



"Por el Desarrollo Libre del Espíritu"

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Facultad de Educación



PROYECTO DE GRADO

MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

PROPUESTA DE MEJORA PARA EL APOYO AL TRABAJO DOCENTE EN UN
ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL DE LA REGIÓN DE LOS RÍOS

PROFESOR GUÍA: Dr. Mauricio Gamboa Inostroza

AUTOR: María Cristina Bascur Ruiz

Ciudad Universitaria, Abril, 2021

CONTENIDOS.

INTRODUCCIÓN.	1
RESUMEN EJECUTIVO.	2
1. ANTECEDENTES DE CONTEXTO.	3
1.1. Aspectos Institucionales.	3
1.2. Aspectos Contextuales.	5
1.3. Aspectos Académicos.	9
1.3.1. Resultados Educativos 4° básico.	10
1.3.1.1. Resultados de Aprendizaje.	10
1.3.1.2. Indicadores de Desarrollo Personal y Social.	13
1.3.2. Resultados Educativos 6° básico.	17
1.3.2.1. Resultados de Aprendizaje.	17
1.3.2.2. Indicadores de Desarrollo Personal y Social.	20
2. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA DE BASE.	24
2.1. Objetivos.	24
2.1.1. Objetivo General.	24
2.1.2. Objetivos Específicos.	24
2.2. Diseño Metodológico.	24
2.3. Población y Muestra.	26
2.3.1. Población y muestra para la recolección de datos cuantitativos.	26
2.3.2. Población y muestra para la recolección de datos cualitativos.	26
2.4. Instrumentos.	27
2.4.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos.	27
2.4.2. Instrumentos para la recogida de datos cualitativos.	28
2.5. Plan de análisis de datos.	30
2.5.1. Plan de análisis de datos cuantitativos.	30
2.5.2. Plan de análisis de datos cualitativos.	31
2.6. Resultados.	33
2.6.1. Resultados de orden cuantitativo.	33

2.6.1.1.	Resultados Generales en las Dimensiones de Liderazgo de la Directora. -----	34
2.6.1.2.	Resultados de las subdimensiones de liderazgo de la Directora. -----	36
2.6.1.2.1.	Resultados de las subdimensiones de establecer dirección. -----	36
2.6.1.2.2.	Resultados de las subdimensiones de rediseñar la organización. -----	38
2.6.1.2.3.	Resultados de las subdimensiones de desarrollar personas. -----	39
2.6.1.2.4.	Resultados de las subdimensiones de gestionar la instrucción. -----	42
2.6.1.3.	Resultados Generales en las Dimensiones de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.-----	44
2.6.1.4.	Síntesis de resultados cuantitativos.-----	46
2.6.2.	Resultados de orden cualitativo. -----	47
2.6.2.1.	Percepciones en torno al liderazgo de la Directora y del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.-----	47
2.6.2.2.	Estructura de apoyo al desarrollo docente. -----	49
2.6.2.3.	Nudos críticos en torno al trabajo colaborativo.-----	53
2.6.2.4.	Síntesis de resultados cualitativos.-----	56
2.7.	Árbol de problema. -----	59
2.7.1.	Análisis del problema.-----	61
2.7.2.	Análisis de las causas. -----	61
2.7.3.	Análisis de los efectos. -----	64
3.	PROPUESTA DE MEJORA.-----	66
3.1.	Presentación de la propuesta de mejora. -----	66
3.2.	Consideraciones específicas en torno al año dos de la propuesta de mejora. -----	68
3.3.	Descripción de la propuesta mejora. -----	72
3.3.1.	Propuesta de mejora año 2. -----	72
3.4.	Carta Gantt de la propuesta de mejora. -----	120
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. -----	132
4.1.	Mejora educativa y liderazgo sistémico.-----	132
4.2.	Liderazgo pedagógico. -----	140
4.3.	Gestión del cambio. -----	145
4.4.	Desarrollo Profesional Docente (DPD). -----	149

4.5.	Trabajo colaborativo. -----	152
4.6.	Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP).-----	157
4.7.	Estudio de Clases (EC).-----	162
CONCLUSIONES.-----		167
REFERENCIAS.-----		170
ANEXOS.-----		184
ANEXO 1: Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010).-----		184

TABLAS.

Tabla 1: Índice de Vulnerabilidad (I.V.E) para el periodo 2015 – 2018-----	3
Tabla 2: Distribución de personal según estamento-----	4
Tabla 3: Matrícula establecimiento año 2018-----	8
Tabla 4: Resultados Académicos 2015 – 2018 -----	9
Tabla 5: Resultados de Evaluaciones de Aprendizaje S.I.M.C.E. 4° básico en el periodo 2014–2018-----	10
Tabla 6: Resultados de Evaluaciones de Aprendizaje S.I.M.C.E. 6° básico en el periodo 2014–2018-----	17
Tabla 7: Población y muestra para recolección de datos cuantitativos -----	26
Tabla 8: Técnicas para la recolección de datos cualitativos-----	29
Tabla 9: Dimensiones y subdimensiones de las Prácticas de Liderazgo del Director -----	30
Tabla 10: Categorías y subcategorías de entrevistas y focus group-----	33
Tabla 11: Porcentaje promedio de las Dimensiones de Liderazgo de la Directora en el establecimiento educacional -----	34
Tabla 12: Porcentaje promedio de las Dimensiones de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en el establecimiento educacional-----	44
Tabla 13: Síntesis de resultados cualitativos en la categoría: percepciones en torno al liderazgo de la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica -----	56
Tabla 14: Síntesis de resultados cualitativos en la categoría: estructura de apoyo al desarrollo docente	57
Tabla 15: Síntesis de resultados cualitativos en la categoría: nudos críticos en torno al trabajo colaborativo -----	58
Tabla 16: Dimensiones y prácticas del Marco para el Liderazgo Sistémico -----	136
Tabla 17: Categorías y prácticas del modelo de liderazgo pedagógico según Leithwood et al. (2006).--	142

FIGURAS.

Figura 1: Organigrama del establecimiento-----	4
Figura 2: Años de Servicio de la Planta Docente-----	5
Figura 3: Horas Cronológicas de Contrato sobre las Horas Pedagógicas de Aula de los Docentes-----	6
Figura 4: Recurrencia de los Docentes para Resolver problemas asociados a la Enseñanza de los Estudiantes-----	7
Figura 5: Evolución Matrícula 2015 – 2018 -----	8
Figura 6: Porcentaje de Estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje según S.I.M.C.E.: Lectura 4° básico en el periodo 2014 – 2018-----	11
Figura 7: Porcentaje de Estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje según S.I.M.C.E.: Matemática 4° básico en el periodo 2014 – 2018 -----	12
Figura 8: Puntaje Promedios I.D.P.S. Autoestima Académica y Motivación Escolar para 4° básico en el periodo 2014 – 2018-----	13
Figura 9: Puntaje Promedios I.D.P.S. Clima de Convivencia Escolar para 4° básico en el periodo 2014 – 2018 -----	14
Figura 10: Puntaje Promedios I.D.P.S. Participación y Formación Ciudadana para 4° básico en el periodo 2014 – 2018-----	15
Figura 11: Puntaje Promedios I.D.P.S. Hábitos de Vida Saludable para 4° básico en el periodo 2014–2018 -----	16
Figura 12: Porcentaje de Estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje según S.I.M.C.E.: Lectura 6° básico en el periodo 2014 – 2018 -----	18
Figura 13: Porcentaje de Estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje según S.I.M.C.E.: Matemática 6° básico en el periodo 2014 – 2018 -----	19
Figura 14: Puntaje Promedios I.D.P.S. Autoestima Académica y Motivación Escolar para 6° básico en el periodo 2014 – 2018-----	20
Figura 15: Puntaje Promedios I.D.P.S. Clima de Convivencia Escolar para 6° básico en el periodo 2014 – 2018 -----	21
Figura 16: Puntaje Promedios I.D.P.S. Participación y Formación Ciudadana para 6° básico en el periodo 2014 – 2018-----	22
Figura 17: Puntaje Promedios I.D.P.S. Hábitos de Vida Saludable para 6° básico en el periodo 2014 – 2018 -----	23
Figura 18: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Establecer Dirección” -----	36
Figura 19: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Rediseñar la Organización” -----	38

Figura 20: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Desarrollar Personas” -----	40
Figura 21: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Gestionar la Instrucción” -----	42
Figura 22: Árbol de problema -----	60
Figura 23: Carta Gantt propuesta de mejora para fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión de la escuela [año 1] -----	120
Figura 24: Carta Gantt propuesta de mejora para fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión de la escuela [año 2] -----	124
Figura 25: Carta Gantt propuesta de mejora para fortalecer el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a los docentes de la escuela -----	126

IMPORTANTE

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

INTRODUCCIÓN.

El presente Trabajo de Grado aborda el proceso de diagnóstico de un problema en un establecimiento municipal de la Región de los Ríos, junto a la elaboración de una propuesta de mejora escolar diseñada para responder coherentemente a las causas que lo provocan.

Considerando lo anterior, se estructura en cinco apartados:

El primero hace referencia a los antecedentes de contexto del establecimiento educativo, tales como los aspectos institucionales, contextuales, académicos y los resultados de aprendizaje de 4to y 6to básico en las evaluaciones que conforman el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (S.I.M.C.E).

El segundo apartado trata sobre el proceso de diagnóstico y construcción de línea de base. Se exponen los objetivos, el diseño metodológico del estudio, la población y muestra, los instrumentos utilizados, el plan de análisis de los datos, los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, la presentación del árbol de problema, el análisis del problema, sus causas y efectos.

En el tercer apartado se presenta la propuesta elaborada a partir de la información levantada en la línea de base. Aquí se describen las sesiones, estrategias y actividades que la componen, y acompaña además a la Carta Gantt que expone en detalle el tiempo de ejecución de esta.

En el cuarto apartado se profundiza en los aspectos teóricos que fundamentan la propuesta, estos son: mejora educativa y liderazgo sistémico, el liderazgo pedagógico, la gestión del cambio, el desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo, las comunidades de aprendizaje profesional y el estudio de clase.

Finalmente, en el quinto y último apartado, se desarrollan las principales conclusiones a las que es posible aproximarse al culminar este estudio, junto a los desafíos y proyecciones que se visualizan.

RESUMEN EJECUTIVO.

El presente proyecto de grado tiene por finalidad exponer una propuesta de mejora educativa, fundamentada en el diagnóstico de un problema detectado tras un proceso de levantamiento de línea de base por medio del Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS).

En virtud de este diseño investigativo, se realizó en primera instancia una recolección cuantitativa de datos, a través de la aplicación del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010). Luego, se recolectó información de tipo cualitativa mediante la aplicación de las técnicas de la entrevista semiestructurada a los Directivos y de un focus group a los docentes del establecimiento educacional en estudio.

El análisis e integración de los resultados cuantitativos con los cualitativos, permitió establecer el problema del centro educativo, el que corresponde a un bajo despliegue de Prácticas de Liderazgo Pedagógico en el equipo de gestión, asociadas al desarrollo de capacidades profesionales en los docentes de la escuela.

A su vez, se reconocen como causas de este problema que el equipo de gestión promueve un liderazgo de tipo administrativo, una ausencia de una visión compartida sobre el apoyo docente en el equipo de gestión, y falta de conocimientos técnicos dentro del equipo de gestión.

Para abordar las tres causas identificadas, se diseñó una propuesta de mejora sistémica, considerando la participación de la de la escuela dentro de una Red de Mejoramiento Escolar (R. M. E.). La primera fase tiene por objetivo fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión de la escuela, por medio de la estrategia de las visitas de aprendizaje. Con esta se espera reducir la promoción de un liderazgo de tipo administrativo en la escuela.

La segunda fase de la propuesta de mejora, tiene el propósito de fortalecer el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a los docentes, a través de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional y el Estudio de Clases. Se espera que la implementación de ambas estrategias refuerce la estructura de apoyo a docentes y generen las condiciones y espacios adecuados para el desarrollo del trabajo colaborativo.

1. ANTECEDENTES DE CONTEXTO.

En este apartado se describirán los aspectos institucionales, contextuales y académicos del centro educativo, los cuales fueron proporcionados por el programa de Magister en base a su Proyecto Educativo Institucional (P. E. I.); con el propósito de contextualizar el diagnóstico y la propuesta de mejora educativa.

1.1. Aspectos Institucionales.

La escuela en estudio está ubicada en la Región de los Ríos con una trayectoria que data de 1945. El año 2018 contaba con 73 años de funcionamiento; impartiendo Educación Parvularia y Enseñanza Básica en régimen de Jornada Escolar Completa (J.E.C.). El establecimiento educacional es de dependencia administrativa Municipal, con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (I.V.E.) de 80,6% para el año 2018; el cual durante el periodo 2015 – 2018 ha variado entre los intervalos de 80,6% al 87,5% como se puede evidenciar en la tabla 1.

Tabla 1: *Índice de Vulnerabilidad (I.V.E) para el periodo 2015 – 2018*

Año	Índice de Vulnerabilidad I.V.E.
2015	85,6%
2016	87,5%
2017	84,3%
2018	80,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

La estructura de roles y funciones del establecimiento se encuentra consolidada en once estamentos: Dirección, Unidad Técnico Pedagógica, Convivencia Escolar, Profesores Jefes, Docentes de Asignatura, Educadoras Diferenciales, Asistentes de la Educación, Centro de Estudiantes, Centro de Padres y Apoderados, Consejo Escolar y otros Profesionales.

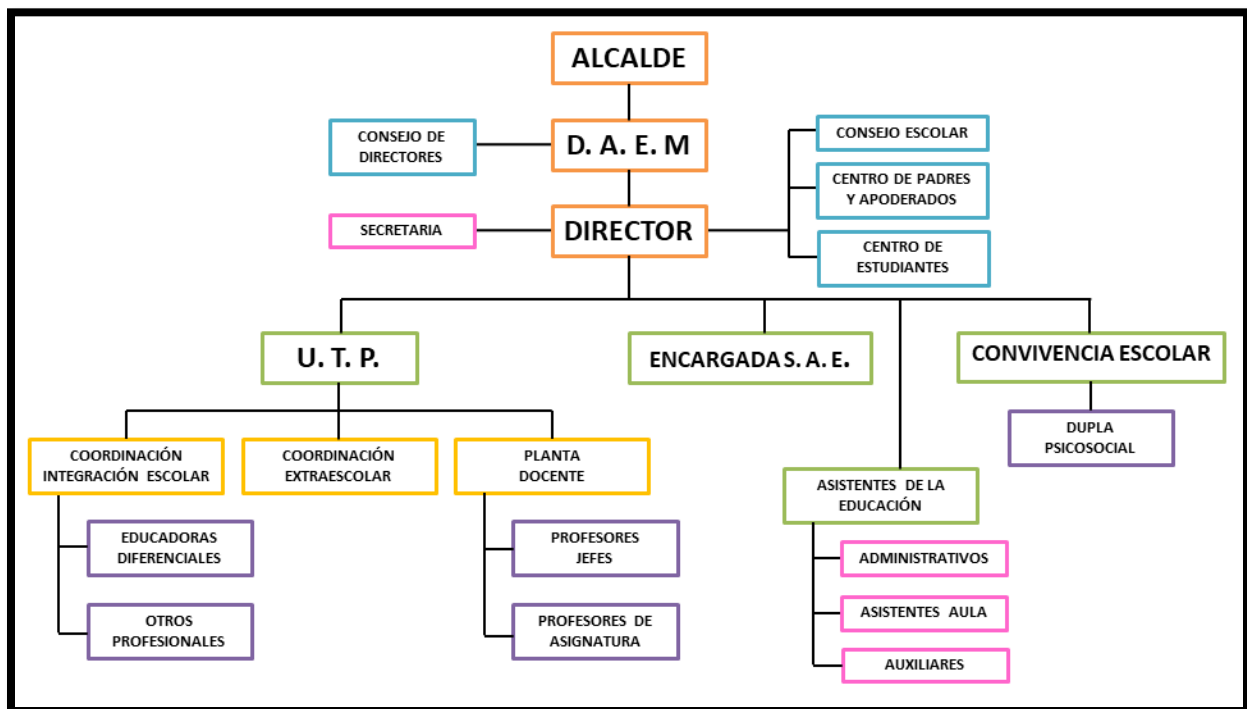
Tabla 2: Distribución de personal según estamento

Estamentos	Cantidad de Personas
Dirección	1
Unidad Técnico Pedagógica	1
Profesores Jefes y de Asignatura	15
Educadoras Diferenciales	4
Otros Profesionales	11

Fuente: Elaboración propia

El equipo de docentes directivos está constituido por la Directora y el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (J.U.T.P)¹, quienes ejercen el cargo hace cinco años en el establecimiento.

Figura 1: Organigrama del establecimiento



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

¹ En los datos proporcionados por el Programa de Magíster no se logra identificar el género del profesional que se desempeña en la Unidad Técnico Pedagógica.

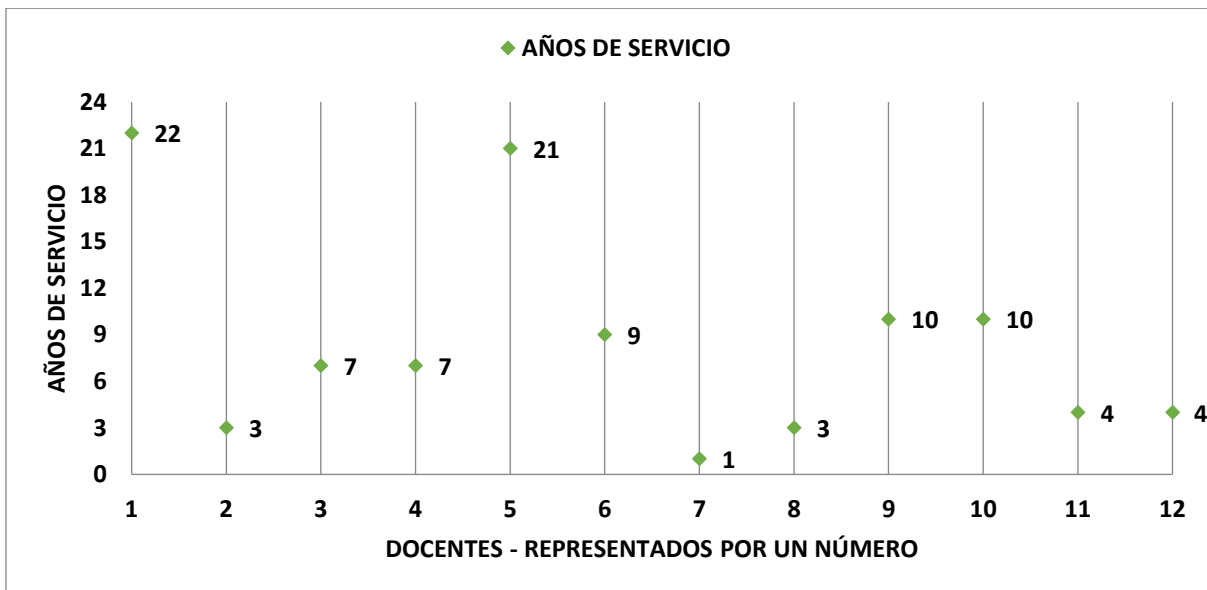
Según el organigrama de la escuela que se muestra en la figura 1, la Directora está a cargo de velar por el correcto funcionamiento de los siguientes estamentos: Unidad Técnico Pedagógica, Convivencia Escolar, Asistentes de la Educación, Centro de Estudiantes, Centro de Padres y Apoderados y del Consejo Escolar.

Mientras que, el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica es quien está a cargo del quehacer pedagógico de los profesores jefes, docentes de asignatura y de las educadoras diferenciales. Además, debe coordinar las actividades extraescolares y el trabajo de los otros profesionales, como lo son una Psicóloga, una Psicopedagógica y un Fonoaudiólogo.

1.2. Aspectos Contextuales.

En primer lugar, se darán a conocer los aspectos contextuales de la escuela a través de antecedentes de la dotación docente que respondió el Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010). En segundo lugar, los indicadores de eficiencia interna que el establecimiento posee sistematizados a través de la evolución de la matrícula y de los resultados académicos, expresados en los indicadores de promoción, retiro y reprobación.

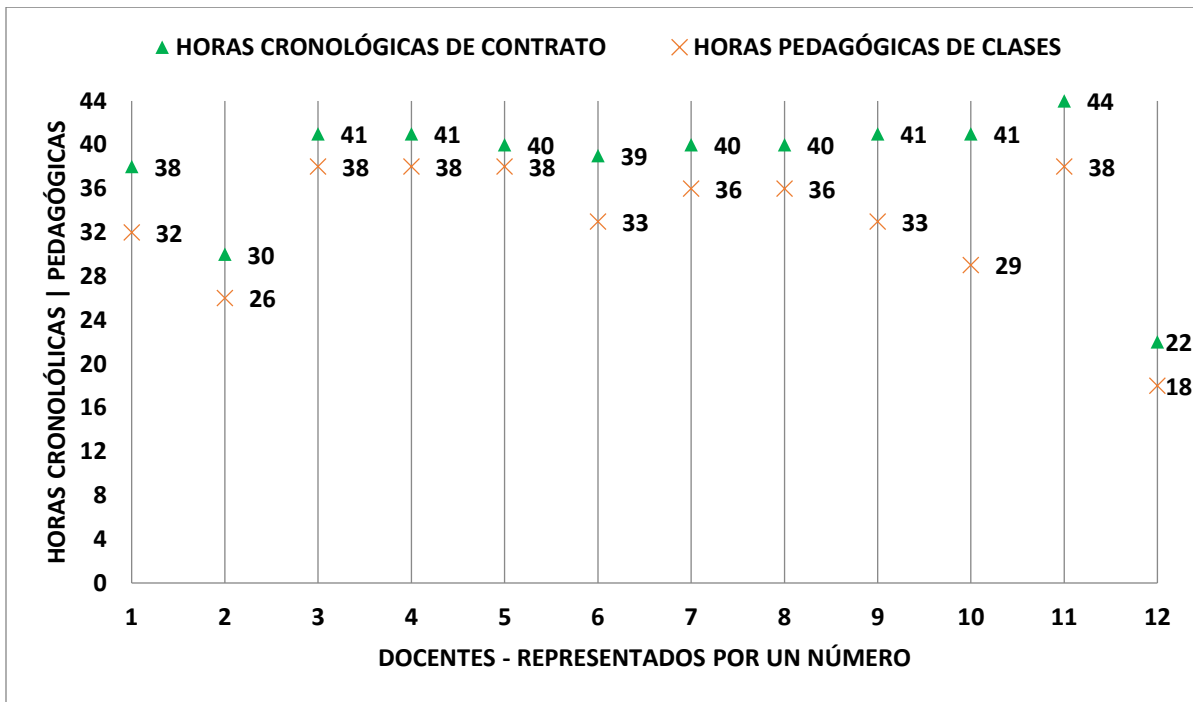
Figura 2: Años de Servicio de la Planta Docente



Fuente: Elaboración propia en base a datos cuantitativos proporcionados del P.E.I.

En la figura 2, se observan los años de servicio que presentan los docentes del establecimiento educacional. Es así, como en el intervalo de 1 a 22 años, respectivamente, se posicionan los docentes que llevan menos y más tiempo desempeñándose en el Sistema Educacional Chileno. El promedio de años de servicio de la planta docente equivale a 8,4 años. En la muestra, el 58,3% de los docentes se ubica bajo el promedio y el 41,7% de los docentes se ubica sobre él.

Figura 3: Horas Cronológicas de Contrato sobre las Horas Pedagógicas de Aula de los Docentes

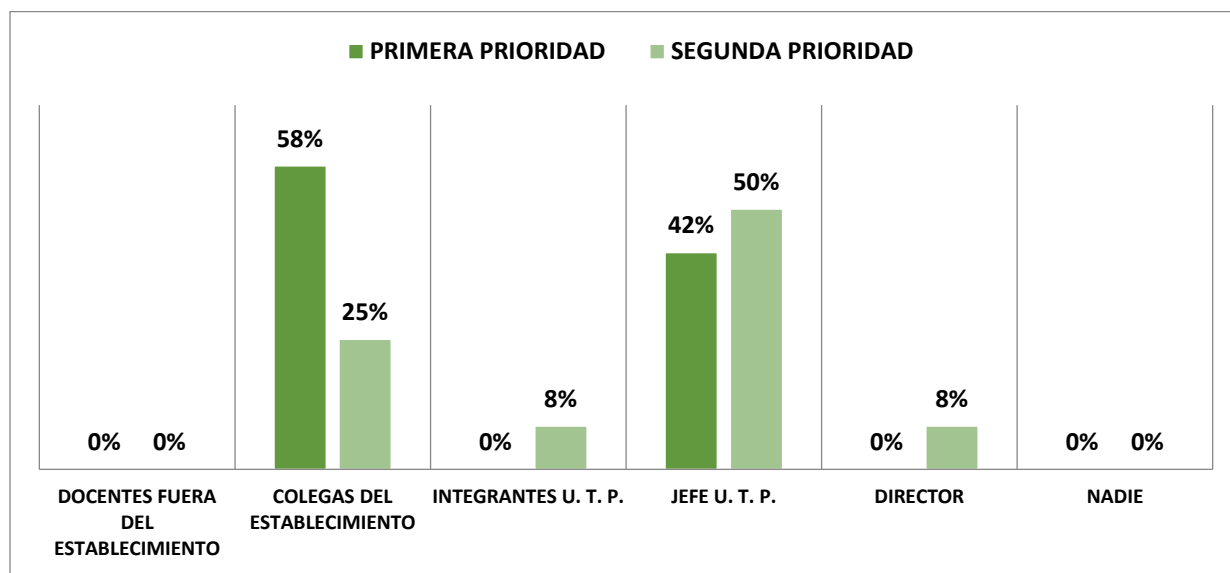


Fuente: Elaboración propia en base a datos cuantitativos proporcionados del P.E.I.

En la figura 3, se observa la cantidad de Horas Cronológicas de Contrato sobre las Horas Pedagógicas de Aula de los Docentes. Respecto a las horas de contrato de los docentes, la menor y mayor cantidad corresponde a 22 y 44 horas cronológicas. El promedio de las horas de contrato de los docentes del establecimiento educacional es de 38,1 horas cronológicas; ubicándose el 25% de los profesores bajo esta cantidad y el 75% en esta cantidad o sobre dicho valor.

En cuanto, a lo que respecta a las horas pedagógicas de aula, los docentes con menor y mayor cantidad de horas equivalen a 18 y 38 horas, respectivamente. En promedio 32,9 horas son las que los docentes desempeñan en el aula; ubicándose el 33,3% de los profesores bajo esta cantidad y el otro 66,7% sobre dicho valor.

Figura 4: Recurrencia de los Docentes para Resolver problemas asociados a la Enseñanza de los Estudiantes

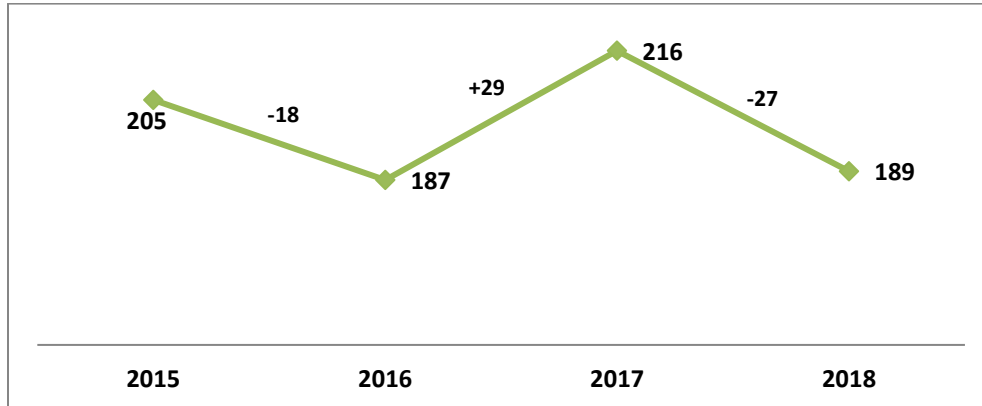


Fuente: Elaboración propia en base a datos cuantitativos proporcionados del P.E.I.

En la figura 4, se observa la recurrencia de los docentes para resolver problemas asociados a la enseñanza de los estudiantes. En primera prioridad, se observa que el 58% de la muestra docente, recurren a los colegas del establecimiento para resolver problemas asociados a la enseñanza de los estudiantes, seguido de un 42% que recurren al Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

En segunda prioridad, se observa que el 50% de la muestra, recurren al Jefe de Unidad Técnico Pedagógica para resolver problemas asociados a la enseñanza de los estudiantes, seguido de un 25% que recurren a los colegas del establecimiento y de un 8% que recurren al Director o bien a algún integrante de la Unidad Técnico Pedagógica.

Figura 5: Evolución Matrícula 2015 – 2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Según la figura 5, durante el periodo que comprende los años 2015 – 2018, se evidencia que la matrícula varía en el rango de los 18 a 27 estudiantes año tras año. Dicha diferencia, involucra una disminución en la matrícula de 18 estudiantes en el año 2016 y de 27 estudiantes para el año 2018; respecto a sus años anteriores. Sin embargo, se observa un ascenso en la matrícula de 29 estudiantes en el año 2017, respecto a su año anterior.

Tabla 3: Matrícula establecimiento año 2018

Nivel de Enseñanza	Cursos	Matrícula
EDUCACIÓN PARVULARIA	NT1	17
	NT2	18
EDUCACIÓN BÁSICA	1°	20
	2°	16
	3°	26
	4°	18
	5°	21
	6°	23
	7°	13
	8°	17

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Para el año escolar 2018, se evidencia a través de la tabla 3 que la escuela imparte dos cursos para el Nivel de Enseñanza de Educación Parvularia, estos corresponden el Nivel de Transición 1 y el Nivel de Transición 2 (NT1 y NT2). Para el Nivel de Enseñanza de Educación Básica, se imparten ocho cursos, los cuales van de 1^{ro} a 8^{vo} básico. El curso que posee la mayor matrícula corresponde al 3^{er} año de Educación Básica con 26 estudiantes, mientras que el curso con menor matrícula corresponde al 7^{mo} año de Educación Básica con 13 estudiantes. En promedio, la escuela dispone a 19 estudiantes por sala.

Tabla 4: *Resultados Académicos 2015 – 2018*

Año	Promovidos	Reprobados	Retirados
2015	89,3%	3,9%	6,8%
2016	86,6%	2,1%	11,2%
2017	86,4%	2,5%	11,1%
2018	89,9%	1,0%	9,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Según lo indicado en la tabla 4; la trayectoria de promoción ha fluctuado en el periodo 2015 – 2018 entre 86,4% y 89,9%, aumentando 3,5 puntos porcentuales entre el 2017 y 2018. El porcentaje de reprobación, en el mismo periodo fluctúa entre el 1,0% al 3,9%, decreciendo en 1,5 puntos porcentuales entre el 2017 y 2018. El rango de estudiantes retirados, fluctúa entre el 6,8% y 11,2% en el mismo periodo, disminuyendo un 2 puntos porcentuales entre el 2017 y 2018.

1.3. Aspectos Académicos.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (S.I.M.C.E.) es una evaluación de aprendizaje que aborda el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje. Se aplica a todos los estudiantes del país que estudian en los cursos evaluados. Además, este sistema de medición está integrado por los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación.

Los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación corresponden a un conjunto de indicadores que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los

estudiantes de un establecimiento. Estos indicadores entregan información complementaria a los resultados de la Prueba S.I.M.C.E. y al logro de los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa al incluir aspectos que van más allá del dominio de conocimiento académico.

De acuerdo a los indicadores antes mencionados de Desarrollo Personal y Social (I.D.P.S.) estos corresponden a: (1) Autoestima Académica y Motivación Escolar, (2) Clima de Convivencia Escolar, (3) Participación y Formación Ciudadana y (4) Hábitos de Vida Saludable, los cuales son evaluados a través de las respuestas planteadas por los estudiantes y sus apoderados.

1.3.1. Resultados Educativos 4° básico.

Los resultados educativos de los estudiantes de 4° básico de la escuela fueron obtenidos de dos maneras; en primer lugar, a partir de las respuestas de los estudiantes en las Pruebas S.I.M.C.E. En segundo lugar, desde los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación que se aplicaron a estudiantes y apoderados en el periodo 2014 – 2018.

1.3.1.1. Resultados de Aprendizaje.

A continuación, se muestran los Resultados de Evaluaciones de Aprendizaje S.I.M.C.E. en 4° básico desde el 2014 a 2018.

Tabla 5: *Resultados de Evaluaciones de Aprendizaje S.I.M.C.E. 4° básico en el periodo 2014–2018*

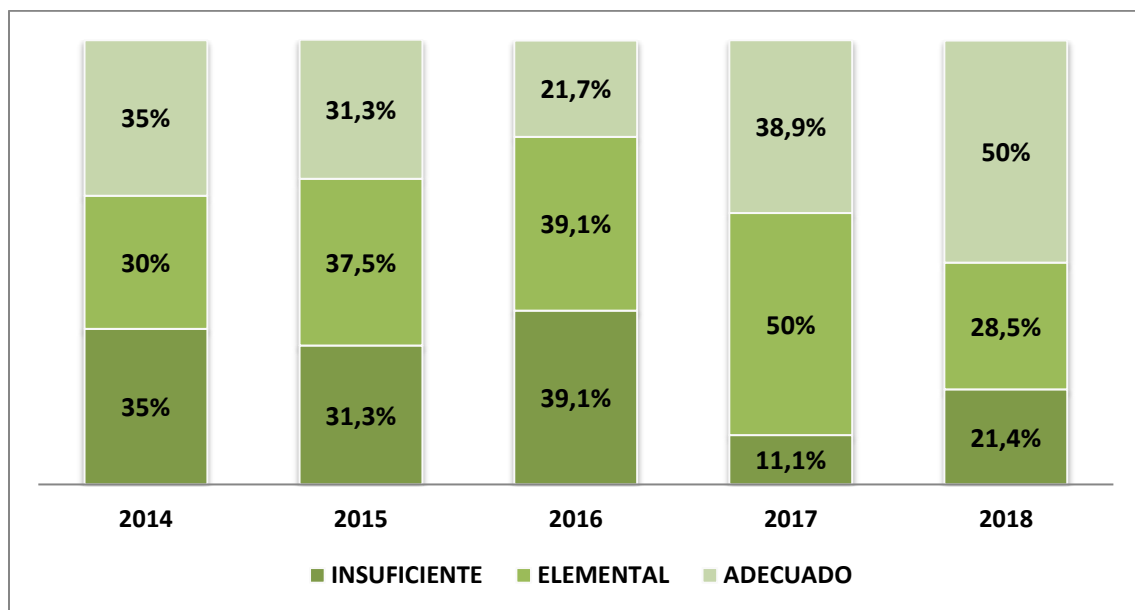
Año	Lectura	Matemática
2014	260	234
2015	257	236
2016	249	257
2017	278	278
2018	281	266

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P .E.I.

Niveles de Aprendizaje 4° básico en Prueba de Lectura.

Al analizar los Resultados de la Evaluación de Aprendizaje S.I.M.C.E. de Lectura en la tabla 5, se evidencia que el resultado más alto se obtuvo en el año 2018 con 281 puntos y el más bajo se alcanzó el año 2016 con 249 puntos; oscilando entre estos límites los puntajes desde el año 2014 a 2018.

Figura 6: Porcentaje de Estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje según S.I.M.C.E.: Lectura 4° básico en el periodo 2014 – 2018



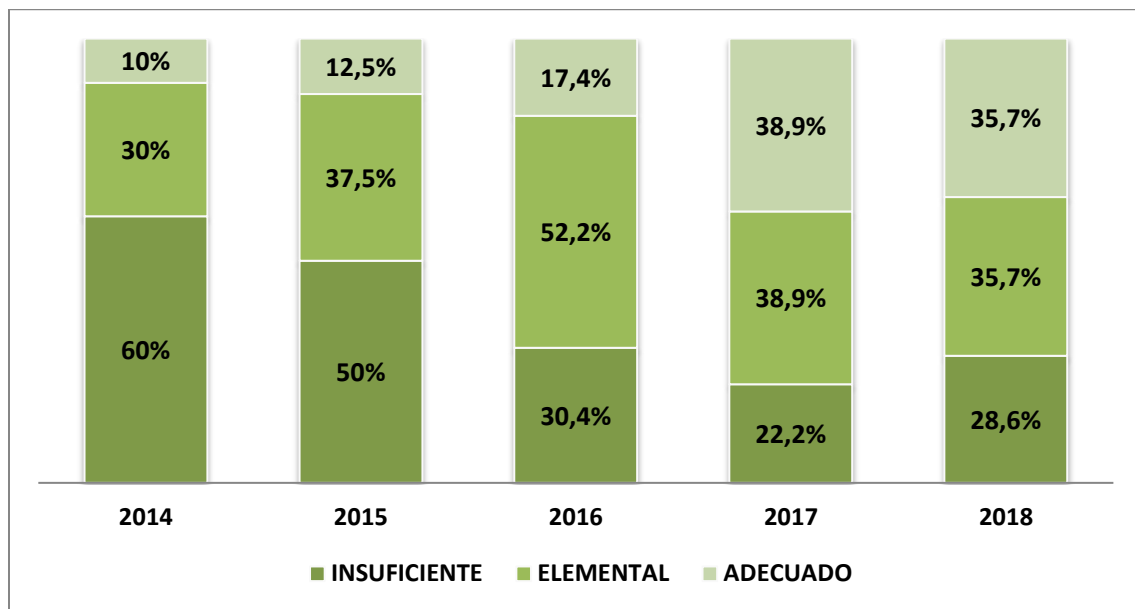
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar en la figura 6, la distribución por Niveles de Aprendizaje entre las mediciones de los años 2014 y 2018; se obtuvo que en promedio el 27,6% de los estudiantes, que rindieron la Evaluación de Lectura, se situaron en el Nivel Insuficiente, es decir, no lograron demostrar los conocimientos y habilidades más elementales estipuladas en el currículo. De igual forma, el porcentaje promedio de estudiantes en el Nivel de Aprendizaje Elemental es de 37,0%; y el porcentaje promedio del Nivel de Aprendizaje Adecuado es de 35,4%, demostrando que los estudiantes que alcanzaron este Nivel de Aprendizaje lograron lo exigido en el currículo de manera satisfactoria.

Niveles de Aprendizaje 4° básico en Prueba de Matemática.

Para el análisis de Resultados de la Evaluación de Aprendizaje S.I.M.C.E. de Matemática se evidencia en la tabla 5, que el resultado más alto se obtuvo en el año 2017 con 278 puntos y el más bajo se alcanzó el año 2014 con 234 puntos.

Figura 7: Porcentaje de Estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje según S.I.M.C.E.: Matemática 4° básico en el periodo 2014 – 2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

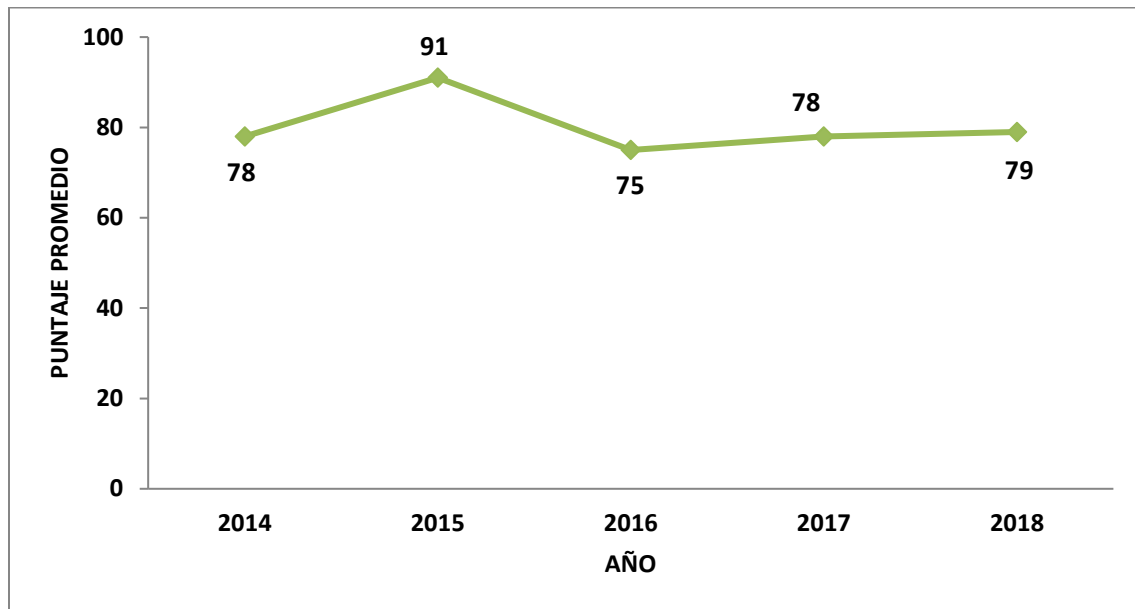
Al analizar en la figura 7, la distribución por Niveles de Aprendizaje entre las mediciones de los años 2014 y 2018; se obtuvo que en promedio el 38,2%, de los estudiantes que rindieron la Evaluación de Matemática se situaron en el Nivel Insuficiente, es decir, no lograron demostrar los conocimientos y habilidades más elementales estipuladas en el currículo. De igual forma, el porcentaje promedio de estudiantes en el Nivel de Aprendizaje Elemental es de 38,9%; y el porcentaje promedio del Nivel de Aprendizaje Adecuado es de 22,9%, demostrando que los estudiantes que alcanzaron este Nivel de Aprendizaje lograron lo exigido en el currículo de manera satisfactoria.

