



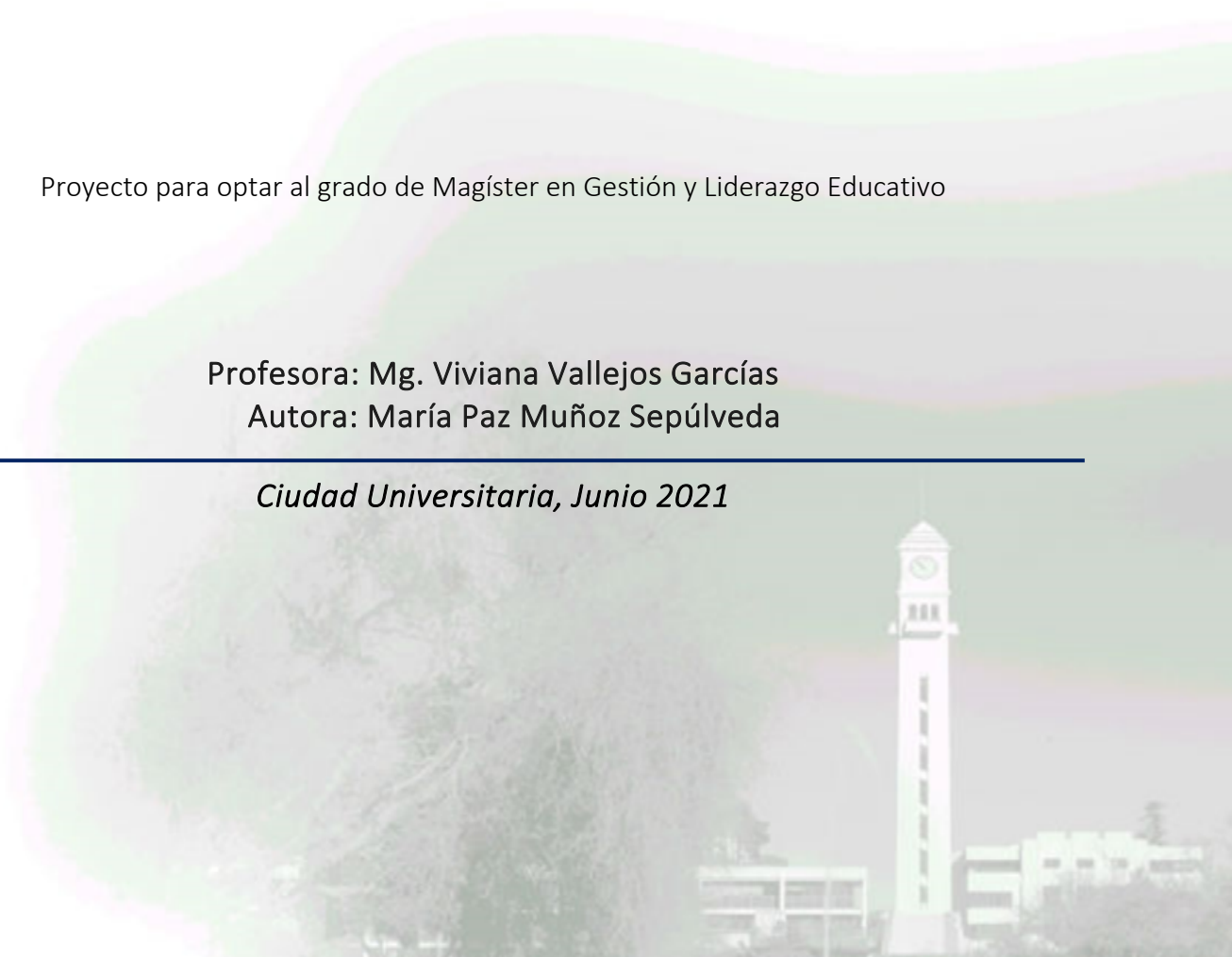
Propuesta de mejora para el fortalecimiento de prácticas de liderazgo distribuido, que promuevan una cultura de colaboración, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.

