profesores

En el contexto del Programa de las 900 Escuelas, un programa del Ministerio de Educación para apoyar a las escuelas que en el SIMCE se ubican en el 10% más bajo en cada región, se han organizado los Talleres de Profesores. Profesores de uno o varios establecimientos se reúnen periódicamente, acompañados por un coordinador quien es responsable de facilitar el aprendizaje docente y el funcionamiento del grupo en la elaboración e implementación de un proyecto (Condemarín y Vaccaro, 2002 en Montecinos, 2003). Como ideas fuerza para sustentar estos talleres de profesores, Condemarín, Galdames y Medina (1993) lo describen de la siguiente manera:

1.- La primera idea fuerza propone transformar el trabajo aislado, que las observaciones cualitativas confirman que sería la modalidad más frecuente de organización del trabajo escolar, por un trabajo participativo. El docente aislado tiende a limitar sus responsabilidades a “pasar la materia”, al control disciplinario y a calificar los aprendizajes según las normas preestablecidas. Este aislamiento conlleva al docente a una responsabilidad social atomizada consistente con el curriculum tecnocrático y contribuye a la rutinización de su práctica educativa y de la vida escolar.

2.- Con el mismo fin de desarrollar el rol profesional, la segunda idea fuerza enfatiza la preocupación por el saber. El supuesto en que se basa este saber no tiene un carácter enciclopédico, sino que liga profundamente pensamiento, acción y valor. Se afirma que conocer “no consiste primariamente en poseer una buena teoría acerca de un fenómeno, sino en tener éxito en las acciones realizadas en un ámbito determinado. Sabría (o habría aprendido) quien posee la capacidad de actuar con competencia en un dominio determinado...” (García-Huidobro, 1990 en Condemarín *et. al.* 1993).

La aplicación de esta validación del saber en el trabajo en los talleres de formación de los profesores, se traduce en conversaciones orientadas hacia:

- La valoración del quehacer pedagógico de los docentes con el fin de que los nuevos aprendizajes puedan anclarse en una estructura de conocimientos existente.
- La internalización de un modo de aprender que desarrolle la capacidad de analizar las acciones realizadas por los propios sujetos convirtiéndolas en ocasiones conscientes de aprendizaje (metacognición).
- La estimulación a que los propios docentes mejoren la calidad de la trasmisión de los saberes históricamente contruidos y culturalmente organizados que ellos ofrecen a los niños de los sectores pobres y en la efectividad de los procesos a través de los cuales los ofrecen.
- El desarrollo progresivo de los docentes (con transferencia a sus alumnos) de formas autónomas de aprendizaje, en cuanto opuestas a modos de aprender “dependientes” que, por el contrario, implican una alta dosis de fe, creencia u obediencia a una autoridad externa, así como subordinación a juicios de valor o de verdad elaborados o trasmitidos por otro u otros, independientes del sujeto que aprende (Vera, 1988 en Condemarín et. al. 1993).
- La validación del saber también implica... “la aceptación de las emociones como informaciones de lo que ocurre en las relaciones con las personas. Asimismo, el manejo de la tensión y de la ansiedad, la comunicación de los estados de ánimo y necesidades afectivas del profesor y de los alumnos, favorece la construcción de un clima adecuado para aprender...” (Cardemil, 1991 en Condemarín et. al. 1993).

3.- La tercera idea fuerza destinada a desarrollar el rol profesional de los participantes en los talleres de profesores pretende que los docentes modifiquen sus actitudes, prejuicios, percepciones y conductas dentro de la sala de clases de niños de sectores populares, que las observaciones cualitativas han mostrado que son limitadoras del desarrollo afectivo-cognitivo de tales alumnos. Las conversaciones destinadas a obtener cambios se basan en las siguientes observaciones:

- Cuando los profesores trabajan con niños pertenecientes a los sectores pobres, generalmente realizan intercambios verbales y afectivos distintos a los que efectúan cuando atienden a niños de sectores medios o altos.
- Desconocen y desvalorizan la cultura propia de sus alumnos, utilizando incluso manifestaciones de ellas como medios de descalificación.
- No reconocen ni valoran los aprendizajes de contenidos aprendidos fuera de la escuela. Así, los niños reciben pocas instancias de reconocimiento, lo cual incide negativamente en sus logros.
- Perciben a los niños de sectores populares como desnutridos, lentos, menos capaces que los niños de sectores medios, con deficiente coordinación motriz y “pobre lenguaje”.

- Atribuyen a las familias de sus alumnos una responsabilidad considerable en la calidad de escolarización de sus hijos y la culpa de los fracasos. También atribuyen a las múltiples limitaciones de la pobreza y a los “trastornos del aprendizaje” (dislexia, retardo mental, etc.), los bajos índices de rendimiento.
- Tienen un bajo nivel de expectativas de escolaridad frente a sus alumnos, comparado con el que cifran frente a los niños de sectores medios. Este bajo nivel de expectativas se traduce en una “minimización” de los contenidos entregados en la sala de clases y en una reducción del tiempo de dedicación.