1.3.1.2. Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

A continuación, se muestran los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (I.D.P.S.) para 4° básico desde el 2014 a 2018.

I.D.P.S. 1: Autoestima Académica y Motivación Escolar.

Figura 8: *Puntaje Promedios I.D.P.S. Autoestima Académica y Motivación Escolar para 4° básico en el periodo 2014 – 2018*

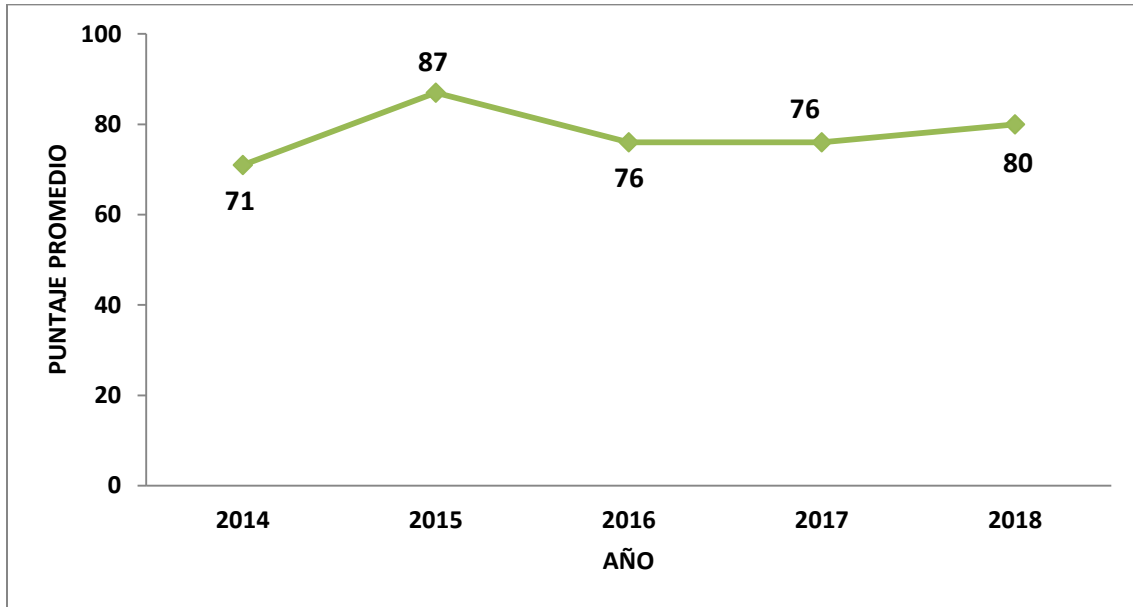


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar la figura 8, se evidencia que en el periodo 2014 – 2018 el indicador de Autoestima Académica y Motivación Escolar fluctúa entre los 75 y 91 puntos; siendo 100 el puntaje máximo del indicador. Dentro del rango que fluctúan los puntajes, se observa que el resultado más bajo corresponde al año 2016 con los 75 puntos y el resultado más alto al año 2015 con 91 puntos. Para el periodo en estudio, el promedio del indicador es de 80 puntos obteniéndose 78 o más puntos en el 50% de las mediciones.

I.D.P.S. 2: Clima de Convivencia Escolar.

Figura 9: *Puntaje Promedios I.D.P.S. Clima de Convivencia Escolar para 4° básico en el periodo 2014 – 2018*

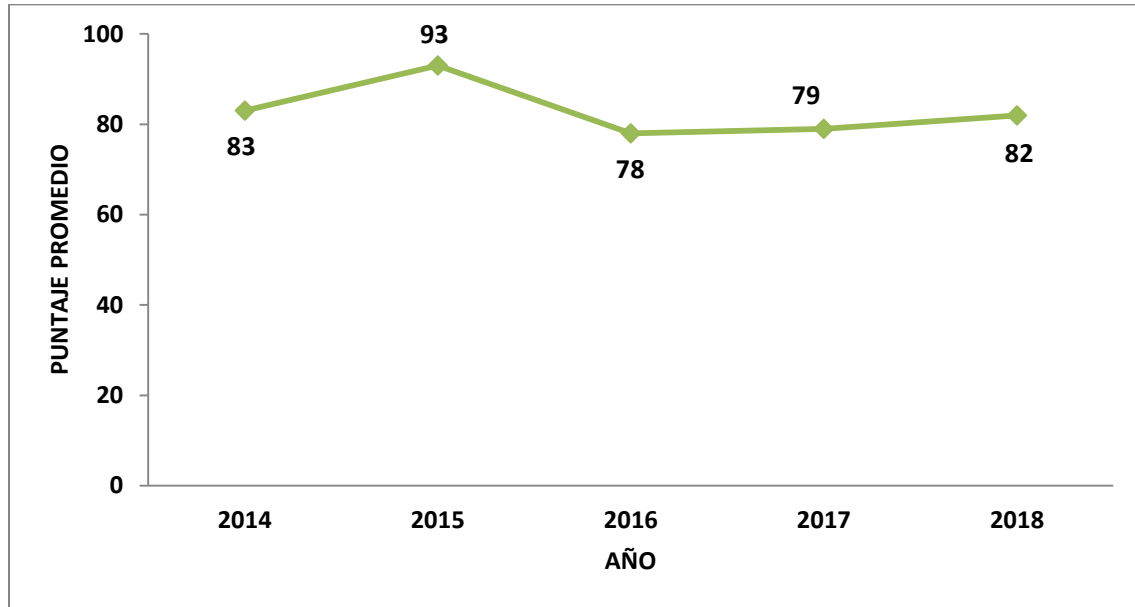


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar la figura 9, se evidencia que en el periodo 2014 – 2018 el indicador Clima de Convivencia Escolar fluctúa entre los 71 y 87 puntos; siendo 100 el puntaje máximo del indicador. Dentro del rango que fluctúan los puntajes, se observa que el resultado más bajo corresponde al año 2014 con los 71 puntos y el resultado más alto al año 2015 con 87 puntos. Para el periodo en estudio, el promedio del indicador es de 78 puntos obteniéndose 76 o más puntos en el 50% de las mediciones.

I.D.P.S. 3: Participación y Formación Ciudadana.

Figura 10: Puntaje Promedios I.D.P.S. Participación y Formación Ciudadana para 4° básico en el periodo 2014 – 2018

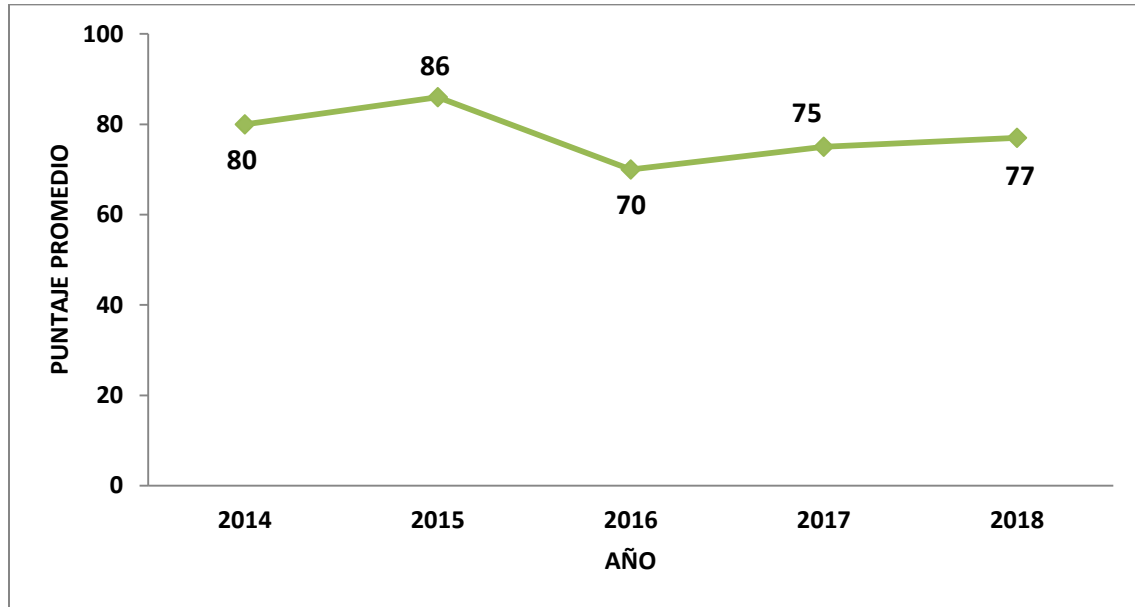


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar la figura 10, se evidencia que en el periodo 2014 – 2018 el indicador de Participación y Formación Ciudadana fluctúa entre los 78 y 93 puntos; siendo 100 el puntaje máximo del indicador. Dentro del rango que fluctúan los puntajes, se observa que el resultado más bajo corresponde al año 2016 con los 78 puntos y el resultado más alto al año 2015 con 93 puntos. Para el periodo en estudio, el promedio del indicador es de 83 puntos obteniéndose 82 o más puntos en el 50% de las mediciones.

I.D.P.S. 4: Hábitos de Vida Saludable.

Figura 11: Puntaje Promedios I.D.P.S. Hábitos de Vida Saludable para 4° básico en el periodo 2014–2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar la figura 11, se evidencia que en el periodo 2014 – 2018 el indicador de Hábitos de Vida Saludable fluctúa entre los 70 y 86 puntos; siendo 100 el puntaje máximo del indicador. Dentro del rango que fluctúan los puntajes, se observa que el resultado más bajo corresponde al año 2016 con los 70 puntos y el resultado más alto al año 2015 con 86 puntos. Para el periodo en estudio, el promedio del indicador es de 78 puntos obteniéndose 77 o más puntos en el 50% de las mediciones.

1.3.2. Resultados Educativos 6° básico.

Los resultados educativos de los estudiantes de 6° básico de la escuela fueron obtenidos de dos maneras; en primer lugar, a partir de las respuestas de los estudiantes en las Pruebas S.I.M.C.E. En segundo lugar, desde los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación que se aplicaron a estudiantes y apoderados en el periodo 2014 – 2018.

1.3.2.1. Resultados de Aprendizaje.

A continuación, se muestran los Resultados de Evaluaciones de Aprendizaje S.I.M.C.E. en 6° básico desde el 2014 a 2018.

Tabla 6: *Resultados de Evaluaciones de Aprendizaje S.I.M.C.E. 6° básico en el periodo 2014–2018*

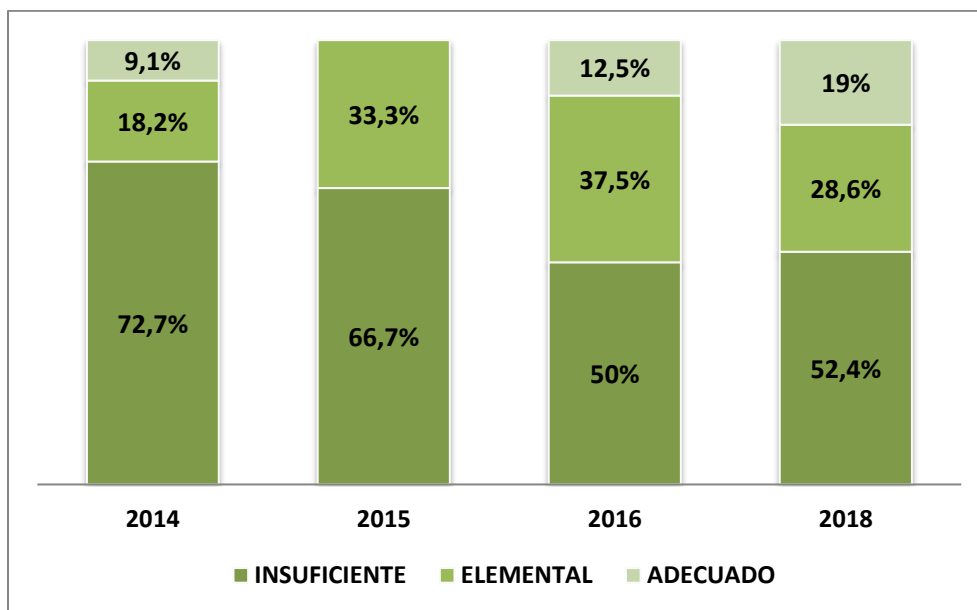
Año	Lectura	Matemática
2014	210	203
2015	220	203
2016	222	227
2018	228	245

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Niveles de Aprendizaje 6° básico en Prueba de Lectura.

Al analizar los Resultados de la Evaluación de Aprendizaje S.I.M.C.E. de Lectura en la tabla 6, se evidencia que el resultado más alto se obtuvo en el año 2018 con 228 puntos y el más bajo se alcanzó el año 2014 con 210 puntos; oscilando entre estos límites los puntajes desde el año 2014 a 2018.

Figura 12: Porcentaje de Estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje según S.I.M.C.E.: Lectura 6° básico en el periodo 2014 – 2018



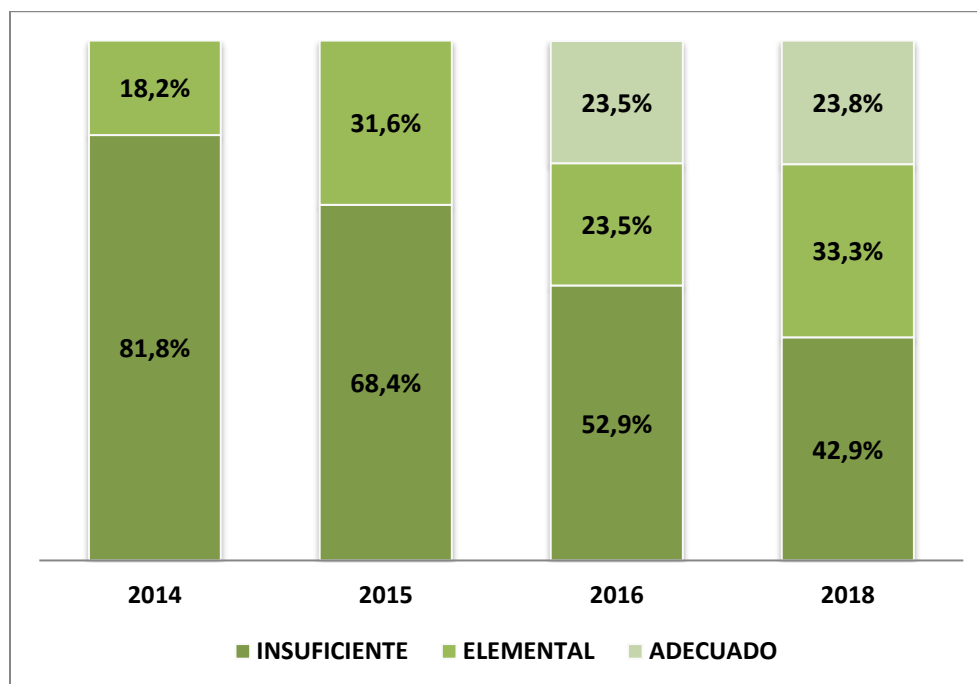
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar en la figura 12, la distribución por Niveles de Aprendizaje entre las mediciones de los años 2014 y 2018; se obtuvo que en promedio el 60,5% de los estudiantes, que rindieron la Evaluación de Lectura, se situaron en el Nivel Insuficiente, es decir, no lograron demostrar los conocimientos y habilidades más elementales estipuladas en el currículo. De igual forma, el porcentaje promedio de estudiantes en el Nivel de Aprendizaje Elemental es de 29,4%; y el porcentaje promedio del Nivel de Aprendizaje Adecuado es de 10,0%, demostrando que los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje lograron lo exigido en el currículo de manera satisfactoria; sin embargo, en el año 2015, ningún estudiante evaluado logró alcanzar este Nivel de Aprendizaje.

Niveles de Aprendizaje 6° básico en Prueba de Matemática.

Al analizar los Resultados de la Evaluación de Aprendizaje S.I.M.C.E. de Matemática en la tabla 6, se evidencia que el resultado más alto se obtuvo en el año 2018 con 245 puntos y el más bajo se alcanzó el año 2014 y 2015 con 203 puntos.

Figura 13: Porcentaje de Estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje según S.I.M.C.E.: Matemática 6° básico en el periodo 2014 – 2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar en la figura 13, la distribución por Niveles de Aprendizaje entre las mediciones de los años 2014 y 2018; se obtuvo que en promedio el 61,5% de los estudiantes, que rindieron la Evaluación de Matemática se situaron en el Nivel Insuficiente, es decir, no lograron demostrar los conocimientos y habilidades más elementales estipuladas en el currículo. De igual forma, el porcentaje promedio de estudiantes en el Nivel de Aprendizaje Elemental es de 26,7%; y el porcentaje promedio del Nivel de Aprendizaje Adecuado es de 11,8%, demostrando que los estudiantes que alcanzaron este Nivel de Aprendizaje lograron lo exigido en el currículo de manera satisfactoria; sin embargo, en los años 2014 y 2015, ningún estudiante evaluado logró alcanzar este Nivel de Aprendizaje. Se observa también que, en el periodo comprendido entre el

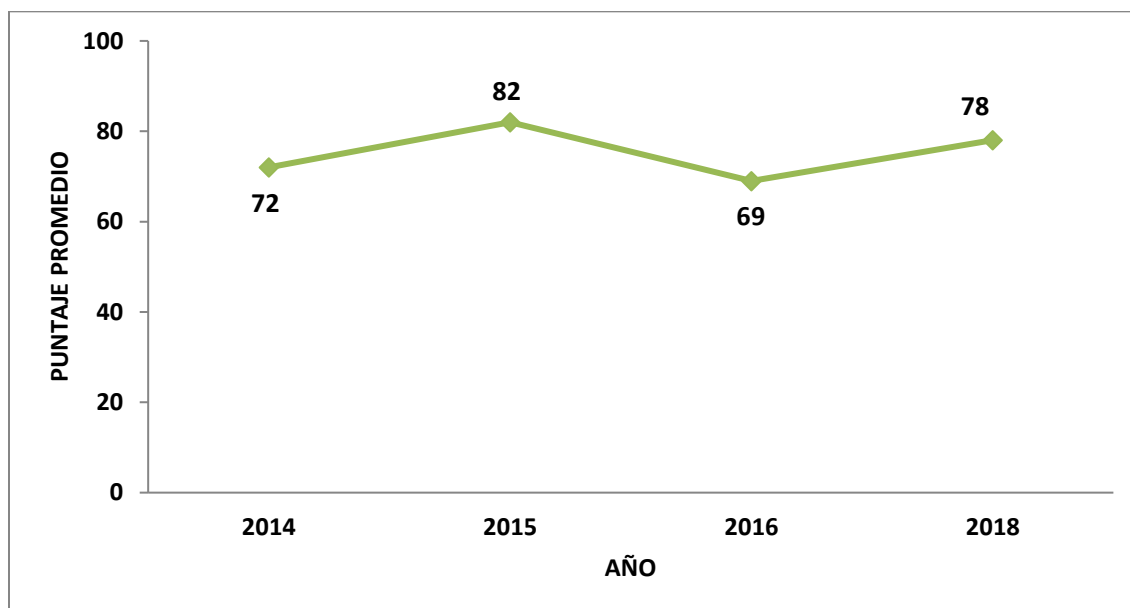
2014 y 2018, hay una tendencia a la mejora de los puntajes y a una disminución en el porcentaje de estudiantes en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente.

1.3.2.2. Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

A continuación, se muestran los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (I.D.P.S.) para 6° básico desde el 2014 a 2018.

I.D.P.S. 1: Autoestima Académica y Motivación Escolar.

Figura 14: *Puntaje Promedios I.D.P.S. Autoestima Académica y Motivación Escolar para 6° básico en el periodo 2014 – 2018*

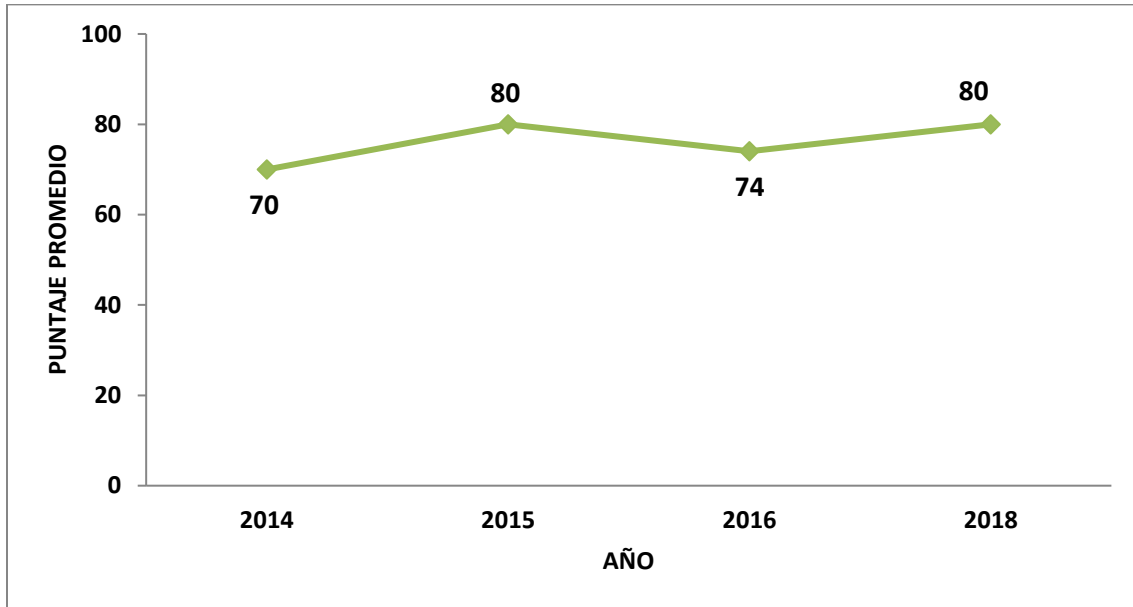


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar la figura 14, se evidencia que en el periodo 2014 – 2018 el indicador de Autoestima Académica y Motivación Escolar fluctúa entre los 69 y 82 puntos; siendo 100 el puntaje máximo del indicador. Dentro del rango que fluctúan los puntajes, se observa que el resultado más bajo corresponde al año 2016 con los 69 puntos y el resultado más alto al año 2015 con 82 puntos. Para el periodo en estudio, el promedio y el 50% de las mediciones coincidieron en los 75 puntos.

I.D.P.S. 2: Clima de Convivencia Escolar.

Figura 15: *Puntaje Promedios I.D.P.S. Clima de Convivencia Escolar para 6° básico en el periodo 2014 – 2018*

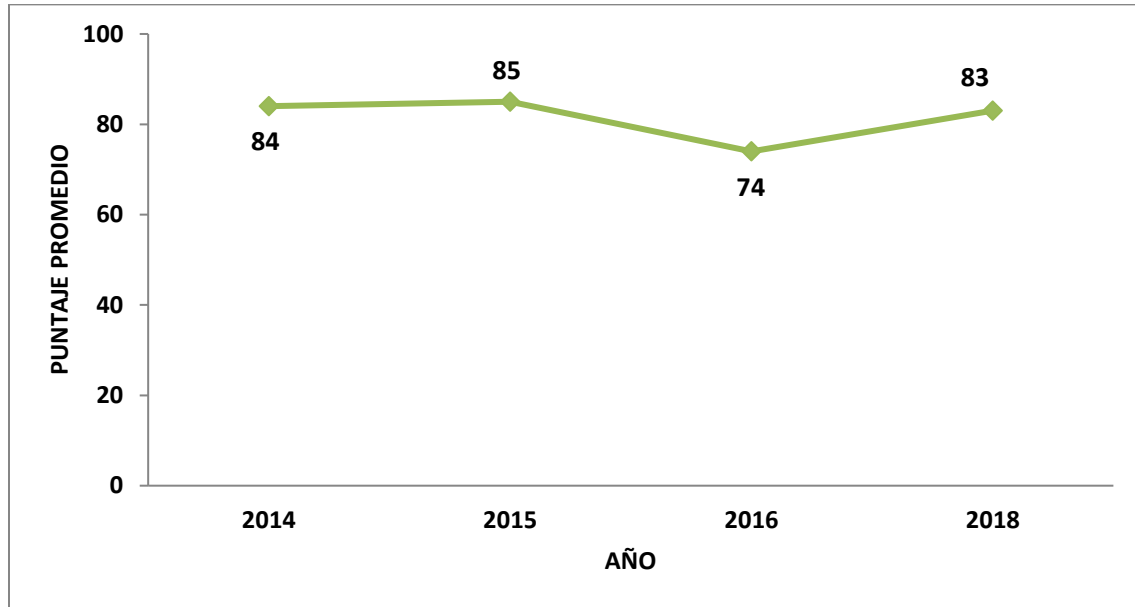


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar la figura 15, se evidencia que en el periodo 2014 – 2018 el indicador Clima de Convivencia Escolar fluctúa entre los 70 y 80 puntos; siendo 100 el puntaje máximo del indicador. Dentro del rango que fluctúan los puntajes, se observa que el resultado más bajo corresponde al año 2014 con los 70 puntos y el resultado más alto al año 2015 y 2018 con 80 puntos. Para el periodo en estudio, el promedio del indicador es de 76 puntos obteniéndose 77 o más puntos en el 50% de las mediciones.

I.D.P.S. 3: Participación y Formación Ciudadana.

Figura 16: Puntaje Promedios I.D.P.S. Participación y Formación Ciudadana para 6° básico en el periodo 2014 – 2018

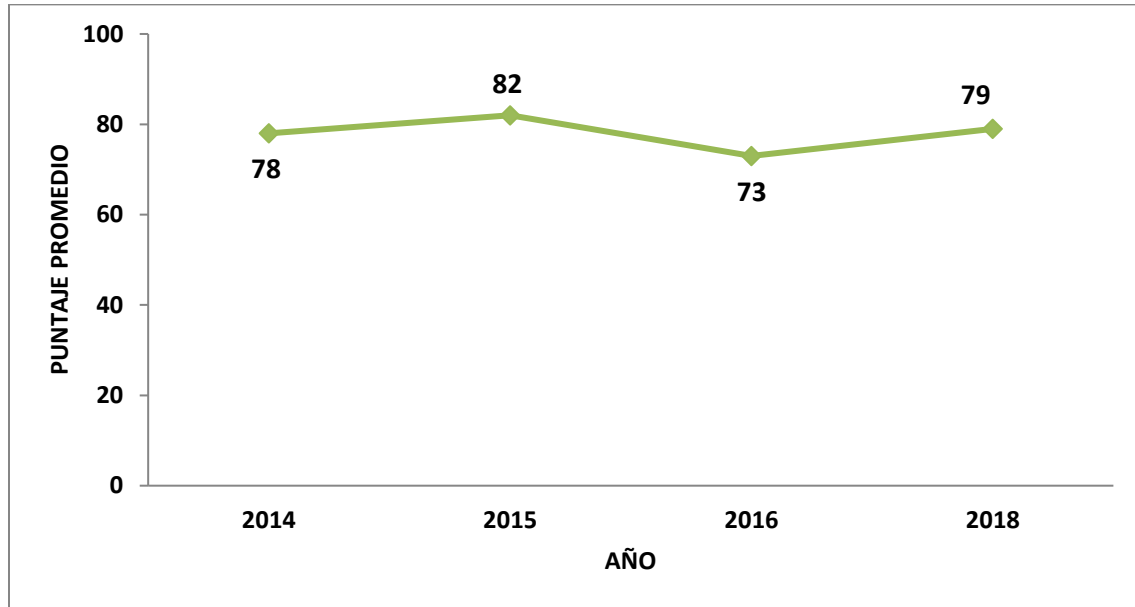


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar la figura 16, se evidencia que en el periodo 2014 – 2018 el indicador de Participación y Formación Ciudadana fluctúa entre los 74 y 85 puntos; siendo 100 el puntaje máximo del indicador. Dentro del rango que fluctúan los puntajes, se observa que el resultado más bajo corresponde al año 2016 con los 74 puntos y el resultado más alto al año 2015 con 85 puntos. Para el periodo en estudio, el promedio del indicador es de 82 puntos obteniéndose 83,5 o más puntos en el 50% de las mediciones.

I.D.P.S. 4: Hábitos de Vida Saludable.

Figura 17: *Puntaje Promedios I.D.P.S. Hábitos de Vida Saludable para 6° básico en el periodo 2014 – 2018*



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados del P.E.I.

Al analizar la figura 17, se evidencia que en el periodo 2014 – 2018 el indicador de Hábitos de Vida Saludable fluctúa entre los 73 y 82 puntos; siendo 100 el puntaje máximo del indicador. Dentro del rango que fluctúan los puntajes, se observa que el resultado más bajo corresponde al año 2016 con los 73 puntos y el resultado más alto al año 2015 con 82 puntos. Para el periodo en estudio, el promedio del indicador es de 78 puntos obteniéndose 78,5 o más puntos en el 50% de las mediciones.

2. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA DE BASE.

En este apartado serán presentados; los objetivos de la investigación, el diseño adoptado, la población y muestra que participó de este estudio, los instrumentos utilizados para recopilar la información, el plan de análisis de los datos y, finalmente, los resultados obtenidos.

2.1. Objetivos.

A continuación, se expone el objetivo general que da inicio a la investigación; además, de los objetivos específicos, que se ejecutaron para el desarrollo de esta misma.

2.1.1. Objetivo General.

- Caracterizar las Prácticas de Liderazgo de la Directora y del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de un establecimiento educacional de la Región de Los Ríos.

2.1.2. Objetivos Específicos.

- Identificar las Prácticas de Liderazgo de la Directora y del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica implementadas en la escuela.
- Conocer las percepciones de los Docentes, la Directora y del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica sobre las Prácticas de Liderazgo implementadas por el equipo de gestión de la escuela.
- Identificar nudos críticos en las Prácticas de Liderazgo del equipo de gestión de la escuela.

2.2. Diseño Metodológico.

Los diseños metodológicos presentan ciertos componentes que guían la investigación o fenómeno en estudio. Esta investigación, es de tipo no experimental, con un alcance descriptivo y una temporalidad transversal o transeccional; puesto que su propósito es recoger información del establecimiento educacional en un solo momento; sin manipular las variables de estudio, para poder conocer la realidad tal cual es, y así realizar un diagnóstico de la institución (Chen, 2008).

La metodología de investigación es de tipo mixta, la cual corresponde a:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno en estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.534).

En esta misma línea, se adopta el Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS), caracterizado por:

Una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos (...). Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.554).

Por consiguiente, el uso del DEXPLIS permite utilizar los resultados cualitativos para explicar de manera más profunda los resultados cuantitativos obtenidos inicialmente, de modo tal, que los descubrimientos, que arroje la investigación, sean lo suficientemente coherentes y robustos (Creswell, 2013).

La decisión de emplear un enfoque mixto se debe al valor y riqueza que entrega al estudio (Lieber y Weisner, 2010), para lograr una perspectiva más amplia y profunda de su complejidad (Newman, Ridenour, Newman y De Marco, 2002); y para recabar un rango amplio de evidencia, que contribuya a robustecer y expandir el entendimiento.

2.3. Población y Muestra.

Al adoptar una metodología mixta en la investigación, se realizará una distinción entre la población y muestra empleada para recopilar información por medio de métodos cuantitativos y cualitativos, respectivamente.

2.3.1. Población y muestra para la recolección de datos cuantitativos.

La población del estudio está integrada por los 19 docentes del establecimiento, de los cuales 15 se desempeñan en los niveles de Educación Parvularia y de Educación Básica, y 4 son educadoras diferenciales. La muestra está conformada por 12 docentes, quienes participaron consentidamente de este estudio (tabla 7). De este total, 10 docentes se identifican con el sexo femenino, es decir, el 83%; y dos se identifican con el sexo masculino, equivalente al 17% de la muestra.

En cuanto a los niveles de enseñanza, en los cuales se desempeñan los docentes, tres se reconocen como educadores de párvulos, cinco como educadores de primer ciclo básico y seis como educadores de segundo ciclo básico. Cabe destacar que, dos docentes indicaron desempeñarse tanto en 1° como en 2° ciclo básico.

Tabla 7: *Población y muestra para recolección de datos cuantitativos*

Población	19 docentes.
Muestra	12 docentes: <ul style="list-style-type: none">▪ 3 educadores de párvulos▪ 5 educadores de enseñanza básica (1° ciclo)▪ 6 educadores de enseñanza básica (2° ciclo)

Fuente: Elaboración propia

2.3.2. Población y muestra para la recolección de datos cualitativos.

En el diseño explicativo secuencial de esta investigación, en primer lugar se recolectan los datos cuantitativos; y en segundo lugar los datos cualitativos. En esta segunda etapa, la

información cuantitativa obtenida proviene de la población y muestra que derivan de la primera fase, por lo que es más reducida en número y es seleccionada de manera intencionada.

La población, corresponde a los 12 docentes que accedieron a participar en la fase cuantitativa. La muestra fue seleccionada de acuerdo a procedimientos no probabilísticos, de tipo intencional y en vista a los objetivos de investigación propuestos, correspondiendo a los funcionarios del establecimiento considerados como actores claves, puesto que desde su experiencia y conocimiento de la institución educativa pueden entregar valiosa información para comprender mejor el fenómeno de estudio. Entre los actores claves, se encuentra la Directora y el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica a quienes se les aplicó la técnica de la entrevista; mientras que el grupo de profesores participó de un focus group.

2.4. Instrumentos.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos corresponden tanto a instrumentos de carácter cuantitativo como de carácter cualitativo.

2.4.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos.

La recopilación de datos cuantitativos se obtuvo a través de las respuestas proporcionadas por los docentes a los reactivos del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, elaborado y validado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2010).

El Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010), está estructurado en cuatro partes, las que hacen referencia a; (1) Características del Establecimiento, (2) Prácticas de Liderazgo y Características del Director, (3) Características del Jefe Técnico y (4) Antecedentes Personales y Situación del Docente en el Establecimiento.

El encuestado deberá manifestar su nivel de acuerdo con las afirmaciones presentadas a través de una Escala Likert con puntuación de 1 a 5; cuyos descriptores son: (1) Muy en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni acuerdo ni en desacuerdo; (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo (ver anexos).

2.4.2. Instrumentos para la recogida de datos cualitativos.

Para la recolección de datos cualitativos, y de acuerdo a los objetivos de esta investigación, fueron aplicadas dos técnicas a distintos actores claves: la entrevista individual de tipo semiestructurada a la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica; y la realización de un focus group para docentes. Ambas técnicas permiten explorar sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto (Edmunds, 1999 en Juan y Roussos, 2010).

La entrevista es definida por Kvale (2011) como un proceso de interacción comunicacional entre el investigador y un actor social, cuyo objetivo es obtener información relevante para la investigación que se está desarrollando, en este caso para profundizar en las Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

Ryen (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), señala que las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En este estudio, se utilizó la entrevista semiestructurada, en la cual el entrevistador utiliza como instrumento un guion de preguntas en concordancia a los objetivos de la investigación. Además, en este tipo de entrevista se puede introducir preguntas adicionales con el fin de obtener mayor información (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Algunas de las características de la entrevista semiestructurada (Muñoz, 2019), son:

- Las preguntas deben ser formuladas en términos familiares para el entrevistado.
- El orden de las preguntas puede ser modificado.
- Las preguntas pueden ser adaptadas dependiendo de las situaciones y características de los sujetos en estudio.
- Se pueden hacer contrapreguntas.

La técnica del focus group consiste en una conversación grupal focalizada en un tema en específico, la cual es dialogada por un grupo de tamaño pequeño a mediano, es decir, de tres a diez personas. El ambiente debe ser relajado e informal, de modo que los participantes puedan expresarse con libertad y respeto. Este es conducido por un moderador, cuya función es mediar en el uso de la palabra y, continuamente, focalizar la conversación en el tema de investigación (Flick, 2004). Para esto puede contar con una pauta de los principales temas a tratar, la cual corresponde al instrumento. A su vez, esta técnica tiene por objetivo generar interacción entre los participantes para analizar la construcción de significados de manera grupal (Barbour, 2007 en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Los temas abordados en el focus group buscan profundizar en las Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, específicamente, en aquellos aspectos más descendidos en el establecimiento, según los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario a los docentes.

En la tabla 8, se presenta una síntesis de las técnicas utilizadas para obtener información de tipo cualitativa. Cabe destacar que, la aplicación de ambos instrumentos contó con el consentimiento de los participantes y se siguieron todos los procedimientos éticos pertinentes como lo es tratamiento confidencial de los datos, entre otros.

Tabla 8: *Técnicas para la recolección de datos cualitativos*

Técnica	Entrevista semiestructurada	Focus Group
Instrumento	Guion de preguntas.	Pauta temática.
Participantes	Directora. Jefe de U.T.P.	Docentes.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de liderazgo de la escuela. ▪ Trabajo colaborativo. ▪ Estructura de apoyo al trabajo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de liderazgo de la escuela. ▪ Trabajo colaborativo. ▪ Estructura de apoyo al trabajo docente.

Fuente: Elaboración propia

2.5. Plan de análisis de datos.

Considerando la metodología mixta de esta investigación, se ha realizado un plan de análisis para el tratamiento de los datos obtenidos por medio de procedimientos cuantitativos y cualitativos.

2.5.1. Plan de análisis de datos cuantitativos.

Los resultados cuantitativos, obtenidos tras la aplicación del Cuestionario Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010), fueron tabulados y graficados en una planilla Excel. Luego, fueron analizados en coherencia con los objetivos de investigación propuestos.

De acuerdo con las Variables de Horn (Horn, 2013), las Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica se encuentran conformadas por un conjunto de preguntas o reactivos, que han sido clasificados dentro de cuatro dimensiones: (1) Establecer Dirección, (2) Rediseñar la Organización, (3) Desarrollar Personas y (4) Gestionar la Instrucción. Para el caso del Director, las dimensiones están compuestas por subdimensiones, las cuales se darán a conocer en la tabla 9.

Tabla 9: Dimensiones y subdimensiones de las Prácticas de Liderazgo del Director

Dimensiones	Subdimensiones
Desarrollar Personas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Atención y Apoyo individual a los Docentes.▪ Estimulación Intelectual.▪ Proporcionar Modelo Adecuado.
Establecer Dirección.	<ul style="list-style-type: none">▪ Construcción de visión compartida.▪ Aceptar metas y objetivos por el Grupo.▪ Expectativas de Alto Rendimiento.
Gestionar la Instrucción.	<ul style="list-style-type: none">▪ Dotación de Personal.▪ Proporcionar Recursos de Apoyo al Aprendizaje.▪ Monitoreo de la Actividad Escolar.▪ Protección ante distracciones.

-
- Rediseñar la Organización.
- Construcción de la Cultura Colaborativa.
 - Estructurar una Organización que Facilite el Trabajo.
 - Relaciones productivas entre Familia y Comunidad.
 - Conectar la Escuela con su Entorno.
-

Fuente: Adaptado de Horn (2013)

El análisis de los datos consideró los descriptores “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, para obtener una visión integral y más confiable respecto de los resultados.

En primer lugar, el plan de análisis de los datos se realizó para cada una de las dimensiones del liderazgo de la Directora. En segundo lugar, se realizó en cada una de sus respectivas subdimensiones. De esta manera, existirá plena certeza de que el diagnóstico que se realice sea el acertado, y que el problema identificado contará con las evidencias suficientes para justificar la propuesta de un plan de mejoramiento.

2.5.2. Plan de análisis de datos cualitativos.

Los resultados cualitativos fueron obtenidos a través de entrevistas de tipo semiestructurada y de un focus group. Los datos recopilados serán tratados bajo el paradigma interpretativo comprensivo, específicamente, mediante un análisis de tipo hermenéutico, el cual “procura comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual” (Cárcamo, 2005, p.207).

El análisis hermenéutico permite comprender cómo es la realidad, de acuerdo con el significado que el sujeto le otorga (Creswell, 2013), de manera tal que, respondiendo a los objetivos de este estudio, se interpretarán los discursos de la Directora, Jefe de Unidad Técnico Pedagógica y de los Docentes del establecimiento, a partir de los significados que ellos le atribuyen al tema de investigación.