Proyecto para optar al grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Profesora: Mg. Viviana Vallejos Garcías  
Autora: María Paz Muñoz Sepúlveda

---

*Ciudad Universitaria, Junio 2021*



## Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. RESUMEN EJECUTIVO.....	2
3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO .....	4
4. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE.....	27
4.1 MARCO METODOLÓGICO.....	27
4.1.1 Enfoque de la investigación.....	27
4.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....	29
4.2.1 Objetivo general.....	29
4.2.2 Objetivos específicos.....	29
4.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	29
4.3.1 Investigación Cuantitativa .....	29
4.3.2 Población y muestra.....	29
4.3.3 Investigación Cualitativa:.....	30
4.3.4 Población y muestra.....	30
4.4 Instrumentos aplicados.....	30
4.4.1 Instrumento Cuantitativo .....	30
4.4.2 Instrumento Cualitativo .....	31
5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	32
5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	32
5.1.1 Dimensión Colaboración entre docentes .....	33
5.1.2 Dimensión Liderazgo para la Colaboración .....	35
5.2 ANÁLISIS CUALITATIVO.....	36
5.2.1 Dimensión: Colaboración entre docentes .....	36
5.2. 2 Dimensión Liderazgo para la Colaboración.....	40
5.3 INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS .....	44
5.4 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	49
6. PROPUESTA DE MEJORA .....	50
6.1 PRESENTACIÓN .....	50
6.2 DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA.....	51
6.3 COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL .....	51
6.3.1 Analizar condiciones y elaborar plan de trabajo para la CAP.....	51
6.3.2 Conformación Comunidad de Aprendizaje Profesional.....	53

6.3.3 Cronograma de actividades CAP .....	58
6.3.4 Evaluación de resultados esperados de la propuesta de mejora, año 1.....	59
7. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	61
7.1 GESTIÓN DEL CAMBIO: LIDERAZGO Y CULTURA DE COLABORACIÓN .....	61
<b>7.2 MEJORA ESCOLAR</b> .....	65
7.3 LIDERAZGO DISTRIBUIDO .....	68
7.3 COLABORACIÓN DOCENTE: COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL .....	70
8. CONCLUSIONES.....	74
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	77

## 1. INTRODUCCIÓN

El contexto educativo actual es altamente complejo y cambiante, por lo que se requiere de manera imperiosa promover una cultura de colaboración al interior de las escuelas, en la que sus profesores puedan desarrollarse profesionalmente, con los recursos que esta dispone. Las culturas colaborativas potencian la innovación y el cambio al interior de la escuela, mejorando la enseñanza y el aprendizaje (Hargreaves y O'Connor, 2019). A su vez, la colaboración cuando es efectiva, nutre el desarrollo profesional de los docentes y permite sostener este desarrollo en el tiempo (Hargreaves & Fullan, 2012).

En cuanto al liderazgo, la evidencia ha demostrado que “el liderazgo ejerce una mayor influencia en aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido” (Bolívar, 2010, p. 92). El liderazgo distribuido, refiere a una forma de liderar en la que todos los integrantes de una comunidad educativa usan sus capacidades para alcanzar objetivos comunes en función de la mejora (Harris y Chapman, 2002). El despliegue de prácticas de liderazgo distribuido, fortalece el liderazgo pedagógico al interior de la escuela.

Los líderes educativos, encargados de liderar y gestionar este proceso de cambio cultural, precisan comprender que el cambio es un proceso lento, que requiere de un acabado conocimiento de la organización y de sus integrantes, entendiendo el funcionamiento la cultura (Schein 2010) de su comunidad educativa, identificando las creencias y valores que movilizan a sus integrantes, antes de iniciar un proceso de mejora. Sin embargo, el sistema educativo a lo largo de los años, ha desarrollado e implementado propuestas de mejora, que no se adecuan a los contextos, ni a las características de las organizaciones educativas, sumado a ello, se esperan resultados inmediatos de los procesos de mejora, no se favorece la distribución del liderazgo manteniendo relaciones jerárquicas, ni tampoco se ha fortalecido de manera efectiva, el trabajo colaborativo en las escuelas.