Microcentros Rurales

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural creó los Microcentros o Comunidades de Aprendizaje para profesores de escuelas incompletas - Uni Bi y Tridocentes, que atienden cursos multigrado de 1º a 6º año. Agrupaciones de profesores (entre ocho y doce), de una comuna que se reúnen periódicamente, por lo general mensualmente, de acuerdo a la cercanía geográfica de las escuelas.

En estas reuniones los profesores:

- a) Intercambian experiencias pedagógicas.
- b) Formulan y evalúan sus proyectos de mejoramiento educativo.
- c) Diseñan prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- d) Elaboran material didáctico de apoyo a los aprendizajes.
- e) Construyen colectiva y cooperativamente nuevos modos de enseñar.

Cada Comunidad de Aprendizaje, cuenta con un Plan de Acción que contempla un diagnóstico, objetivos, metas claras y definidas, actividades y una evaluación continua para conocer los avances y dificultades que se presentan durante el desarrollo del Plan de Acción.

Una evaluación realizada al Programa Mece Rural concluye con una valoración positiva de los Microcentros (MINEDUC, 2001 en Montecinos, 2003). En las reuniones los supervisores facilitan la participación de los profesores y los profesores buscan soluciones entre sus pares. Los profesores, por su parte, valoran positivamente la entrega de contenidos que les permite mejorar su formación.

Considerando las condiciones de aislamiento profesional que enfrenta un docente en escuelas uni o bidocentes, el microcentro también contribuye al desarrollo personal/social ya que representa un espacio de encuentro e interacción social informal.

Las actividades desarrolladas por estas comunidades de aprendizaje se centran fundamentalmente en aspectos pedagógicos, el cómo enseñar. La reforma, sin embargo, plantea una nueva forma de enseñar junto con nuevos contenidos que los profesores pueden no dominar con suficiente profundidad.

Respondiendo a la interrogante anterior, Tapia (2019) expone los aspectos positivos y negativos que ha traído la implementación de los Microcentros Rurales, basándose en distintas investigaciones (Bellei, 2001; Williamson, 2003; Ávalos, 1999.)

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de comunidades de aprendizaje. - Apoyo al desarrollo profesional docente (autoperfeccionamiento). - Mejora en los resultados de aprendizaje de los Estudiantes de escuelas rurales. - Elaboración de instrumentos de gestión pedagógica en conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja innovación en el desarrollo de prácticas pedagógicas - Desgaste y estancamiento de las dinámicas internas de cada microcentro. - Apoyo débil desde la administración local (DAEM, Corporaciones). - Funcionamiento en torno a sistemas de rendición de cuentas (visión en torno a metas y no procesos).

Fuente: Elaboración propia a partir de Tapia (2019)

A partir de lo mostrado, Tapia (2019) sugiere que para un mayor aprovechamiento de los microcentros rurales, se necesita reflexionar y quizá replantear el rol del liderazgo del sostenedor en las dinámicas desarrolladas hacia y dentro de los microcentros. Dado lo anterior, se visualiza a la figura del sostenedor como el actor que debiese facilitar, promover y/o apoyar espacios de participación y diálogo entre los docentes, de manera que el generar políticas de apoyo, desde un diagnóstico territorial, se vuelve indispensable para promover y acercar instancias de participación y desarrollo profesional docente a profesores de escuelas rurales.

CONCLUSIONES

Al término de este trabajo final de graduación y de acuerdo a la investigación realizada, el planteamiento del problema puesto a la vista y la posterior confección y fundamentación del plan de mejora para su posible solución, he llegado a las siguientes conclusiones que compartiré a continuación.

- Las falencias en las prácticas de liderazgo halladas en esta investigación, pueden acontecer en cualquier establecimiento educacional del país, dadas las características comunes que poseen. Un liderazgo predominantemente administrativo y no pedagógico, errores en la gestión curricular que repercuten en las prácticas docentes y que, por ende, afectan los aprendizajes de los alumnos y alumnas, suelen ser los problemas más importantes hallados en esta investigación y que, sin temor a equivocarme, suelen ser muy comunes, debido a la aún poca preparación pedagógica de algunos de los actuales directores de establecimientos educacionales. Esto, unido a la falencia formativa que tienen los docentes del país, pueden establecerse como factores principales de estas faltas antes mencionadas, sin descartar otros factores que están fuera del control de los establecimientos educacionales.