De acuerdo con Baeza (2002), todo análisis hermenéutico debiese considerar las siguientes recomendaciones:

- Lograr un conocimiento acabado del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis.
- Considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el corpus.
- Trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas.
- Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido.
- Trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva del entrevistado.
- Establecer un segundo nivel de análisis de contenido.
- Trabajar analíticamente el conjunto de las entrevistas, desde las perspectivas de los entrevistados.
- Revisar el análisis en sentido inverso, es decir comenzando esta vez desde la perspectiva del entrevistado.
- Establecer conclusiones finales según estrategia de análisis de contenido escogida (pp. 163-164).

Para efectos de esta investigación y siguiendo las sugerencias mencionadas anteriormente, en una primera fase se realizó la transcripción de las dos entrevistas y del focus group, proceso a través del cual se obtiene el corpus textual.

En la segunda fase, se inició el proceso de codificación del corpus, el cual consiste en establecer categorías y subcategorías, también llamadas unidades de análisis o unidades hermenéuticas, las cuales están conformadas por un conjunto de frases o párrafos coherentes entre sí, es decir, remiten a una misma idea (Tabla 10).

En la tercera fase, se procede a ordenar y a seleccionar todas las categorías y subcategorías, que aporten directamente a los objetivos de la investigación, para analizarlas e interpretarlas, dilucidando a través de las palabras de los sujetos los significados que le atribuyen al fenómeno de estudio (Cárcamo, 2005).

Tabla 10: *Categorías y subcategorías de entrevistas y focus group*

Categorías	Subcategorías
Percepciones en torno al liderazgo de la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de liderazgo de la escuela. ▪ Obstaculizadores en la implementación del liderazgo pedagógico en la escuela.
Estructura de apoyo al desarrollo docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acciones implementadas por el Equipo de Gestión. ▪ Acciones implementadas por el cuerpo docente.
Nudos críticos en torno al trabajo colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instancias para el desarrollo del trabajo colaborativo. ▪ Obstáculos en la implementación del trabajo colaborativo.

Fuente: Elaboración propia

2.6. Resultados.

A continuación, se expondrán los resultados de orden cuantitativo obtenidos a partir de las respuestas de los docentes al Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010). De igual forma, se darán a conocer los resultados de orden cualitativo obtenidos a partir de las respuestas de la Directora y el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica a las entrevistas, y de los docentes al focus group.

2.6.1. Resultados de orden cuantitativo.

En los siguientes puntos se presentarán los resultados obtenidos a partir de las respuestas proporcionadas por los docentes al Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010), en las dimensiones y subdimensiones del liderazgo de la Directora; y en las dimensiones de liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

2.6.1.1. Resultados Generales en las Dimensiones de Liderazgo de la Directora.

Es importante dar conocer el porcentaje promedio de cada una de las Dimensiones de Liderazgo que la Directora implementa en la escuela. Las respuestas se obtuvieron a través del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo que es respondido por los docentes, en el cual manifiestan su nivel de acuerdo a través de los descriptores: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Tabla 11: *Porcentaje promedio de las Dimensiones de Liderazgo de la Directora en el establecimiento educacional*

Dimensiones de Liderazgo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Establecer Dirección	31%	53%	13%	3%	0%
Rediseñar la Organización	20%	54%	21%	4%	1%
Desarrollar Personas	10%	39%	22%	16%	13%
Gestionar la Instrucción	13%	42%	25%	16%	4%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo presentado en la tabla 11, en promedio, menos de un tercio de los docentes manifiesta estar muy de acuerdo con que las prácticas asociadas a cada una de las dimensiones de liderazgo son llevadas a cabo por la Directora.

En relación a lo anterior, en promedio, un 31% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la dimensión “establecer dirección” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 84% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la dimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras dimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más bajo en relación a las otras dimensiones con un 13%. En promedio, el 3% de la muestra docente manifiesta estar “en desacuerdo” con el desarrollo de

dicha dimensión en la escuela; mientras que ningún docente de la muestra declara estar “muy en desacuerdo”.

En promedio, el 20% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la dimensión “rediseñar la organización” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 74% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la dimensión que obtiene el segundo mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras dimensiones. Cabe destacar que, es la dimensión con el mayor porcentaje promedio en el descriptor “de acuerdo” con un 54%. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 21%. En esta dimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 5% de la muestra docente se encuentra entre estos.

Respecto a “desarrollar personas”, en promedio, el 10% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de esta dimensión en la escuela, convirtiéndose en la dimensión que obtiene el menor porcentaje promedio en este descriptor con respecto a las otras dimensiones. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 49% de la muestra docente se posiciona en estos. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 22%. En esta dimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 29% de la muestra docente se encuentra entre estos, transformándose en la dimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras dimensiones.

Luego en “gestionar la instrucción”, en promedio, en promedio, el 13% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de esta dimensión en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 55% de la muestra docente se posiciona en estos. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más alto en relación a las otras dimensiones con un 25%. En esta dimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores

“en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 20% de la muestra docente se encuentra entre estos.

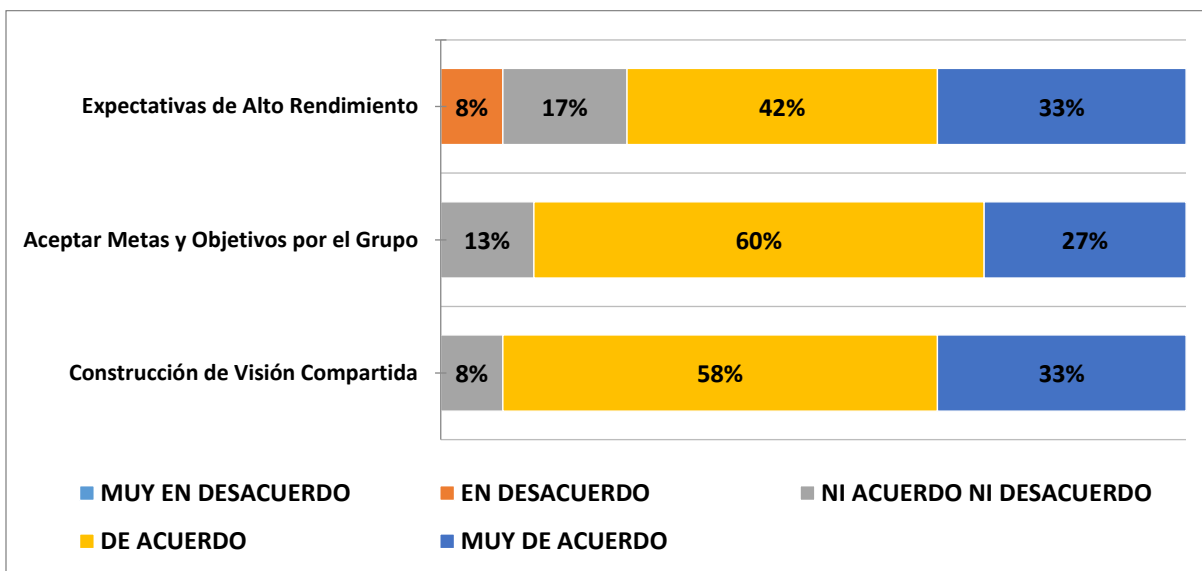
2.6.1.2. Resultados de las subdimensiones de liderazgo de la Directora.

En los siguientes puntos se presentarán los resultados obtenidos en cada una de las subdimensiones del Cuestionario de Cuestionario de Prácticas de Liderazgo.

2.6.1.2.1. Resultados de las subdimensiones de establecer dirección.

La dimensión “Establecer Dirección” se compone de las siguientes subdimensiones: (1) construcción de visión compartida, (2) aceptar metas y objetivos por el grupo y (3) expectativas de alto rendimiento.

Figura 18: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Establecer Dirección”



Fuente: Elaboración propia

En la figura 18, se observa que, en promedio, el 33% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la subdimensión “construcción de visión compartida” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 91% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la subdimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos

descriptores con respecto a las otras subdimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más bajo en relación a las otras subdimensiones con un 8%. Cabe destacar que, ningún docente manifiesta estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con las afirmaciones que constituyen esta subdimensión.

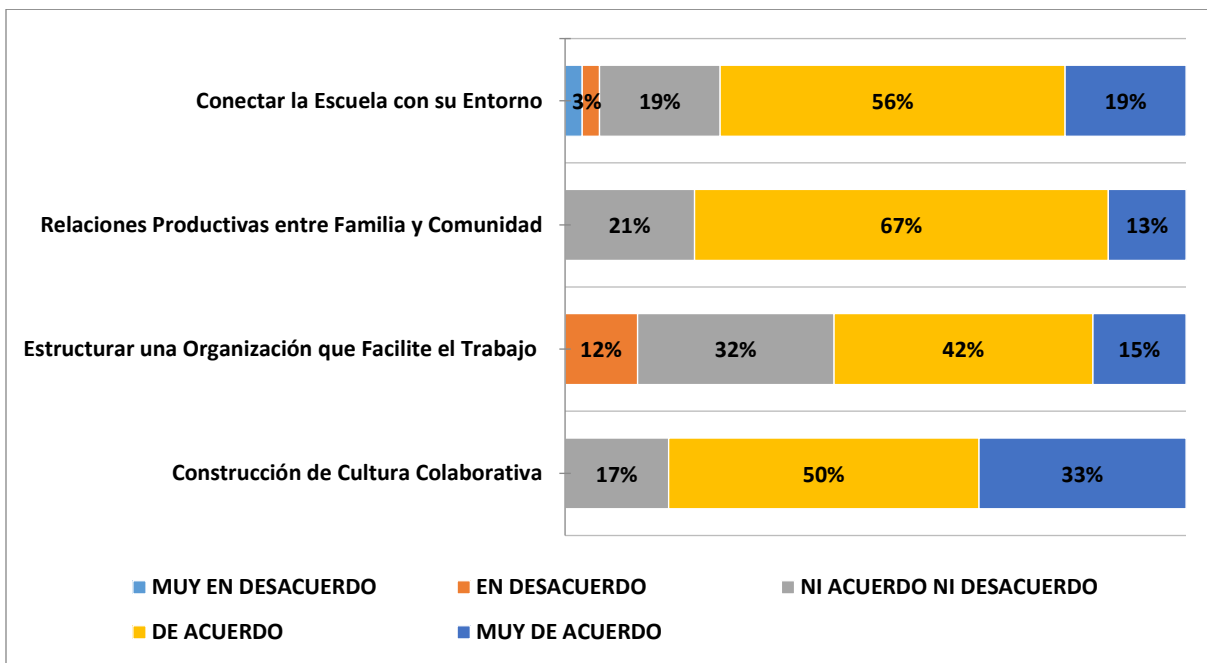
En promedio, el 27% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la subdimensión “aceptar metas y objetivos por el grupo” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 87% de la muestra docente se posiciona en estos. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 13%. En esta subdimensión ningún docente manifiesta estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con las afirmaciones que la constituyen.

Respecto a las “expectativas de alto rendimiento”, en promedio, el 33% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de esta subdimensión en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 75% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la subdimensión que obtiene el menor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más alto en relación a las otras subdimensiones con un 17%. En promedio, el 8% de la muestra docente manifiesta estar “en desacuerdo” con las afirmaciones que constituyen esta subdimensión; mientras que ningún docente de la muestra declara estar “muy en desacuerdo”.

2.6.1.2.2. Resultados de las subdimensiones de rediseñar la organización.

La dimensión “Rediseñar la Organización” se compone de las siguientes subdimensiones: (1) construcción de una cultura colaborativa, (2) estructurar una organización que facilite el trabajo, (3) relaciones productivas entre familia y comunidad y (4) conectar la escuela con su entorno.

Figura 19: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Rediseñar la Organización”



Fuente: Elaboración propia

En la figura 19, se observa que, en promedio, el 33% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la subdimensión “construcción de una cultura colaborativa” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 83% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la subdimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más bajo en relación a las otras subdimensiones con un 17%. Cabe destacar que, ningún docente manifiesta estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con las afirmaciones que constituyen esta subdimensión.

En promedio, el 15% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la subdimensión “estructurar una organización que facilite el trabajo” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 57% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la subdimensión que obtiene el menor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más alto en relación a las otras subdimensiones con un 32%. En promedio, el 12% de la muestra docente manifiesta estar “en desacuerdo” con las afirmaciones que constituyen esta subdimensión; mientras que ningún docente de la muestra declara estar “muy en desacuerdo”.

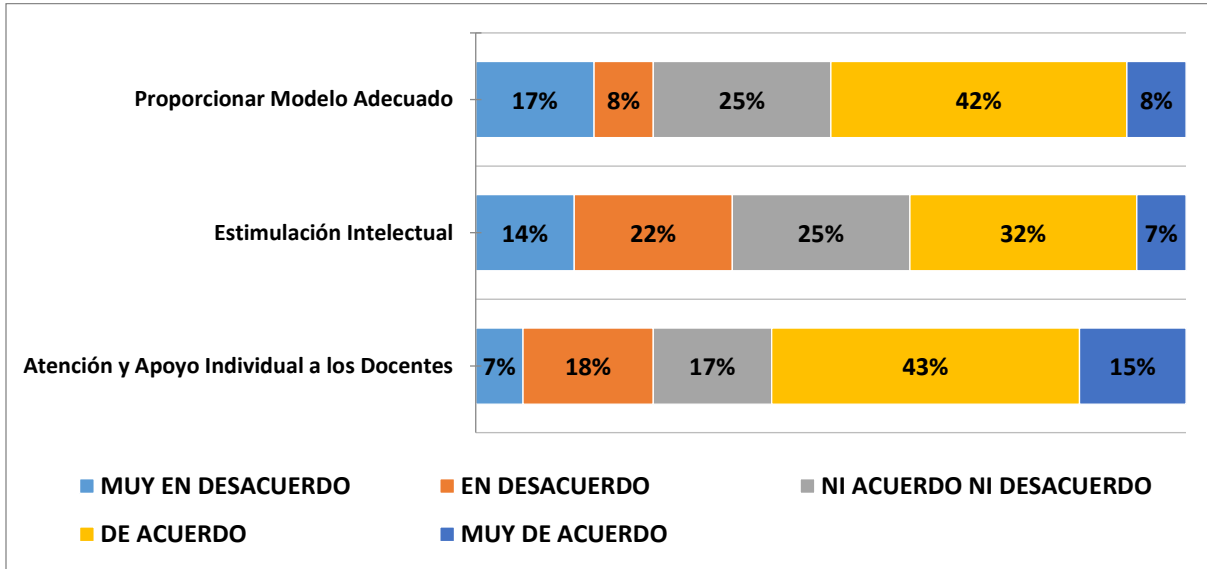
Respecto a las “relaciones productivas entre familia y comunidad”, en promedio, el 13% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de esta subdimensión en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 80% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la subdimensión que obtiene el segundo mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 12%. En esta subdimensión, ningún docente de la muestra declara estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”.

Luego en “conectar la escuela con su entorno”, en promedio, el 19% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de esta subdimensión en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 75% de la muestra docente se posiciona en estos. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 19%. En esta subdimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 6% de la muestra docente se encuentra entre estos.

2.6.1.2.3. Resultados de las subdimensiones de desarrollar personas.

La dimensión “Desarrollar Personas” se compone de las siguientes subdimensiones: (1) atención y apoyo individual, (2) estimulación intelectual y (3) proporcionar modelo adecuado.

Figura 20: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Desarrollar Personas”



Fuente: Elaboración propia

En la figura 20, se observa que, en promedio, el 15% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la subdimensión “atención y apoyo individual a los docentes” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 58% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la subdimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más bajo en relación a las otras subdimensiones con un 17%. En esta subdimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 25% de la muestra docente se encuentra entre estos, transformándose en la subdimensión que obtiene el segundo mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones.

En promedio, el 7% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la subdimensión “estimulación intelectual” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 39% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la

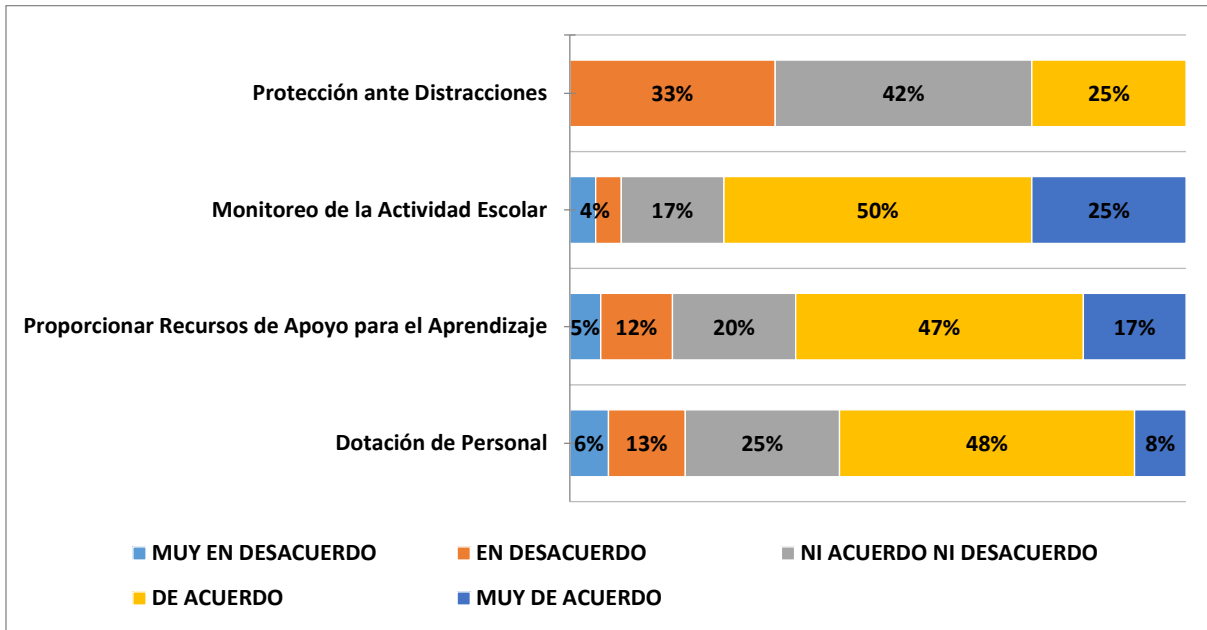
subdimensión que obtiene el menor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 25%. En esta subdimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 36% de la muestra docente se encuentra entre estos, transformándose en la subdimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones.

Luengo en “proporcionar modelo adecuado”, en promedio, el 8% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de esta subdimensión en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 50% de la muestra docente se posiciona en estos. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 25%. En esta subdimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 25% de la muestra docente se encuentra entre estos.

2.6.1.2.4. Resultados de las subdimensiones de gestionar la instrucción.

La dimensión “Gestionar la Instrucción” se compone de las siguientes subdimensiones: (1) dotación de personal, (2) proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, (3) monitoreo de la actividad escolar y (4) protección ante distracciones.

Figura 21: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Gestionar la Instrucción”



Fuente: Elaboración propia

En la figura 21, se observa que, en promedio, el 8% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la subdimensión “dotación de personal” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 56% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la subdimensión que obtiene el menor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 25%. En esta subdimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 19% de la muestra docente se encuentra entre estos, transformándose en la subdimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones.

En promedio, el 17% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de la subdimensión “proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 64% de la muestra docente se posiciona en estos. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 20%. En esta subdimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 17% de la muestra docente se encuentra entre estos.

Respecto al “monitoreo de la actividad escolar en promedio, el 25% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de esta subdimensión en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 75% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la subdimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más bajo en relación a las otras subdimensiones con un 17%. En esta subdimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 8% de la muestra docente se encuentra entre estos, transformándose en la subdimensión que obtiene el menor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras subdimensiones.

Luego en “protección ante distracciones”, ningún docente de la está “muy de acuerdo” con que la Directora implementa prácticas de esta subdimensión en la escuela. Mientras que, en promedio, el 25% de la muestra docente se posiciona en el descriptor “de acuerdo”. En el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más alto en relación a las otras subdimensiones con un 42%. En promedio, el 33% de los docentes de la muestra manifiesta estar “en desacuerdo” con las afirmaciones de esta subdimensión; y ningún docente de la muestra declara estar “muy en desacuerdo”.

2.6.1.3. Resultados Generales en las Dimensiones de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

Es importante dar conocer el porcentaje promedio de cada una de las Dimensiones de Liderazgo que el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica implementa en la escuela. Las respuestas se obtuvieron a través del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo que es respondido por los docentes, en el cual manifiestan su nivel de acuerdo a través de los descriptores: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Tabla 12: *Porcentaje promedio de las Dimensiones de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en el establecimiento educacional*

Dimensiones de Liderazgo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Establecer Dirección	33%	58%	9%	0%	0%
Rediseñar la Organización	8%	67%	25%	0%	0%
Desarrollar Personas	21%	47%	22%	9%	1%
Gestionar la Instrucción	25%	61%	11%	3%	0%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo presentado en la tabla 12, en promedio, al menos de un tercio de los docentes manifiesta estar muy de acuerdo con que las prácticas asociadas a cada una de las dimensiones de liderazgo son llevadas a cabo por el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

En relación a lo anterior, en promedio, un 33% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica implementa prácticas de la dimensión “establecer dirección” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 91% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la dimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras dimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más bajo en relación a las otras

dimensiones con un 9%. Cabe destacar que, ningún docente manifiesta estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con el desarrollo de Prácticas de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en esta dimensión.

En promedio, el 8% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica implementa la práctica de la dimensión “rediseñar la organización” en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 75% de la muestra docente se posiciona en estos, convirtiéndose en la dimensión que obtiene el segundo mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras dimensiones. Cabe destacar que, es la dimensión con el mayor porcentaje promedio en el descriptor “de acuerdo” con un 67%. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más alto en relación a las otras dimensiones con un 25%. Ningún docente manifiesta estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con el desarrollo de Prácticas de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en esta dimensión.

Respecto a “desarrollar personas”, en promedio, el 21% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica implementa prácticas de esta dimensión en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 68% de la muestra docente se posiciona en estos convirtiéndose en la dimensión que obtiene el menor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras dimensiones. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un porcentaje promedio de un 22%. En esta dimensión, al sumar los porcentajes de los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” se obtiene que, en promedio, el 10% de la muestra docente se encuentra entre estos, transformándose en la dimensión que obtiene el mayor porcentaje promedio entre ambos descriptores con respecto a las otras dimensiones.

Luego en “gestionar la instrucción”, en promedio, el 25% de la muestra docente está “muy de acuerdo” con que el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica implementa prácticas de esta dimensión en la escuela. Al sumar los porcentajes de los descriptores “muy de acuerdo” con “de acuerdo” se obtiene que, en promedio, el 86% de la muestra docente se posiciona en estos. Mientras que, el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un

porcentaje promedio de un 11%. En promedio, el 3% de los docentes de la muestra manifiesta estar “en desacuerdo” con el desarrollo de Prácticas de Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en esta dimensión. En tanto que, ningún docente de la muestra declara estar “muy en desacuerdo”.

2.6.1.4. Síntesis de resultados cuantitativos.

El análisis de los datos cuantitativos, señala que, en promedio, menos de un tercio de la muestra docente manifiesta estar muy de acuerdo con la implementación de las prácticas de liderazgo de la Directora. Bajo este parámetro, se obtiene que “Establecer Dirección” y “Rediseñar la Organización” son las dimensiones que mayormente implementa, con un porcentaje promedio de 31% y 20% de la muestra docente, respectivamente. En cuanto a las dimensiones “Gestionar la Instrucción” y “Desarrollar Personas” se obtiene que, son las menos reconocidas como implementadas, con un porcentaje promedio de 13% y 10% de la muestra docente, respectivamente.

Para el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, los resultados señalan que, en promedio, al menos un tercio de la muestra docente manifiesta estar muy de acuerdo con las prácticas asociadas a cada una de las dimensiones de liderazgo que implementa. Bajo este parámetro, se obtiene que “Establecer Dirección” y “Gestionar la Instrucción” son las dimensiones que mayormente implementa, con un porcentaje promedio de 33% y 25% de la muestra docente, respectivamente. En cuanto a las dimensiones “Desarrollar Personas” y “Rediseñar la Organización” se obtiene que, son las menos reconocidas como implementadas, con un porcentaje promedio de 21% y 8% de la muestra docente, respectivamente.

En síntesis, se obtiene que la práctica de liderazgo más descendida que comparte tanto la Directora como el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica es “Desarrollar Personas”; obteniéndose que, en promedio, menos de un cuarto de la muestra docente manifiesta estar muy de acuerdo con que la práctica de liderazgo se implementa en la escuela.

2.6.2. Resultados de orden cualitativo.

A continuación, se presentan los resultados cualitativos que fueron obtenidos tras la aplicación de dos entrevistas, una a la Directora y otra al Jefe de Unidad Técnico Pedagógica; y la realización de un focus group a docentes.

En primer lugar, se presentará la percepción general que tienen los actores respecto de las Prácticas de Liderazgo de la Directora y del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica. En segundo lugar, se focalizará en la estructura de apoyo docente; y en tercer lugar, se identificarán los nudos críticos en torno al trabajo colaborativo en la escuela.

2.6.2.1. Percepciones en torno al liderazgo de la Directora y del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

En primer lugar, se abordará el tipo de liderazgo que los actores claves entrevistados identifican como implementados por la Directora y el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica. En segundo lugar, se señalan los obstaculizadores que impiden llevar a cabo el liderazgo pedagógico en la escuela.

En cuanto al tipo de liderazgo, el relato del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica evidencia que se trata de un liderazgo administrativo, el cual se ha implementado por medio de establecer normas:

“La dinámica de la escuela ha estado desde un liderazgo administrativo, lo que se relaciona con la normalización del establecimiento (...)” (Jefe de U.T.P).

“(...) 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” (Jefe de U.T.P).

De acuerdo a su perspectiva, el entrevistado señala que el liderazgo administrativo se implementó desde la necesidad de tener un ambiente que favoreciera el aprendizaje de los estudiantes, pero que no han logrado hacer la transición hacia un tipo de liderazgo pedagógico:

“(…) 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” (Jefe de U.T.P).

Al analizar las entrevistas de la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, se distingue un primer obstáculo, que impide que en la escuela se pueda desarrollar un liderazgo de tipo pedagógico. Este se relaciona con el rol del sostenedor:

“(…) desde el sostenedor, falta de empoderamiento en cuanto al liderazgo pedagógico, siguen trabajando solo desde la gestión” (Jefe de U.T.P).

“(…) 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).

Además, un segundo obstáculo para la implementación del liderazgo pedagógico en la escuela es la falta de conocimientos técnicos de la Directora:

“(…) la directora pierde el foco al no tener conocimientos técnicos, esto creo que es por falta de observación de sus docentes, no conoce a sus profesores y por eso no avanza en conocimientos más técnicos” (Jefe de U.T.P).

“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 U.T.P).

Así mismo, y de forma más profunda, en el relato de la Directora se aprecia que confunde prácticas propias del liderazgo administrativo como si fuesen del liderazgo pedagógico o distribuido:

“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).

“Acciones específicas que he desarrollado para promover la colaboración tiene que ver con bajar el liderazgo, yo soy partidaria del liderazgo distribuido, con confiar en las competencias de los demás, en asignar funciones” (Directora).

En esta misma línea, el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica y los docentes reconocen como efecto del liderazgo administrativo una sobrecarga de funciones:

“En relación al funcionamiento del establecimiento, puedo decir que, se han distribuido tareas administrativas, ya que no contamos con inspector general, y la directora tomó la decisión de beneficiar a docentes con más horas y asignarles estas tareas, pero eso ha significado que los docentes estén atrasados con las tareas que son importantes” (Jefe de U.T.P).

“Estamos demandados de todos lados, se nos han delegado muchas funciones de la gestión del establecimiento que nos han tenido con poco tiempo para hacer nuestras tareas relacionadas con lo pedagógico” (Docentes).

2.6.2.2. Estructura de apoyo al desarrollo docente.

En este apartado, se darán a conocer las acciones llevadas a cabo por la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica para apoyar el desarrollo profesional de los docentes. Luego, se presentarán aquellas acciones que han sido impulsadas por los educadores de la escuela en busca de su desarrollo profesional.

La percepción, que tiene el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, está enmarcada en la línea de acciones de tipo pedagógicas que se vinculan con el trabajo de los docentes:

“Planificar, calendarizar y promover, acompañamiento al aula entre docentes, articulación entre niveles, evaluaciones y análisis de resultados” (Jefe de U.T.P).

“Desde la unidad técnico 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 U.T.P).

La evaluación, que realiza la Directora sobre la gestión de su colega, pues reconoce que ha entregado más apoyo a los docentes. Además, destaca que es un pilar fundamental para ellos y para la mejora del establecimiento:

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

“El trabajo que realiza la jefa de U.T.P ha sido un tremendo pilar para la mejora de este establecimiento, ella es una persona que entrega mucho a sus profesores, una dedicación en un 100%” (Directora).

A su vez, la Directora manifiesta, que las acciones que ella ejecuta, surgen desde las necesidades que los propios docentes le comunican. Sin embargo, se aprecia que su línea de acción es distinta a la que el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica lleva a cabo:

“Estamos enfocados en apoyar a los docentes de acuerdo a los recursos con los que contamos, entregando capacitaciones que nos han solicitado” (Directora).

“Las capacitaciones, desde los docentes. Siempre estamos recogiendo sus inquietudes, en los consejos de profesores y desde la observación que hacemos durante el trabajo con ellos” (Directora).

De acuerdo a la percepción de la Directora y del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, se reconoce que el objetivo de estas acciones es siempre mejorar las condiciones de los profesores. No obstante, no hay una visión compartida en el equipo de gestión sobre el apoyo a los docentes. Por un lado, la Directora manifiesta que, para lograrlo, es necesario contar con recursos materiales. Por otro lado, la visión del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica se centra en la relación estudiante-profesor:

“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).

“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” (Jefe de U.T.P).

Consecuentemente, el funcionamiento de la estructura de apoyo al desarrollo docente no es el esperado. En los relatos de los actores claves es posible identificar tensiones en cuanto al trabajo de la Directora y su falta de vinculación en asuntos pedagógicos:

“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).

“La directora no logra ver que sus decisiones no son relevantes para los aprendizajes (...)” (Jefe de U.T.P).

Paradójicamente, desde la visión de la Directora, no se detecta que identifique que las acciones implementadas por ella no responden a los requerimientos pedagógicos de los docentes, por lo que desde su perspectiva la evaluación del equipo de gestión es positiva:

“La evaluación que hago es positiva, ya que una de las fortalezas que tenemos hoy es contar con un equipo de gestión afiatado y eso es reconocido entre los docentes, pudiendo de esta forma generar conversaciones constructivas en donde todos vemos nuestras fortalezas y debilidades, somos bien autocríticas” (Directora).

Lo anterior, ha motivado que los profesores se organicen entre sí y hayan comenzado a implementar otras acciones para su desarrollo docente. Esta tiene relación con la práctica de trabajo colaborativo, cuyo inicio está vinculado con la evaluación docente:

“El trabajo colaborativo se inició en el contexto de la evaluación docente” (Directora).

“Algunos docentes han generado instancias de trabajo [colaborativo] en el contexto de la evaluación docente” (Jefe de U.T.P).

El trasfondo de por qué el trabajo colaborativo ha sido impulsado desde el cuerpo docente, se encuentra directamente relacionada con la necesidad de potenciar su desarrollo profesional:

“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, 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).

“(…) deberían proponer mejoras cuando nos hacen una retroalimentación negativa, es decir, si yo no lo estoy haciendo bien en algo esperaríamos que también me dijeran como hacerlo mejor, y no sólo la crítica” (Docentes).

Algunas de las acciones, que han implementado para desarrollar el trabajo colaborativo entre pares, son el apoyo para llevar a cabo ciertas estrategias pedagógicas y la preparación para la evaluación docente:

“Apoyo entre docentes durante la implementación de una estrategia específica” (Docente).

“A partir de la necesidad de una profesora, le solicita a otro docente que modele en su clase una estrategia” (Docente).

“El modelaje de estrategias entre nosotros, con el fin de mejorar la implementación y trabajar de manera más articulada. Además, nos hemos apoyado en la evaluación docente y ha sido muy positivo para nosotros” (Docentes).

Los mismos educadores se manifiestan conformes, en cuanto a su experiencia trabajando colaborativamente entre ellos, porque consideran que favorece el aprendizaje de los estudiantes y mejora sus prácticas pedagógicas:

“Mi experiencia de trabajo colaborativo ha sido buena, ya que planteamos acciones que luego se implementan y se obtienen resultados, que después analizamos y ayudan a la mejora de nuestros estudiantes” (Docente).

“Se han mejorado las prácticas, ya que las instancias en donde nos observamos las clases permiten mejorar lo que estamos haciendo cada uno con nuestros alumnos” (Docentes).

Lo anteriormente expuesto, se vincula con las creencias de los docentes en torno al trabajo colaborativo, puesto que en su relato declaran, que es una contribución para su desarrollo profesional, que, además, les permite valorar el trabajo de sus colegas y el propio:

“Porque 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).

2.6.2.3. Nudos críticos en torno al trabajo colaborativo.

Respecto al trabajo colaborativo, los actores claves entrevistados, señalan las instancias que disponen para su desarrollo y los obstáculos para su adecuada implementación.

La Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica declaran gestionar espacios de trabajo colaborativo en los consejos técnicos y otras instancias a modo de reuniones:

“Las instancias de colaboración son planificadas y se realizan en espacios de los consejos técnicos, pero aún deben ser monitoreadas para que no se pierda el foco, aunque son espacios planificados con ellos estos deben ser direccionados desde la Unidad Técnico Pedagógica” (Directora).

“Cada 15 días los docentes se reúnen para evaluar la implementación de estrategias y al final del semestre se evalúa el trabajo de cada equipo de trabajo colaborativo. Y U.T.P

hace acompañamiento a estos equipos para asegurar que estén haciendo un trabajo efectivo y acorde a lo planificado” (Jefe de U.T.P).

Sin embargo, los espacios de trabajo colaborativo se ven continuamente limitados por la falta de tiempo, ya que, tal como lo relatan citas anteriores, la Directora ha delegado funciones administrativas en los profesores, por lo que gran parte de su tiempo lo terminan empleando en cumplir estas tareas en vez de centrarse en la parte pedagógica:

“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).

“(…) tenemos poco tiempo a veces, ya que se nos han asignado otras funciones de la gestión del establecimiento y el tiempo que podría ocupar en aspectos más pedagógicos lo tengo que dedicar a esas funciones nuevas” (Docentes).

“Los tiempos en donde debemos trabajar colaborativamente o en nuestras planificaciones, nos piden apoyar en otras demandas del establecimiento” (Docentes).

Nuevamente en el relato de los docentes, se evidencia la tensión entre el foco administrativo, que tiene la gestión de la escuela, versus el foco en lo pedagógico, lo que ha comenzado a provocar un impacto negativo en la salud de los educadores:

“Yo creo que el establecimiento funciona bien, sin embargo, al docente y en especial hoy se le sobrecarga de tareas que no son tan relevantes, y uno pierde el norte de hacer bien sus clases” (Docentes).

“El cumplir con todo tiene un costo, hay muchos profesores con licencia por lo mismo, es un desgaste importante” (Docentes).

La sobrecarga de funciones administrativas ha producido que surjan ciertas resistencias entre los mismos docentes, evidenciando que no todos tienen el mismo grado de compromiso con las prácticas de trabajo colaborativo:

“Falta el compromiso de la planta docente completa, porque tenemos las instancias y definimos acciones” (Docente).

“Tenemos profesores que no se quieren evaluar y esto no ayuda a instalar una cultura de responsabilidad docente” (Directora).

Finalmente, los entrevistados señalan que el trabajo colaborativo es importante y contribuye al desarrollo de los docentes. Sin embargo, revelan que es una práctica que no forma parte del equipo de gestión:

“Porque como establecimiento tenemos que ser capaces de generar prácticas pedagógicas que permitan a todos los niños aprender, y al trabajar todos juntos podemos estar alineados para instalar conocimientos que sirvan para los niveles posteriores. A través del trabajo colaborativo podemos estar más conscientes de que lo que aprendan los niños con este profesor, tributa al siguiente nivel” (Jefe de U.T.P).

“En relación al equipo de gestión, el trabajo colaborativo se da siempre y cuando se direcciona o se solicita, pero de manera autónoma o individual no” (Directora).

2.6.2.4. Síntesis de resultados cualitativos.

En el siguiente apartado, se presenta una síntesis de los principales hallazgos cualitativos, sistematizados a partir de la malla de análisis de las dos entrevistas y focus group realizados.

Tabla 13: *Síntesis de resultados cualitativos en la categoría: percepciones en torno al liderazgo de la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica*

Categorías	Subcategorías	Hallazgos
Percepciones en torno al liderazgo de la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de liderazgo de la escuela. ▪ Obstaculizadores en la implementación del liderazgo pedagógico en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se identifica que el liderazgo implementado en la escuela es de tipo administrativo. ▪ Se evidencia una confusión entre lo que es el liderazgo pedagógico y distribuido. ▪ Las Prácticas de Liderazgo implementadas se relacionan con la normalización de la escuela, claridad en las reglas, rutina instalada, asignación de funciones administrativas a docentes, entre otras. ▪ Los participantes señalan que la escuela no ha podido transitar desde un liderazgo administrativo hacia uno pedagógico. ▪ Se detecta un vínculo entre una sobrecarga de funciones administrativas en los docentes, la dimensión de desarrollar personas y el tipo de liderazgo de la escuela. ▪ Se identifica que la Directora ha implementado un tipo de liderazgo administrativo producto de un descendido conocimiento técnico.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14: *Síntesis de resultados cualitativos en la categoría: estructura de apoyo al desarrollo docente*

Categorías	Subcategorías	Hallazgos
Estructura de apoyo al desarrollo docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acciones implementadas por el Equipo de Gestión. ▪ Acciones implementadas por el cuerpo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se evidencia que hay diferencias entre el rol y el tipo de liderazgo que tiene la Directora y Jefe de U.T.P dentro del Equipo de Gestión. ▪ Se identifican distintas percepciones de las acciones llevadas a cabo por el Equipo de Gestión: el Jefe de U.T.P señala que realiza acciones de tipo pedagógicas, la Directora indica que gestiona capacitaciones, y los docentes perciben que la forma de trabajo del Equipo de Gestión ha generado una distancia con ellos debido a la sobrecarga de funciones administrativas. ▪ La principal acción implementada por el cuerpo docente es el trabajo colaborativo: modelamiento de estrategias y observación de clases. ▪ Se identifica que la experiencia de trabajo colaborativo entre los educadores de la escuela es positiva, porque consideran que favorece el aprendizaje de los estudiantes y mejora sus prácticas pedagógicas:

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15: *Síntesis de resultados cualitativos en la categoría: nudos críticos en torno al trabajo colaborativo*

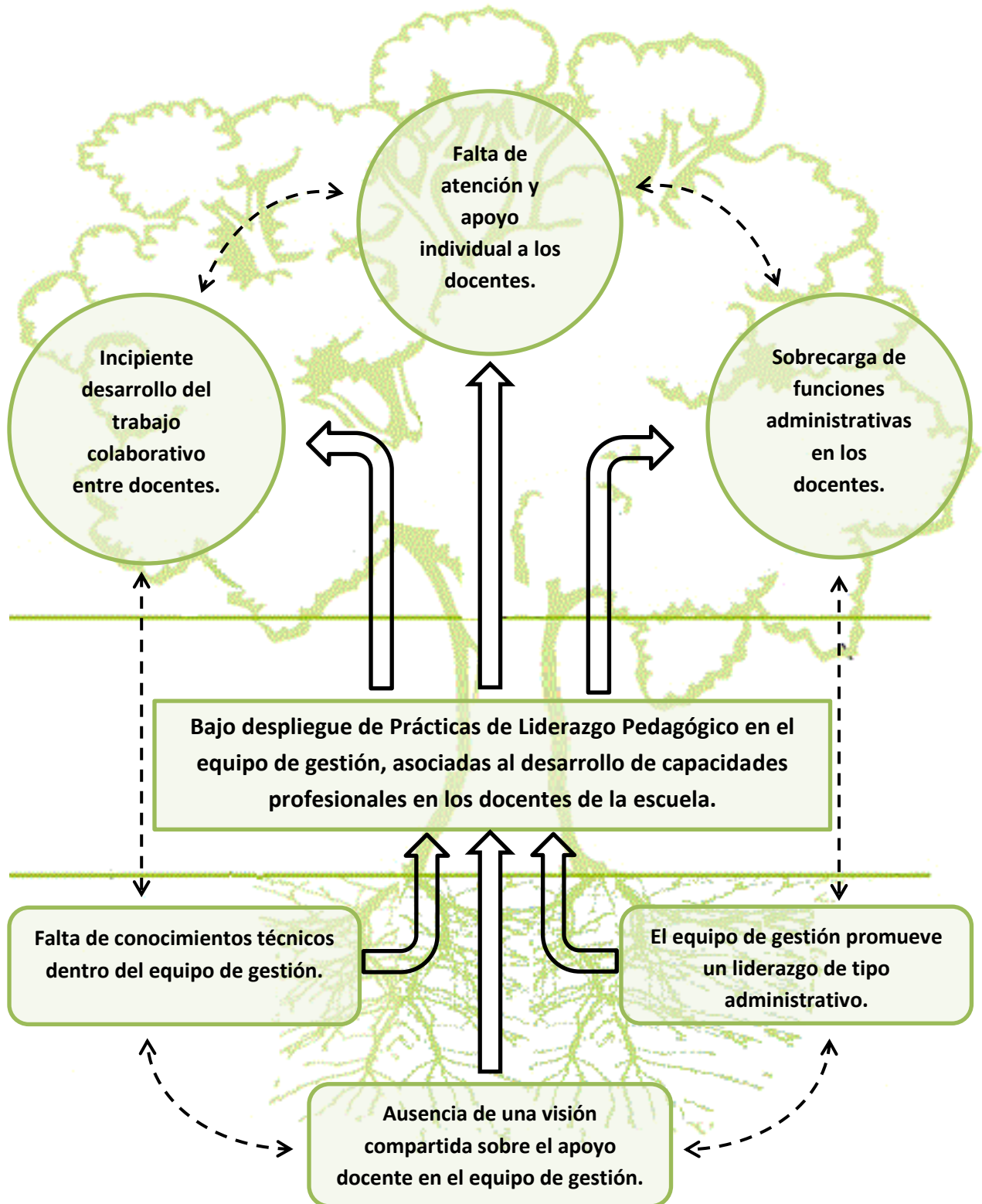
Categorías	Subcategorías	Hallazgos
Nudos críticos en torno al trabajo colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instancias para el desarrollo del trabajo colaborativo. ▪ Obstáculos en la implementación del trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La Directora señala que ha gestionado espacios de trabajo colaborativo, pero los docentes indican que no los emplean con ese objetivo, ya que están sobrecargados con funciones administrativas. ▪ Se reconoce una tensión entre la visión de la Directora, cuyo foco es lo administrativo; y la visión de los profesores, que desean centrarse en lo pedagógico. ▪ Se identifican resistencias entre los mismos docentes de la escuela, en cuanto a continuar con la práctica de trabajo colaborativo, debido al exceso de sus tareas administrativas. ▪ Se detecta una inconsistencia entre el discurso y las acciones de la Directora y Jefe de U.T.P en torno al trabajo colaborativo. Por un lado, manifiestan que es importante y que contribuye al desarrollo de los docentes. Por el otro lado, se evidencia que no es una práctica que hayan integrado a la forma de trabajo del Equipo de Gestión.