Esta investigación, tiene por objetivo diseñar una propuesta de mejora, para fortalecer las prácticas de liderazgo distribuido que promuevan una cultura de colaboración por medio

de la conformación de una Comunidad de Aprendizaje Profesional en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.

El primer apartado de la investigación contiene los antecedentes del contexto del colegio y su respectiva caracterización, considerando los antecedentes de la institución, tales como su historia, organización, resultados de eficiencia interna y externa, indicadores socioeconómicos, entre otros. A continuación, se presenta el diagnóstico y levantamiento de la línea base, que comprende el uso de un enfoque mixto de carácter descriptivo, mediante la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas. La recogida de datos se desarrolla por medio de la aplicación de una encuesta para medir la cultura de colaboración, para luego profundizar en dicha información, por medio de una entrevista semiestructurada, con el objetivo de identificar las causas y efectos del problema. Posteriormente, se describe y fundamenta la propuesta de mejora que consiste en la “Conformación de una Comunidad de Aprendizaje Profesional” que en primera instancia invitará a la escuela a revisar y repensar sus prácticas de trabajo colaborativo y el cómo inciden las prácticas de liderazgo, en la conformación de una cultura que colabora. La propuesta se acompaña de una fundamentación teórica que sustenta el proyecto, enfatizando en los siguientes tópicos: Teoría del cambio, liderazgo y cultura de colaboración, liderazgo distribuido, colaboración docente y comunidad de aprendizaje profesional. El último apartado de la propuesta, contiene las conclusiones que relevan los aprendizajes de la investigación referidos a la conformación de la Comunidad de Aprendizaje Profesional.

## **2. RESUMEN EJECUTIVO**

El objetivo de esta propuesta de mejora, es conformar una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP), en la cual se formalicen tiempos y espacios para el trabajo colaborativo entre pares, una comunidad en la que los docentes sean y se sientan parte de una visión compartida, participando activamente en la toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan, transformándose con el tiempo, en una cultura que colabora de manera efectiva y que es colectivamente responsable de sus resultados.

La propuesta de mejora se construye a partir del diagnóstico realizado que permitió identificar el problema que afecta a la institución, evidenciándose un bajo despliegue de prácticas de liderazgo, que promuevan la colaboración entre docentes, para la mejora de los aprendizajes. Para la identificación del problema, se utilizó un enfoque de carácter mixto, que involucra la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos, así como el uso de instrumentos particulares de cada metodología.

En el caso de la metodología cuantitativa, el instrumento utilizado fue una encuesta que abarca tres dimensiones de colaboración: Liderazgo para la colaboración, colaboración entre docentes y confianza en el equipo directivo. La encuesta fue aplicada a una población de 92 docentes, correspondiente al total de profesores del establecimiento. De los cuales 48 respondieron la encuesta, representando un 52% de dicho universo. Determinando de esta forma la muestra, puesto que el instrumento de recogida de información poseía un carácter censal.

En cuanto a la metodología cualitativa, el instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada de elaboración propia. La muestra seleccionada fue de un total de 6 docentes, se consideró en la selección que un 50% de los entrevistados pertenecieran a enseñanza básica y el otro 50% a enseñanza media, y que llevaran a lo menos 5 años de experiencia en el establecimiento.

La integración de metodologías permitió profundizar en los nodos críticos identificados, evidenciando que los docentes no tienen tiempo, ni espacios formalizados para trabajar colaborativamente, debido a la eliminación de los departamentos de asignatura. Situación que ha tenido efectos negativos en los docentes, pues se sienten desmotivados y no confían en sus líderes. Para hacer frente a esta problemática, se conformará una CAP, proceso que interpelará al Equipo Directivo, asegurando las condiciones para su implementación, por medio del despliegue de un liderazgo distribuido y la valoración de la colaboración como eje central de la cultura escolar.