- El plan de mejora que planteo en estas páginas, va en directo beneficio de la mejora de las prácticas docentes del establecimiento investigado, así como de otros de similares características. Para ello, me he basado en dos principios fundamentales: Uno es el liderazgo distribuido, que permite generar liderazgos formales y no formales basados en la confianza y experiencia docente, y por otro lado, el principio del aprendizaje entre pares que permitiría, en teoría, mejorar las prácticas de enseñanza entre los mismos docentes apoyándose unos a otros, bajo los principios de respeto, confianza mutua y aprovechando la experiencia de los profesores con mayores competencias en la docencia, para el logro de los objetivos de mejora.

- Por último, la literatura nos entrega varias recomendaciones para llevar a cabo este plan, así como desarrollar otros de la misma índole u objetivo similar, haciendo especial énfasis en como las personas logran realizar modificaciones en su quehacer docente, a través del cambio de sus creencias previas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, así como el proceso de cambio en sí, en la cual se recomienda realizar junto con sus colegas profesores, el equipo directivo a cargo e incluso apoyándose con otras escuelas de similares características y con procesos exitosos de cambio y mejora. No obstante, los resultados de la ejecución de estos planes son aún escasos como para acreditar un éxito absoluto de estas prácticas, a pesar de que han sido positivos en su mayoría. Esto nos hace reflexionar de que

debemos abrirnos, como líderes del cambio y la mejora educacional, a la innovación de las prácticas de liderazgo, así como la incorporación masiva e institucionalizada de estrategias de desarrollo profesional docente, como las antes descritas en este plan, para permitir la mejora de nuestras prácticas en el aula como profesores, y por ende, mejorar sustancialmente los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas, sin importar sus limitantes socioeconómicas, familiares y/o emocionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación (2019). Informe de Resultados Educativos Educación Media 2018 para Docentes y Directivos. Recuperado de http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/media/IRE_MEDIA_2018_RBD-5084.pdf

Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. *Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.*

Aziz dos Santos, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. *Nota técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.*

Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), pp. 1-4.*

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.*

CEPPE (2009). Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 3, 2009, pp. 19-33*

CEPPE (2010). *Encuesta para docentes de aula*. Centro de Estudios, Prácticas y Políticas en Educación, CEPPE. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2017) *Modelo De Formación Para El Desarrollo Profesional Docente Y Directivo: Antecedentes Para Elaboración De Orientaciones Y Bases Técnicas*. Primera Edición. Ministerio de Educación de Chile.

Condemarín, M., Galdames, V. y Medina, A. (1993) Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900). *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. año 14, nº 3*. Universidad Nacional de La Plata

Creswell, J. (2009) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Third Edition. University of Nebraska - Lincoln. U.S.A.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones. Morata S. L., Madrid y Fundación Paideia Galiza. Segunda edición ISBN: 978-84-7112-480-7

Grau, V., Lorca, A., Donoso, J., Quezada, C., Sánchez, Y. y Avendaño, M. (s/fecha) *Trabajo colaborativo en el aula: aprendizajes desde la investigación y la práctica educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks. California: Corwin.

Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). *Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities*. *Management in Education*, 30(4), 141-146.

Korthagen, F. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 83-101. ISSN 0213-8646

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 55-83.

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

Leithwood, K. (2006). Leadership for the restructuring of schools. *Journal of Education*, 304, 31-60.

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.

Lewis, P. y Murphy, R. (2008). *New Directions in School Leadership*. School Leadership and Management, 28(2).

Marambio, J. & Valdés, A.M. (2015). Gestión de cambio. *Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008. Disponible en Centro de Recursos VALORAS, www.valoras.uc.cl*

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5.a edición. Pearson Educación S. A., Madrid. ISBN: 978-84-832-2687-2

MINEDUC (S/fecha) *Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela*. CPEIP. Santiago de Chile

MINEDUC (2014) *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile

MINEDUC (2016). *Ley 20.903. Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Fecha de publicación diario oficial Santiago de Chile: 01 abril, 2016.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (52), 149-178.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Montecinos, C., Fernández, M., & Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. *In Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, 217–243. La Serena: Universidad de la Serena.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).

Robinson, V. M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241–256.

Sharratt, L. (2016). *Liderando con los aprendizajes en mente*. Arauco, Fundación Educacional. Chile.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata. ISBN:978-84-7112-645-0

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Tapia, L. (2019). ¿Cuál es el rol de los Microcentros Rurales en los procesos de mejora escolar? *Revista Policy Brief*, Universidad Alberto Hurtado, julio 2019.

Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017). Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente. *Nota Técnica N°11-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*.

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. *Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile*.

Ulloa, J. y Rodríguez S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. RIL Editores - Universidad de Concepción. ISBN: 978-956-01-0146-4

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC). ISBN: 978-956-8200-25-1

Yunginger, K. (2019). Desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y Red Escolar: un estudio de caso del Comité de Educadoras de Párvulos de Lo Prado. *Revista Educación las Américas*, vol. 8, Universidad de Las Américas, Chile