Fuente: Elaboración propia

2.7. Árbol de problema.

El análisis de causas y efectos según los datos arrojados por la investigación cuantitativa y cualitativa, se mostrarán gráficamente por medio de la técnica del árbol de problema. En efecto, a través de este, será posible identificar una situación problema, la cual se intentará solucionar analizando sus causas y efectos. En términos generales, se define un problema central (tronco del árbol), se identifican sus causas esenciales y directas (raíces del árbol) y los efectos o consecuencias que produce (copa del árbol). Finalmente, se interrelacionan estos tres componentes tal como se muestra en la figura 22.

Figura 22: *Árbol de problema*



Fuente: Elaboración propia

2.7.1. Análisis del problema.

El diagnóstico realizado, permitió conocer, que las Prácticas de Liderazgo de la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica se encuentran descendidas en torno al desarrollo de las capacidades profesionales en los docentes de la escuela. Este problema, se asocia a la dimensión del liderazgo de Desarrollar Personas, la cual fue la más descendida en el equipo de gestión, según las respuestas proporcionadas por los docentes al Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010). Puesto que, para la Directora, en promedio, el 10%; y para el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, en promedio, el 21% de la muestra docente, estuvo muy de acuerdo con que desarrollan esta dimensión en la escuela.

A su vez, los datos de orden cualitativo refuerzan el problema identificado, ya que los relatos de los entrevistados evidencian que el equipo de gestión no desarrolla capacidades profesionales en torno al quehacer docente, priorizándose lo administrativo por sobre lo pedagógico:

“(...) tenemos poco tiempo a veces, ya que se nos han asignado otras funciones de la gestión del establecimiento y el tiempo que podría ocupar en aspectos más pedagógicos lo tengo que dedicar a esas funciones nuevas” (Docentes).

2.7.2. Análisis de las causas.

En el siguiente apartado, se mencionarán y fundamentarán en base a los resultados obtenidos, cada una de las causas que dan origen al problema que subyace en la escuela.

- ***El equipo de gestión promueve un liderazgo de tipo administrativo.***

En esta primera causa, es posible notar que existe una gestión, por parte de la Directora y el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, que se enfoca, principalmente, en los procesos administrativos de la escuela, en vez de un liderazgo pedagógico.

Esta situación, es reconocida por la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, quienes afirman que:

“La dinámica de la escuela ha estado desde un liderazgo administrativo, lo que se relaciona con la normalización del establecimiento (...)” (Jefe de U.T.P).

“(...) 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” (Jefe de U.T.P).

Conforme con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar [MBDLE] (MINEDUC, 2015), y de acuerdo con la evidencia presentada; el liderazgo administrativo ejercido en la escuela no tiene incidencia contributiva para el desarrollo profesional en torno a la actualización y profundización de las competencias profesionales de los docentes.

▪ ***Ausencia de una visión compartida sobre el apoyo docente en el equipo de gestión.***

Respecto a la ausencia de una visión compartida sobre el apoyo docente en el equipo de gestión; destaca que, en promedio, solo el 8% de la muestra docente, que respondió el Cuestionario de Prácticas de Liderazgo, manifestó estar “muy de acuerdo” con los reactivos “el director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia” y “cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado por usted”.

Los hallazgos de tipo cuantitativo, se reafirman con los resultados cualitativos:

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

Desde la incipiente estructura de apoyo a docentes que existe en la escuela, la Directora, señala que:

“Estamos enfocados en apoyar a los docentes de acuerdo a los recursos con los que contamos, entregando capacitaciones que nos han solicitado” (Directora).

En base a lo expuesto anteriormente, y según lo señalado en el MBDLE (MINEDUC, 2015); en el establecimiento educacional no se estarían fortaleciendo las competencias de los docentes a través del desarrollo profesional continuo.

▪ ***Falta de conocimientos técnicos dentro del equipo de gestión.***

Otra causa que provoca el bajo despliegue de Prácticas de Liderazgo pedagógico en el equipo de gestión, es la falta de conocimientos técnicos. En primer lugar, el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, indica:

“(…) la directora pierde el foco al no tener conocimientos técnicos, esto creo que es por falta de observación de sus docentes, no conoce a sus profesores y por eso no avanza en conocimientos más técnicos” (Jefe de U.T.P).

En segundo lugar, la Directora confunde elementos del liderazgo administrativo como si fueran propios del liderazgo distribuido:

“Acciones específicas que he desarrollado para promover la colaboración tiene que ver con bajar el liderazgo, yo soy partidaria del liderazgo distribuido, con confiar en las competencias de los demás, en asignar funciones” (Directora).

Es así, como la falta de conocimientos técnicos dentro del equipo de gestión, ha generado distancia con sus docentes:

“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).

Conforme al MBDLE (MINEDUC, 2015), los conocimientos profesionales de los líderes educativos permitirán implementar procesos de mejora escolar diferenciando el contexto y nivel de desarrollo de la escuela.

2.7.3. Análisis de los efectos.

En el siguiente apartado, se mencionarán y fundamentarán, en base a los resultados obtenidos, cada uno de los efectos, que manifiesta el problema identificado en la escuela.

- ***Sobrecarga de funciones administrativas en los docentes.***

En este primer efecto, es posible establecer la relación con la causa, que menciona que en la escuela el equipo de gestión promueve un liderazgo de tipo administrativo; a lo que los docentes exponen:

“Estamos demandados de todos lados, se nos han delegado muchas funciones de la gestión del establecimiento que nos han tenido con poco tiempo para hacer nuestras tareas relacionadas con lo pedagógico” (Docentes).

“Yo creo que el establecimiento funciona bien, sin embargo, al docente y en especial hoy se le sobrecarga de tareas que no son tan relevantes, y uno pierde el norte de hacer bien sus clases” (Docentes).

La evidencia literaria, señala que, el liderazgo administrativo genera que los docentes no centren su atención en la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes; puesto que las prácticas administrativas implementadas no crean un contexto centrado en lo pedagógico (MINEDUC, 2008).

- ***Falta de atención y apoyo individual a los docentes.***

La falta de atención y apoyo individual a los docentes, está relacionado con la causa, que menciona la ausencia de una visión compartida sobre el apoyo docente en el equipo de gestión; sustentándose en los siguientes dichos del profesorado:

“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, 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).

“(…) deberían proponer mejoras cuando nos hacen una retroalimentación negativa, es decir, si yo no lo estoy haciendo bien en algo esperaría que también me dijeran como hacerlo mejor, y no sólo la crítica” (Docentes).

Atendiendo a lo anteriormente mencionado, el desafío del liderazgo es fortalecer la atención y apoyo en los docentes, de modo que, se promueva el desarrollo profesional, ya que la calidad de cada uno tendrá un impacto directo en las oportunidades de aprendizaje que tendrán los estudiantes de la escuela (MINEDUC, 2008).

- ***Incipiente desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes.***

El efecto de un incipiente desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes, se relaciona con la causa de falta de conocimientos técnicos dentro del equipo de gestión; efecto que los docentes evidencian en:

“Los tiempos en donde debemos trabajar colaborativamente o en nuestras planificaciones, nos piden apoyar en otras demandas del establecimiento” (Docentes).

Sin embargo, a pesar de la escasa promoción del trabajo colaborativo por parte del equipo de gestión, los docentes valoran su importancia y contribución a su práctica pedagógica:

“Porque 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).

A partir de lo anterior, la evidencia literaria señala que es importante que el docente construya relaciones profesionales y de equipo con sus colegas que promuevan el trabajo colaborativo, ya que el compromiso con la labor que desempeña comprende no solo su trabajo en el aula, sino también las relaciones que establece con sus pares. En este sentido, el rol del líder es clave para que esta práctica sea institucionalizada (MINEDUC, 2008).

3. PROPUESTA DE MEJORA.

En este apartado se presentará y describirá la propuesta de mejora. Además, se visualizará a través de la Carta Gantt las actividades empleadas en el desarrollo de la propuesta en el plazo determinado para su ejecución.

3.1. Presentación de la propuesta de mejora.

La propuesta de mejora, que se presenta, tiene como fundamento la participación de la escuela dentro de una Red de Mejoramiento Escolar (R. M. E.), la que tiene por propósito fortalecer el aprendizaje en red para el mejoramiento sistémico.

Como parte del plan de trabajo de la R. M. E. se aplicó un estudio para conocer las Prácticas de Liderazgo del Director y del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de los establecimientos educativos pertenecientes a la red. Este consistió en la aplicación del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010), junto con la realización de entrevistas y focus group a actores claves.

Al analizar los resultados obtenidos, se evidenciaron como efectos: una sobrecarga de funciones administrativas, un incipiente desarrollo del trabajo colaborativo y la falta de atención y apoyo individual a los docentes. Estos efectos, manifiestan que el problema es el bajo despliegue de Prácticas de Liderazgo Pedagógico en el equipo de gestión, asociadas al desarrollo de capacidades profesionales en los docentes de la escuela.

Entre las causas que provocan el problema mencionado en el párrafo anterior, se ha detectado en el equipo de gestión: la falta de conocimientos técnicos, la ausencia de visión compartida sobre el apoyo docente, y que promueven un liderazgo de tipo administrativo en la escuela.

Considerando estos antecedentes, la R. M. E. identificó a los centros educativos, que presentaron indicadores elevados y descendidos en sus Prácticas de Liderazgo, y en virtud de la trayectoria de trabajo en red que desde hace tiempo vienen desarrollando, elaboró para la escuela una propuesta de mejora liderada por una dupla de mentores conformada por el Director

y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de uno de los establecimientos escolares que obtuvo indicadores elevados; mientras que el Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de la escuela serán aprendices.

Como se trata de una propuesta basada en el mejoramiento educativo sistémico, que busca reducir las tres causas que provocan el problema, para contribuir con una solución holística e integral; se ha destinado un tiempo de ejecución de dos años, durante los cuales se contará transversalmente con el acompañamiento de un representante de la R. M. E. y un representante del sostenedor de la escuela, como lo es la figura del Coordinador Comunal de Educación.

Para reducir la causa referente a que el equipo de gestión promueve un liderazgo de tipo administrativo, se trabajará durante el primer y segundo año fortaleciendo las Prácticas de Liderazgo Pedagógico de la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógico de la escuela.

Durante el primer año la estrategia que se utilizará son las visitas de aprendizaje, a través de la cual los Directivos de la escuela aprenderán de los Directivos mentores qué es el liderazgo pedagógico y cómo implementarlo por medio de estrategias que favorecen el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo al equipo docente, como lo son las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y el Estudio de Clases (EC).

El primer año concluye con la elaboración de una propuesta de mejora por parte de los Directivos aprendices, la que implementarán en su escuela al año siguiente. A lo largo del segundo año, se continuará fortaleciendo las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del equipo de gestión, por medio de reuniones de monitoreo, que tendrán con sus Directivos mentores, en torno a la implementación de la propuesta de mejora que diseñaron para la escuela.

El segundo año tiene por foco fortalecer el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a los docentes de la escuela, por medio de la implementación de las estrategias de las CAP y el EC, atendiendo de esta manera a las otras dos causas del problema detectado, es decir, la existencia de una débil estructura de apoyo a docentes y que no se propicien condiciones y espacios adecuados para el desarrollo del trabajo colaborativo.

Para concluir el segundo año de la propuesta de mejora se volverá a aplicar el Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, las entrevistas y focus group a actores claves; de modo que se recojan datos, que permitan tomar decisiones sobre la propuesta implementada, y evidencien si el problema detectado se mantiene, se redujo o si ha surgido un nuevo problema.

A partir de esta nueva información, la R. M. E., en conjunto con los Directivos aprendices, mentores y el Coordinador Comunal de Educación podrán realizar proyecciones para mantener, adaptar y/o proponer nuevas estrategias en vistas a un plan educativo de mejoramiento sistémico continuo.

El presente Trabajo de Grado abarca la implementación de la propuesta de mejora diseñada por los Directivos aprendices, es decir, trata exclusivamente la puesta en escena de las estrategias de las CAP y del EC que se realiza en la escuela durante el segundo año.

Por este motivo, es importante considerar que los Directivos aprendices cuentan con prácticas de liderazgo pedagógico fortalecidas, en virtud de su experiencia tras el primer año de implementación de la propuesta de mejora, donde vivieron la estrategia de visitas de aprendizaje. Además, durante el segundo año, continúan fortaleciendo sus prácticas de liderazgo pedagógico, por medio de reuniones de monitoreo con los Directivos mentores².

3.2. Consideraciones específicas en torno al año dos de la propuesta de mejora.

Varias de las reuniones de monitoreo son sesiones en común con la implementación de las CAP y el EC en la escuela, es decir, están totalmente articuladas. Esto tiene como propósito que el representante de la R.M.E., del sostenedor y la dupla de mentores observen de qué manera la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de la escuela están desarrollando su

² Para conocer la propuesta de mejora con foco en el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo pedagógico de la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de la escuela, junto a sus respectiva estrategia, se sugiere revisar el Trabajo de Grado del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de Mario Arias Ormeño 2021.

liderazgo pedagógico y les brinden retroalimentación y apoyo en reuniones que serán exclusivamente entre estos actores.

En cuanto al tiempo de ejecución de cada sesión y, en coherencia con los principios del liderazgo pedagógico, la participación de los docentes, la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de la escuela, será fuera del horario de clases de los estudiantes, debido a que se resguardará con especial cuidado las horas de clases.

Todas las sesiones están planificadas con una duración de dos horas. Aquellas que se desarrollan dentro del Consejo Técnico Pedagógico tienen una periodicidad quincenal, mientras que la implementación de las CAP y EC es semanal. Sumado a esto, dentro del tiempo de ejecución se respetó las vacaciones de invierno, fiestas patrias y el término del año escolar.

La Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de la escuela, asegurarán condiciones básicas para promover el óptimo funcionamiento de las CAP y EC. Algunas de estas son: los docentes contarán con un tiempo protegido dentro de sus horas no lectivas para poder participar de la modalidad de trabajo colaborativo que elijan; tendrán a su disposición un espacio físico dentro de la escuela para reunirse; contarán con recursos materiales y coffee break, entre otros.

En cuanto a la participación de la Directora y Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela, las sesiones que están planificadas a desarrollarse dentro del Consejo Técnico Pedagógico forman parte de sus funciones en la escuela, por lo que su participación está asegurada. Para garantizar que tendrán tiempo para liderar la implementación de la CAP y del EC, junto con participar de las reuniones de monitoreo, se propone destinar recursos del P.M.E para contar con el apoyo de otro profesional en quien delegar tareas de tipo administrativas, de modo que la falta de tiempo no sea un obstáculo en su participación.

Respecto de la participación del representante del sostenedor durante el año dos, se propone a modo de ejemplo la participación del Coordinador Comunal de Educación en las reuniones de monitoreo. Sin embargo, lo recomendable es que participe más de un representante, resguardando siempre que sean profesionales vinculados al área técnica pedagógica de la educación comunal.

El tiempo que el representante de la R.M.E. y la dupla de mentores deben disponer para acompañar en las reuniones de monitoreo, está asegurado en virtud de la trayectoria del trabajo en red que desde hace tiempo realizan, donde cuentan con horarios especiales para este tipo de actividades.

En torno al aseguramiento de la instalación de capacidades y de acciones pedagógicas concretas que, evidencien un tránsito desde un liderazgo administrativo a uno de tipo pedagógico en la escuela, es posible relevar en la descripción de las sesiones una serie de señales de cambio. A continuación, se sintetizan las principales.

En primer lugar, destaca que los docentes van a contar con un espacio dentro de sus horas no lectivas destinado exclusivamente a lo pedagógico, tiempo en el cual no desarrollarán funciones de tipo administrativas. También, a través de la implementación de las CAP y EC van a trabajar colaborativamente entre docentes, ya que ambas estrategias son modalidades de trabajo colaborativo. Y, sumado a lo anterior, el tema que será abordado tanto por la CAP y el EC está enfocado en el núcleo pedagógico, es decir, en la triada docente – estudiante – aprendizaje. Por eso, todo lo que harán los docentes en la propuesta de mejora es para fortalecer sus prácticas pedagógicas y, por ende, mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

En segundo lugar, la propuesta intenciona que la Directora y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela cuenten con tiempo para desarrollar funciones pedagógicas y no solo administrativas. Las funciones pedagógicas que realizarán, tienen directa relación con el desarrollo profesional de sus docentes. Se propone que la Directora lidere la implementación de la CAP y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica el EC. Esta capacidad de liderazgo se fundamenta en un desarrollo de sus conocimientos técnicos, gracias a toda la preparación que tuvieron durante el año uno a través de la estrategia de visitas de aprendizaje, donde conocieron *in situ* qué es y cómo funcionan las CAP y EC. Lo anterior también considera que, al término de dicha estrategia analizaron su experiencia, para desde ahí diseñar e implementar esta propuesta de mejora para su escuela.

Además durante todo el año dos, por medio de las reuniones de monitoreo, la Directora y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela, van a estar acompañados por el

representante de la R.M.E., la dupla de mentores y el representante del sostenedor, de modo que van a recibir constante retroalimentación de la propuesta que están implementando y un continuo fortalecimiento de sus prácticas de liderazgo pedagógico.

En tercer lugar, la Directora y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela van a compartir directamente con sus docentes en cada una de las sesiones a desarrollarse durante el año dos. Como está indicado en el apartado de los resultados, los docentes manifestaron sentirse solos, sin apoyo de sus directivos y que sus directivos no conocían lo que sucede en el aula. Precisamente, la puesta en marcha de las CAP y el EC contempla la Directora y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica lideren la implementación de ambas estrategias para formar a sus docentes y para que visiten el aula, conectando de este modo con el núcleo pedagógico.

En cuarto y último lugar es relevante el uso de datos para fines pedagógicos y no solamente administrativos. Esta señal de cambio que está integrada desde el inicio al final de la propuesta, pone en relieve que, lo más importante que ocurre en la escuela es el aprendizaje de los estudiantes, y que las prácticas docentes son las que más influyen sobre este. Por lo anterior, el hecho de que el foco de las CAP y EC estén sustentados en los datos, otorga un carácter de urgencia a que, de ahora en adelante, todas las acciones que tengan lugar en el espacio educativo de la escuela deben tener un propósito pedagógico.

Cabe precisar que, esta propuesta es una posibilidad de mejora entre muchas otras más posibilidades. Por eso, todas las actividades y herramientas que se exponen en la descripción de las sesiones, son presentadas en un sentido propositivo y no con la finalidad de que sean reproducidas tal cual, sino que sean utilizadas desde la reflexión y mayor contribución al fin último que es el aprendizaje del estudiantado.

A continuación, se describe en detalle la propuesta diseñada e implementada por la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de la escuela, y posteriormente, con el propósito de brindar una mayor comprensión de toda la propuesta de mejoramiento sistémico, se presenta la Carta Gantt con las estrategias planificadas tanto para el primer como para el segundo año.

3.3. Descripción de la propuesta mejora.


3.3.1. Propuesta de mejora año 2.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 1	SESIÓN: 1	DURACIÓN SESIÓN: 2 HORAS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
<p>Dar a conocer propuesta de mejora basada en la estrategia de visitas de aprendizaje para fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión de la escuela.</p>	<p>La Directora junto al Jefe de U.T.P (J.U.T.P) de la escuela dan la bienvenida al equipo docente al Consejo Técnico de Profesores, el cual tiene como propósito dar a conocer la propuesta de mejora basada en la estrategia de visitas de aprendizaje para fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión.</p> <p>La Directora de la escuela presenta al equipo docente, al Director y J.U.T.P que fueron sus mentores a lo largo de las visitas de aprendizaje llevadas a cabo en su respectivo centro educativo y que en esta segunda fase continuarán brindándoles acompañamiento a través de reuniones de monitoreo.</p> <p>Para generar un acercamiento entre ellos y la comunidad docente de la escuela, el Director y J.U.T.P mentores se presentan utilizando la dinámica “2 x 3”, la cual es moderada por el J.U.T.P.</p> <p>La actividad mencionada consiste en que cada mentor comparte dos momentos cumbre de su trayectoria profesional como líderes educativos, en un tiempo máximo de tres minutos. Una vez finalizada la presentación de ambos, los docentes pueden realizar preguntas para profundizar. El J.U.T.P monitorea el tiempo de presentación de los mentores y las preguntas de los docentes.</p> <p>Terminada la actividad, el J.U.T.P presenta los resultados del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (CEPPE, 2010), además de los datos obtenidos a través de las entrevistas y focus group realizados a los distintos actores de la escuela.</p> <p>El J.U.T.P les recuerda a los docentes el vínculo entre la escuela y la Red de Mejoramiento Escolar (R.M.E), en virtud del cual se realizó este estudio con el propósito de fortalecer el aprendizaje en red para el mejoramiento sistémico.</p> <p>Una vez presentados los datos, el J.U.T.P profundiza en el problema detectado, el cual corresponde al bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión, asociadas al desarrollo de capacidades profesionales en los docentes de la escuela.</p> <p>Como la escuela forma parte de la R.M.E, a raíz de este problema se les ofreció ser parte de una propuesta de mejora en red, coordinada por la</p>		<p>- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.</p>

CONTINUACIÓN SESIÓN: 1		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Dar a conocer propuesta de mejora basada en la estrategia de visitas de aprendizaje para fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión de la escuela.</p>	<p>R.M.E. Esta propuesta tiene dos grandes fases, siendo el tiempo de implementación de un año para cada una de estas.</p> <p>El J.U.T.P comparte con los docentes que en torno al problema se han reconocido tres causas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El equipo de gestión promueve un liderazgo de tipo administrativo. ▪ Ausencia de una visión compartida sobre el apoyo docente en el equipo de gestión. ▪ Falta de conocimientos técnicos dentro del equipo de gestión. <p>La primera fase de la propuesta de mejora en red tiene como propósito atender a la primera causa. El J.U.T.P les comparte que esta fase ya se realizó y consistió en la implementación de la estrategia de visitas de aprendizajes con el propósito de fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico de él y de la Directora de la escuela.</p> <p>Las visitas de aprendizaje tuvieron lugar en uno de los establecimientos educativos de la misma R.M.E cuyos resultados del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo Directivo fueron altos y sostenidos en el tiempo.</p> <p>El J.U.T.P explica de modo general en qué consistieron las visitas de aprendizaje, enfatizando que durante estas fueron instruidos en dos o modalidades para fortalecer el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a docentes: las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y el Estudio de Clases (EC).</p> <p>El J.U.T.P, les comenta a los docentes, que la segunda fase de la propuesta de mejora en red atiende a las dos otras causas del problema identificado, por medio de la implementación de la CAP y del EC en la escuela, proceso que será desarrollado durante este año.</p> <p>Luego de la presentación anterior, la Directora dirige unas palabras de cierre para agradecer el apoyo recibido por el Director y Jefe de U.T.P mentores. Agrega, además, que confía en las altas capacidades de su equipo docente, y que, sin duda alguna, esta propuesta de mejora será exitosa gracias al compromiso de todos.</p> <p>Despidiéndose cordialmente, concluye el Consejo.</p>	<p>- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.</p>

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 3	SESIÓN: 2	DURACIÓN SESIÓN: 2 HORAS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
<p>Crear una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a docentes.</p>	<p>La Directora junto al Jefe de U.T.P de la escuela dan la bienvenida al equipo docente al Consejo Técnico de Profesores, el cual tiene como propósito crear una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a docentes.</p> <p>El J.U.T.P señala que el Consejo se desarrollará en dos partes, la primera, destinada a indagar en las creencias de los profesores en torno al trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a docentes. La segunda parte consiste en explicar qué es la estructura de apoyo a docentes y presentarles modalidades de trabajo colaborativo.</p> <p>Con el fin de indagar en las creencias y supuestos de los docentes de la escuela, el J.U.TP conduce la actividad “En una palabra”, la cual consiste en completar frases usando una sola palabra. En esta ocasión se trabajará en torno a cuatro frases, encontrándose cada una escrita sobre un papelógrafo, respectivamente. Cada docente recibirá un plumón y cuatro notas adhesivas. En cada una de estas frases, el docente, debe escribir la palabra que de acuerdo a su criterio completa la frase que posee cada papelógrafo. Luego, pegarán sus respuestas en el papelógrafo que corresponde.</p> <p>Las frases que poseen los papelógrafos son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1° PAPELÓGRAFO: Para mí el trabajo colaborativo es ... ▪ 2° PAPELÓGRAFO: Para mí el apoyo a docentes significa... ▪ 3° PAPELÓGRAFO: Creo que una modalidad de trabajo colaborativo es ... ▪ 4° PAPELÓGRAFO: Creo que la estructura de apoyo a docentes es ... <p>Mientras los docentes realizan la actividad, la Directora y el Jefe de U.T.P monitorean las dudas que puedan presentarse en torno a las instrucciones. Si hay dudas en cuanto a qué escribir, se les señalará que todas las respuestas son válidas, ya que es una actividad de tipo exploratoria.</p> <p>Cuando el profesorado haya terminado de escribir en las notas adhesivas la palabra que completa la frase de cada papelógrafo y los hayan pegado, el J.U.T.P leerá en voz alta y al azar algunas respuestas.</p> <p>Luego, guiará un diálogo reflexivo a través de preguntas que contrasten las respuestas escritas con la práctica docente. Como, por ejemplo:</p> <p>1° PAPELÓGRAFO: Para mí el trabajo colaborativo es... “comunicación” (respuesta de una nota adhesiva).</p>		<p>- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.</p>

CONTINUACIÓN SESIÓN: 2

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Crear una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a docentes.</p>	<p>Pregunta reflexiva ¿qué tanto nos comunicamos entre docentes?, ¿cuáles son nuestros canales de comunicación?, entre otras preguntas.</p> <p>El J.U.T.P irá guiando el diálogo reflexivo a partir de las respuestas de cada uno de los papelógrafos, de modo que pueda profundizar en las creencias de los docentes.</p> <p>Posteriormente, continuará con la segunda parte del Consejo.</p> <p>Expondrá por medio de una presentación ofimática en Power Point a qué se refiere la estructura de apoyo a docentes y cuáles son algunas modalidades de trabajo colaborativo.</p> <p>La estructura de apoyo a docentes, formar parte de la dimensión de liderazgo “desarrollar personas”. Esta dimensión hace referencia a la búsqueda permanente de los equipos directivos para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento educativo (MINEDUC, 2015). Por lo tanto, la estructura de apoyo son todas las instancias, espacios y oportunidades en los que el equipo directivo favorece el Desarrollo Profesional Docente (DPD).</p> <p>A su vez, el trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de DPD. Tiene por objetivo que los profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).</p> <p>El J.U.T.P les presenta la siguiente imagen sobre modalidades del trabajo colaborativo:</p> <div style="text-align: center;"> <p>Modalidades de trabajo colaborativo</p>  </div> <p><i>Fuente: MINEDUC (2019c)</i></p>	<p>- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.</p>

CONTINUACIÓN SESIÓN: 2		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Crear una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a docentes.</p>	<p>El J.U.T.P les menciona que, a partir del problema y las causas identificadas, se ha construido una propuesta de mejora para implementar dos modalidades de trabajo colaborativo: las Comunidades de Aprendizaje Profesional y el Estudio de Clases.</p> <p>Les señala que, próximamente, van a conocer esta propuesta y en qué consisten ambas modalidades.</p> <p>Concluye el Consejo la Directora agradeciendo la participación de todos y que espera contar con la disposición de cada uno para implementar la propuesta.</p>	<p>- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.</p>

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 5	SESIÓN: 3	DURACIÓN SESIÓN: 2 HORAS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
<p>Socializar con el cuerpo docente propuesta de mejora para la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y del Estudio de Clases (EC).</p>	<p>La Directora junto al Jefe de U.T.P de la escuela dan la bienvenida al equipo docente al Consejo Técnico de Profesores, el cual tiene como propósito socializar con el cuerpo docente la propuesta de mejora para la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y del Estudio de Clases (EC).</p> <p>Este Consejo se divide en tres partes; la primera, donde se explicará la propuesta de mejora para la escuela, mientras que en la segunda y tercera parte se dará a conocer cómo se forman las CAP y las condiciones básicas para implementar un EC.</p> <p>El J.U.T.P comienza con la primera parte, en esta se apoya por medio de una presentación ofimática en Power Point. Presenta el objetivo de la propuesta de mejora, el cual corresponde a fortalecer el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a los docentes.</p> <p>Este objetivo, deriva del problema detectado tras la aplicación del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo Directivo, las entrevistas y focus group realizados como parte del estudio que llevó a cabo la R.M.E en la escuela.</p> <p>El problema que se identificó corresponde al bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico en el equipo de gestión, asociadas al desarrollo de capacidades profesionales en los docentes de la escuela.</p> <p>El J.U.T.P vuelve a compartirles a los docentes que, en torno al problema, se han reconocido tres causas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El equipo de gestión promueve un liderazgo de tipo administrativo. ▪ Ausencia de una visión compartida sobre el apoyo docente en el equipo de gestión. ▪ Falta de conocimientos técnicos dentro del equipo de gestión. <p>Considerando lo anterior, por medio de esta propuesta de mejora serán abordadas las dos últimas causas, a través de la implementación de las CAP y del EC como estrategias.</p> <p>A continuación, el J.U.T.P presenta el cronograma de trabajo de la propuesta de mejora, en formato de Carta Gantt, socializando con los docentes los objetivos de esta, la cantidad de sesiones y la duración total de la propuesta. Tanto la Directora como el J.U.T.P responden las preguntas que puedan tener los profesores.</p> <p>Luego, el J.U.T.P prosigue con la segunda y tercera parte del Consejo.</p> <p>Para dar a conocer cómo se forman las CAP y las condiciones básicas para implementar un EC, subdivide al equipo docente en dos grupos,</p>		<p>- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.</p>

CONTINUACIÓN SESIÓN: 3		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Socializar con el cuerpo docente propuesta de mejora para la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y del Estudio de Clases (EC).</p>	<p>entregando a uno de ellos el documento “Comunidades de Aprendizaje Profesional” (MINEDUC, 2019a), y al otro grupo el documento “Estudio de Clases” (MINEDUC, 2019b). A su vez, entrega a cada grupo un papelógrafo y plumones.</p> <p>Cada papelógrafo contiene preguntas específicas sobre el documento que les fue designado, las cuales deben responder por escrito en el mismo papelógrafo y luego explicarlo al otro grupo.</p> <p>En el papelógrafo del grupo que recibió el documento “Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP)”, algunos ejemplos de preguntas a desarrollar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué son las CAP? ▪ ¿Qué se necesita en la escuela para su implementación? (Explique los cinco puntos que menciona el documento). ▪ ¿Por qué las CAP son un aporte al DPD? ▪ ¿De qué manera las CAP contribuyen a mejorar mis prácticas docentes y por ende el aprendizaje de mis estudiantes? <p>En el papelógrafo del grupo que recibió el documentos “Estudio de Clases (EC)”, las preguntas a desarrollar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué es un EC y cuáles son las condiciones para implementar un EC? ▪ ¿Cuáles son las seis fases que conforman el ciclo de un EC? ▪ ¿Por qué el EC es un aporte al DPD? ▪ ¿De qué manera el EC contribuye a mejorar mis prácticas docentes y por ende el aprendizaje de mis estudiantes? <p>El J.U.T.P monitorea el trabajo de los docentes y responde sus consultas. Una vez finalizada la actividad, guía la explicación que cada grupo realiza, profundizando en los puntos que requieran mayor detalle.</p> <p>También, les señala a los profesores que ambos documentos les serán enviados a sus correos institucionales, para que puedan releerlos y profundizar.</p> <p>Finalizada la presentación de cada grupo sobre las CAP y el EC, el J.U.T.P señala que, para la implementación de ambas estrategias, los docentes tendrán a su disposición tiempo no lectivo, las sesiones tendrán una duración de 90 minutos y se realizarán paralelamente con una frecuencia semanal.</p> <p>Además, dispondrán de la sala de reuniones del Centro Escolar y del CRA para el desarrollo de estas, como también tendrán a su disposición todos los recursos materiales que sean necesarios para una buena ejecución y</p>	<p>- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.</p>

CONTINUACIÓN SESIÓN: 3		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Socializar con el cuerpo docente propuesta de mejora para la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y del Estudio de Clases (EC).	<p>y elementos que les brinden comodidad y agrado, tales como un coffee break.</p> <p>Concluye en Consejo la Directora agradeciendo la disposición y colaboración de sus colegas en esta propuesta de mejora de la escuela y les anuncia que, en el Consejo subsiguiente, se dará a conocer el foco de trabajo de las CAP, la problemática que abordará el EC, y se conformarán voluntariamente los grupos de docentes para ambas estrategias.</p>	- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 7	SESIÓN: 4	DURACIÓN SESIÓN: 2 HORAS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES	
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>La Directora junto al Jefe de U.T.P de la escuela dan la bienvenida al equipo docente al Consejo Técnico de Profesores, el cual tiene como objetivo implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p> <p>Este objetivo será transversal a varias semanas de trabajo, por lo que en esta sesión en específico se dará a conocer el foco de trabajo de las CAP, la problemática a abordar en el EC, y se conformarán los grupos de docentes voluntarios para la implementación de ambas estrategias.</p> <p>El J.U.T.P apoyado en una presentación ofimática de Power Point, presenta el historial de resultados de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, obtenidos por la escuela en el S.I.M.C.E desde el año 2014 al 2018, en los niveles de 4to y 6to básico respectivamente.</p> <p>Los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, corresponden a un conjunto de indicadores que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento educacional.</p> <p>Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (I.D.P.S.) son cuatro: autoestima académica y motivación escolar; clima de convivencia escolar; participación y formación ciudadana; y hábitos de vida saludable.</p> <p>El I.D.P.S que entre el 2014 y 2018 tuvo los resultados más descendidos, tanto para 4to como para 6to básico, es el de hábitos de vida saludable; motivo por el cual el foco de trabajo de las CAP será el fortalecimiento de prácticas de aula que promuevan hábitos de vida saludable en el estudiantado de la escuela, acción que también se enmarca dentro de la Gestión Pedagógica del Plan de Mejoramiento Educativo (P.M.E.).</p> <p>El segundo I.D.P.S, que también tuvo resultados descendidos, corresponde al de clima de convivencia escolar. El EC va a abordar esta problemática definiendo en su primera sesión los aprendizajes, que esperan fortalecer en los estudiantes, para mejorar este indicador.</p> <p>A continuación, se procede a la conformación de los grupos de trabajo para las CAP y el EC. El número de docentes que participará en ambas instancias es de 19 profesionales, es decir, la totalidad del cuerpo docente de la escuela.</p> <p>El J.U.T.P les pide a sus colegas que escojan voluntariamente en cuál de los dos grupos de modalidades de trabajo colaborativo quieren estar, considerando diez integrantes para la CAP y nueve para el EC.</p> <p>Una vez conformados ambos grupos de trabajo, el J.U.T.P les pide que escojan a un docente facilitador.</p>	- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.	

CONTINUACIÓN SESIÓN: 4

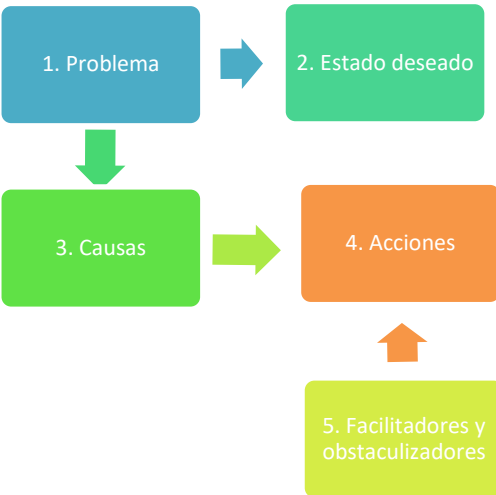
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>Luego, puntualiza en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Cada docente dispone de tiempo no lectivo para participar de la modalidad de trabajo colaborativo que escogió.▪ Ambas estrategias sesionarán con una frecuencia semanal y una duración de 90 minutos.▪ El grupo de las CAP realizará sus sesiones en la sala de reuniones del Centro de Estudiantes, mientras que el grupo del EC tendrá a su disposición la sala del CRA. Ambos espacios ya están gestionados y serán de uso exclusivo para los docentes en el horario destinado a este trabajo.▪ Para las sesiones existe un set de materiales a disposición de cada grupo, tales como: cartulinas, plumones, notas adhesivas, además de computador, proyector, acceso a internet, entre otros materiales.▪ Todas las sesiones contarán un coffee break.▪ El total de sesiones es de nueve para ambas modalidades de trabajo colaborativo. Estas se ejecutarán de manera paralela, estando planificado su inicio y término en la misma fecha.▪ La Directora acompañará el proceso de implementación de las CAP, mientras que el J.U.T.P lo hará en el EC. Además, cada directivo realizará reuniones con el docente facilitador que le corresponde acompañar para planificar dichas sesiones. Cabe destacar que, este acompañamiento de la Directora y el J.U.T.P, se debe a que es la primera vez en que se implementan ambas modalidades de trabajo colaborativo, proyectándose para el futuro mayor autonomía de los docentes.▪ Una vez concluida la ejecución de las CAP y el EC, en los Consejos Técnicos se realizarán sesiones de análisis del proceso de implementación de cada una, junto con una nueva aplicación del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo Directivo, las entrevistas y focus group a actores claves, para recoger datos que permitan tomar decisiones sobre la propuesta de mejora continua de la escuela. <p>Para finalizar, la Directora y el J.U.T.P responden las dudas que los docentes puedan tener al respecto. Concluyen el Consejo agradeciendo por la disposición y felicitando el entusiasmo del equipo docente respecto del plan de mejora.</p>	- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 9	SESIÓN: 5	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES	
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>La Directora y el docente facilitador dan la bienvenida a los docentes a la primera sesión, la cual continúa con el objetivo de la sesión anterior y tiene como actividad específica establecer relaciones de confianza y buen clima con los docentes que conforman las CAP.</p> <p>Para iniciar, la Directora señala que en la propia práctica de las CAP pueden surgir ciertos temores, debido a que es un ambiente donde las ideas de todos son discutidas y, aunque la intensidad de las críticas pueda ser constructiva, puede suceder que, en un principio, generen un clima de temor e incluso desconfianza.</p> <p>Debido a esto, es importante que en las CAP se generen y mantengan relaciones de confianza, donde todos sean respetados y escuchados.</p> <p>A continuación, el docente facilitador toma la palabra y explica que, de acuerdo a la literatura (MINEDUC, 2019a), existen ciertos aspectos a considerar para que el grupo funcione sanamente. Estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer un acuerdo de confidencialidad entre los participantes de las CAP, de modo que todo lo expresado quede resguardado en un espacio de intimidad. ▪ Tener un trato cordial y dar espacio al humor. ▪ Escuchar activamente a los demás, considerando valiosas las distintas posturas y siendo respetuosos frente a las discrepancias. ▪ Proporcionar apoyo y contención a quienes expresen preocupaciones o se sientan vulnerables. ▪ Consensuar algunos principios de buena convivencia, por ejemplo, pedir y dar la palabra, evitar las distracciones (no usar el celular o realizar otras tareas durante las sesiones), seguir las instrucciones, entre otros. ▪ Utilizar en un inicio evidencias y ejemplos externos al grupo, y más adelante, analizar las prácticas de los participantes. <p>Luego, el docente facilitador preguntará a los docentes cuáles son los aspectos que consideran que deben estar dentro de un acuerdo de confidencialidad, para eso, le pide a cada uno que proponga un aspecto y él los irá anotando en la pizarra.</p> <p>Una vez escrito todos los puntos, que para los integrantes deben estar dentro de un acuerdo de confidencialidad, el docente facilitador tomará nota de estos con la finalidad de enviárselos a sus correos institucionales.</p> <p>Posteriormente, el docente facilitador conducirá la siguiente actividad llamada “De crítica destructiva a constructiva”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP. 	