### 3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO

El colegio, es una dependencia particular subvencionada, se encuentra ubicado en la comuna de Chiguayante, en el centro de la ciudad. Nace a raíz de la idea concebida por la Familia Fredes Tapia de crear una Escuela de Educación Básica con proyecciones de transformarla a futuro en un Establecimiento de Educación Media, y con esto ser un aporte a la realidad social del sector en el que se emplazaría. Fue así como en noviembre de 1979, se crea la Sociedad Educacional Fredes Tapia Ltda.

En la actualidad, el establecimiento funciona con Jornada Escolar Completa, atendiendo a un total de 1.671 estudiantes pertenecientes al nivel socioeconómico bajo, con un 53% de alumnos prioritarios y calificado con un 92% de índice de vulnerabilidad; por ello, se encuentra suscrito a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Además, brinda apoyo a sus estudiantes, por medio del Programa de Integración Escolar (PIE), atendiendo a 221 estudiantes, representando un 12% de la matrícula total.

La institución declara en su PEI, ser un establecimiento que promueve la movilidad social de sus estudiantes a través de su principal motor, la educación de calidad. Todo lo cual se expresa en su visión, misión, principios rectores y sellos institucionales, buscando alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes en lo moral, intelectual, espiritual, físico y artístico a través de la transmisión de conocimientos y destrezas, capacitándoles para convivir y participar en forma responsable y activa en la sociedad. Todo lo anterior a través de una concepción humanista cristiana en lo valórico, pluralista, respetando siempre la libertad de elección personal y familiar.

Un elemento central de la educación impartida en este establecimiento se encuentra direccionado a la formación de estudiantes que sean sujetos activos y participativos en los procesos de cambio y progreso social, con una fuerte vocación de responsabilidad social y ambiental. Lo cual ha sido reconocido a través de certificaciones tales como las de Colegio Ambiental y Colegio Preventivo. A continuación, se explicita la visión, misión, principios

rectores y sellos educativos del establecimiento, extraídos del proyecto educativo institucional, elaborado el año 2019.

**Visión:** Ser una institución de calidad reconocida en la formación de estudiantes con excelencia académica, responsables, creativos y autónomos con proyección para la educación superior.

**Misión:** Promover una formación científico-humanista, inclusiva y respetuosa de los demás, del entorno y el medio ambiente, inspirados en los valores humanista cristiano, por medio de un trabajo perseverante, honesto e innovador, con participación activa y comprometida de las familias. Asegurando el reconocimiento de nuestra institución a nivel comunal, regional y nacional.

### **Principios rectores del proceso formativo**

Principio 1. Calidad de la educación que impartimos: Actualización permanente de contenidos y metodologías de enseñanza, capacitando y facilitando el perfeccionamiento docente. Insertando nuevas tecnologías al aprendizaje, que apunten al mejoramiento continuo de nuestros resultados.

Principio 2. Inclusivo y participativo: Compromiso permanente de la institución por incluir de manera activa a todos los actores de la comunidad educativa en el desarrollo y el logro de los aprendizajes significativos de nuestros estudiantes, reconociendo las necesidades educativas especiales, la vulnerabilidad social y el mejoramiento de las oportunidades de todos y todas nuestros (as) educandos. Respetándolos como seres únicos e irrepetibles, que sean capaces de desarrollarse en un clima de respeto por sí mismos, de sus pares y del entorno.

Principio 3. Autonomía y responsabilidad: Como institución guiamos a nuestros estudiantes para que sean capaces de cumplir y responder a sus deberes y derechos, además asumir las consecuencias de las decisiones y acciones que escoge.



Principio 4. Honestidad: Nuestra institución forma y promueve las cualidades humanas de expresarse y comportarse con sinceridad y coherencia, respetando los valores de la justicia y la verdad.

### **Sellos educativos**

1. Aprender a ser un estudiante autónomo, innovador y con pensamiento crítico, que se adapte a los diferentes cambios del contexto socioeconómico y político del país.
2. Aprender a Convivir respetuosa y armónicamente con el entorno natural, aportando en la construcción de un mundo sustentable y ecológico.
3. Aprender a Hacer un trabajo en equipo de forma colaborativa y coordinada, promoviendo el desarrollo del ejercicio democrático y la integración de las diferentes capacidades para el logro de objetivos comunes.

### **Estructura organizativa**

El establecimiento es liderado por el equipo directivo, compuesto por su rector, 2 vicerrectoras de enseñanza básica y media, 2 subdirectores académicos de enseñanza básica y media, 2 subdirectores administrativos de enseñanza básica y media a cargo de la inspectoría general de cada enseñanza.

Por otra parte, el establecimiento genera instancias de trabajo colaborativo por departamentos, desde el año 2013 para todos sus niveles de enseñanza: parvularia, básica y media, permitiendo el trabajo interdisciplinario, planificación conjunta y promoción de prácticas efectivas.

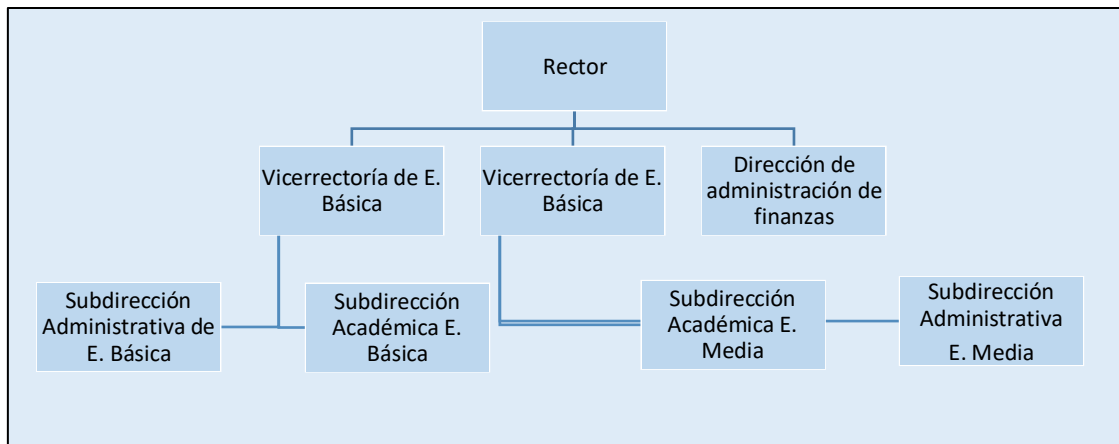


Figura 1. Organigrama directivo

Tabla1. Dotación de personal del establecimiento

Estamento	Número de trabajadores
Directivo	16
Profesional no docente	17
Profesores	92
Técnicos	32
Administrativos	13
Auxiliares	11
Total	181

Elaboración propia.

Tabla 2. Caracterización según Indicadores de eficiencia interna 2010-2020

Año	Matricula Inicial	Promovidos	%	Reprobados	%	Retirados	%	Matricula Final
2010	1604	1401	92,7%	111	7,3	92	5,7%	1512
2011	1605	1378	91,0%	137	9,0	91	5,7%	1514
2012	1604	1383	90,5%	146	9,5	75	4,7%	1529
2013	1557	1381	93,4%	98	6,6	78	5,0%	1479
2014	1663	1484	93,7%	100	6,3	79	4,8%	1584
2015	1676	1518	93,9%	99	6,1	59	3,5%	1617
2016	1723	1547	93,7%	104	6,3	72	4,2%	1651
2017	1708	1601	96,6%	56	3,4	51	3,0%	1657
2018	1742	1628	97,3%	46	2,7	68	3,9%	1674
2019	1687	1665	97,5%	42	2,4	61	3,6%	1707
2020	1657	---	---	---	---	---	---	*1671