CONTINUACIÓN SESIÓN: 5		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>El objetivo de esta es desarrollar en los docentes la capacidad de expresar sus críticas de manera positiva, es decir, que el efecto de estas sea proporcionar opciones de mejora en la persona que las recibe.</p> <p>En primera lugar, el docente facilitador les comparte a sus colegas que, las críticas constructivas poseen las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se centran en aspectos objetivos, no subjetivos o personales. ▪ No son un juicio de valor, sino que son una oportunidad de mejora. ▪ Se enfocan en brindar una solución, no en el problema. <p>En segundo lugar, el docente facilitador va a leer varios ejemplos de críticas destructivas, es decir, que están enunciadas en términos negativos. Tras la lectura de cada crítica, le pedirá a los docentes que la transformen en una crítica constructiva, considerando las características anteriormente mencionadas.</p> <p>Por ejemplo, el docente facilitador lee “El profesor de matemática es incapaz de realizar una buena clase porque improvisa”.</p> <p>Un ejemplo de transformación hacia una crítica constructiva puede ser: “Sería favorable que, para el mejor aprendizaje de los estudiantes, el profesor de matemática planificara sus clases”.</p> <p>Terminada la actividad, el docente facilitador enfatiza en la importancia de brindar críticas constructivas al interior de esta CAP, debido a que fomentan el clima de confianza y respeto necesario para su óptimo desarrollo.</p> <p>Finalmente, la Directora concluye la sesión reiterando la importancia del clima de confianza y cordialidad para el óptimo funcionamiento de esta CAP. Les agradece la colaboración y disposición de todos, y les menciona que, tras cada sesión, el docente facilitador les enviará a sus correos institucionales un breve resumen de lo trabajado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 10	SESIÓN: 6	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>La Directora y el docente facilitador dan la bienvenida a los docentes a la segunda sesión, la cual continúa con el objetivo de la sesión anterior y tiene como actividad específica reflexionar críticamente sobre la práctica profesional con los docentes que conforman las CAP.</p> <p>Para iniciar, la Directora recapitula el trabajo de la sesión precedente, donde se estableció un ambiente de confianza, respeto y confidencialidad entre los participantes.</p> <p>Luego, introduce la sesión de hoy señalando que generar discusiones productivas en las CAP es un desafío, pues se requiere de ciertas habilidades tanto a nivel individual como colectivo. En este contexto, les presenta los pasos de una discusión productiva según Van Es (2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abrir la discusión: se inicia la discusión a través de preguntas relacionadas con la temática a abordar o por medio de técnicas como la “lluvia de ideas”. ▪ Centrar la discusión: el docente facilitador debe volver el tema de la conversación hacia el foco de las CAP cuando la discusión se dispersa. ▪ Explorar las inferencias: el docente facilitador realiza preguntas para indagar las creencias y flexibilizar las perspectivas desde las cuales los participantes abordan el problema. ▪ Sintetizar: el docente facilitador monitorea el tiempo y cuando queden pocos minutos, invita al grupo a generar una síntesis de los principales puntos abordados. <p>El docente facilitador continúa la sesión recordando que el foco de trabajo de esta CAP es el fortalecimiento de prácticas de aula que promuevan hábitos de vida saludable en el estudiantado de la escuela.</p> <p>A continuación, conduce la discusión productiva a través de los cuatro pasos:</p> <p>1 PARTE: “Abrir la discusión” [10 minutos].</p> <p>El docente facilitador entrega a cada participante una hoja en blanco y les pide que la dividan en tres partes. En la primera parte, van a escribir su respuesta a la pregunta ¿qué entiendo por hábitos de vida saludable? Y, en la segunda parte, van a responder ¿de qué manera promuevo hábitos de vida saludable entre mis estudiantes?</p> <p>La tercera parte la deben dejar en blanco, ya que se utilizará más adelante.</p> <p>Luego, el docente facilitador les pide que compartan verbalmente sus respuestas.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 6		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>2 PARTE: “Centrar la discusión” [40 minutos].</p> <p>El docente facilitador conduce la conversación hacia el foco de las CAP. Les pide a los docentes que respondan la siguiente pregunta en la parte que dejaron en blanco de su papel ¿de qué manera podemos como CAP promover hábitos de vida saludable en nuestros estudiantes?</p> <p>Una vez que hayan registrado su respuesta, el docente facilitador les pide que las compartan, mientras guía la conversación para que se mantenga el foco de esta.</p> <p>3 PARTE: “Explorar las inferencias” [10 minutos].</p> <p>El docente facilitador realizará preguntas que profundicen en las respuestas de los participantes, de modo que se pueda explorar en sus argumentos. En torno a una misma afirmación puede realizar varias preguntas.</p> <p>4 PARTE: “Sintetizar” [10 minutos].</p> <p>En esta última instancia, el docente facilitador invita a los participantes a generar una síntesis de la conversación, recogiendo las opiniones de los docentes, sus argumentos y perspectivas.</p> <p>Para finalizar la sesión, la Directora retoma algunas de las ideas que los docentes compartieron hoy en torno a la promoción de hábitos de vida saludable desde las prácticas de aula. Destaca y felicita el interés del grupo y les recuerda que el docente facilitador les enviará a sus correos un resumen de los principales puntos trabajados en la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 11	SESIÓN: 7	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>La Directora y el docente facilitador dan la bienvenida a los docentes a la tercera sesión, la cual continúa con el objetivo de la sesión anterior y tiene como actividad específica diseñar una propuesta para abordar el foco de trabajo de las CAP.</p> <p>Para iniciar, la Directora recapitula el trabajo de la sesión anterior, donde los docentes reflexionaron críticamente sobre su práctica profesional, específicamente, en torno al foco de fortalecer prácticas de aula, que promuevan hábitos de vida saludable, entre el estudiantado de la escuela. Para reflexionar, la Directora les recuerda que utilizaron cuatro pasos para generar una discusión productiva: abrir la discusión, centra la discusión, explorar las inferencias, y sintetizar.</p> <p>Además, la Directora vuelve a retomar la importancia del ambiente de confianza, respeto y confidencialidad entre los participantes.</p> <p>Continúa el docente facilitador, quien introduce a sus colegas en la actividad para diseñar la propuesta.</p> <p>Como el grupo está compuesto por docentes de distintas especialidades, que ejercen en los niveles de párvulos, 1° y 2° ciclo de enseñanza básica, los invita a pensar en una propuesta transversal y común para toda la escuela, que no sea exclusiva de una asignatura o nivel de enseñanza, pero que sí esté relacionada con las prácticas de aula.</p> <p>Para esto, mediante una presentación ofimática de Power Point les presenta la siguiente imagen de una planilla de proceso.</p> <p style="text-align: center;">Planilla de proceso</p>  <pre> graph TD A[1. Problema] --> B[2. Estado deseado] A --> C[3. Causas] C --> D[4. Acciones] E[5. Facilitadores y obstaculizadores] --> D </pre> <p style="text-align: center;">Fuente: MINEDUC (2018)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 7

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>La planilla de proceso, es una herramienta que permite graficar el proceso de toma de decisiones, desde el diagnóstico del problema hasta la definición de las acciones para llegar a un estado deseado.</p> <p>Posteriormente, las acciones en sí mismas se convertirán en las actividades que conformarán la propuesta de esta CAP, las cuales serán profundizadas en la próxima sesión.</p> <p>El docente facilitador responde las dudas que el profesorado puede presentar sobre cómo utilizar esta herramienta.</p> <p>Para efectos prácticos, en el ítem de causas de la planilla de proceso, acuerdan identificar las tres causas del problema las cuales deben tener relación con las prácticas de aula de los docentes. Luego, en el ítem acciones, cada acción debe atender directamente a una causa y por cada una de ellas se debe señalar un facilitador y un obstaculizador. Es importante enfatizar que estos hacen referencias a las creencias y teorías de acción que favorecen o dificultan las prácticas de aula de los docentes.</p> <p>Por ejemplo, considerando que el foco de la CAP es el fortalecimiento de prácticas de aula, que promuevan hábitos de vida saludable en el estudiantado, el problema podría ser escrito como “escasas prácticas de aula implementadas para promover hábitos de vida saludable en los estudiantes de la escuela”. A su vez, una causa podría ser “falta de información de los docentes en torno a los hábitos de vida saludable”. Un posible facilitador sería “interés de los docentes por capacitarse en nuevos temas para mejorar su práctica” y un posible obstaculizador “bajo sentido de valoración del impacto de las prácticas de aula de los docentes en la vida de sus estudiantes”.</p> <p>Para realizar la actividad, el docente facilitador les entrega lápices y una copia impresa de la planilla de proceso a desarrollar.</p> <p>Junto con la Directora monitorean el trabajo de los docentes, sus dudas y el tiempo. Deben procurar que todos los elementos de la planilla sean coherentes y contemplen de manera transversal las prácticas de aula de los docentes, independientemente de la asignatura y nivel de enseñanza donde ejercen.</p> <p>En este sentido, es fundamental que promuevan un diálogo respetuoso entre colegas, ya que al profundizar en la conversación se irán dilucidando las raíces de cómo cada uno ha promovido o no los hábitos de vida saludable en sus clases y puede ser que existan visiones o prácticas contrapuestas. En especial, es importante el ítem de los facilitadores y obstaculizadores, puesto que este tiene directa relación con las creencias y la teoría de acción de los docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Directora de la escuela.- Docente facilitador CAP.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 7		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>Una vez completada la planilla, el docente facilitador guía un plenario, para sintetizar las principales ideas de la actividad realizada, reforzando en los aspectos más importantes.</p> <p>Le pide a un docente que, de manera voluntaria, exponga la planilla. Los participantes van retroalimentándola y se ajustan aspectos que pudieron haber quedado poco claros o les falte coherencia</p> <p>El docente facilitador monitorea el uso de la palabra durante el plenario.</p> <p>Finalmente, la Directora agradece el trabajo, que el grupo realizó en la sesión, la participación de todos los presentes y el clima respetuoso, de confianza y de buen trato entre colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA					
AÑO: 2	SEMANA: 12	SESIÓN: 8	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES		
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>La Directora y el docente facilitador dan la bienvenida a los docentes a la cuarta sesión, la cual continúa con el objetivo de la sesión anterior y tiene como actividad específica elaborar una propuesta para abordar el foco de trabajo de las CAP.</p> <p>Para iniciar, la Directora recapitula el trabajo de la sesión anterior, donde los docentes diseñaron una propuesta a través de una planilla de proceso.</p> <p>La Directora hace un breve resumen de lo expuesto en la planilla, principalmente de las causas identificadas, las acciones a realizar, los facilitadores y los obstaculizadores.</p> <p>Toma la palabra el docente facilitador, quien introduce la actividad a realizar en esta sesión. Para elaborar la propuesta, a través de una presentación ofimática de Power Point, les presenta la siguiente imagen de una planilla de planificación.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP. 		
	PLANILLA DE PLANIFICACIÓN				
		ACCIÓN N° 1		ACCIÓN N° 2	ACCIÓN N° 3
	ACTIVIDAD				
	VERIFICADORES				
	RESPONSABLE (S)				
	FECHA DE INICIO Y TÉRMINO				
	DURACIÓN				
	RECURSOS				
	INDICADORES DE LOGRO				
<p><i>Fuente: Adaptado de MINEDUC (2018)</i></p> <p>El docente facilitador explica y ejemplifica cada una de sus columnas. Por medio de la planilla de planificación, las acciones diseñadas en la sesión anterior se traducirán en actividades concretas a ejecutar para promover hábitos de vida saludable en el estudiantado.</p> <p>Por ejemplo, si una de las acciones diseñadas consiste en capacitar a los docentes sobre hábitos de vida saludable para los estudiantes, una actividad podría ser una charla con una nutricionista o una tarde de cocina con los estudiantes, a cargo de un especialista en el tema, donde puedan aprender a elaborar un menú saludable.</p>					

CONTINUACIÓN SESIÓN: 8

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>Otro ejemplo de acción puede ser favorecer espacios de aprendizaje de técnicas de autocuidado emocional y mental tanto para estudiantes como para profesores.</p> <p>Una actividad que responda a esta acción puede ser una feria informativa donde se invite a redes externas a la escuela tales como el CESFAM; carreras universitarias afines al tema como psicología, nutrición, kinesiología; grupos de la sociedad civil, entre otras redes; a exponer técnicas de autocuidado, físico, emocional y mental para la comunidad educativa.</p> <p>En el ítem de verificadores pueden considerarse desde listas de asistencia, fotografías, videos, afiches, reporte de la actividad, respuestas de encuesta de satisfacción, entre otros.</p> <p>En cuanto al ítem de recursos necesarios, el docente facilitador ejemplifica diversos tipos de materiales, espacios físicos, mobiliario, que pudieran requerirse para ejecutar una actividad. Como, por ejemplo pueden ser impresiones (materiales), el gimnasio (espacio físico), sillas, mesas, equipo de amplificación y de proyección (mobiliario).</p> <p>En torno al ítem de indicadores de logro estos pueden estar relacionados con los resultados de encuestas de satisfacción, la integración de técnicas de autocuidado en las planificaciones de aula de los docentes, la incorporación del sello vida saludable en el P.E.I de la escuela, entre otros.</p> <p>Una vez aclaradas las dudas, se les hace entrega al grupo de una planilla de planificación impresa para que puedan desarrollarla.</p> <p>La Directora y el docente facilitador monitorean el trabajo de los docentes, sus dudas y el tiempo. Además, el docente facilitador proyecta la planilla de proceso desarrollada en la sesión anterior, de manera que los participantes tengan a su vista cuáles son las acciones que diseñaron.</p> <p>Concluida la actividad, un representante de los docentes expone la planilla de planificación, con el propósito de explicar más profundamente el trabajo realizado. El grupo retroalimenta el trabajo y ajustan aspectos que pudieron haber quedado poco claros. El docente facilitador monitorea el uso de la palabra y toma apuntes para luego enviar a los correos institucionales de los docentes un resumen de la sesión, tal como se ha realizado en las sesiones anteriores.</p> <p>Finalmente, la Directora agradece el trabajo que el grupo realizó en la sesión, enfatizando en el buen clima generado y el compromiso de todos. Luego, les menciona que en la próxima sesión se desarrollará en el laboratorio de computación, ya que van elaborar un breve reporte de fundamentación de la propuesta, el cual será presentado y retroalimentado. Tras la despedida concluye la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Directora de la escuela.- Docente facilitador CAP.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 13	SESIÓN: 9	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>La Directora y el docente facilitador dan la bienvenida a los docentes a la quinta sesión, la cual continúa con el objetivo de la sesión anterior y además con la actividad específica de elaborar una propuesta para abordar el foco de trabajo de las CAP.</p> <p>Para iniciar, la Directora recapitula el trabajo de la sesión anterior, donde los docentes elaboraron, a través de una planilla de planificación, una propuesta para promover hábitos de vida saludable en el estudiantado de la escuela, tema que constituye el foco de trabajo de las CAP.</p> <p>La Directora hace un breve resumen de lo expuesto en la planilla, principalmente de las actividades que el grupo desea ejecutar.</p> <p>Toma la palabra el docente facilitador, quien introduce la actividad a realizar en esta sesión, la cual corresponde a la elaboración de un breve reporte de fundamentación de la propuesta.</p> <p>A través de una presentación ofimática de Power Point, el docente facilitador les expone y explica la estructura del reporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Portada. ▪ Introducción. ▪ Justificación del foco. ▪ Herramientas de trabajo. ▪ Reflexión. <p>La extensión del reporte es breve (10 hojas máximo), ya que su finalidad es ser un insumo, que facilite el monitoreo de la implementación de las CAP. Este será presentado y retroalimentado a través de un diálogo reflexivo a desarrollarse en la próxima sesión, donde estarán como invitados especiales el J.U.T.P de la escuela y los directivos mentores.</p> <p>El grupo redacta el informe mientras el docente facilitador aclara las dudas que pueden surgir.</p> <p>Al finalizar la sesión, les señala que, más adelante, también presentarán esta propuesta a los demás colegas de la escuela en el espacio del Consejo Técnico de Profesores. Les comenta que se trata de una presentación breve, con el objetivo de socializar el trabajo a implementar por las CAP y recibir retroalimentación de sus pares.</p> <p>Para finalizar, la Directora enfatiza que el eje central de la retroalimentación de la próxima sesión no es una evaluación del reporte, sino que esta es una instancia que les proporcionará información sobre el proceso de implementación de las CAP y cómo seguir mejorando.</p> <p>Les agradece su compromiso y concluyen la sesión.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 14	SESIÓN: 10	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>La Directora y el docente facilitador dan la bienvenida a los docentes a la sexta sesión, la cual continúa con el objetivo de la sesión anterior y tiene como actividad específica presentar y retroalimentar propuesta para abordar el foco de trabajo de las CAP.</p> <p>Para iniciar, la Directora pide a los docentes que se presenten brevemente junto a los invitados especiales que acompañan esta sesión: el J.U.T.P de la escuela, el Director y J.U.T.P mentores.</p> <p>Luego, realiza una síntesis de las sesiones anteriores, mencionando que han trabajado la relación de confianza entre los participantes, han reflexionado críticamente sobre la práctica docente, han diseñado y elaborado una propuesta para abordar el foco de las CAP.</p> <p>Les comenta que el foco corresponde a fortalecer las prácticas de aula, que promuevan hábitos de vida saludable, en el estudiantado de la escuela.</p> <p>Prosigue el docente facilitador, quien profundiza en lo desarrollado en la última sesión, donde el grupo plasmó su propuesta por medio de la redacción de un reporte.</p> <p>Hace entrega a todos los participantes de una copia impresa de este y les comenta que la presentación y retroalimentación del mismo se realizará de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LECTURA: Un docente de las CAP leerá en voz alta los apartados más importantes del reporte, a saber: justificación, herramientas de trabajo y reflexión. ▪ DIALÓGO DE PROFUNDIZACIÓN: Concluida de la lectura de cada apartado, se abrirá la palabra a los integrantes del grupo de las CAP para que puedan explicar más profundamente los elementos que contiene. Este momento solo es de explicación y no se realizarán preguntas. ▪ RETROALIMENTACIÓN: El docente facilitador conducirá la técnica “Panel de retroalimentación”. Hará entrega a los invitados especiales de una hoja que está dividida en cuatro ítems: lo mejor, lo mejorable, preguntas e ideas. Tras el diálogo de profundización, ellos completarán el panel y compartirán sus respuestas. En esta oportunidad participarán activamente el J.U.T.P de la escuela junto a los directivos mentores. <p>Es importante que, en los momentos donde el panel de retroalimentación se comparte, tanto la Directora como el docente facilitador inviten a realizar comentarios positivos, enmarcados en un clima de confidencialidad, confianza y respeto.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 10		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>Además, el docente facilitador pedirá que uno de los profesores de las CAP tome nota de la retroalimentación, para luego incorporarla al reporte.</p> <p>El docente facilitador procurará que, durante todo el proceso, se mantenga el foco, monitoreará el tiempo y ordenará el uso de la palabra.</p> <p>Finalizada la actividad, toma la palabra la Directora para agradecer la participación de los invitados especiales de la sesión y felicitar el alto compromiso de los docentes. Les recuerda actualizar la propuesta en virtud de la retroalimentación recibida y les comenta que en la próxima sesión el formato de trabajo será bastante similar solo que en el contexto del Consejo Técnico de Profesores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 17	SESIÓN: 11	DURACIÓN SESIÓN: 2 HORAS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>El Jefe de U.T.P de la escuela da la bienvenida al equipo docente al Consejo Técnico de Profesores, en el cual se va a presentar y retroalimentar propuesta para abordar foco de trabajo de las CAP.</p> <p>Para iniciar, el J.U.T.P le pide a la Directora que comparta brevemente con el equipo docente el proceso de implementación de las CAP, ya que es ella la directiva que acompaña esta estrategia.</p> <p>La Directora recuerda al Consejo que el foco de las CAP corresponde a fortalecer las prácticas de aula, que promuevan hábitos de vida saludable, en el estudiantado de la escuela. Les comparte que en las últimas sesiones han elaborado un reporte de su propuesta, el cual ya tuvo una primera instancia de presentación y de retroalimentación, y que en este Consejo se revisarán los aspectos finales previos a la ejecución de la propuesta. Además, señala que es importante valorar el trabajo realizado por sus colegas, por lo que la retroalimentación ha de hacerse en términos constructivos.</p> <p>La Directora señala que para realizar la presentación y retroalimentación, se realizará la siguiente actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LECTURA: Un representante de las CAP leerá en voz alta los apartados más importantes del reporte, a saber: justificación, herramientas de trabajo y reflexión. ▪ DIÁLOGO DE PROFUNDIZACIÓN: Concluida la lectura de cada apartado, se abrirá la palabra a los demás integrantes de las CAP, para que puedan explicar más profundamente los elementos que contiene. Este momento solo es de explicación y no se realizarán preguntas. ▪ RETROALIMENTACIÓN Se realizará por medio de la técnica “Panel de retroalimentación”. Cada integrante del Consejo, que no participe de la CAP, recibirá una hoja dividida en cuatro ítems: lo mejor, lo mejorable, preguntas e ideas. Tras el diálogo de profundización de cada apartado, completarán el panel y luego, quienes lo deseen, lo compartirán sus respuestas en voz alta. <p>Es importante que, cuando el panel de retroalimentación se comparte, tanto la Directora como el docente facilitador de las CAP inviten a realizar comentarios positivos enmarcados en un clima de respeto.</p> <p>Uno de los integrantes de las CAP tomará nota de las retroalimentaciones recibidas para luego incorporarlas en el reporte.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Directora y J.U.T.P de la escuela. - Docente facilitador CAP.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 11		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	Finalizada la actividad, toma la palabra el J.U.T.P, quien cierra el Consejo felicitando al grupo de la CAP por su profesionalismo y excelente propuesta.	<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 18	SESIÓN: 12	DURACIÓN SESIÓN: –
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>En esta sesión se continúa con el objetivo de las anteriores y tiene como actividad específica <i>ejecutar la propuesta para abordar el foco de trabajo de las CAP</i>, es decir, corresponde a la puesta en escena de las actividades diseñadas. Para esto, el equipo directivo destinó un tiempo de una semana, donde los docentes, que conforman las CAP, realizarán su propuesta.</p> <p>Mientras se realiza la ejecución de la propuesta, la Directora seguirá acompañando a través de su participación en las actividades y por medio de la toma de responsabilidades secundarias en caso de que así estuviera previsto en la planificación de la propuesta.</p> <p>En cuanto a los docentes de las CAP quedan en libertad de realizar reuniones de coordinación con el propósito de lograr una mejor ejecución de las actividades.</p> <p>La próxima sesión corresponde al cierre de las CAP y a la sistematizarán esta experiencia.</p>		- Participantes de las CAP.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 19	SESIÓN: 13	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>La Directora y el docente facilitador dan la bienvenida a los docentes a la novena y última sesión de la CAP, la cual prosigue con el objetivo habitual y tiene por actividad sistematizar la propuesta de trabajo implementada por las CAP.</p> <p>Toma la palabra la Directora, quien recapitula la ejecución de la propuesta efectuada en la semana anterior.</p> <p>Continúa el docente facilitador, quien les comparte que la sistematización que realizarán será presentada en el Consejo Técnico de Profesores, al igual que la sistematización que también realizarán sus colegas del EC.</p> <p>Apoyado en una presentación ofimática de Power Point, el docente facilitador les introduce primero sobre qué es sistematizar. Les pregunta qué entienden ellos por este concepto y luego les proporciona una definición desde la literatura. Como, por ejemplo, Martinic (1984) señala que la sistematización supone la valoración y la recuperación de los saberes, opiniones y percepciones de los sujetos que están interviniendo en un proceso de transformación social.</p> <p>Una vez establecida una visión en común sobre lo que es sistematizar, el docente facilitador les presenta la siguiente imagen de la herramienta de “Ruta de sistematización”.</p> <div style="text-align: center;"> <p>Ruta de sistematización</p> <pre> graph LR A[Paso 1: Punto de partida, identificación y selección de la experiencia] --> B[Paso 2: Preguntas iniciales] B --> C[Paso 3: Recuperación del proceso vivido] C --> D[Paso 4: Análisis de la información] D --> E[Paso 5: Puntos de llegada, formular conclusiones y comunicar aprendizajes] </pre> </div> <p><i>Fuente: MINEDUC (2017b)</i></p> <p>El docente facilitador les explica que esta herramienta se compone de cinco pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ PASO 1: es el punto de partida. Hace referencia a identificar la experiencia a sistematizar, en este caso se refiere al foco de trabajo de las CAP. 		<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 13

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PASO 2: corresponde a preguntas iniciales que guían el proceso de sistematización. Por ejemplo: ¿por qué es importante sistematizar la experiencia de las CAP?, ¿para quién está destinado este trabajo de sistematización?, ¿de qué manera esperamos que la información sistematizada genere un impacto positivo en sus destinatarios? ▪ PASO 3: se refiere a una recuperación ordenada de los momentos de la experiencia vivida. Estos pueden estructurarse a modo de línea de tiempo, considerando una fase inicial, desarrollo y cierre. Aquí pueden sintetizarse por ejemplo los objetivos de cada sesión de las CAP y las actividades asociadas. ▪ PASO 4: es el análisis y reflexión de la experiencia. Este puede realizarse respondiendo a tres preguntas: ¿cuáles situaciones internas y externas fueron facilitadores u obstaculizadores del proceso?, ¿cuáles son los principales aprendizajes del grupo?, ¿de qué manera se evidencia o no un cambio en el fortalecimiento de las prácticas de aula para promover estilos de vida saludable en los estudiantes tras la ejecución de la propuesta de las CAP? ▪ PASO 5: se refiere a las conclusiones. Algunos elementos a considerar pueden ser las opiniones personales de los integrantes sobre las CAP y las proyecciones que realizan de esta forma de trabajo colaborativo para el año siguiente. <p>El docente facilitador responde las dudas, que los participantes puedan tener, y les hace entrega de plumones junto a varios papelógrafos para que puedan desarrollar los pasos de la ruta de sistematización.</p> <p>Junto con la Directora monitorean el tiempo y el trabajo del grupo, reforzando la participación de todos.</p> <p>Concluida la actividad, uno de los docentes expone brevemente la sistematización realizada y se ajustan los aspectos que pueden estar poco claros.</p> <p>Finalmente, la Directora les dirige palabras de agradecimiento y de felicitación por el excelente trabajo logrado, además, les comenta que de ahora en adelante volverán a reunirse en el Consejo Técnico, donde harán un intercambio de aprendizajes con sus colegas del EC a través de la presentación de esta ruta de sistematización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Directora de la escuela. - Docente facilitador CAP.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 9	SESIÓN: 14	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>El J.U.T.P y el docente facilitador del EC dan la bienvenida a los docentes a la primera sesión de esta modalidad de trabajo colaborativo, la cual tiene por actividad definir los objetivos del EC con los docentes del grupo.</p> <p>El J.U.T.P les recuerda la problemática, que en el Consejo Técnico se acordó que iban a abordar, la cual corresponde al I.D.P.S de clima de convivencia escolar. En esta primera sesión les corresponde definir cuáles aprendizajes esperar fortalecer en sus estudiantes para mejorar este indicador.</p> <p>Apoyado en una presentación ofimática de Power Point, el J.U.T.P introduce en el tema exponiendo sobre los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿A qué se refiere el indicador de clima de convivencia escolar? ▪ ¿Por qué es importante el clima de convivencia escolar? ▪ ¿Qué acciones hacen los establecimientos educacionales para lograr un buen clima de convivencia escolar? <p>El J.U.T.P responde las dudas de los participantes, y una vez terminada la presentación, cede la palabra al docente facilitador del EC, quien invita a sus colegas a realizar la siguiente actividad donde tendrán que identificar el grado de presencia de estas acciones en la escuela.</p> <p>Les hace entrega de una hoja impresa que posee un cuadro con el listado de acciones que implementan los centros educativos con un sano clima de convivencia escolar (MINEDUC, 2017b) acompañada de tres columnas con los indicadores de “muy presente”, “presente” y “poco presente” (ver cuadro de la página siguiente).</p> <p>Los docentes deberán señalar con una “X” la percepción de presencia que cada uno tiene respecto de estas acciones en la escuela.</p> <p>Cuando todos hayan finalizado, el docente facilitador les cederá la palabra para que intercambien sus grados de percepción, recordándoles respetar las opiniones vertidas.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 14

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES																																																																								
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4" data-bbox="415 348 1206 464">LISTADO DE ACCIONES QUE HACEN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PARA LOGRAR UN BUEN CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR</th> </tr> <tr> <th data-bbox="415 464 971 621">ACCIONES</th> <th data-bbox="971 464 1045 621">MUY PRESENTE</th> <th data-bbox="1045 464 1120 621">PRESENTE</th> <th data-bbox="1120 464 1206 621">POCO PRESENTE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="415 621 971 688">Fomentan un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.</td> <td data-bbox="971 621 1045 688"></td> <td data-bbox="1045 621 1120 688"></td> <td data-bbox="1120 621 1206 688"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 688 971 735">Valoran la diversidad y la inclusión.</td> <td data-bbox="971 688 1045 735"></td> <td data-bbox="1045 688 1120 735"></td> <td data-bbox="1120 688 1206 735"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 735 971 781">Evitan y corrigen cualquier tipo de discriminación.</td> <td data-bbox="971 735 1045 781"></td> <td data-bbox="1045 735 1120 781"></td> <td data-bbox="1120 735 1206 781"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 781 971 848">Cuentan con normas de convivencia claras y conocidas por toda la comunidad educativa.</td> <td data-bbox="971 781 1045 848"></td> <td data-bbox="1045 781 1120 848"></td> <td data-bbox="1120 781 1206 848"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 848 971 915">Cuentan con rutinas y procedimientos que facilitan el desarrollo de las actividades pedagógicas.</td> <td data-bbox="971 848 1045 915"></td> <td data-bbox="1045 848 1120 915"></td> <td data-bbox="1120 848 1206 915"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 915 971 1016">Aplican las normas de convivencia de forma justa y consistente, y corrigen a los estudiantes de manera formativa.</td> <td data-bbox="971 915 1045 1016"></td> <td data-bbox="1045 915 1120 1016"></td> <td data-bbox="1120 915 1206 1016"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 1016 971 1083">Velan por la coherencia entre los instrumentos de gestión.</td> <td data-bbox="971 1016 1045 1083"></td> <td data-bbox="1045 1016 1120 1083"></td> <td data-bbox="1120 1016 1206 1083"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 1083 971 1150">Enseñan formas pacíficas y constructivas de resolver los conflictos.</td> <td data-bbox="971 1083 1045 1150"></td> <td data-bbox="1045 1083 1120 1150"></td> <td data-bbox="1120 1083 1206 1150"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 1150 971 1218">Protegen la integridad física y psicológica de los estudiantes.</td> <td data-bbox="971 1150 1045 1218"></td> <td data-bbox="1045 1150 1120 1218"></td> <td data-bbox="1120 1150 1206 1218"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 1218 971 1285">Previenen y enfrentan el acoso escolar o bullying de manera sistemática.</td> <td data-bbox="971 1218 1045 1285"></td> <td data-bbox="1045 1218 1120 1285"></td> <td data-bbox="1120 1218 1206 1285"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 1285 971 1352">Establecen relaciones de confianza con los estudiantes.</td> <td data-bbox="971 1285 1045 1352"></td> <td data-bbox="1045 1285 1120 1352"></td> <td data-bbox="1120 1285 1206 1352"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 1352 971 1419">Cuentan con un foco orientado al aprendizaje formativo y no a las sanciones disciplinarias.</td> <td data-bbox="971 1352 1045 1419"></td> <td data-bbox="1045 1352 1120 1419"></td> <td data-bbox="1120 1352 1206 1419"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 1419 971 1486">Evitan espacios donde los alumnos estén solos y sin realizar ninguna actividad.</td> <td data-bbox="971 1419 1045 1486"></td> <td data-bbox="1045 1419 1120 1486"></td> <td data-bbox="1120 1419 1206 1486"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 1486 971 1554">Promueven actividades extraprogramáticas y en horarios libres.</td> <td data-bbox="971 1486 1045 1554"></td> <td data-bbox="1045 1486 1120 1554"></td> <td data-bbox="1120 1486 1206 1554"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="415 1554 971 1621">Apoyan e intervienen en cursos que presentan mayores dificultades de convivencia.</td> <td data-bbox="971 1554 1045 1621"></td> <td data-bbox="1045 1554 1120 1621"></td> <td data-bbox="1120 1554 1206 1621"></td> </tr> <tr> <td colspan="4" data-bbox="415 1621 1206 1703" style="text-align: center;"> <i>Fuente: Adaptado de MINEDUC (2017b)</i> </td> </tr> </tbody> </table>	LISTADO DE ACCIONES QUE HACEN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PARA LOGRAR UN BUEN CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR				ACCIONES	MUY PRESENTE	PRESENTE	POCO PRESENTE	Fomentan un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.				Valoran la diversidad y la inclusión.				Evitan y corrigen cualquier tipo de discriminación.				Cuentan con normas de convivencia claras y conocidas por toda la comunidad educativa.				Cuentan con rutinas y procedimientos que facilitan el desarrollo de las actividades pedagógicas.				Aplican las normas de convivencia de forma justa y consistente, y corrigen a los estudiantes de manera formativa.				Velan por la coherencia entre los instrumentos de gestión.				Enseñan formas pacíficas y constructivas de resolver los conflictos.				Protegen la integridad física y psicológica de los estudiantes.				Previenen y enfrentan el acoso escolar o bullying de manera sistemática.				Establecen relaciones de confianza con los estudiantes.				Cuentan con un foco orientado al aprendizaje formativo y no a las sanciones disciplinarias.				Evitan espacios donde los alumnos estén solos y sin realizar ninguna actividad.				Promueven actividades extraprogramáticas y en horarios libres.				Apoyan e intervienen en cursos que presentan mayores dificultades de convivencia.				<i>Fuente: Adaptado de MINEDUC (2017b)</i>				<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.
	LISTADO DE ACCIONES QUE HACEN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PARA LOGRAR UN BUEN CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR																																																																									
	ACCIONES	MUY PRESENTE	PRESENTE	POCO PRESENTE																																																																						
	Fomentan un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.																																																																									
	Valoran la diversidad y la inclusión.																																																																									
	Evitan y corrigen cualquier tipo de discriminación.																																																																									
	Cuentan con normas de convivencia claras y conocidas por toda la comunidad educativa.																																																																									
	Cuentan con rutinas y procedimientos que facilitan el desarrollo de las actividades pedagógicas.																																																																									
	Aplican las normas de convivencia de forma justa y consistente, y corrigen a los estudiantes de manera formativa.																																																																									
	Velan por la coherencia entre los instrumentos de gestión.																																																																									
	Enseñan formas pacíficas y constructivas de resolver los conflictos.																																																																									
	Protegen la integridad física y psicológica de los estudiantes.																																																																									
	Previenen y enfrentan el acoso escolar o bullying de manera sistemática.																																																																									
	Establecen relaciones de confianza con los estudiantes.																																																																									
	Cuentan con un foco orientado al aprendizaje formativo y no a las sanciones disciplinarias.																																																																									
Evitan espacios donde los alumnos estén solos y sin realizar ninguna actividad.																																																																										
Promueven actividades extraprogramáticas y en horarios libres.																																																																										
Apoyan e intervienen en cursos que presentan mayores dificultades de convivencia.																																																																										
<i>Fuente: Adaptado de MINEDUC (2017b)</i>																																																																										

CONTINUACIÓN SESIÓN: 14

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>Luego, el docente facilitador los invita a identificar las acciones que la mayor parte percibe como “poco presentes” y a escoger solo una de ellas para transformar la problemática en un objetivo de aprendizaje a fortalecer en los estudiantes.</p> <p>Una vez elegida la acción que la mayor parte del grupo percibe como “poco presente” en la escuela, el docente facilitador les hará entrega de tres plumones de colores distintos y de un papelógrafo con la siguiente pregunta ¿cuáles aprendizajes son importantes de fortalecer en nuestros estudiantes en torno a esta acción?</p> <p>Los docentes escribirán en el papelógrafo todos los aprendizajes que consideran importantes de fortalecer relativos a esta acción, los cuales pueden ser de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Para eso, definirán un color que identifique la naturaleza de cada aprendizaje.</p> <p>Por ejemplo: los aprendizajes conceptuales serán escritos con el plumón de color azul, los procedimentales con color negro y los actitudinales con color verde.</p> <p>Terminada esta actividad, el docente facilitador nuevamente les invitará a elegir solo un aprendizaje, el cual debe ser transversal a las asignaturas y nivel de enseñanza donde ejercen. Este será el aprendizaje en torno al cual se realizará el EC.</p> <p>Por ejemplo, una acción que los profesores podrían haber identificado como “poco presente” en la escuela puede ser “enseñan formas pacíficas y constructivas de resolver conflictos”. Luego, el aprendizaje que la mayoría podría acordar como más importante de fortalecer podría corresponder a uno de tipo actitudinal, como lo es identificar la perspectiva y emociones del otro frente a un conflicto.</p> <p>Mientras los profesores desarrollan las actividades, el J.U.T.P y el docente facilitador responden sus dudas, monitorean la participación de todos, el uso de la palabra y el tiempo.</p> <p>Una vez que hayan finalizado la actividad, el docente facilitador les indica que a partir del aprendizaje escogido tendrán que diseñar la clase, trabajo que comenzarán en la próxima sesión.</p> <p>El J.U.T.P agradece la participación del grupo y los felicita por el trabajo desarrollado en esta primera sesión del EC. Además, les comenta que tras cada sesión el docente facilitador enviará a sus correos institucionales un breve resumen con los principales aspectos trabajados.</p> <p>Se invita a que los participantes den libremente comentarios generales sobre el trabajo de hoy y una vez que hayan terminado de socializar se cierra la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Jefe de U.T.P de la escuela.- Docente facilitador del EC.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 10	SESIÓN: 15	DURACIÓN SESIÓN: 90 MNUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>El J.U.T.P y el docente facilitador del EC dan la bienvenida a la segunda sesión, cuya actividad principal es <i>diseñar la clase con los docentes que conforman el EC.</i></p> <p>Inicia el J.U.T.P realizando una breve síntesis de la sesión anterior, en la cual los participantes analizaron progresivamente desde la problemática identificada hasta un aprendizaje en específico. En ese sentido, les vuelve a recordar que la problemática deriva del I.D.P.S de clima de convivencia escolar; por ese motivo en la sesión pasada conocieron acciones, que implementan los establecimientos con un sano clima de convivencia escolar, e identificaron el grado de presencia de estas en la escuela. Luego, escogieron aquella acción que perciben como menos presente y determinaron un aprendizaje importante para fortalecer en los estudiantes en torno a la acción elegida, el que corresponde a identificar la perspectiva y emociones del otro frente a un conflicto.</p> <p>Toma la palabra el docente facilitador, quien les indica que en esta oportunidad van a diseñar la clase donde se espera que los estudiantes alcancen el aprendizaje esperado.</p> <p>Les señala que es importante diseñar una clase que promueva interacciones en las que el aprendizaje de los estudiantes se haga visible, y, por tanto, existan suficientes evidencias de lo que ellos dicen, hacen y piensan. Para esto, es necesario conocer nuevas formas de diseñar una clase, donde el protagonismo esté en los estudiantes y que trabaje con sus emociones de acuerdo con el aprendizaje que consensuaron.</p> <p>El docente facilitador les comparte a sus colegas que, investigando en la literatura más reciente, junto con el J.U.T.P en sus reuniones de planificación del EC, encontraron el modelo de clase de Howard-Jones (2011), el cual se fundamenta en la neurociencia.</p> <p>Con el apoyo de una presentación ofimática de Power Point, les presenta este modelo, que ordena la clase en cinco momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ INICIACIÓN: Corresponde al primer momento de la clase, donde el docente saluda a los estudiantes y socializa con ellos el objetivo de aprendizaje. Luego, recupera sus conocimientos previos, mediante un espacio de reflexión individual y en silencio. Plantea a los estudiantes preguntas con foco en sus emociones asociadas al tema de la clase. Estas preguntas son respondidas por escrito por los estudiantes, pudiendo ser facultativo que las compartan con sus compañeros. 		<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 15