(\* datos a la fecha actual) Elaboración propia

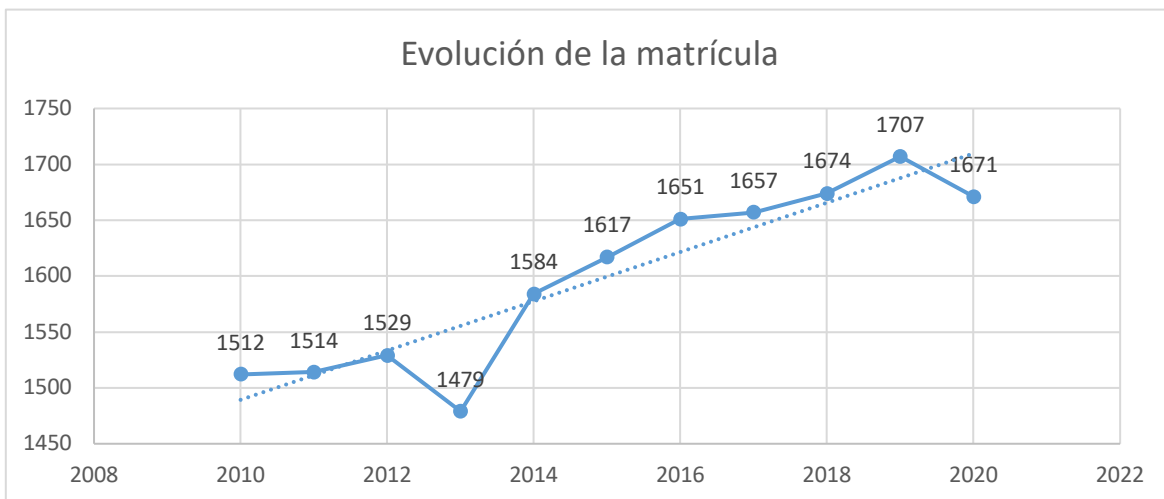


Figura 2. Evolución de la matrícula final de 2010 a 2020. Elaboración propia.

Al observar la figura 2, respecto de la evolución de la matrícula del establecimiento, la tendencia muestra un alza progresiva desde el 2013 hasta el 2018, año en el cual se estabiliza producto del nuevo sistema de admisión escolar para establecimientos que reciben financiamiento estatal.

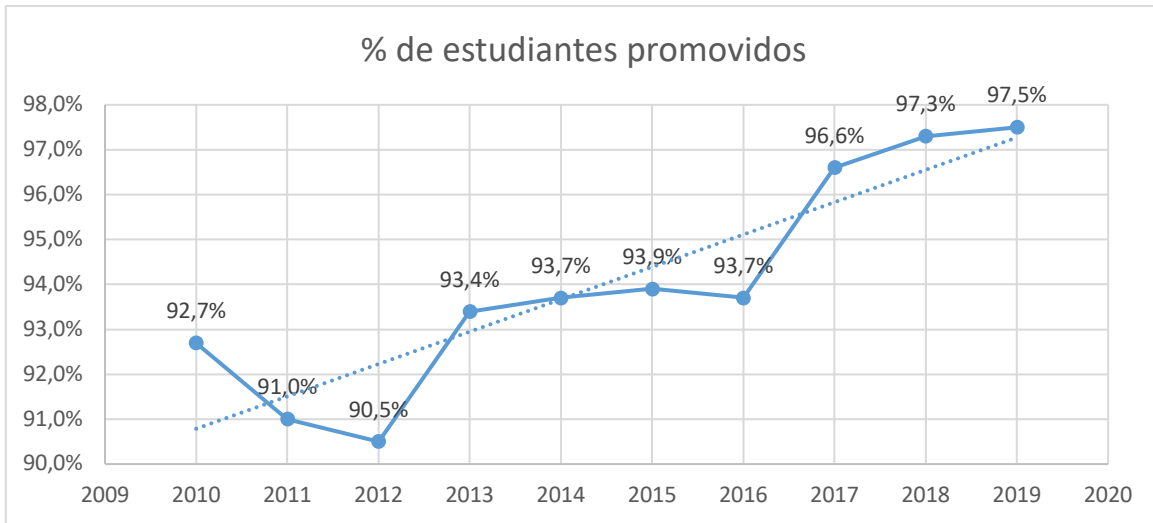


Figura 3: Evolución en el porcentaje de Promoción de 2010 a 2019. Elaboración propia.