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EXPERIMENTACIÓN: Corresponde al segundo momento de la clase y consiste en pasar de un trabajo reflexivo individual a uno colectivo, es decir, a través de grupos. El foco está en que los estudiantes se acercan al tema por medio de las vivencias de un tercero, las cuales pueden ser reales o ficticias. Aquí se trabaja fuertemente con la empatía como base sobre la cual se construye el aprendizaje según la neurociencia. El material que se propone puede ser un caso ficticio con similitudes de la vida real, cartas, fotografías, diarios de vida, crónicas, relatos, entrevistas, biografías, reportajes, ya sean en formato impreso, digital. En este momento los estudiantes profundizan en la experiencia de vida de esa persona, la vinculan con sus propias vivencias y comparten sus emociones con sus compañeros. Es recomendable que cada grupo escoja un moderador que monitoree el uso de la palabra y fomente un clima de conversación respetuoso entre todos. ▪ SISTEMATIZACIÓN: En este tercer momento de la clase los estudiantes van a organizar la información en torno a la cual están trabajando, es decir, hay un tránsito desde lo emocional hacia la producción intelectual. El docente entregará la instrucción de cómo realizar la sistematización, puede ser por medio de la elaboración de una red conceptual, cuadro comparativo, ruta de proceso, entre otras formas. El propósito de esta fase es visibilizar el aprendizaje de los estudiantes. Aquí el docente monitorea la producción y una vez que todos han concluido es ideal que todo el curso comparta su trabajo. En este momento también pueden realizarse procesos de evaluación formativa u otros tipos de evaluación. ▪ METACOGNICIÓN: en este cuarto momento los estudiantes vuelven a trabajar de forma individual y en silencio registran su propia experiencia de aprendizaje. Para esto, el docente puede conducir el proceso invitándolos a revisar sus respuestas a las preguntas iniciales, proponiéndoles nuevas preguntas a responder o invitándoles a escribir en una breve cantidad de líneas lo que hoy han aprendido y cómo lo han hecho. ▪ TEORIZACIÓN: corresponde al quinto y último momento de la clase y es donde interviene el docente brindándoles a sus estudiantes precisión en torno a los principales aspectos teóricos trabajados. <p>En cuanto al tiempo por cada momento, este queda a criterio del docente, quien debe considerar factores tales como la profundidad del tema, el objetivo de aprendizaje, las características humanas del curso, edad, entre otros factores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 15

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>Terminada la presentación del modelo de clase de Howard-Jones, el docente facilitador, junto con el J.U.T.P, responden las dudas de los participantes y profundizan en aquellos elementos que no quedaron claros.</p> <p>El docente facilitador les comparte que es importante que todas las interrogantes queden respondidas de manera sólida, ya que en la sesión siguiente los docentes tendrán que diseñar la clase según este modelo.</p> <p>Finalmente toma la palabra el J.U.T.P, quien comparte a los participantes que para realizar el EC es necesario que voluntariamente dos docentes, que además sean profesores jefes, se ofrezcan para realizar la clase que diseñarán en la asignatura de orientación. Les pide que para la próxima sesión piensen en actividades pedagógicas y materiales para realizar la clase.</p> <p>Concluye agradeciendo la disposición y el compromiso del grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Jefe de U.T.P de la escuela.- Docente facilitador del EC.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA																																															
AÑO: 2	SEMANA: 11	SESIÓN: 16	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.																																												
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES																																												
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>El J.U.T.P y el docente facilitador del EC dan la bienvenida a los docentes a la cuarta sesión, donde continúan con la actividad de diseñar la clase con los docentes que conforman el EC.</p> <p>Comienza el J.U.T.P realizando una breve síntesis de la sesión anterior, en la cual los participantes conocieron el modelo de clase propuesto por Howard-Jones, el cual la ordena en cinco momentos: iniciación, experimentación, sistematización, metacognición y teorización.</p> <p>Le comparte al grupo que ahora les toca diseñar la clase a través de este modelo, teniendo que consensuar entre todos el objetivo de aprendizaje de la clase.</p> <p>Continúa el docente facilitador, quien pide conocer quiénes son los dos profesores jefes voluntarios que implementarán la clase. Le entrega a cada uno de una hoja con el formato de planificación según el modelo de Howard-Jones.</p> <p>También les indica que es importante que la actividad o actividades a realizar por los estudiantes permitan visibilizar su aprendizaje, de modo que cuando vayan a observar la clase los docentes puedan recoger evidencias.</p> <p>El grupo realiza el diseño, mientras el J.U.T.P y el docente facilitador resuelven sus dudas, brindan apoyo y monitorean el tiempo.</p> <p>A continuación, se presenta el formato de planificación que les será propuesto:</p> <table border="1" data-bbox="420 1243 1198 1843"> <thead> <tr> <th colspan="4">FORMATO DE PLANIFICACIÓN SEGÚN EL MODELO DE HOWARD JONES</th> </tr> <tr> <th>CURSO</th> <td></td> <th>ASIGNATURA</th> <td>ORIENTACIÓN.</td> </tr> <tr> <th>FECHA</th> <td></td> <th>HORARIO</th> <td></td> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>TEMA</th> <td colspan="3">Resolución pacífica de conflictos.</td> </tr> <tr> <th>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</th> <td colspan="3">A consensuar entre los docentes que conforman el EC</td> </tr> <tr> <th rowspan="5">MOMENTOS DE LA CLASE</th> <td colspan="3">1. Iniciación (tiempo estimado: 10 minutos).</td> </tr> <tr> <td colspan="3">2. Experimentación (tiempo estimado: 20 minutos).</td> </tr> <tr> <td colspan="3">3. Sistematización (tiempo estimado: 40 minutos).</td> </tr> <tr> <td colspan="3">4. Metacognición (tiempo estimado: 10 minutos).</td> </tr> <tr> <td colspan="3">5. Teorización (tiempo estimado: 10 minutos).</td> </tr> <tr> <th>RECURSOS</th> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <th>INDICADORES DE LOGRO</th> <td colspan="3"></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Fuente: <i>Elaboración propia</i></p>		FORMATO DE PLANIFICACIÓN SEGÚN EL MODELO DE HOWARD JONES				CURSO		ASIGNATURA	ORIENTACIÓN.	FECHA		HORARIO		TEMA	Resolución pacífica de conflictos.			OBJETIVO DE APRENDIZAJE	A consensuar entre los docentes que conforman el EC			MOMENTOS DE LA CLASE	1. Iniciación (tiempo estimado: 10 minutos).			2. Experimentación (tiempo estimado: 20 minutos).			3. Sistematización (tiempo estimado: 40 minutos).			4. Metacognición (tiempo estimado: 10 minutos).			5. Teorización (tiempo estimado: 10 minutos).			RECURSOS				INDICADORES DE LOGRO				<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.
FORMATO DE PLANIFICACIÓN SEGÚN EL MODELO DE HOWARD JONES																																															
CURSO		ASIGNATURA	ORIENTACIÓN.																																												
FECHA		HORARIO																																													
TEMA	Resolución pacífica de conflictos.																																														
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	A consensuar entre los docentes que conforman el EC																																														
MOMENTOS DE LA CLASE	1. Iniciación (tiempo estimado: 10 minutos).																																														
	2. Experimentación (tiempo estimado: 20 minutos).																																														
	3. Sistematización (tiempo estimado: 40 minutos).																																														
	4. Metacognición (tiempo estimado: 10 minutos).																																														
	5. Teorización (tiempo estimado: 10 minutos).																																														
RECURSOS																																															
INDICADORES DE LOGRO																																															

CONTINUACIÓN SESIÓN: 16		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>Terminado el diseño de la clase, un representante del grupo la explica y los demás la retroalimentan indicando qué es lo mejor y qué es mejorable. El J.U.T.P y el docente facilitador regulan las intervenciones de los participantes, de modo que todos cuenten con la oportunidad de expresarse.</p> <p>Finalmente, el J.U.T.P agradece la participación y el excelente trabajo realizado en la sesión de hoy. Les comparte que en la siguiente sesión van a trabajar en la planificación del estudio, acordando un instrumento o técnica que les permita recoger evidencias del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Los participantes se despiden y concluye la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 12	SESIÓN: 17	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>El J.U.T.P y el docente facilitador del EC dan la bienvenida a los docentes a la quinta sesión, la cual tiene por objetivo planificar el estudio con los docentes que conforman el EC.</p> <p>Inicia el J.U.T.P recordando el trabajo realizado en la sesión anterior, donde los docentes diseñaron la clase a estudiar utilizando el modelo propuesto por Howard-Jones.</p> <p>Toma la palabra el docente facilitador, quien les explica que el objetivo de la sesión hace referencia a cómo van a estudiar la clase planificada y qué tipo de evidencias recogerán para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Para esto, es importante definir qué observarán, en qué desean focalizarse y cómo van registrar las observaciones.</p> <p>El docente facilitador les menciona que no es obligatorio que usen un único instrumento, sino que pueden considerar varios e incluso usarlos simultáneamente. Por ejemplo, pueden utilizar una pauta de observación con foco en la práctica del profesor, mientras otro grupo puede al mismo tiempo realizar registros descriptivos de la clase, con foco en lo que los estudiantes hacen. También pueden optar por la técnica de la filmación y escoger un extracto del video para la reflexión posterior. En caso de elegir esta opción deben considerar el consentimiento de los apoderados del curso para filmar a los estudiantes.</p> <p>A continuación, el docente facilitador cede la palabra a los participantes, para que dialoguen entre ellos y lleguen a un consenso sobre qué desean observar y cómo van a recoger la información. Regula el diálogo junto con el J.U.T.P, de modo que todos los docentes puedan dar sus opiniones.</p> <p>Prosiguiendo con el ejemplo de clase, puede ser que los docentes consideren que el momento en que más se visualiza el aprendizaje de los estudiantes es en la sistematización. Considerando lo anterior, la técnica de filmación de la clase puede ser una forma óptima para recoger toda la información, puesto a que esta permite que posteriormente puedan estudiar con detención los diálogos de los estudiantes. Esta técnica puede ser complementada con notas de campo abiertas que los profesores observadores libremente pueden registrar a lo largo de la clase y que servirán como un valioso complemento cuando analicen la grabación.</p> <p>Una vez que el grupo haya decidido qué desea evidenciar y cómo recolectará esa información, el docente facilitador les invita a ajustar los detalles finales antes de la observación de la clase, tales como: día y hora</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 17

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>de la clase, informar a los estudiantes, tener todos los recursos que se utilizarán, la entrega y recepción de consentimientos a los apoderados en caso de filmar, entre otros detalles.</p> <p>Finaliza la sesión el J.U.T.P, quien les comenta que como acordaron implementar la clase en dos cursos, las próximas dos sesiones serán exclusivamente para realizar el Estudio de Clases.</p> <p>Concluidas las observaciones, volverán a reunirse para continuar la etapa de analizar y revisar los EC. En esa oportunidad contarán con la presencia de los siguientes invitados especiales: la Directora de la escuela, el Director y J.U.T.P mentores.</p> <p>El J.U.T.P también señala que la observación es una instancia de aprendizaje profesional y que no tiene como propósito evaluar a los colegas que realicen la clase, sino que al contrario la clase fue diseñada por todo el grupo, por lo que todos son responsables y no solamente quienes la exponen. Además, les reitera que el foco de la observación es la visibilización del aprendizaje de los estudiantes, no el estilo docente.</p> <p>Se responden las dudas que puedan tener los participantes y termina la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Jefe de U.T.P de la escuela.- Docente facilitador del EC.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 13 y 14	SESIÓN: 18 y 19	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS CADA UNA.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>La actividad de estas dos sesiones corresponde a enseñar y observar los EC de los docentes que conforman el grupo, es decir, se refiere a la implementación de la clase diseñada en la asignatura de orientación, en dos cursos.</p> <p>Cabe destacar que, los docentes observadores no intervienen en la ejecución de las clases, sino que tal como su nombre lo indica, se dedican exclusivamente a observar y a recolectar evidencias. En este sentido, deben encargarse de tomar los datos según la forma que acordaron en la sesión anterior, como lo puede ser por medio de notas de campo abiertas, filmar la clase, utilizar una pauta etnográfica, entre otras.</p> <p>Finalmente, es importante señalar que el J.U.T.P y el docente facilitador igualmente serán parte los observadores.</p>		- Participantes del EC.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 17 y 18	SESIÓN: 20 y 21	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS CADA UNA.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>El J.U.T.P y el docente facilitador del EC dan la bienvenida a los docentes a la séptima sesión, la cual tiene por actividad analizar y revisar los EC de los docentes que conforman el grupo.</p> <p>Para iniciar, el J.U.T.P pide a los docentes que se presenten brevemente junto a los invitados especiales que acompañan esta sesión: la Directora de la escuela, el Director y J.U.T.P mentores.</p> <p>Luego, realiza una síntesis de las sesiones anteriores, mencionando brevemente las etapas del EC que han realizado.</p> <p>Inicia el J.U.T.P, quien contextualiza que la problemática está asociada al clima de convivencia escolar y que el objetivo de aprendizaje acordado por los docentes fue identificar la perspectiva y emociones del otro frente a un conflicto. La clase fue diseñada según el modelo de Howard-Jones, el cual contempla cinco pasos: iniciación, experimentación, sistematización, metacognición y teorización.</p> <p>Además, señala a los invitados especiales que la clase fue implementada y observada en dos cursos distintos, y la técnica escogida para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes fue la filmación y las notas de campo abiertas.</p> <p>Continúa el docente facilitador, quien les comparte que, para realizar el análisis y la revisión de los EC, se utilizarán las siguientes preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué evidencias de aprendizaje se observaron en la clase? ▪ ¿Qué respuestas de los estudiantes llaman la atención? ¿Por qué? ¿Qué podemos decir de su nivel comprensión a partir de esa evidencia? ▪ ¿Se logró el objetivo de aprendizaje? ¿Qué aspectos fueron los más logrados y cuáles los menos? ▪ ¿Qué sugerencias le harían a esta clase? ¿Qué aspectos podrían mejorarse? <p>El docente facilitador hace entrega a cada participante de una hoja impresa con las preguntas.</p> <p>Comenzarán observando el extracto de filmación de la clase acordado, el cual corresponde al momento de sistematización, y responderán primeramente de manera individual las preguntas guía. Además, podrán complementar el análisis con las notas de campo abiertas que registraron los observadores. Luego, se abrirá la palabra a modo de plenario para que cada participante comparta sus respuestas con todo el grupo. En este momento destaca la participación de los directivos mentores,</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 20 y 21

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>especialmente para que retroalimenten el proceso, indicando lo mejor y lo mejorable.</p> <p>El J.U.T.P y el docente facilitador se encargarán de promover un clima de respeto y de confianza, donde todos se escuchen, expresen de manera ordenada sus comentarios y participen con entusiasmo. También monitorearán el tiempo y un uso equitativo de la palabra.</p> <p>A partir de esta retroalimentación recibida por los Directivos mentores, el J.U.T.P invitará a los docentes de la EC a rediseñar la clase. Si bien, se puede optar por concluir la implementación del EC en este punto, es recomendable llevar a cabo un segundo ciclo para probar la nueva planificación.</p> <p>Como la clase fue implementada en dos cursos, en esta séptima sesión se realizará el análisis de la primera clase y, en la siguiente sesión, que es la octava, se analizará la segunda clase.</p> <p>Además, en la octava sesión los docentes del EC presentarán el rediseño de la clase, utilizando esta misma metodología y nuevamente contarán con la participación de la Directora de la escuela y de los Directivos mentores para recibir retroalimentación.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Jefe de U.T.P de la escuela.- Docente facilitador del EC.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 19	SESIÓN: 22	DURACIÓN SESIÓN: 90 MINUTOS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>El J.U.T.P y el docente facilitador del EC dan la bienvenida a los docentes a la novena y última sesión, la cual tiene por actividad documentar y difundir los EC de los docentes que conforman el grupo.</p> <p>Inicia el J.U.T.P recapitulando el trabajo realizado en las dos sesiones anteriores, donde se analizaron y revisaron los EC a través de la observación del momento de sistematización de las dos clases filmadas junto con las notas de campo abiertas, que fueron registradas por los observadores, para luego abrir camino al análisis mediante preguntas guías.</p> <p>Continúa el docente facilitador, quien les comparte que la documentación hace referencia al proceso de sistematización de los principales aprendizajes de los integrantes del EC, la cual será presentada en el Consejo Técnico como una forma de difusión del EC.</p> <p>Además, este mismo proceso de sistematización fue desarrollado por sus pares de la CAP, quienes también lo presentarán en el Consejo.</p> <p>Ayudado en una presentación ofimática de Power Point, el docente facilitador les introduce primero en qué es sistematizar. Les pregunta qué entienden ellos por este concepto y luego les proporciona una definición desde la literatura. Como, por ejemplo, Martinic (1984) señala que la sistematización supone la valoración y la recuperación de los saberes, opiniones y percepciones de los sujetos que están interviniendo en un proceso de transformación social.</p> <p>Una vez establecida una visión en común sobre lo que es sistematizar, el docente facilitador les presenta la siguiente imagen de la herramienta de “Ruta de sistematización”.</p> <div style="text-align: center;"> <p>Ruta de sistematización</p> <pre> graph LR A[Paso 1: Punto de partida, identificación y selección de la experiencia] --> B[Paso 2: Preguntas iniciales] B --> C[Paso 3: Recuperación del proceso vivido] C --> D[Paso 4: Análisis de la información] D --> E[Paso 5: Puntos de llegada, formular conclusiones y comunicar aprendizajes] </pre> </div> <p><i>Fuente: MINEDUC (2017b)</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 22

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
<p>Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>El docente facilitador les explica que esta herramienta se compone de cinco pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ PASO 1: es el punto de partida, hace referencia a identificar la experiencia a sistematizar. En este caso es el EC, la problemática que aborda y el objetivo de aprendizaje diseñado. ▪ PASO 2: corresponde a preguntas iniciales, que guían el proceso de sistematización. Por ejemplo ¿por qué es importante sistematizar la experiencia del EC?, ¿para quién está destinado este trabajo de sistematización?, ¿de qué manera esperamos que la información sistematizada genere un impacto positivo en sus destinatarios? ▪ PASO 3: se refiere a una recuperación ordenada de los momentos de la experiencia vivida. Estos pueden estructurarse a modo de línea de tiempo, considerando una fase inicial, desarrollo y cierre. Aquí pueden sintetizarse, por ejemplo, los objetivos de cada sesión del EC y las actividades asociadas. ▪ PASO 4: es el análisis y reflexión de la experiencia. Este puede realizarse respondiendo a tres preguntas: ¿cuáles situaciones internas y externas fueron facilitadores u obstaculizadores del proceso?, ¿cuáles son los principales aprendizajes del grupo?, ¿de qué manera se evidencia o no una mejora en el clima de convivencia escolar tras la ejecución de las clases diseñadas por el EC? ▪ PASO 5: se refiere a las conclusiones y cómo será comunicada esta experiencia. Algunos elementos a considerar en las conclusiones pueden ser las opiniones personales de los integrantes sobre el EC y las proyecciones que realizan de esta modalidad de trabajo colaborativo para el año siguiente. En cuanto a la manera de comunicar esta experiencia, para este caso se acordó la presentación de la sistematización en el Consejo Técnico de Profesores. Sin embargo, otras opciones pueden ser: la difusión por medio de un reporte de la experiencia, un video con los testimonios de los participantes, elaborar una infografía, entre otras opciones. <p>El docente facilitador responde las dudas, que los participantes puedan tener, y les hace entrega de plumones junto a varios papelógrafos para que puedan desarrollar los pasos de la ruta de sistematización.</p> <p>Junto con el J.U.T.P, monitorean el tiempo y el trabajo del grupo, reforzando la participación de todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 22		
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	<p>Una vez finalizada la actividad, uno de los docentes expone brevemente la sistematización realizada.</p> <p>Finalmente, el J.U.T.P les dirige palabras de agradecimiento y de felicitaciones por el excelente trabajo logrado y les comenta que, a partir de la próxima sesión, volverán a reunirse en el Consejo Técnico, donde harán un intercambio de aprendizajes con sus colegas de las CAP a través de la presentación de esta ruta de sistematización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de U.T.P de la escuela. - Docente facilitador del EC.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 22	SESIÓN: 23	DURACIÓN SESIÓN: 2 HORAS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
<p>Analizar la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p>	<p>La Directora junto al Jefe de U.T.P de la escuela dan la bienvenida al equipo docente al Consejo Técnico de Profesores, el cual tiene como objetivo analizar la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.</p> <p>Toma la palabra el J.U.T.P y realiza una breve síntesis del trabajo, que en paralelo ha estado desarrollando las CAP y el EC, en el marco de la propuesta de mejora de fortalecer el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a docentes.</p> <p>El J.U.T.P les recuerda que el foco de trabajo de las CAP corresponde a fortalecer prácticas de aula, que promuevan hábitos de vida saludable en el estudiantado de la escuela; mientras que la problemática del EC es el clima de convivencia escolar a través de la acción de resolución pacífica de conflictos traducida en el diseño y ejecución de una clase que tuvo por objetivo de aprendizaje identificar la perspectiva y emociones del otro frente a un conflicto.</p> <p>Ahora, que ambas modalidades de trabajo colaborativo han concluido la implementación de sus propuestas, es importante realizar un análisis de cómo ha sido este proceso.</p> <p>Para esto, en la última sesión ambos grupos realizaron una sistematización de sus experiencias, por medio de la herramienta “Ruta de sistematización”, la cual expondrán ante el Consejo.</p> <p>El J.U.T.P les señala que cada grupo cuenta con 15 minutos para realizar su exposición, la cual está a cargo de sus respectivos docentes facilitadores. Comenzarán las CAP y luego el EC. Al final de cada presentación no habrá preguntas, sino que estas se dejarán para el segundo momento del Consejo, donde se realizará una evaluación del proceso de implementación a través de un diálogo guiado por la siguiente estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas. ▪ Felicitaciones. ▪ Sugerencias de mejora. <p>El diálogo será monitoreado por el J.U.T.P, quien regulará el orden de las palabras y que, todos los presentes, puedan idealmente expresar sus opiniones. Este momento tendrá una duración de 50 minutos.</p> <p>Terminados ambos momentos del Consejo, toma la palabra la Directora, quien agradece el trabajo realizado por todos los docentes y el alto grado de compromiso, que han manifestado, en el marco de este plan de mejora.</p>		<p>- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.</p>

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 24	SESIÓN: 24	DURACIÓN SESIÓN: 2 HORAS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
<p>Obtener información sobre la implementación de la propuesta de mejora.</p>	<p>La Directora junto al Jefe de U.T.P de la escuela dan la bienvenida al equipo docente al Consejo Técnico de Profesores, el cual tiene como objetivo obtener información sobre la implementación de la propuesta de mejora.</p> <p>La Directora, a partir de lo señalado por el J.U.T.P indica que el Consejo está planificado en dos momentos de una hora cada uno; el primero, donde se realizará una reflexión sobre el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a docentes y el segundo a cargo de un representante de la R.M.E, donde se volverá a aplicar el Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE-2010) y se coordinará la aplicación de entrevistas y focus group a actores claves; de modo que, en base a los datos, puedan conocer si las estrategias de las CAP y el EC han reducido las causas del problema identificado.</p> <p>Considerando lo anterior, el J.U.T.P presenta a los docentes al representante de la R.M.E, que los acompañará especialmente en la segunda parte del Consejo.</p> <p>Para comenzar, el J.U.T.P retoma una de las actividades que se realizó en uno de los primeros Consejos Técnicos. Esta corresponde a la dinámica “En una palabra”, la cual consiste en completar frases usando una sola palabra. En aquella oportunidad se trabajó en torno a cuatro frases, encontrándose cada una escrita sobre un papelógrafo respectivamente. Cada docente recibió un plumón y cuatro notas adhesivas, en cada una de ellas escribieron la palabra que según él completa la frase de cada papelógrafo y luego pegaron sus respuestas donde corresponde.</p> <p>Las frases eran:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1° PAPELÓGRAFO: Para mí el trabajo colaborativo es ... ▪ 2° PAPELÓGRAFO: Para mí el apoyo a docentes significa... ▪ 3° PAPELÓGRAFO: Creo que una modalidad de trabajo colaborativo es ... ▪ 4° PAPELÓGRAFO: Creo que la estructura de apoyo a docentes es... <p>El J.U.T.P les presenta el trabajo, que realizaron en ese Consejo, y les invita a leer en silencio las respuestas, que escribieron en aquella ocasión.</p> <p>Luego, abre la palabra para realizar un diálogo reflexivo con los profesores sobre qué significaba para ellos el trabajo colaborativo antes de participar de las CAP y el EC y qué significa para ellos ahora,</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Directora y Jefe de U.T.P de la escuela. - Representante de la R.M.E.

CONTINUACIÓN SESIÓN: 24

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Obtener información sobre la implementación de la propuesta de mejora.	<p>considerando que implementaron ambas estrategias. El J.U.T.P monitorea el uso de la palabra y el tiempo del diálogo reflexivo.</p> <p>Además, promueve un clima de respeto para acoger todas las reflexiones.</p> <p>Finalizado este momento, le pide al representante de la R.M.E que entregue a los docentes el Cuestionario. Como es confidencial, tanto el J.U.T.P como la Directora se retiran del Consejo y regresan una vez que el Cuestionario haya sido respondido por todo el equipo de profesores.</p> <p>Luego, el representante de la R.M.E coordina con los docentes la aplicación del focus group y con los directivos la aplicación de las entrevistas.</p> <p>El J.U.T.P cierra el Consejo agradeciendo la colaboración y participación de todo el equipo. Les señala que en las próximas semanas junto con la Directora, los directivos mentores y el representante de la R.M.E se reunirán para analizar los resultados obtenidos en el Cuestionario, las entrevistas y focus group; y presentarlos en una sesión futura del Consejo.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.- Representante de la R.M.E.

DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA			
AÑO: 2	SEMANA: 33	SESIÓN: 25	DURACIÓN SESIÓN: 2 HORAS.
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RESPONSABLES
<p>Conocer datos sobre proceso de implementación de propuesta de mejora.</p>	<p>La Directora junto al Jefe de U.T.P de la escuela dan la bienvenida al equipo docente al último Consejo Técnico de Profesores dentro del marco del plan de mejora de la escuela, el cual tiene como propósito conocer datos sobre proceso de implementación de la propuesta de mejora.</p> <p>En el inicio de la sesión, el J.U.T.P señala que el Consejo está planificado en tres momentos de 30 minutos cada uno: se iniciará presentando los resultados del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo Directivo, las entrevistas y focus group; luego, se realizará un diálogo reflexivo en torno a estos resultados y se concluirá con un tercer momento, donde se conocerán algunas proyecciones para mantener el proceso de mejora continua.</p> <p>A través de una presentación ofimática de Power Point, el J.U.T.P presenta los resultados del Cuestionario, las entrevistas y focus group aplicados tras la implementación de la propuesta de mejora.</p> <p>El J.U.T.P les recuerda que el problema inicialmente detectado corresponde al bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión, asociadas al desarrollo de capacidades profesionales en los docentes de la escuela.</p> <p>Luego, les indica si los resultados obtenidos dan a conocer que el problema continúa, ha disminuido o si revelan un nuevo problema.</p> <p>Concluida la presentación de los resultados, el J.U.T.P invita a los docentes a dialogar reflexivamente en torno a estos. Para hacerlo les propone las siguientes preguntas guías:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuáles aspectos de la propuesta de mejora implementada consideran que influyeron en mantener/descender el problema? ▪ ¿Cuáles son los efectos que tiene el mantenimiento/descenso del problema inicialmente detectado? ▪ ¿Cuáles nuevas estrategias es importante considerar para que el problema inicialmente detectado siga reduciéndose y/o para que el nuevo problema detectado también se reduzca? <p>El J.U.T.P monitorea el uso de la palabra y el tiempo del diálogo reflexivo. Además, promueve un clima de respeto para acoger todas las reflexiones.</p> <p>El J.U.T.P prosigue con la presentación ofimática de Power Point, presentando al equipo docente las proyecciones para mantener el proceso de mejora continua. Les comenta que estas nacen tras el análisis de los últimos resultados obtenidos, en el marco del acompañamiento</p>		<p>- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.</p>

CONTINUACIÓN SESIÓN: 25

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Conocer datos sobre proceso de implementación de propuesta de mejora.	en red junto a los Directivos mentores, el representante de la R.M.E y el Coordinador Comunal de Educación. Las proyecciones profundizan en la línea de la propuesta de mejora que fue implementada este año. Finalmente, toma la palabra la Directora de la escuela, quien felicita y agradece a toda la comunidad docente por su participación en la propuesta de mejora y les anima a continuar con el mismo entusiasmo en el futuro.	- Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.

3.4. Carta Gantt de la propuesta de mejora.

Figura 23: Carta Gantt propuesta de mejora para fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión de la escuela
[año 1]

OBJETIVO	ACTIVIDADES	ABRIL			MAYO				JUNIO			JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6
Socializar propuesta de mejora basada en estrategia de visitas de aprendizaje para fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico de la Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.	Presentar el foco de intervención asociado a las prácticas de liderazgo pedagógico.	X																																				
	Compartir programa de trabajo.	X																																				
	Conocer Director y Jefe de U.T.P mentores.	X																																				
Implementar proceso de fortalecimiento de las prácticas de liderazgo pedagógico de la Directora y Jefe de U.T.P de la escuela, a través de la estrategia de visitas de aprendizaje.	Entender cómo las prácticas de liderazgo pedagógico implementadas en los establecimientos educativos contribuyen al mejoramiento educativo.		X																																			

OBJETIVO	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO			JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Implementar proceso de fortalecimiento de las prácticas de liderazgo pedagógico de la Directora y Jefe de U.T.P de la escuela, a través de la estrategia de visitas de aprendizaje.	Conocer cómo se forman Comunidades de Aprendizaje Profesional [CAP].					X																															
	Participar en la fase de establecer relaciones de confianza y buen clima con los docentes que conforman las CAP.								X																												
	Participar en la fase de aprender a reflexionar críticamente sobre la práctica profesional con los docentes que conforman las CAP.										X				X																						
	Analizar prácticas de aula de los docentes participantes de las CAP.											X																									

OBJETIVO	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	3	3	3													
Implementar proceso de fortalecimiento de las prácticas de liderazgo pedagógico de la Directora y Jefe de U.T.P de la escuela, a través de la estrategia de visitas de aprendizaje.	Conocer las condiciones básicas para implementar el Estudio de Clases [EC].																	X																																	
	Participar en la fase de definir objetivos del EC con los docentes que conforman el grupo.																	X																																	
	Participar en la fase de diseñar la clase con los docentes que conforman el EC.																	X	X																																
	Participar en la fase de planificar el estudio con los docentes que conforman el EC.																			X																															
	Participar en la fase de enseñar y observar los EC de los docentes que conforman el grupo.																				X	X																													
	Participar en la fase de analizar y revisar los EC de los docentes que conforman el grupo.																						X	X																											
	Participar en la fase de documentar y difundir los EC de los docentes que conforman el grupo.																									X																									

OBJETIVO	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6					
Analizar la estrategia de las visitas de aprendizaje realizadas por la Directora y Jefe de U.T.P de la escuela, como experiencia de fortalecimiento de prácticas de liderazgo pedagógico.	Dialogar reflexivamente sobre el impacto generado por las visitas de aprendizaje como estrategia de fortalecimiento del liderazgo pedagógico que contribuye al mejoramiento educativo.																																										
Elaborar propuesta de mejora para la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y del Estudio de Clases (EC) en la escuela.	Diseñar propuesta de mejora.																										X																
	Planificar propuesta de mejora.																																										
	Presentar y ajustar propuesta de mejora.																																										X
	Implementación de la propuesta de mejora.																																										

Fuente: Elaboración propia

Figura 24: Carta Gantt propuesta de mejora para fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión de la escuela
[año 2]

OBJETIVO	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6			
Dar a conocer propuesta de mejora basada en estrategia de visitas de aprendizaje para fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión de la escuela.	Presentar resultados del Cuestionario de prácticas de Liderazgo Directivo; focus group y entrevistas realizadas a actores claves de la escuela.	X																																							
	Informar el programa de trabajo del cual participó la Directora y Jefe de U.T.P de la escuela.	X																																							
	Presentar Director y Jefe de U.T.P mentores.	X																																							
Acompañar a Directora y Jefe de U.T.P de la escuela en el proceso de implementación de propuesta de mejora.	Proporcionar detalles del estado de avance de la propuesta de mejora.											X																													
	Retroalimentar propuesta generada por los grupos de docentes que conforman las CAP.													X																											
	Analizar y revisar los Estudios de Clases de los docentes que conforman el grupo.																		X	X																					

OBJETIVO	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
Acompañar a Directora y Jefe de U.T.P de la escuela en el proceso de implementación de propuesta de mejora.	Aplicar Cuestionario de prácticas de liderazgo.																																																
	Coordinar aplicación de focus group y entrevistas a actores claves de la escuela.																																																
Analizar los datos sobre proceso de implementación de propuesta de mejora para la toma de decisiones.	Presentar resultados del Cuestionario de prácticas de Liderazgo Directivo, focus group y entrevistas realizadas a actores claves.																																																
	Dialogar reflexivamente sobre datos obtenidos para la toma de decisiones.																																																
	Elaborar proyecciones para mantener los procesos de mejora continua.																																																

Fuente: Elaboración propia

OBJETIVO	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Socializar con cuerpo docente propuesta de mejora para la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y del Estudio de Clases (EC).	Presentar propuesta de mejora.					X																															
	Conocer cómo se forman Comunidades de Aprendizaje Profesional [CAP].					X																															
	Conocer las condiciones básicas para implementar el Estudio de Clases [EC].					X																															
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	Dar a conocer foco de trabajo de las CAP y la problemática a abordar en el EC.							X																													
	Conformar grupo de docentes voluntarios para instalar las CAP.							X																													

OBJETIVO	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	Definir objetivos del EC con los docentes del grupo.									X																											
	Diseñar la clase con los docentes que conforman el EC.										X	X																									
	Planificar el estudio con los docentes que conforman el EC.												X																								
	Enseñar y observar los EC de los docentes que conforman el grupo.													X	X																						
	Analizar y revisar los EC de los docentes que conforman el grupo.																	X	X																		
	Documentar y difundir los EC de los docentes que conforman el grupo.																			X																	

OBJETIVO	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5
Analizar la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y Estudio de Clases (EC) en la escuela.	Dialogar reflexivamente sobre proceso de implementación de las CAP y EC.																					X															
	Evaluar el proceso de implementación de las CAP y EC.																						X														
Obtener información sobre la implementación de la propuesta de mejora.	Dialogar reflexivamente sobre el trabajo colaborativo y estructura de apoyo a docentes.																							X													
	Aplicar Cuestionario de prácticas de liderazgo.																								X												
	Coordinar aplicación de focus group y entrevistas a actores claves de la escuela.																									X											

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

En este apartado se desarrollan los principales aspectos teóricos en los que se basa la propuesta de mejora descrita para fortalecer el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a los docentes de la escuela.

Como ya se indicó anteriormente, esta propuesta se sostiene en una primera etapa donde se fortalecieron las prácticas de liderazgo pedagógico de la Directora y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de la escuela. El fortalecimiento mencionado se realizó mediante la estrategia de visitas de aprendizajes, debido a que la escuela forma parte de una R.M.E. Es por este motivo que, inicialmente, se presentan los conceptos de mejora educativa y liderazgo sistémico, los fundamentos del liderazgo pedagógico y de gestión del cambio.

Se continúa con los fundamentos teóricos que sostienen la segunda etapa de la propuesta de mejora, la cual tiene como propósito fortalecer el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a los docentes de la escuela, por medio de la implementación de las estrategias de las CAP y el EC. Los fundamentos teóricos de esta parte corresponden al Desarrollo Profesional Docente (DPD), el trabajo colaborativo, las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y el Estudio de Clases (EC).

4.1. Mejora educativa y liderazgo sistémico.

Al momento de referirse al proceso de mejora educativa, los conceptos de mejoramiento y liderazgo son difíciles de separar:

Si el mejoramiento requiere de liderazgo para ser impulsado en los distintos niveles del sistema escolar, el liderazgo educativo necesita a su vez de la perspectiva del mejoramiento, para tener un norte hacia el cual dirigirse, así como valores y prioridades por los que guiarse. Por ello, una mejora sin liderazgo no podría materializarse, y un liderazgo que no esté orientado a la mejora navegaría a ciegas (Weinstein y Muñoz, 2017, p.5).

La línea de investigación sobre mejoramiento educativo busca conocer cómo se generan los procesos de cambio que permiten a las escuelas aumentar su calidad y los logros de aprendizajes de sus estudiantes. Por lo tanto, su foco está en comprender por qué las escuelas mejoran y cuáles son las estrategias que permiten alcanzar ese estado.

De acuerdo con Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014), los procesos de mejoramiento escolar son complejos, graduales y a largo plazo. La literatura educativa especializada en este tema ha consensuado que por lo general abarca 10 años y en situaciones muy específicas la duración para instalar un proceso de mejoramiento sostenido nunca es menor de cinco o seis años inclusive.

Otras características de los procesos de mejora son la multidimensionalidad, puesto que suelen combinar diferentes dimensiones del mundo escolar. Sin embargo, la mejora no es lineal, ni predecible ni estandarizada (Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell y Jesson, 1999), por lo que pueden llegar a producirse cambios desbalanceados entre dichas dimensiones.

Seguendo a Hopkins (2005), el mejoramiento escolar además de considerar la capacidad de incrementar sostenidamente los resultados de aprendizaje del estudiantado, también incluye el desarrollo de los profesores y de sus prácticas, de manera tal que el cambio se entiende como un proceso gestado al interior de la escuela.

Una vez iniciado el proceso de mejoramiento, el ritmo es variable (Elmore y City, 2007), alternándose periodos de mejoramiento significativo, seguidos de periodos de estabilidad relativa, de declive y, nuevamente, periodos de mejoramiento.

Bellei et al. (2014) señalan que la mayoría de las escuelas atravesarían fases de estancamiento, generalmente después de haber adoptado una nueva práctica, y en otros casos, después de un cierto tiempo de implementación, surgirían nuevos problemas.

Sin embargo, así como en el mundo existen diversas formas de hacer educación, también hay distintas trayectorias o niveles de mejoramiento de las escuelas (Hopkins, 2007). En ese sentido, las estrategias efectivas para mejorar en una escuela no necesariamente lo serán para

la otra; por eso es importante que se adecuen a los contextos particulares de cada realidad educativa, a su historia, el territorio, y la cultura organizacional entre otros factores.

En relación con lo anterior, el rol que juega el liderazgo desde lo contextual y contingente es fundamental en el desarrollo de una trayectoria de mejoramiento educativo, que asegure mayores logros de aprendizaje:

La manera en que aprenden los estudiantes se relaciona con la manera en que aprenden sus profesores, lo que a su vez se relaciona con los aprendizajes que se construyan tanto dentro de la escuela, como en la interacción entre establecimientos. El aprendizaje es, desde nuestra perspectiva, un aprendizaje de ida y vuelta, de constante articulación, comunicación y diálogo entre los distintos cara a que sea más efectivo (Ahumada, Améstica, Pino-Yancovic, Lagos y González, 2019, p.6).

Ante la complejidad de la sociedad actual, comprometerse con un proceso de aprendizaje continuo como organización (Collison y Cook, 2007) implica que las escuelas y sus líderes desarrollen condiciones para la colaboración entre distintos niveles (Chapman y Fullan, 2007).