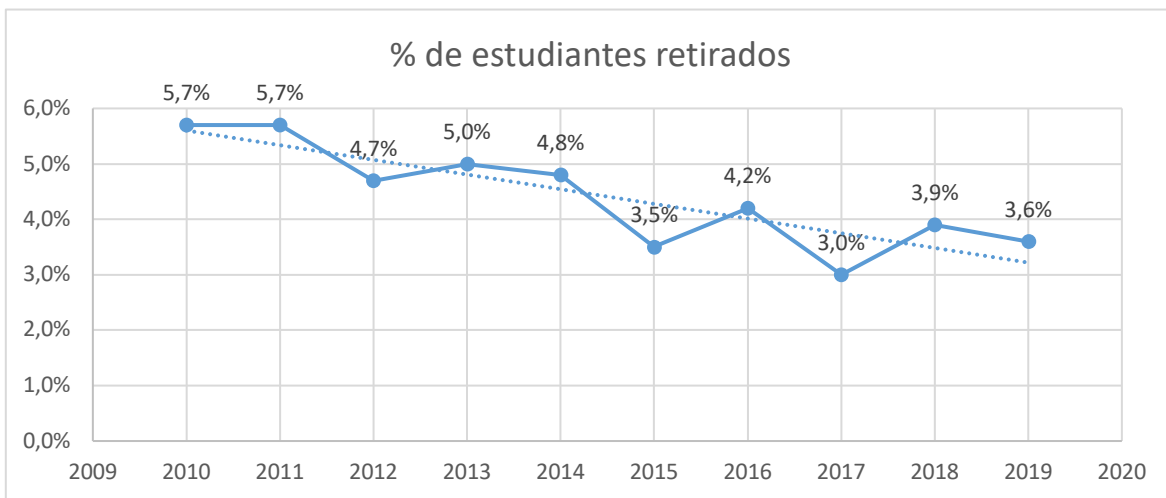


Figura 4: Evolución del porcentaje de alumnos retirados de 2010 a 2019. Elaboración propia.

Al observar la tendencia de la promoción en la figura 3, podemos aseverar que se ha mantenido al alza, por lo que podemos determinar que el colegio tiene una alta tasa de eficiencia en el proceso escolar, lo cual se ve reflejado en la disminución progresiva de la tasa de retiros, los cuales han tenido una tendencia creciente a la baja como se observa en la figura 4.

## Caracterización según indicadores socioeconómicos

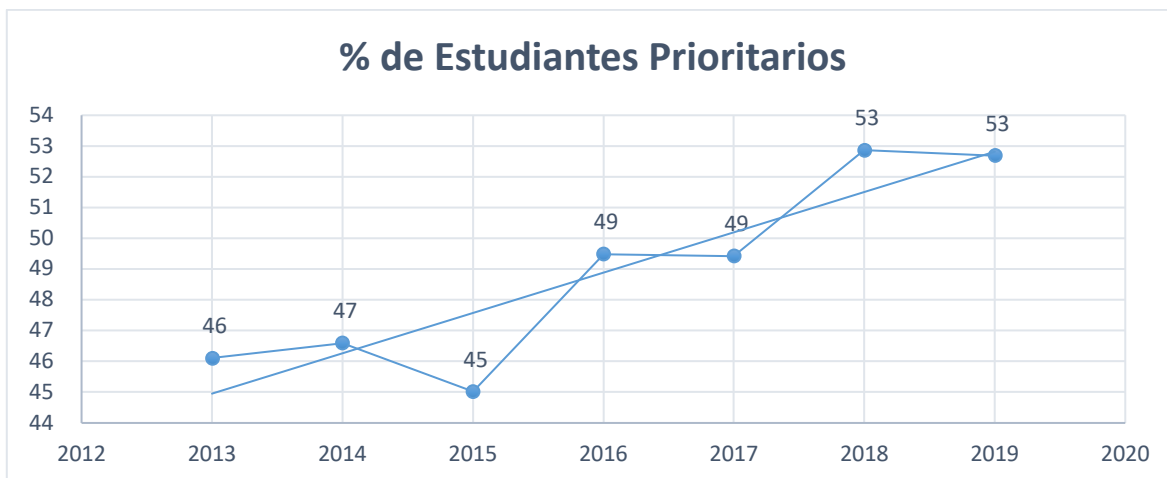


Figura 5: Evolución porcentaje de estudiante prioritarios, que reciben subvención escolar preferencial. Elaboración propia.