La colaboración y aprendizaje en la búsqueda del mejoramiento a nivel de sistema educativo (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll y Mackay, 2014), requiere de una coherencia sistémica, de coordinar miradas, perspectivas, así como la capacidad de generar espacios de intercambio de prácticas y de experiencias profesionales intraescuela e interesuelas:

Esto tiene un impacto gravitante en las posibilidades de aprendizaje en distintos niveles, pues la colaboración facilita el intercambio y transferencia del conocimiento y, lo que es más importante, la generación de nuevo conocimiento que es específico al contexto donde se desarrolla el trabajo colaborativo, contribuyendo así al desarrollo de capacidades en distintos niveles del sistema educativo (Ahumada, et al., 2019, p.6)

En nuestro actual mundo, es clave impulsar una política educativa, que promueva el trabajo en red, tanto entre profesionales y centros escolares, como al interior de estos últimos (Muijs, West y Ainscow, 2010). Desarrollar un sistema donde se favorecen la colaboración y el aprendizaje entre profesionales, establecimientos educacionales y otros agentes, requiere

repensar y proponer nuevos roles y desafíos dentro del sistema escolar (Díaz, Civís y Longás, 2013).

Para fortalecer el desarrollo de la colaboración y el aprendizaje en redes escolares, es necesario el desarrollo de capacidades de liderazgo sistémico (Hopkins y Higham, 2007), con el fin de brindar respuestas de mejoramiento pertinentes a cada escuela, al grupo de centros educativos que comparten un mismo territorio y al sistema escolar en su conjunto.

La evidencia nacional e internacional señala que, para alcanzar la mejora sostenida del sistema escolar, se requiere avanzar hacia la coherencia sistémica entre el liderazgo a nivel escolar, intermedio y las políticas públicas (Bottoms y Schmidt-Davis, 2010); por eso progresivamente el mejoramiento sistémico se ha ido incorporando en muchos sistemas educativos alrededor del mundo (Chapman y Fullan, 2007; Muijs, 2015; Rincón-Gallardo y Fullan 2016).

De acuerdo con Ahumada, González y Pino (2016):

Al igual que las personas, las organizaciones como escuelas y liceos también aprenden intercambiando prácticas y generando conocimientos tanto entre sus propios miembros (aprendizaje organizacional) como con otras escuelas o liceos (aprendizaje inter-organizacional). Este aprendizaje puede ser descrito como situado y distribuido entre los diferentes actores que participan de este proceso, quienes conforman redes colaborativas (...) el trabajo en red supone compartir prácticas y acciones, pero también supone compartir creencias y valores que están a la base de estas. De este modo, las redes de escuelas y liceos pueden convertirse en espacios de acción colaborativa (...) teniendo como horizonte la promoción de una educación inclusiva y de mayor calidad (p.5-6).

Ahumada-Figueroa, Pino-Yancovic, González, y Galdames (2016) indican que la evidencia internacional es clara en señalar que los directores son fundamentales en cualquier estrategia de trabajo sistémico, también lo son en el nivel intermedio, usualmente en la generación de condiciones y monitoreo del trabajo. Esto debido a que, en la mayoría de las estrategias sistémicas se integran a otros líderes escolares, como los subdirectores, profesores líderes y agentes del entorno extraescolar.

Seguando a Hopkins y Higham (2007), el liderazgo sistémico es entendido como:

Aquellos directores de escuela que están dispuestos a asumir roles más amplios a nivel del sistema educativo para asegurar tanto el éxito de otras escuelas como el de la propia. Como tal, el liderazgo sistémico es una práctica emergente que abarca una gama de responsabilidades que están siendo desarrolladas localmente o a través de redes o programas nacionales aislados, los cuales, en su conjunto, tienen el potencial para contribuir a la transformación del sistema (p. 147).

Desde esta mirada, se comprende que el liderazgo sistémico busca la articulación entre todos los niveles del sistema educativo, particularmente, entre los niveles intermedios y los equipos de liderazgo de los establecimientos. Por este motivo, Ahumada-Figueroa et al. (2016) lo conceptualizan como una práctica innovadora de líderes escolares, la cual tiene una capacidad particular para sostener y fortalecer la colaboración como una estrategia de cambio y mejora educativa.

Con el propósito de generar mayor conocimiento y aplicabilidad en el sistema educativo chileno de lo que es el liderazgo sistémico y sus prácticas, Ahumada-Figueroa et al. (2016) realizaron una sistematización de lo establecido en el MBDLE (MINEDUC, 2015), complementándolo con las evidencias internacionales más recientes de las prácticas de dirección y liderazgo escolar sistémico.

El resultado de este estudio es un Marco para el Liderazgo Sistémico inicial y aún en revisión. En este se proponen cinco dimensiones junto a sus respectivas prácticas, además de principios, habilidades y conocimientos profesionales.

En la tabla 15, se presentan de manera sintética las dimensiones y prácticas del marco propuesto:

Tabla 16: Dimensiones y prácticas del Marco para el Liderazgo Sistémico

Dimensión	Prácticas
Construyendo una visión sistémica compartida:	▪ Amplia visión: El líder sistémico está atento a los cambios, presiones y oportunidades

Los líderes sistémicos lideran la construcción o actualización de una visión compartida entre los establecimientos de un mismo territorio que participan del trabajo en red.

presentes en el contexto escolar y el territorio.

- **Construcción de sentido compartido:**

El líder sistémico promueve la integración de los distintos intereses en una visión común.

Desarrollando las capacidades profesionales para el aprendizaje en red:

Los líderes sistémicos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades profesionales, personales y la motivación.

- **Articulador del conocimiento:**

El líder sistémico implementa acciones para transferir la información y el conocimiento tanto dentro como fuera de la red.

- **Asesoramiento:**

El líder sistémico ayuda a establecer la dirección e implementa estrategias que moviliza al grupo hacia el logro del propósito establecido.

Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad:

Los líderes sistémicos promueven activamente una convivencia de toda la comunidad socio-educativa y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales.

- **Reconocimiento de las diferencias individuales:**

El líder sistémico implementa acciones que promueven la participación y contribución de todos con quienes colabora.

- **Apoyo sostenido:**

El líder sistémico mantiene una presencia activa y está atento a las potenciales necesidades de los miembros de la red.

Desarrollando y gestionando el trabajo en red y en el territorio:

- **Protección de los recursos:**

El líder sistémico implementa acciones para garantizar las

Los líderes sistémicos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar sus redes de mejoramiento escolar en una organización efectiva, que facilite la concreción de los proyectos educativos, así como el logro de las metas de la red y el territorio.

condiciones mínimas/óptimas para el funcionamiento de la red.

- **Presencia activa:**

El líder sistémico tiene una presencia protagónica en el trabajo de la red.

Fuente: Adaptado de Ahumada-Figueroa et al. (2016)

No existe un único concepto de red de mejoramiento escolar. Rincón-Gallardo y Fullan (2016) las entienden como “un grupo de personas u organizaciones que de manera directa e indirecta tienen relaciones y conexiones entre sí, donde la colaboración es el acto de trabajar juntos con un propósito común” (p.6).

Integrando aspectos de la definición de red de mejoramiento escolar, para Ahumada, et al. (2016) son “un conjunto de agentes del sistema educativo que establecen propósitos comunes y trabajan colaborativamente. El funcionamiento de las redes depende de la participación, relaciones y confianza que los agentes mantienen a lo largo del tiempo” (p.10).

Dentro del contexto de reforma educativa en Chile, el MINEDUC ha realizado un esfuerzo por instalar y apoyar experiencias de trabajo en red entre establecimientos escolares, a través de Redes de Mejoramiento Escolar, entendiéndose que estas son:

Un espacio de trabajo profesional que, a partir del desarrollo de grupos de directivos y jefes técnicos en un territorio, ejercen colaborativamente procesos de mejoramiento expresados en la construcción de formas y modos de enfrentar la gestión escolar (...) se espera que los miembros de la red contribuyan con sus conocimientos teóricos y prácticos para construir nuevos conocimientos, y aprovechar este espacio para el desarrollo de prácticas colaborativas y capacidades directivas orientadas al mejoramiento escolar (MINEDUC, 2016, p. 53-54).

Continuando con lo dispuesto por el MINEDUC (2016), las redes de mejoramiento escolar tienen por base tres principios orientadores para desarrollar capacidades en el grupo, dar dirección y consistencia al trabajo que realizan, y sustentabilidad a procesos de reflexión y desarrollo profesional. Estos son:

- Finalidad: Es el propósito inicial, por el que a partir de los procesos de construcción colectiva se transforma en un objetivo común, que da respuesta a la mejora educativa individual y del conjunto de establecimientos de la red.
- Colaboración: Cada integrante de la red trae un conocimiento que debe colocar al servicio de esta, para transformarlo en un conocimiento colectivo respecto de sus propias capacidades como las del conjunto de los miembros de la red.
- Proyección: Es la transformación del conocimiento que imprime identidad a cada integrante de la red extendiéndose a la escuela (p.54).

Además, Ahumada et al. (2016), señalan que en el actual contexto educativo nacional, donde se está ampliando la noción de calidad educacional más allá de los resultados en las pruebas estandarizadas, los procesos de mejoramiento educativo debieran impactar en generar más y mejores oportunidades de aprendizaje, construir espacios adecuados para la participación de toda la comunidad educativa y situar en el centro los idearios de una educación inclusiva, realizando la importancia y riqueza de la diversidad desde los espacios locales al sistema educativo en su totalidad.

El informe de McKinsey 2010 (en Barber y Mourshed, 2007) constituye hasta el momento uno de los estudios más exhaustivos de las trayectorias de mejora de los sistemas educacionales. En base a la evidencia de una serie de estudios comparativos internacionales, se identificaron cuatro grandes etapas compartidas por las escuelas, que mejoran en red, estas son: asegurar estándares básicos, consolidar luego los cimientos del sistema, profesionalización de la docencia y, finalmente, realizar una innovación liderada por el sistema.

A su vez, estas etapas estaban acompañadas de seis acciones: asegurar un marco coherente de políticas, currículos y estándares; establecer y utilizar los sistemas de datos; evaluar a los estudiantes; construir habilidades técnicas y estructuras adecuadas de reconocimiento y

premiación; contextualizar el conjunto de intervenciones y políticas; sostener un marco pedagógico consistente y un nivel de mediación entre el centro del sistema y las escuelas.

De acuerdo con Hopkins (2007), la mejora sistémica implica saber utilizar distintas estrategias en las diversas fases, que componen el ciclo o etapas del mejoramiento en red. Estas estrategias deben estar alienadas con la cultura de cada establecimiento escolar en particular y con el contexto, debido a que lo que obtuvo resultados efectivos en una fase o en una escuela no necesariamente tendrá el mismo efecto en otra.

Según Pino-Yancovic, Lagos, Alzamora, González y Ahumada (2019) algunas de estas estrategias son: visitas de aprendizaje, mapa territorial de colaboración, bitácoras sobre aprendizajes colaborativos en red, decisiones participativas, revisión entre pares basadas en la investigación, entre otras más.

4.2. Liderazgo pedagógico.

Las tendencias internacionales otorgan una alta responsabilidad a los equipos directivos en generar condiciones para que los profesionales y los estudiantes de sus comunidades escolares tengan más y mejores oportunidades de aprendizaje en el marco de una cultura colaborativa.

En esta línea, Montecinos, Dorén y Rozende, (2019), señalan que el liderazgo pedagógico se construye por medio de tres aspectos principales: el desarrollo de una visión de aprendizaje que se promueve a través de todas las acciones del centro escolar; la toma de decisiones basadas en el uso de datos para dar respuestas efectivas a los problemas identificados; y la colaboración para abordar los desafíos y celebrar los avances de la comunidad escolar.

Si bien, existe algún grado de consenso sobre los elementos claves, que componen el liderazgo pedagógico y las prácticas asociadas a este, lo que es en sí mismo el liderazgo pedagógico es sumamente variado. En la literatura se encuentran ciertos enfoques más cercanos a un liderazgo de tipo instruccional (Bush y Glover, 2014), mientras que otros se aproximan más a un liderazgo centrado en el aprendizaje (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Robinson, 2011).

En cuanto a las perspectivas focalizadas en el aprendizaje, estas pueden expresarse de forma directa o indirecta (Bendikson, Robinson y Hattie, 2012):

El liderazgo pedagógico directo, se focaliza en la calidad de la práctica docente, vale decir, tanto de la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, como del desarrollo profesional docente. El liderazgo pedagógico indirecto, en cambio, se focaliza en crear las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje, garantizando que las decisiones de gestión - ya sea de las políticas escolares, los mecanismos de asignación recursos, entre otros - apoyen la enseñanza y aprendizaje (Gajardo y Ulloa, 2016, p.6).

En la literatura se encuentran varios modelos de liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje, los cuales se organizan en torno a principios, dimensiones y prácticas. Por ejemplo, está el modelo de MacBeath, Swaffield y Frost (2009), Hallinger, Wang, Chen, y Li (2015), Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) y el de Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006).

El modelo de MacBeath et al. (2009) está conformado por cinco principios: centrarse en el aprendizaje como actividad; crear condiciones favorables para el aprendizaje; promover el diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje; compartir el liderazgo y establecer una responsabilización común por los resultados.

A su vez, Hallinger et al. (2015) establecen tres dimensiones y diez funciones. La primera dimensión corresponde a definir la misión de la escuela, e integra las funciones de estructurar y comunicar las metas escolares. La segunda dimensión se refiere a gestionar el programa de enseñanza y abarca las funciones de gestionar el currículum, supervisar y evaluar la instrucción, y monitorear el progreso de los estudiantes. La tercera y última dimensión hace referencia a desarrollar el clima de aprendizaje de la escuela y la componen cinco funciones: proteger el tiempo de enseñanza, proveer incentivos para los profesores, promover incentivos para los profesores, promover el desarrollo profesional y mantener una alta visibilidad.

Por su parte Robinson et al. (2009) han reconocido cinco dimensiones, a saber: promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; planificar, coordinar y

evaluar la enseñanza y el currículum; establecer metas y expectativas; emplear los recursos de forma estratégica; y asegurar un entorno ordenado de apoyo.

Finalmente, el modelo que más acogida ha tenido en el sistema educativo nacional es el de Leithwood et al. (2006). Este está compuesto por cuatro categorías a las cuales se adscriben 14 prácticas de liderazgo. La tabla 16 presenta un resumen de estas.

Tabla 17: *Categorías y prácticas del modelo de liderazgo pedagógico según Leithwood et al. (2006).*

Categorías	Prácticas
<p>Establecer dirección: Se refiere a definir un propósito que motive a la comunidad educativa a perseguir sus propias metas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir una visión compartida. ▪ Fomentar la aceptación de objetivos grupales. ▪ Demostrar altas expectativas del cumplimiento de las metas propuestas.
<p>Rediseñar la organización: Corresponde a generar las condiciones de trabajo que permitan al personal desarrollar sus capacidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir una cultura colaborativa. ▪ Estructurar una organización que facilite el trabajo. ▪ Crear una relación productiva con la familia y la comunidad. ▪ Conectar a la escuela con su entorno.
<p>Desarrollar personas: Implica fortalecer y potenciar las capacidades de los miembros de la organización educativa para alcanzar las metas propuestas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención y apoyo individual a los docentes. ▪ Apoyo intelectual a los docentes. ▪ Modelamiento a través de la interacción permanente y visibilidad.
<p>Gestionar la instrucción: Se refiere al conjunto de tareas destinadas para asegurar el aprendizaje del estudiantado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dotar al centro escolar del personal idóneo. ▪ Proveer apoyo técnico a los docentes. ▪ Monitorear las prácticas docentes y los aprendizajes.

-
- Evitar la distracción del equipo.
-

Fuente: Elaboración propia, en base a Leithwood et al. (2006).

Lo interesante de los modelos descritos anteriormente, es que reconocen que el liderazgo tiene una influencia directa en las tres variables mediadoras del desempeño docente, es decir, sobre la capacidad, la motivación y compromiso, y condiciones de trabajo (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008). Simultáneamente, estas tres variables contribuyen directamente en el aprendizaje del estudiantado; por lo que se puede concluir que, el liderazgo pedagógico, tiene una influencia indirecta en el aprendizaje (Gajardo y Ulloa, 2016).

Estos enfoques del liderazgo pedagógico están reflejados en la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y, principalmente, en la política educativa actual por medio de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores [EID] (MINEDUC, 2014) y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar [MBDLE] (MINEDUC, 2015).

El EID (MINEDUC, 2014) es un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores, en base a los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Está compuesto por cuatro dimensiones: liderazgo, gestión escolar, formación y convivencia, y gestión de recursos. A su vez cada dimensión posee subdimensiones y cada uno de estos ciertos estándares indicativos.

Dentro de la dimensión de liderazgo, se encuentra la subdimensión liderazgo del director, la cual tiene por base el liderazgo pedagógico:

La subdimensión liderazgo del director, describe las tareas que lleva a cabo el director como responsable de los resultados formativos y académicos del establecimiento. Los estándares determinan que al director le corresponde comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional y las prioridades del establecimiento, conducir efectivamente el funcionamiento del mismo y dar cuenta al sostenedor de los resultados obtenidos (MINEDUC, 2014, p.53).

Los estándares indicativos de desempeño asociados a esta subdimensión son:

- El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.
- El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.
- El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.
- El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.
- El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.
- El director instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.
- El director instaura un ambiente cultural y académicamente estimulante (MINEDUC, 2014, p.53).

Por su parte el MBDLE (MINEDUC, 2015) proporciona una vinculación todavía más directa con el liderazgo pedagógico. En este se describen dimensiones de prácticas y recursos personales fundamentales que orientan el desarrollo de un liderazgo escolar efectivo, por parte de equipos directivos en contextos diversos.

Tomando como principales referentes los modelos de liderazgo pedagógico propuestos por Robinson et al. (2009), y Leithwood et al. (2006), establece cinco dimensiones de práctica: construyendo e implementando una visión estratégica compartida; desarrollando las capacidades profesionales; liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

Respecto de la dimensión liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, considera que “los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes” (MINEDUC, 2015, p. 24).

Visto de esta forma, el liderazgo pedagógico desempeña un rol altamente significativo en el cambio y mejora de las prácticas docentes y en la calidad del proceso de aprendizaje del estudiantado (Anderson, 2010).

4.3. Gestión del cambio.

En palabras de Aziz (2018), hoy en día, la oportunidad de mejorar el sistema educativo y lo que acontece en cada sala de clases, pasa necesariamente por la capacidad de la comunidad educativa de adaptarse, aprender y cambiar. A su vez, esta capacidad requiere de entender y transformar la cultura, la que según Schein (2010) se define como un conjunto de creencias compartidas por un grupo de personas, para quienes es la mejor manera de resolver problemas y, por lo tanto, se trata del elemento más estable y menos moldeable de un grupo u organización.

Teniendo esta premisa por base, la gestión del cambio no puede concebirse ajena de la dimensión humana y del significado personal que involucra, al mismo tiempo que influye en aspectos técnicos de la organización o de los centros educativos en este caso. Por eso, para conseguir una implementación exitosa del proceso de transformación, es fundamental el rol del líder, en cuanto a abrir caminos de reflexión, confianza y de desarrollo de capacidades individuales y colectivas en los miembros del grupo.

Para lograrlo, es importante que él sea el primero en tomar consciencia de su propio proceso de conocimiento del tema y del significado personal que para él conlleva. En este sentido, la literatura especializada en el área invita a conocer sobre los distintos niveles que es posible identificar en la cultura organizacional, lo que es la teoría de cambio y de acción, y el aprendizaje por circuito simple y doble.

De acuerdo con Schein (2010) es posible identificar tres niveles culturales, entendiendo por niveles el grado en que la cultura es visible para el observador y el grado en que dicho grupo u organización podría llegar a estar abierto a cambiarlos o no. En el nivel más visible o superficial de la cultura están las prácticas/artefectos, siendo este nivel el más propenso a adaptarse a nuevos contextos. Le sigue el nivel de los valores declarados/normas y, en el tercer grado, o el más profundo, se encuentran los supuestos básicos/creencias. Este último no es negociable,

debido a que es dado por sentado por los miembros del grupo y cualquier persona que no las comparte es automáticamente vista como un foráneo o extranjero por esa cultura.

El nivel de las prácticas/artefectos hace referencia a todos los fenómenos que es posible percibir con los sentidos. Además, incluye los productos visibles del grupo, como la arquitectura, el lenguaje, la tecnología, las creaciones artísticas, la ropa, las maneras de dirigirse y de saludarse, la forma de expresar las emociones, sus mitos e historias, listas publicadas de valores, sus rituales y ceremonias observables (Schein, 2010).

Ejemplos del nivel prácticas/artefectos, en las instituciones educativas, son el uniforme escolar, el himno del establecimiento, su insignia o emblema, la libreta escolar, la disposición interna de las salas de clases, las ceremonias de graduación, el organigrama, e inclusive el formato de las planificaciones de aula, entre otros artefactos.

El nivel de los valores declarados/normas corresponde a los consensos a los que el grupo llegó en algún momento en que se vio enfrentando a una nueva tarea, cuestión o problema, y buscó alguna solución para este. Generalmente, esta solución proviene del líder y es reflejo de sus supuestos sobre lo que es correcto, incorrecto, lo que funciona y lo que no.

Ejemplo del nivel de los valores declarados/normas puede ser un emprendimiento recién creado que se ve enfrentado al problema de no vender una cantidad suficiente de productos para generar ganancias. La organización, que por primera vez está experimentando esta situación, es probable que recurra al líder para solucionarlo, quien podría proponer aumentar la publicidad. Esta es una suposición, que puede ser cuestionada, debatida y desafiada. Sin embargo, si la solución propuesta funciona y el grupo comparte el sentido de éxito, entonces se transforma en una norma y, con el paso del tiempo, los miembros del grupo tenderán a olvidar que esta fue solo una propuesta (Schein, 2010).

Una evidencia en educación de valores declarados/normas, puede encontrarse en el reglamento de convivencia escolar, donde a partir de determinadas situaciones se establecieron propuestas de solución, las cuales al probarse ser exitosas se convirtieron en normas. Como, por

ejemplo, ante una falta de disciplina específica, se consensuó aplicar ciertas acciones, las cuales demostraron que el estudiante nunca más volvió a cometer esa falta.

El nivel más profundo es el de los supuestos básicos/creencias, donde subyace toda la esencia de una cultura y donde se encuentra la información clave para comprender correctamente las normas y los artefactos.

En el nivel anterior, una vez que los supuestos del líder se ponen a prueba y son exitosos, estas suposiciones gradualmente comienzan a ser compartidas por todo el grupo y, con el paso del tiempo, llegan hasta el nivel de los supuestos básicos, es decir, se transforman en las creencias compartidas por toda la organización.

Los supuestos básicos/creencias tratan generalmente de cuestiones muy fundamentales para la vida y operan a nivel inconsciente, como pueden ser, por ejemplo, la concepción del tiempo, el espacio, la naturaleza humana, qué es la verdad, el papel adecuado del hombre y de la mujer en la sociedad, entre otras cuestiones. En educación, algunas creencias se relacionan con cuál es el propósito de educar, los valores del centro educativo, las expectativas hacia el estudiantado, entre otras.

Los supuestos básicos, son similares a lo que Argyris (1976) llama como teorías de uso, es decir, se trata de suposiciones implícitas que realmente guían el comportamiento del grupo sobre cómo percibir, pensar, sentir y hacer las cosas. Las creencias, tienden a no ser discutibles, y por lo tanto son extremadamente difíciles de cambiar, debido a que la reexaminación de supuestos básicos desestabiliza temporalmente el mundo cognitivo e interpersonal del ser humano, liberando grandes cantidades de ansiedad básica y provocando la activación de mecanismos de defensa y de resistencias (Schein, 2010).

En consecuencia, cambiar los supuestos básicos requiere de una gran inversión de tiempo y es especialmente relevante que el líder, que se propone cambiar la cultura, comprenda los niveles más profundos de esta, evalúe la funcionalidad de las suposiciones hechas en ese nivel y sepa cómo lidiar con la ansiedad y resistencias que provoca el proceso de cambio (City, Elmore, Fiarman y Teitel, 2009).

No considerar estos niveles de cultura en las organizaciones educativas podría explicar en gran medida el fracaso de numerosas reformas educacionales en todo el mundo (Fullan 2006; Elmore, 2010), por lo que resulta imperioso poner el foco en los supuestos y creencias de las comunidades escolares (Aziz, 2018).

Sin embargo, esta es una tarea compleja, ya que la cultura “no se cambia por mandato, sino por el desplazamiento específico de las normas, estructuras y procesos previos, dependiendo fundamentalmente del modelamiento de nuevos valores y comportamientos que se espera, desplacen los existentes” (Aziz, 2018, p.6), motivo por el que cambiar culturas requiere tiempo.

Considerando lo anterior, un líder ha de ser capaz de crear y cambiar culturas, siendo su tarea reducir la percepción de amenaza, que puede llegar a experimentar el grupo, transformándola en una oportunidad a través de la reflexión y el modelamiento permanente (Fullan, 2006).

Para referirse a este proceso, en la literatura de educación, se utilizan los conceptos de teoría de cambio y teoría de acción. Si bien, ambos son muy similares tienen pequeñas diferencias:

(...) 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 (Aziz, 2018, p.6).

Ambas teorías son necesarias y funcionan de manera interrelacionada para gestionar el cambio de la cultura en educación. Por un lado, la teoría de cambio establece una cadena causal de transformaciones sucesivas que tienen que ocurrir para que se logren los resultados esperados, siendo el punto de inicio la identificación de un problema o necesidad; y por otro lado, la teoría de acción la complementa por medio de la implementación, monitoreo, evaluación y retroalimentación permanente (Elmore, 2010).

A su vez, dentro de la teoría de acción debemos considerar la teoría expuesta y la teoría en uso (Argyris, 1976). La primera hace referencia al modelo de cómo la organización propone que actúen sus miembros, mientras que la segunda corresponde a cómo actúan estos (City et al., 2009).

La tendencia es que exista una brecha entre la teoría expuesta y en uso, siendo importante que esta vaya disminuyendo por medio del proceso de aprendizaje, el cual puede ocurrir, según Argyris (1976), en un circuito simple o doble:

En el caso del circuito simple, este apunta a la situación en la que actuamos sobre el mundo, recibimos retroalimentación sobre las consecuencias de nuestras acciones y adaptamos nuestro comportamiento a esa retroalimentación. Básicamente responde a las preguntas: qué y cómo lo hacemos, para luego poder hacer el trabajo de manera más efectiva.

En el caso del doble, existe una etapa adicional de reflexión sobre el proceso, a través del cual leemos y nos adaptamos a las consecuencias de nuestras acciones y tratamos de mejorar cómo aprendemos a partir de nuestras acciones. Este proceso de reflexión doble, es el que nos conecta con los elementos subyacentes a la acción, es decir, con las creencias y supuestos (Aziz, 2018, p.8).

De acuerdo con City et al. 2009 la capacidad de desarrollar aprendizajes de circuito doble sería lo que, en definitiva, determina el éxito de las acciones en un contexto determinado, como lo es el ámbito de la mejora educativa. En este sentido, destaca la necesidad de que existan aprendizajes constantes en y entre las organizaciones educativas, es decir, a nivel sistémico, de tal manera que, cada vez más líderes, emprendan acciones diarias para crear capacidades en contextos educativos dinámicos y complejos (Fullan, 2006).

4.4. Desarrollo Profesional Docente (DPD).

La profesión docente ha experimentado múltiples transformaciones a lo largo de la historia (Montecinos, 2013), siendo posible identificar hoy en día un cambio de paradigma que favorece un tránsito desde una cultura de ejercicio individual a una de tipo colectivo (Lieberman

y Miller, 2001). Esta nueva visión involucra cambiar la cultura organizacional, que tradicionalmente ha promovido el trabajo individual docente (Marcelo, 2002), tanto a nivel de las esferas más altas de los sistemas educativos, como lo es el MINEDUC, hasta el contexto cotidiano de la sala de clases.

Los nuevos enfoques recomiendan que el DPD se lleve a cabo mediante el aprendizaje entre pares dentro de su contexto, debido a que permite identificar las necesidades de la escuela y, al mismo tiempo, fortalecer el desarrollo individual y colectivo de los profesores en su propio lugar de trabajo (Bolívar, 2010).

En este sentido, las políticas educativas del mundo y de nuestro país, han iniciado una serie de reformas junto a la generación de instancias de formación y de capacitación docente, bajo el paradigma socioconstructivista, que subyace en este cambio, donde se posiciona a la escuela como un centro de producción de conocimiento que es capaz de perfeccionarse a sí mismo (Ulloa y Rodríguez, 2014).

Tras la promulgación de Ley N° 20.903 el año 2016, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual tiene como macro objetivo favorecer una formación inicial de calidad para nuevos docentes y una formación continua de calidad para quienes ya son profesores, además de contemplar nuevas condiciones laborales para la carrera docente, entre otros aspectos.

De acuerdo a la Ley N° 20.903 (2016) se entiende por DPD como el derecho a un proceso formativo continuo, garantizado por el Estado, 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. En palabras más sencillas el DPD trata sobre una continua investigación *in situ* de mejores prácticas docentes orientadas al aprendizaje (Carrasco y González, 2017).

Cabe destacar que, esta Ley N° 20.903 (2016) reconoce como un derecho, que el Estado debe asegurar y proveer, el acceso de los docentes a un proceso de formación gratuita y pertinente con el fin de:

(...) contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Art. 11, Ley N° 20.903).

Además, la Ley N° 20.903 (2016), dispone que los equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus profesores, a través de la creación de Planes de Formación para el Desarrollo Profesional (PDP), que sean acordes al P.E.I y P.M.E de la escuela.

Estos planes deberán ser diseñados por el equipo directivo, en consulta con los docentes, que se desempeñan en la función técnico-pedagógica, y con el Consejo de Profesores. En conformidad con el MINEDUC (2017a), el ciclo de desarrollo profesional debe considerar cinco pasos: detectar necesidades y definir objetivos; diseñar el plan de desarrollo profesional; asegurar recursos en conjunto con el sostenedor; implementar actividades; evaluar y mejorar.

Para el desarrollo y cumplimiento del plan, es primordial que los equipos directivos establezcan vínculos con los saberes profesionales y experienciales de su comunidad de profesores (Tardif, 2004). Para ello, un primer paso es conocer las capacidades de sus educadores, con el fin de promover el aprendizaje situado y la reflexión sistemática sobre sus prácticas.

En esta línea, también es importante analizar dónde están las brechas de aprendizaje de los estudiantes, para conocer aspectos específicos de la práctica docente que necesitan ser fortalecidos (Carrasco y González, 2017).

Para ello, es importante que el equipo directivo defina estrategias de desarrollo profesional docente consensuadas con la comunidad de profesores y además de brindar condiciones básicas para la implementación de estas, tales como un horario protegido donde los profesores puedan dedicarse exclusivamente a la reflexión profesional y no pongan su atención en tareas informativas o administrativas, entre otras condiciones.

Tanto la experiencia internacional como nacional han reconocido que los directores escolares tienen una función relevante al momento de alcanzar mejoras en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, et al., 2006), siendo esta una de las razones principales por las que el DPD constituye una de las tareas más importantes que los directores de escuela deben emprender (Anderson, 2010).

Bajo la premisa de que el conocimiento docente está integrado en las experiencias vividas por los profesores y que, como resultado de su reflexión sobre su práctica, pueden cambiar para promover un mejor aprendizaje de sus estudiantes (Vescio, Ross y Adams, 2008), se ha establecido que los principios del DPD son la indagación de las prácticas, la reflexión docente, la contextualización y el trabajo colaborativo (Simon y Campbell, 2012).

4.5. Trabajo colaborativo.

El aprendizaje está presente en la vida humana desde su inicio (Ahumada, et al., 2019). Destaca de manera especial aprender a caminar, comer y hablar, ya que estos son algunos de los más importantes para todas las personas y, al analizar cómo se gestan, es posible evidenciar que surgen al estar junto a otros seres humanos.

En esta línea, la docencia es un trabajo de aprendizaje colectivo, donde muchos de los aprendizajes esenciales de la práctica profesional se aprenden entre pares. Para Calvo (2014), “el trabajo en colaboración se fundamenta en el supuesto de que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con los colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente” (p. 128).

Esto tiene implicancias para la identidad de los educadores y para los procesos de desarrollo profesional:

Los docentes son adultos que aprenden a través de procesos formales, pero también a través de mecanismos informales en los cuales interactúan, dialogan con sus pares, toman decisiones colectivas. Y es a partir de esas acciones colectivas que puede insertarse el aprendizaje profesional colaborativo (Vaillant, 2016, p. 12).

Simultáneamente a los espacios formales e informales de aprendizaje, encontramos que el aprendizaje colaborativo entre docentes también considera el contexto espacial y temporal (Vaillant, 2016). Estos hacen referencia al ambiente social, las particularidades biográficas o temporales de cada profesor, y los elementos organizativos y culturales del centro educativo donde se desempeñan, ejerciendo mucha influencia las condiciones de trabajo que se les brinda, las cuales pueden favorecer el trabajo colaborativo o inhibirlo (Vaillant y Marcelo, 2015).

De acuerdo con el MINEDUC (2019c), algunos elementos claves para trabajar colaborativamente son:

- Definir un objetivo común para el grupo.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.

Cabe destacar que, el aprendizaje profesional colaborativo no nace por generación espontánea, sino que requiere tiempo, establecer confianzas, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional (Vaillant, 2016). La tarea no es fácil, pero sí urgente y, para que esto ocurra, un paso importante a dar es reconocer la importancia de las redes de colaboración y apoyo entre docentes.

De acuerdo con el informe de la UNESCO-OREALC (2014), las instituciones educativas deben garantizar condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo, por medio de la provisión de recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos.

Además, según Calvo (2014) los centros escolares deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen prácticas de trabajo colaborativo o modalidades de DPD como lo pueden ser rondas instruccionales, análisis de productos de aprendizaje, análisis de incidentes críticos, entre otras.

Otra condición importante para un aprendizaje profesional colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión, que permitan recoger y diseminar las buenas prácticas docentes y los buenos métodos de enseñanza. Según Vaillant y Marcelo (2015) no solo se requiere información acerca de las buenas prácticas docentes, sino que es condición necesaria la difusión y conocimiento acerca de esas prácticas, debido a que muchas experiencias innovadoras no se conocen y se pierden en el tiempo por falta de difusión de sus resultados.

A su vez, el trabajo colaborativo como metodología de DPD, ha sido ampliamente investigado en América Latina (Ávalos, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015) y en todo el mundo (Ainscow, Dyson y Goldrick, y West, 2016; Duffy y Gallagher, 2016; Chapman y Fullan, 2007). Por ese motivo, el trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de DPD (MINEDUC, 2019c) y su esencia es que los profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

En efecto, para la Política Nacional Docente, el trabajo colaborativo tiene especial relevancia. De esta manera, el Marco para la Buena Enseñanza [MBE] (MINEDUC, 2008) señala que:

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

Así mismo, la Ley N° 20.903 (2016) le otorga un papel crucial al trabajo colaborativo, debido a que establece que las escuelas deben promover el DPD mediante la elaboración de Planes de Formación para el Desarrollo Profesional, que fomenten el trabajo colaborativo y la

retroalimentación pedagógica, por ejemplo, por medio de considerar espacios en los cuales los docentes preparen conjuntamente el trabajo de aula, realicen una reflexión sistemática sobre la propia práctica, y se propicie una retroalimentación de mejora continua.

Además, el trabajo colaborativo también está presente en la Evaluación Docente, particularmente, en el Módulo III del Portafolio, en el cual los profesores deben:

(...) describir una experiencia de trabajo entre pares y reflexionar a partir de ella. El Portafolio es uno de los instrumentos considerados por el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional, por lo que participar de prácticas colaborativas y poder describirlas y analizarlas, es también un factor clave para avanzar en la carrera docente (MINEDUC, 2019c, p.5).

De esta manera, el marco normativo nacional en educación promueve una gestión del trabajo colaborativo como parte de las actividades cotidianas de los docentes, considerando los múltiples beneficios del trabajo colaborativo entre profesores, tales como: mayores probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula; cohesión y sinergia en el equipo docente; incremento del capital social y de expectativas más altas en la comunidad educativa; y optimización del uso del tiempo y de los recursos (MINEDUC, 2019c).

Las evidencias internacionales señalan que, para que la colaboración en el sistema escolar funcione, es clave que sea una prioridad de los centros escolares. En este sentido, el rol de los líderes escolares es central para movilizar la colaboración y hacer de ella algo natural en la cultura escolar. Sin su iniciativa o disposición, los cambios culturales requeridos en la organización serían mucho más difíciles (Doren, 2019).

De acuerdo con Hopkins et al. (2014), la influencia que tiene el liderazgo, tanto al interior de los centros escolares como en el sistema mismo, es fundamental para generar las condiciones organizacionales y culturales que favorezcan la colaboración y aprendizaje. Lo anterior implica coordinar miradas, perspectivas y esfuerzos, así como la capacidad de generar espacios de intercambio de prácticas y de experiencias profesionales entre todos los actores de la escuela y, por supuesto, del sistema educativo en su conjunto (Ahumada, et al., 2019).

Al respecto, la política educativa profundiza aún más en la importancia de los líderes escolares por medio del MBDLE (MINEDUC, 2015), el cual establece cuatro dimensiones de práctica que todo líder debiese desarrollar en su escuela. Una de estas dimensiones es la de Desarrollar capacidades profesionales, dentro de la cual se señala que:

Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento, así como su propio desarrollo profesional, de manera de construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo (MINEDUC, 2015, p.22).

Dentro de esta dimensión es posible encontrar diversas prácticas asociadas a la promoción de un ambiente propicio para el trabajo colaborativo, entre ellas destaca:

Crean una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento, para lo cual generan condiciones necesarias e instancias sistemáticas, en tiempos no lectivos, de reflexión y trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Promueven un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades del establecimiento, construyendo en ese sentido una comunidad de aprendizaje profesional (MINEDUC, 2015, p.23).

Acompañando al MBDLE se encuentran los EID (MINEDUC, 2014). Entre los estándares asociados al liderazgo del director, el estándar 2.6 corresponde a “el director instaure un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa” (p. 59). Lo anterior, tiene un impacto gravitante en la comprensión que la política educativa nacional tiene del trabajo colaborativo, promoviéndola como una metodología fundamental para el DPD y estrechamente vinculada con el liderazgo.

Finalmente, el MINEDUC (2019c), señala que existen varias modalidades de trabajo colaborativo, que pueden ser implementadas en las escuelas, tales como las comunidades de aprendizaje profesional, los estudio de clases, el club de video, e investigación-acción. Para tomar la elección, de cuál modalidad implementar, han de considerarse factores como las necesidades

de los docentes, los problemas de aprendizaje del estudiantado, los recursos y las capacidades de cada escuela, entre otros.

4.6. Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP).

En el tema anterior, se presentó qué es el trabajo colaborativo, sus principales características, las condiciones necesarias para que se desarrolle en la escuela, así como también el énfasis que actualmente tiene en la política educativa como parte central en la promoción del DPD, especialmente por medio de la Ley N° 20.903.

Existen variadas definiciones sobre lo que son las Comunidades de Aprendizaje Profesional. De acuerdo con Krichesky y Murillo (2011) estas pueden ser organizadas en función de su enfoque, reconociéndose aquellas que tienen una visión centrada en los profesores, en la escuela y en la comunidad escolar.

Desde una visión centrada en los profesores, las CAP pueden definirse como un grupo de personas que comparte y se interroga críticamente sobre su práctica, de forma reflexiva, colaborativa, inclusiva y con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Mitchell y Sackney, 2000; Stoll, Bolam, MacMahon, Wallace y Thomas, 2006).

Desde una visión centrada en la escuela, las CAP promueven el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión en común, y por normas de trabajo colaborativas, que fomentan la indagación sobre la práctica (Pankake y Moller, 2002).

Desde una visión de comunidad escolar más amplia, las CAP se entienden como una estrategia organizativa muy poderosa, que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes. En esta línea, las CAP son también una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del estudiantado y por el bienestar de todos los miembros de una comunidad (Hargreaves, 2008).

A su vez, para el MINEDUC (2019a) las CAP consisten en un grupo de docentes que se reúnen, de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula. En estos encuentros, los docentes discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos, que luego implementan en sus aulas.

A pesar de que no existe un único concepto de lo que son las CAP, es posible identificar puntos o características en común que deben tener para denominarse como tal. Para Krichesky y Murillo (2011) estas características son:

- Valores y visión compartida: los miembros de las CAP se adhieren a los mismos valores y visión del centro educativo, compartiendo un objetivo en común. Son los valores y visión compartida los que le otorgan el sentido de comunidad.
- Liderazgo distribuido: en las CAP deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente.
- Aprendizaje individual y colectivo: en toda CAP se debe acordar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo, para luego desarrollar ese aprendizaje. Es importante señalar que las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir los resultados de aprendizaje del estudiantado.
- Compartir la práctica profesional: en las CAP la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público. Su propósito es que, a través de vínculos de confianza y confidencialidad, los docentes reflexionen sobre su práctica, promoviendo así un aprendizaje profundamente colaborativo.
- Confianza, respeto y apoyo mutuo: en una CAP se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados. Es por ello que se promueve un clima de confianza, contención y de seguridad.
- Apertura, redes y alianzas: para constituir una CAP que trascienda los límites del centro educativo, es necesario establecer lazos y vínculos sólidos con los miembros del entorno.

Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales.

- La responsabilidad colectiva: los miembros de las CAP comparten una responsabilidad colectiva frente los aprendizajes de todos los estudiantes, lo que los invita a buscar ayuda ante determinados problemas de aula, y a compartir los éxitos obtenidos.

- Condiciones para la colaboración: para el óptimo funcionamiento de las CAP deben garantizarse ciertos elementos que otorguen condiciones adecuadas para el trabajo colaborativo en el centro educativo.

En torno a este último punto el MINEDUC (2019a), propone los siguientes cinco aspectos como básico para una óptima implementación y funcionamiento de las CAP:

- Apoyo institucional: hace referencia al compromiso del director y del equipo directivo de la escuela en el desarrollo de las CAP, quienes han de crear condiciones para su funcionamiento y promover una cultura de colaboración, que permita la distribución de liderazgos y la toma de decisiones en conjunto.

- Condiciones materiales y espacios temporales:

- Tiempo: se recomienda coordinar tiempos no lectivos para efectuar las sesiones, procurando que estas duren 90 minutos y que se realicen con una frecuencia mensual o cada tres semanas.

- Espacio: se recomienda contar con una sala o espacio cerrado para realizar las sesiones de manera tranquila.

- Materiales: se recomienda contar con todos los recursos que faciliten la adecuada ejecución de las CAP, tales como: pizarra, plumones, artículos de librería, computador, proyector, entre otros materiales.

- Agrado: se recomienda contar con elementos que den comodidad y agrado, tales como café, té, galletas, entre otros.

- Conformer grupos de trabajo: es el equipo directivo quien define cuál será la temática que se abordará, la cual debe tener relación con el P.E.I o P.M.E y un problema asociado a las prácticas de aula de los docentes. Se recomienda que participen profesores voluntarios, el grupo debe estar conformado por entre cinco a diez docentes. Además, uno de ellos deberá ser el docente facilitador, quien es el coordina al grupo.

- Construir confianzas: es imprescindible que en las CAP se genere y mantenga una relación de confianza y un buen clima de trabajo, en el que se fomente el respeto y la escucha mutua entre sus participantes. Algunos elementos que contribuyen en este sentido son un acuerdo de confidencialidad entre los participantes; consensuar principios de buena convivencia, por ejemplo, pedir la palabra y no usar el celular; utilizar en un principio ejemplos externos a la escuela, para luego ir de manera progresiva analizando las prácticas de los participantes.

- Aprender a reflexionar críticamente: generar discusiones productivas en las CAP resulta desafiante. Van Es (2010) propone los siguientes pasos para un discusión productiva:

- Abrir la discusión: se inicia a través de preguntas relacionadas con la temática a abordar o por medio de técnicas como la lluvia de ideas.

- Centrar la discusión: el docente facilitador debe volver el foco de la conversación hacia las CAP cuando la discusión se dispersa.

- Explorar las inferencias: el docente facilitador realiza preguntas para indagar las creencias y flexibilizar las perspectivas desde las cuales los participantes abordan el problema.

- Sintetizar: el docente facilitador monitorea el tiempo y cuando queden pocos minutos, invita al grupo a generar una síntesis de los principales puntos abordados. Cabe destacar que, al inicio de las CAP, es probable que los participantes descansen su protagonismo en el docente facilitador, pero con el tiempo y tras la creación de vínculos de confianza, van adquiriendo un rol más activo.

El modelo de las CAP ofrece un muy buen ejemplo de cómo la comunidad docente puede trabajar y aprender de manera conjunta para diseñar y sostener procesos de mejora eficaces (Bolívar, 2000; Hopkins, 2007), así como también es un camino para el desarrollo del liderazgo entre educadores (Mitchell y Sackney, 2000; Harris y Lambert, 2003).

Esto quiere decir que los profesores pasan de ser entendidos como los responsables de impartir asignaturas, a ser considerados como un equipo de agentes capaz de liderar procesos de mejora del aprendizaje Krichesky y Murillo (2011).

Para lograr este objetivo, es imprescindible la implicación activa del liderazgo de los directivos escolares (Mulford, Silins y Leithwood, 2004), debido a que gracias a los directivos escolares las CAP pueden contar con las condiciones básicas para su implementación; como también el equipo directivo fomenta el desarrollo de los talentos y fortalezas de cada uno de sus miembros, motivándoles continuamente a cumplir sus objetivos tanto a nivel profesional como personal (Molina, 2005).

Al respecto, es importante también el liderazgo de los directivos para articular las CAP con las estrategias y acciones definidas en el P.M.E de la escuela, el P.E.I y, particularmente, dentro del Plan Local de Formación. Finalmente, las evidencias sistematizadas en investigaciones sobre el impacto de las CAP permiten concluir varios efectos positivos en las comunidades educativas donde son implementadas.

Huffman y Jacobson (2003) evidenciaron que las escuelas que incorporaron las CAP incrementaron los niveles de comprensión y comunicación entre sus miembros, mejoraron la capacidad para resolver problemas y desarrollaron procesos de cambio de manera planificada.

En el estudio de Molina (2005), también se concluyen varios efectos positivos derivados de las CAP, como lo son la reducción del tradicional aislamiento del profesorado, el incremento del compromiso con la misión y las metas de la escuela, el desarrollo de una responsabilidad colectiva frente al aprendizaje del estudiantado, y una mayor satisfacción en los profesores por su trabajo pedagógico.

Pensar en las CAP implica gestar una nueva cultura escolar basada en principios innovadores para la acción individual y sobre todo grupal de los docentes. También significa pensar en cómo crear centros educativos más cálidos, tanto para profesores como para estudiantes. Para Dufour y Eaker (2008) “las Comunidades de Aprendizaje Profesional, actúan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje del alumnado es el aprendizaje continuo de los profesores, situado en su lugar de trabajo” (p.14).

Bajo este principio, no se puede pretender que los profesores ofrezcan un buen ambiente de aprendizaje para sus estudiantes, en medio de un entorno que no favorece el propio aprendizaje de ellos como docentes (Mitchell y Sackney, 2000). De ahí el valioso aporte y contribución de las CAP para el mejoramiento educativo sostenido.

4.7. Estudio de Clases (EC).

Al igual que las Comunidades de Aprendizaje Profesional, el Estudio de Clases corresponde a una de las modalidades de trabajo colaborativo, donde los profesores se reúnen en grupos pequeños para realizar un estudio sistemático de sus prácticas pedagógicas a través de un ciclo (Isoda y Olfos, 2009). En estos el rol del equipo directivo es clave, debido a que se requiere contar con un liderazgo que valore el aprendizaje colaborativo.

El EC es una modalidad de DPD de origen japonés, cuya fecha de origen, según datos recopilados por Isoda (2007), se sitúa en 1872, cuando la Escuela Normal y la Escuela Básica de Japón fueron abiertas al mismo tiempo:

El estudio de clases comenzó con la observación de los métodos de enseñanza en la instrucción para todo el curso, la que en un principio se introdujo en esas escuelas, con lo que se fue más allá de la cultura de las escuelas de templo o los métodos de tutoría. La gente observaba las formas de enseñar para saber cómo hacerlo. La Escuela Normal publicó el Canon de los profesores en 1873, la que ya se había referido al protocolo para entrar a la sala de clases para hacer observaciones, con el objeto de no producir problemas durante las mismas (Isoda, 2011, p.71).

Una década después del lanzamiento del primer Canon, se registra la primera guía sobre el EC conocida para profesores en Japón, en 1883, bajo el nombre de Reforma de los Métodos de Enseñanza. En esta guía se habla de un enfoque de enseñanza mediante el *Hatsumon*, es decir el cuestionamiento, con el propósito de formar estudiantes que piensen por sí mismos. A partir de entonces, surge el principio de enseñanza japonés aprender por/para sí mismos.

En 1924, Shimizu escribió el libro “Enseñar matemática a enseñanza básica” utilizando el planteamiento de problemas, donde hace uso del mencionado enfoque. Posteriormente, mediante un estudio comparativo sobre la resolución de problemas llevado a cabo durante la década de 1980 por Tatsuro Miwa y Jerry Becker, se populariza este método en EE.UU y se produce la unión entre el EC y el aprendizaje de resolución de problemas en el área de la matemática.

Sin embargo, la resolución de problemas entendida como una habilidad, no es exclusiva de la matemática, sino que es transversal a varias asignaturas, tales como lenguaje e historia, entre otras más. Al respecto, cabe mencionar la investigación realizada por Nagasaki (2007), quien ha evidenciado la aplicación y efectividad del EC en distintos temas de estudio, más allá de la matemática.

Entonces el EC es considerado como una modalidad colaborativa donde los docentes pueden compartir buenas prácticas, generar reflexión grupal y profundizar en el mejoramiento de aspectos específicos del trabajo en aula (EducarChile, s.f); los temas que puede abordar son sumamente variados, pero siempre centrados en una problemática relativa al aprendizaje de los estudiantes (AITSL, s.f). Algunos ejemplos son: el desarrollo del pensamiento crítico, la motivación para aprender, el trabajo colaborativo en el aula, entre otros.

De acuerdo con lo señalado por el MINEDUC (2019b), cuatro elementos conforman las condiciones básicas para la implementación del EC, los cuales deben ser asegurados por el equipo directivo del establecimiento educacional. Estos son:

- Conformación del grupo: se sugiere que esté compuesto por entre tres a seis docentes, generalmente de la misma asignatura, pero puede que esto varíe en caso de que se

trabaje un aprendizaje transversal. El grupo debe escoger a un docente facilitador, que se encargue de mediar la discusión y asegure el adecuado desarrollo de las reuniones. También es importante establecer un calendario de sesiones a efectuar y acordar normas de convivencia.

- Tiempo: será variable en función al grupo y problema de aprendizaje a abordar. Las sesiones generalmente duran 90 minutos y tienen una frecuencia semanal.

- Espacio: se recomienda disponer de un espacio tranquilo y libre de interrupciones para que el grupo de docentes se reúna y pueda discutir con confianza. En consideración a lo anterior, es importante que los demás miembros de la escuela sean informados del lugar y horario en el que se realizarán las sesiones del EC, para no interrumpir.

- Recursos: el grupo del EC debe contar con insumos necesarios en cada una de las fases que del ciclo del Estudio de Clases. Estos pueden ser: planificaciones, literatura especializada, trabajos realizados por los estudiantes, entre otros.

El ciclo del EC inicia una vez establecidas las condiciones básicas para su implementación. A grandes rasgos, el ciclo contempla la planificación, ejecución, retroalimentación y re-diseño de una clase, repitiéndose hasta lograr los objetivos de mejora propuestos.

El MINEDUC (2019b), propone las siguientes seis fases:

- Definir un objetivo: el grupo debe definir una problemática a abordar que esté vinculada con el aprendizaje de los estudiantes. Algunas preguntas que contribuyen en esta fase pueden ser: ¿qué aprendizajes esperamos desarrollar en los estudiantes?, ¿cuáles desafíos observamos para alcanzarlos? Es importante recordar que el EC aborda objetivos de aprendizaje no solamente específicos a una asignatura, sino que pueden ser de tipo procedimental y actitudinal.

- Diseñar la clase: a partir del objetivo propuesto, el grupo identifica un contenido específico para abordar en la clase. Una vez definido lo anterior, se realizan sesiones para la planificación de la clase a implementar. Aquí es importante que los docentes compartan estrategias, que les han sido efectivas en sus aulas, y se nutran de evidencias almacenadas en la literatura. También es importante que la clase planificada cuente con actividades que visibilicen lo que los estudiantes dicen, hacen y piensan; de modo de que existan evidencias suficientes para el posterior análisis de la clase. Algunas preguntas que orientan esta fase son: ¿cuáles actividades

y materiales se utilizarán en la clase?, ¿cuál será la secuencia pedagógica?, ¿de qué manera las actividades permitirán alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto?, entre otras preguntas.

- Planificar el estudio de clases: el grupo define cómo van a estudiar la clase planificada y qué tipo de evidencias recogerán para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Para esto es importante que los integrantes del EC definan: cómo observar, en qué focalizarse y cómo van a registrar las observaciones. Algunas formas para recopilar las evidencias son: elaborar una pauta de observación, realizar registros descriptivos de la clase, filmar la clase y luego seleccionar un extracto del video para la reflexión, registrar el comportamiento no verbal de los estudiantes como la postura corporal y los gestos, entre otras técnicas.

- Enseñar y observar: uno de los docentes que integra el EC implementa la clase y el resto participa como observadores. Es importante informar previamente a los estudiantes del día en que se realizará el EC en su curso y, en caso de que la clase sea filmada, deben contar con el consentimiento informado de sus apoderados.

- Analizar y revisar: tras la implementación de la clase, el grupo que conforma el EC se reúne a analizarla. Se sugiere que acuerden puntos para la reflexión, tales como: focalizarse en la respuesta de los estudiante y no en la figura del profesor; basarse en la evidencia y no en lo que supuestamente debería haber ocurrido; analizar qué, cómo y por qué aprendieron los estudiantes. Algunas preguntas que el docente facilitador puede realizar en esta línea son: ¿qué evidencias de aprendizaje se observaron en la clase?, ¿qué respuestas de los estudiantes llamaron la atención y por qué?, ¿se logró el objetivo de aprendizaje?, ¿cuáles aspectos fueron los que más y los que menos se lograron?, ¿qué sugerencias le harían a esta clase? Como resultado de este análisis se espera que realicen un rediseño de la planificación de la clase y que el ciclo vuelva a ejecutarse para probar la nueva planificación. Sin embargo, este punto es optativo y el ciclo puede concluir en esta fase.

- Documentar y difundir: al terminar el ciclo, es importante que el grupo del EC se reúna a reflexionar en torno a todo el proceso y genere una sistematización de sus principales aprendizajes. También es recomendable que se difundan sus resultados en la escuela, para que otros docentes se informen respecto de cómo funciona un EC y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, el MINEDUC (2019b), recomienda vincular el EC con el Plan de Local de Formación Docente y este a su vez con los objetivos estratégicos del P.M.E, ya que promueve el aprendizaje colaborativo y la mejora de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con Barboza y Zapata (2013), uno de los beneficios del EC que más destaca es que:

Genera en los docentes mayor acercamiento y reflexión sobre los referentes pedagógicos, didácticos y disciplinares necesarios para el proceso, aspectos que ayudan a la movilización de las creencias y concepciones de los profesores, al igual que posibilita la generación en el uso, de conocimiento didáctico del contenido tan importante para adelantar los procesos de enseñanza con pertinencia (p.60).

Sumado a lo anterior, otros beneficios del EC son el consenso entre docentes respecto a qué entienden por una buena práctica pedagógica; mantener un foco continuo en el aprendizaje de los estudiantes; desarrollar interrelaciones simétricas y de confianza entre la comunidad de educadores; y promover una visión compartida sobre el impacto de la enseñanza en el aprendizaje del estudiantado.

CONCLUSIONES.

Ante el problema detectado en un establecimiento educativo de enseñanza básica, ubicado en la Región de los Ríos, se elaboró una propuesta de mejora sistémica orientada a responder de manera integral y coherente a las causas que provocan una situación de bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico en el equipo de gestión, asociadas al desarrollo de capacidades profesionales en los docentes de la escuela.

Las causas del problema mencionado corresponden a que el equipo de gestión promueve un liderazgo de tipo administrativo en la escuela, hay una ausencia de visión compartida sobre el apoyo docente, y hay una falta de conocimientos técnicos.

La propuesta de mejora contempló dos fases, con un tiempo de ejecución total de dos años. La primera fase responde coherentemente a la primera causa del problema y su objetivo fue fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión de la escuela, por medio de la estrategia de visitas de aprendizaje.

Las investigaciones especializadas señalan que las escuelas mejoran en red (Ahumada et al., 2019), debido a que se entienden como un sistema interconectado donde un factor es capaz de movilizar los múltiples niveles que componen el tejido escolar (Barber y Mourshed, 2007).

En esta misma línea, para atender al sistema educativo de forma integral es clave un liderazgo sistémico (Hopkins y Higham, 2007) y, por ende, las Redes de Mejora Escolar son un espacio acertado en pos de este objetivo, al igual que la implementación de la estrategia de visitas de aprendizaje (Pino-Yancovic et al., 2019).

La segunda fase de la propuesta de mejora se sostiene en la ejecución de la primera etapa mencionada, de modo que atiende específicamente a las otras dos causas que provocan el problema identificado. El propósito de esta fase fue fortalecer el trabajo colaborativo y la estructura de apoyo a los docentes, a través de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional y el Estudio de Clases como estrategias.

En el presente Trabajo de Grado, se describió en detalle la puesta en escena particularmente de la segunda fase, fundamentándose en la evidencia literaria de la efectividad de ambas para promover el trabajo colaborativo (Vaillant, 2016) y consolidar la estructura de apoyo a docentes (Marcelo, 2002).

Los principios básicos de ambas estrategias se fundamentan en las prácticas de liderazgo pedagógico, especialmente en lo que se refiere a la dimensión de desarrollar personas (MINEDUC, 2015) entendida también como desarrollo profesional docente (Bolívar, 2010).

Considerando que los procesos de cambio y mejora educativa requieren de tiempo, además de ser graduales y desbalanceados (Bellei, et al., 2014), se consideraron transversalmente en el diseño de ambas fases de la propuesta los fundamentos esenciales de gestión del cambio, tal como lo son la movilización de creencias, supuestos, la incertidumbre y el surgimiento de resistencias (Aziz, 2018).

Cabe destacar que, para instalar las Comunidades de Aprendizaje Profesional y el Estudio de Clases, es fundamental el rol de los líderes de la escuela, quienes deben asegurar un apoyo institucional para su óptimo funcionamiento, entendidas como tiempo no lectivo para que los docentes se reúnan, los espacios agradables y condiciones materiales entre otros elementos (MINEDUC 2019a y 2019b).

Además, los líderes han de promover que el ambiente de trabajo sea en base a relaciones de confianza, respeto, confidencialidad y contención (MINEDUC, 2019c), de modo que los docentes sientan que la escuela es un espacio propicio para su desarrollo profesional (Leithwood et al., 2006).

En cuanto a las proyecciones de este trabajo apuntan a la realización de la propuesta de mejora descrita, debido a que cuenta con el respaldo de la literatura especializada en esta área. Así mismo, al tratarse de una propuesta, debe ser llevada a cabo en permanente diálogo con el contexto. Esto quiere decir que es importante que se realicen ajustes pertinentes en el proceso mismo de su implementación, tomando decisiones en base a los datos proporcionados, sin perder de vista la situación inicial y la situación deseada.

Además, la implementación de ambas modalidades de trabajo colaborativo en la escuela, proyectan una mejora en torno al quehacer docente, debido a que promueven que los profesores estén en constante reflexión e indagación sobre sus prácticas de aula con foco en mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, motivo por el cual las Comunidades de Aprendizaje Profesional y el Estudio de Clases impactan positivamente en los resultados de aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011).

Finalmente, es importante señalar que es clave el monitoreo constante y el uso de la información, por lo que se visualiza el desafío de un aprendizaje continuo de los líderes en torno al manejo de datos para la efectividad de la mejora educativa.

REFERENCIAS.

- Ahumada, L., González, A., y Pino, M. (2016). 'Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?' *Documento de Trabajo No. 1. LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/05/IT-01.pdf>
- Ahumada-Figueroa, L., Pino-Yancovic, M., González, A., y Galdames, S. (2016). Liderazgo Sistémico: 7 Lecciones para la Formación de Líderes Educativos que Aprenden en Red. *Nota Técnica N° 5, LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-sistemico-7-lecciones-para-la-formacion-de-lideres-educativos-que-aprenden-en-red/>
- Ahumada, L., Améstica, J., Pino-Yancovic, M., Lagos, A., y González, A. (2019). Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico. *Nota Técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/colaboracion-y-aprendizaje-en-red-conceptos-claves-para-el-mejoramiento-sistemico/>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, A., y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(1): 7-23. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/290509094_Using_collaborative_inquiry_to_foster_equity_within_school_systems_opportunities_and_barriers_1
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*. 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Argyris, C. (1976). *Increasing leadership effectiveness*. New York: Wiley-Interscience.

- Australian Institute for Teaching and school Leadership [AITSL]. (s.f). *How to guide Lesson Study*. Recuperado de: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/how-to-guide---lesson-study.pdf?sfvrsn=96acec3c_2
- Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En Unesco-Orealc, *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 37-56). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Aziz, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. *Nota Técnica N° 3. LÍDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-accion/>
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de: <http://www.preal.org/>
- Barboza, J., y Zapata, H. (2013). El Estudio de Clase, Estrategia y Escenario para la Cualificación del Profesor de Matemáticas. *Formación universitaria*, 6(4), 49-62. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000400006>
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (Eds.). (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM Ediciones; Universidad de Chile; UNICEF. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171_d_Lo-aprendi---en-la-escuela.pdf

- Bendikson, L., Robinson, V., y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *Research Information for Teachers, (1)*, 1–8. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/343235456_Principal_instructional_leadership_and_secondary_school_performance
- Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, 9(2)*, 9-33. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Bottoms, G., y Schmidt-Davis, J. (2010). The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership. *Southern Regional Education Board*. Recuperado de: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-andpractice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf>
- Bush, T., y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School, Leadership and Management, 34(5)*, 553–571. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/271904669_School_leadership_models_What_do_we_know
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. En *Cinta moebio 23*, 204-216. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm
- Carrasco, A., y 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. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/sistema-de-desarrollo-profesional-docente-en-la-legislacion-chilena-el-liderazgo-del-directora/>

- CEPPE. (2010). "Liderazgo Directivo en escuelas chilenas: evidencia reciente". Presentado en 1° Congreso Iberoamericano de Liderazgo Educativo, Noviembre, 2010. Recuperado de <http://www.congresoliderazgo.cl/das1/Avance%20Liderazgo%20CEPPE%20para%201er%20C>
- Chapman, C., y Fullan, M. (2007). Collaboration and Partnership for Equitable Improvement: Towards a Networked Learning System? *School, Leadership and Management*, 27(3), 207–211. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/240533820_Collaboration_and_partnership_for_equitable_improvement_Towards_a_networked_learning_system
- Chen, Z., Williams, K., Fitness, J., y Newton, N. (2008). When hurt will not heal: exploring the capacity to relive social and physical pain. *Psychological Science*, 789-795. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/23282492_When_Hurt_Will_Not_Heal_Exploring_the_Capacity_to_Relive_Social_and_Physical_Pain
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S., y Teitel, L. (2009). Instructional rounds in education. A network approach in improving teaching and learning. *Teacher Librarian*, 37(3), 69.
- Collinson, V., y Cook, T. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. London: Sage.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232577017_Qualitative_Inquiry_Research_Design_Choosing_Among_Five_Approaches
- Díaz, J., Cívís, M., y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. Teoría de La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 25(2), 213–230. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11584>

- Doren, M. (2019). Mejora escolar para el trabajo colaborativo entre comunidades educativas. *Boletín de Trabajo, LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/mejora-escolar-estrategias-para-el-trabajo-colaborativo-entre-comunidades-educativas/>
- Duffy, G., y Gallagher, T. (2016). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18(1), 107-134. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-016-9279-3>
- Dufour, R., Dufour, R., y Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Solution Tree: Canada.
- Educación Chile. (s/f). *¿Cómo enseñan los japoneses?* Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=189331>
- Elmore, R., y City, E. (2007). The Road to School Improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3), 1-8. Recuperado de: https://www.hepg.org/hel-home/issues/23_3/helarticle/the-road-to-school-improvement_229
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones. Recuperado de: http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>
- Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Centre for Strategic Education: Victoria. Recuperado de: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

- Gajardo, J., y Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. *Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-pedagogico-conceptos-y-tensiones/>
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., y Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., y Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. New York: Springer.
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.). *Sustaining professional learning communities*, pp. 175-197. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A., y Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Hernández R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición). México: McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hopkins, D. (2005). Tensions in and Prospects for School Improvement. En *The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Maidenhead: McGraw-Hill Education/Open University Press.
- Hopkins, D., y Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School, Leadership and Management*, 27(2), 147-166. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/253104662_System_leadership_Mapping_the_landscape

- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., y Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/263250171_School_and_system_improvement_A_narrative_state-of-the-art_review
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Howard-Jones, P. (2011). *A Multiperspective Approach to Neuroeducational Research*. University Of Bristol: Blackwell Publishing. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2010.00703.x>
- Huffman, J., y Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), pp. 239-250. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/240528933_Perceptions_of_professional_learning_communities
- Isoda, M. (2007). Where did Estudio de clases Begin, and How Far Has It Come? En M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara y T. Miyakawa (Eds) (2007). *Japanese Estudio de clases in Mathematics*, 5-11. Singapore: World Scientific.
- Isoda, M., y Olfos, R. (2009). El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases. *Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Valparaíso, Chile: Recuperado de: http://www.euv.cl/archivos_pdf/enfoques.pdf
- Juan, S., y Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa*. Documento de trabajo N°256, Universidad de Belgrano. Recuperado de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf
- Krichesky, G., y Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre*

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research how leadership influences student learning*. Minneapolis; Toronto and New York. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/234667370_How_Leadership_Influences_Student_Learning_Review_of_Research

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_Is_and_How_It_Influences_Pupil_Learning

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School, Leadership and Management*, 28(1), 27–42. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership

Ley N° 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 04 de marzo de 2016. Recuperado de:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Lieber, E., y Weisner, T. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. En A. Tashakkori, y C. Teddlie, *Handbook of mixed methods research in social and behavioral research* (pp. 259-280). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lieberman, A., y Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- MacBeath, J., Swaffield, S., y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223–237. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233110694_Principled_narrative
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación* 12(2), 531-593. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650138>
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago de Chile: CIDE-FLACSO.
- Mercer, N. (2013). *Diálogo para el desarrollo de la autorregulación en la sala de clases. Seminario Internacional Interacciones en el aula: promoviendo diálogos para el aprendizaje*. Escuela de Psicología, PUC. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/587>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2017>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017a). Diseño de un Plan de Desarrollo Profesional Continuo. Recuperado de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/11/Dise%C3%B1o-de-un-Plan-de-Desarrollo-Profesional.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017b). *Guía conceptual y metodológica para a sistematización de experiencias en gestión de la convivencia escolar*. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Guia-conceptual-y-metodologica-para-la-sistematizacion-de-experiencias-en-gestion-de-la-Convivencia-Escolar.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018). *Batería gráfica para la toma de decisiones. Dimensión gestionando y desarrollando el establecimiento escolar*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/03/Bateria-grafica-para-toma-de-decisiones-final.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019a). *Comunidades de Aprendizaje Profesional. Serie trabajo colaborativo para el Desarrollo Profesional*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/7128>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019b). *Estudio de Clases. Serie trabajo colaborativo para el Desarrollo Profesional*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4586?show=full>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019c). *Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>

Mitchell, C., y Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_12.pdf
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105 – 128. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
- Montecinos, C., Dorén, M., y Rosende, A. (Eds.). (2019). *Buenas prácticas de liderazgo pedagógico: 10 herramientas para impulsar la mejora escolar*. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/LIBRO_BUENAS-PRACTICAS-DE-LIDERAZGO-PEDAGOGICO_06-19.pdf
- Muijs, D., West, M., y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School, Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243450903569692?src>
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 1-24. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/281229466_Improving_schools_through_collaboration_a_mixed_methods_study_of_school-to-school_partnerships_in_the_primary_sector
- Mulford, B., Silins, H., y Leithwood, K. (2004). *Leadership for organisational learning and student outcomes: a problem-based learning approach*. Dordrecht: Kluwer.
- Muñoz, M. (2019). *Técnicas de Recolección de Información* [Apuntes de Clase]. Herramientas de Investigación Cualitativa, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. 05 de Octubre de 2019.

- Nagasaki E. (2007). How Has Mathematics Education Changed in Japan? En M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara y T. Miyakawa (Eds). *Japanese Estudio de clases in Mathematics*, 57-60. Singapore: World Scientific.
- Newman, I., Ridenour, C., Newman, C., y De Marco, G. (2002). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. In A. Tashakkori, y C. Teddlie, *Handbook of mixed methods research in social and behavioral research* (pp. 167-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pankake, A. y Moller, G. (2002). *Professional learning communities: a synthesis of a five-year study*. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, April.
- Pino-Yancovic, M., Lagos, A., Alzamora, C., González, Á., y Ahumada, L. (2019). Un modelo para el acompañamiento a redes escolares: Herramientas y estrategias. *Nota Técnica Nº 10. LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/un-modelo-para-el-acompanamiento-a-redes-escolares-herramientas-y-estrategias/>
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/303873022_Essential_Features_of_Effective_Networks_in_Education
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305730034_Edgar_Schein's_Organizational

[Culture and Leadership as seen through the lens of Ken Wilber's AQAL Framework and the author's eyes](#)

- Simon, S., y Campbell, S. (2012). Teacher Learning and Professional Development in Science Education. En B. Fraser, K. Tobin, y C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266740629_Second_International_Handbook_of_Science_Education
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-257. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/226457350_Professional_Learning_Communities_A_Review_of_the_Literature
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea. Recuperado de: <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>
- Ulloa, J., y Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Universidad de Concepción, Chile.
- UNESCO-OREALC. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Vaillant, D., y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338246883010.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 7-13. Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

- Van Es, E. (2010). A framework for facilitating productive discussions in videoclubs. *Educational Technology*, 50(1), 8-12. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/291178683 A framework for facilitating productive discussions in video clubs](https://www.researchgate.net/publication/291178683_A_framework_for_facilitating_productive_discussions_in_video_clubs)
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/222686637 A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning](https://www.researchgate.net/publication/222686637_A_review_of_research_on_the_impact_of_professional_learning_communities_on_teaching_practice_and_student_learning)
- Westein, J., y Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Recuperado de: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/mejoramiento-y-liderazgo-educativo-en-la-escuela-once-miradas/>

ANEXOS.

ANEXO 1: Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE, 2010).

RBD		FOLIO					
ENCUESTA A DOCENTES DE AULA¹							
<p>Buenos días / tardes. Gracias por acceder a la aplicación de esta encuesta. El objetivo de esta encuesta, es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. La información que se obtenga orientará el análisis de la realidad educativa dirigidas a mejorar los aprendizajes, que consideren la realidad escolar, por lo que su colaboración es muy importante.</p> <p>Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta del establecimiento en que Ud. trabaja y lo que efectivamente sucede en éste. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales, y no serán presentadas de manera individualizada. No las conocerá ni el director del establecimiento, ni su sostenedor, ni personeros del MINEDUC. Le pedimos adicionalmente que por favor lea con detención los enunciados correspondientes a cada pregunta, con el fin de evitar errores de interpretación que distorsionen la validez de la información recolectada.</p>							

INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA ENCUESTA
I. Aspectos generales
<ul style="list-style-type: none">- El cuestionario tiene que ser respondido en forma individual y no en formagrupal- Lea atentamente el encabezado de cada pregunta y las alternativas de respuesta. Luego encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal
II. Tipos de preguntas.
1. Podrá usted encontrar preguntas donde sólo tenga una alternativa de respuesta. Si en algunas usted considera que dos o más alternativas reflejan su situación o su opinión personal, por favor priorice entre ellas y circule sólo la alternativa que mejor lo representa.
Por ejemplo: ¿Cuál es la música que <u>frecuentemente</u> escucha usted durante los fines de semana? CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA
<ul style="list-style-type: none">1.- Jazz2.- Tango3.- Música Clásica4.- Hip Hop5.- Otro, ¿cuál? _____
En este ejemplo la respuesta era Música Clásica, entonces corresponde a la alternativa 3, por lo que se debe circular el número 3 como se muestra en el ejemplo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

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

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

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Indique el nombre del establecimiento	
--	--

I. CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO

<p>1. Para comenzar, en general, ¿a quién recurre Ud. cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos? (MARQUE LAS DOS ALTERNATIVAS MÁS RECURRENTE, EN ORDEN DE IMPORTANCIA)</p>		1era Prioridad	2da Prioridad
	• A personas o colegas fuera del establecimiento	1	1
	• A colegas del establecimiento	2	2
	• A un integrante de la unidad técnico o departamento académico del establecimiento	3	3
	• Al jefe/a de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento	4	4
	• Al director del establecimiento	5	5
	• A nadie	6	6
	• Otro ¿cuál? _____	7	7

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

<i>Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento</i>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.1 Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje	5	4	3	2	1
2.2 Entre los docentes existe un sentido de equipo	5	4	3	2	1
2.3 El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado	5	4	3	2	1
2.4 Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente	5	4	3	2	1
2.5 El ausentismo de los profesores es bajo	5	4	3	2	1
2.6 Los profesores conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza	5	4	3	2	1
2.7 Los docentes están comprometidos y se esfuerzan por entregar lo mejor de si mismos	5	4	3	2	1
2.8 Los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo de aula	5	4	3	2	1
2.9 Los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar	5	4	3	2	1
2.10 Los docentes se hacen responsables de mejorar el colegio más allá de su sala de clase	5	4	3	2	1
2.11 Los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan	5	4	3	2	1
2.12 Los docentes frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa	5	4	3	2	1

<i>CONTINUACIÓN Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento</i>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.8 Los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo de aula	5	4	3	2	1
2.9 Los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar	5	4	3	2	1
2.10 Los docentes se hacen responsables de mejorar el colegio más allá de su sala de clase	5	4	3	2	1
2.11 Los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan	5	4	3	2	1
2.12 Los docentes frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa	5	4	3	2	1
2.13 Los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales	5	4	3	2	1
2.14 Este establecimiento provee actividades de apoyo para alumnos que van retrasados en su aprendizaje	5	4	3	2	1
2.15 Este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo	5	4	3	2	1
2.16 Este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes	5	4	3	2	1
2.17 Este establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes	5	4	3	2	1
2.18 Los docentes en este establecimiento desarrollan esfuerzos concretos para comprometer a los padres con el proceso de aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
2.19 Los docentes sienten como propios los objetivos y valores de este establecimiento	5	4	3	2	1

3. En su opinión, ¿cuánta influencia directa tienen las siguientes personas o grupos en las decisiones educativas fundamentales del establecimiento (objetivos y metas, proyecto educativo, planes de mejoramiento, etc.)? (LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE SÓLO UNA RESPUESTA PARA CADA PERSONA)

	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA	TODA
3. 1. Los alumnos	1	2	3	4	5
3. 2. Los padres y apoderados	1	2	3	4	5
3. 3. Los docentes	1	2	3	4	5
3. 4. El director	1	2	3	4	5
3. 5. El jefe de UTP	1	2	3	4	5
3. 6. El sostenedor	1	2	3	4	5
3. 7. Otro, ¿Cuál?:	1	2	3	4	5

II. PRACTICAS DE LIDERAZGO Y CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR

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

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

5. Cuán de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones sobre el director de este establecimiento.

CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON RESPECTO A ELLAS.

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

6. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del **Director** de este establecimiento?

LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.

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

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

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

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

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

III. RESPECTO AL JEFE TÉCNICO (O COORDINADOR ACADÉMICO) DEL ESTABLECIMIENTO

8. En este establecimiento, ¿existe un Jefe Técnico, Jefe(a) de UTP o coordinador(a) académico?	Si	1
	No (PASE A PREGUNTA 11)	2

9. A continuación se presentan afirmaciones sobre el **Jefe Técnico (Jefe UTP o Coordinador Académico)** de un establecimiento escolar. Pensando en quien ocupa este cargo en este establecimiento, por favor **CIRCULAR** su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.

AFIRMACIONES SOBRE EL JEFE TÉCNICO	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
9.1 El jefe técnico demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1
9.2 El jefe técnico se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1
9.3 Durante el último año, el jefe técnico le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1
9.4 El jefe técnico frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1
9.5 Durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1
9.6 El jefe técnico frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1
9.7 El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1
9.8 El jefe técnico lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente	5	4	3	2	1
9.9 El jefe técnico analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes	5	4	3	2	1
9.10 El jefe técnico se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1
9.11 El jefe técnico frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1
9.12 Cuando lo ha necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1
9.13 Cuando ha avanzado profesionalmente, el jefe técnico ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5

10. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del **Jefe Técnico** (UTP o Coordinador Académico) de este establecimiento? **LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.**

TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO DEL JEFE TÉCNICO	MUY BAJO	BAJO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
10.1 Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5
10.2 Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5
10.3 Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5
10.4 Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
10.5 Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5
10.6 Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5
10.7 Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5

11.1.- Considerando este último año ¿Con qué frecuencia diría UD. que el **Director** visitó su sala de clases?
11.2.- ¿Y el **Jefe de UTP**? **CIRCULE LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A LA REALIDAD DE SU ESTABLECIMIENTO.**

FRECUENCIA CON QUE HAN IDO A OBSERVAR SU SALA DE CLASES EN EL ULTIMO AÑO	1 VEZ A LA SEMANA O MÁS	MENOS DE 1 VEZ A LA SEMANA HASTA 1 VEZ AL MES	MENOS DE 1 VEZ AL MES HASTA 1 VEZ AL SEMESTRE	MENOS DE 1 VEZ AL SEMESTRE HASTA 1 VEZ AL AÑO	NUNCA	NO APLICA
11.1 El Director	5	4	3	2	1	9
11.2 El jefe de UTP (o Coordinador Pedagógico)	5	4	3	2	1	9

12. Esta pregunta se refiere a la relación de trabajo entre el director y otros actores relevantes para la conducción del establecimiento (Jefe Técnico o Coordinador Académico y Sostenedor). Si 5 es "Muy de acuerdo" y 1 "Muy en desacuerdo", por favor, **CIRCULE** cuál es su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. **(Si el Director y el Sostenedor son la misma persona, y también si no existe Jefe UTP, circule no aplica)**

RELACIÓN DE TRABAJO ENTRE EL DIRECTOR Y OTROS ACTORES RELEVANTES	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
12.1 El director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9
12.2 Existe una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior de este establecimiento	5	4	3	2	1	9
12.3 El director y el Sostenedor trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9

IV. SOBRE SU SITUACIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO Y ANTECEDENTES PERSONALES

13. ¿Cuántas horas cronológicas contratadas tiene a la semana en este establecimiento? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO	N° TOTAL DE HORAS CONTRATADAS:
14. Del total de horas cronológicas contratadas a la semana en este establecimiento ¿cuántas horas pedagógicas de clases realiza? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO	N° HORAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS :
15. Considere una semana típica, ¿Cuántas horas cronológicas, en promedio, dedica usted a las siguientes actividades? SEÑALE LAS HORAS EN EL CUADRO CORRESPONDIENTE	15.1 Preparación de clases N° HORAS:
	15.2 Trabajo colaborativo, en equipo. N° HORAS:
	15.3 Evaluación de trabajos y pruebas de los alumnos N° HORAS:
	15.4 Atención a padres y apoderados N° HORAS:

16. Siendo 5 una calificación "Muy alta" y 1 una "Muy baja" ¿Cómo califica Ud. los siguientes aspectos de **su trabajo** en este establecimiento? **CIRCULE LA OPCIÓN CORRESPONDIENTE.**

ASPECTOS DE SU TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO	MUY ALTA	ALTA	ADECUADA	BAJA	MUY BAJA
16.1 Su carga de trabajo	5	4	3	2	1
16.2 La cantidad de alumnos que tiene en la sala	5	4	3	2	1
16.3 Su nivel de stress y agotamiento	5	4	3	2	1
16.4 Las horas semanales que dedica a planificación y preparación de clases	5	4	3	2	1

17. En su opinión, siendo 1 estar "Muy en desacuerdo" y 5 estar "Muy de acuerdo" ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre **sí mismo**? **CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN PARA CADA AFIRMACIÓN.**

AFIRMACIONES SOBRE SI MISMO	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
17.1 Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión	5	4	3	2	1
17.2 Me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí					
17.3 Es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos					
17.4 Me gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos 5 años					
17.5 Cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento					
18. Indique su género	Femenino				1
	Masculino				2
18. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?	N° de años:				
20. ¿Desde cuándo se desempeña en este establecimiento?	Mes _____ Año _____				
21. Actualmente, en qué ciclo de la <u>enseñanza</u> se desempeña Ud. en este establecimiento (MARQUE MÁS DE UNO, SI CORRESPONDE)	Prebásica				1
	Primer ciclo básico				2
	Segundo ciclo básico				3
	Media				4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

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