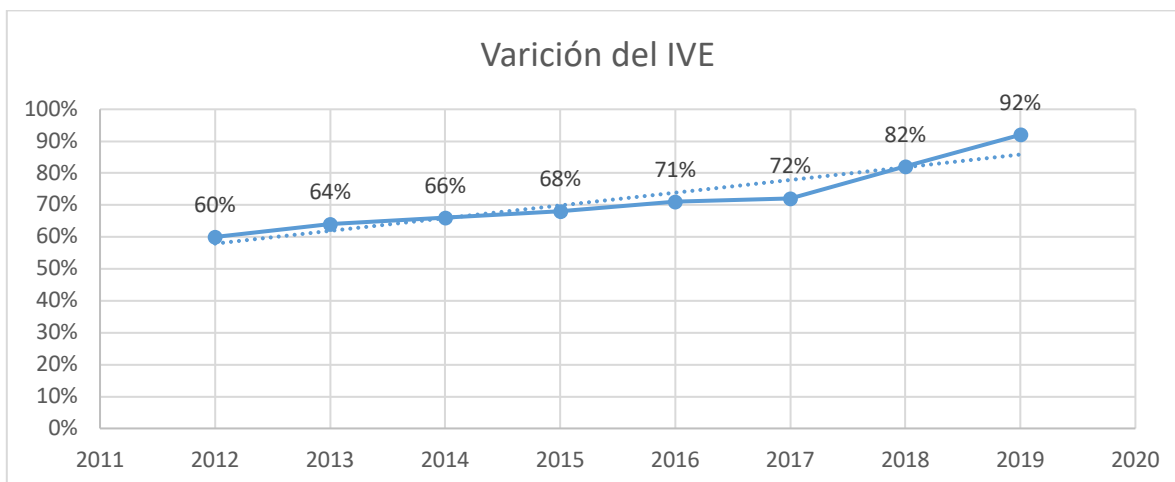


Figura 6: Evolución del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Elaboración propia.

Al observar ambos indicadores: alumnos prioritarios e IVE se evidencia que el establecimiento ha tenido una variación significativa en el componente socioeconómico de sus estudiantes. Cambiando entre el periodo 2013 al 2019, en un 32%.

## Caracterización según resultados

### Categorías de desempeño

Actualmente en nuestro país existen diversos organismos generados a partir de la publicación de la Ley N.° 20.529, se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que se encuentra conformado por la Agencia de la Calidad de la Educación, el MINEDUC, la Superintendencia de Educación y el CNEE. En el caso de la Agencia de la Calidad de la Educación, esta tiene por objeto evaluar y orientar el sistema educativo, para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades.

El colegio se encuentra categorizado en el nivel **medio**, tanto para enseñanza básica como para enseñanza media. Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado, en las distintas dimensiones evaluadas en el proceso de análisis, considerando siempre el contexto social de los estudiantes. (Agencia de la calidad, informe 2019).

Tabla 3. Evolución de la categoría de desempeño de enseñanza básica

2015	2016	2017	2018	2019
Medio	Alto	Alto	Medio	Medio

Tabla 4. Evolución de la categoría de desempeño de enseñanza media

2015	2016	2017	2018	2019
Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

## Indicador de Desarrollo Personal y Social

Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), son establecidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y evaluados por la Agencia de Calidad. Entre éstos se encuentran: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable.

A continuación, se presentan los puntajes alcanzados en los niveles de Enseñanza Básica y Media y los 4 indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) recuperado de informe de Agencia de Calidad 2019.

Tabla 5. IDPS Cuarto Básico 2019

Indicador de Desarrollo Personal y Social	Puntaje	Comparación
Autoestima académica y motivación escolar	81	Más Alto
Clima de convivencia escolar	81	Más Alto
Participación y formación ciudadana	84	Más Alto
Hábitos de vida saludable	76	Más Alto

Tabla 6. IDPS Sexto Básico 2019

Indicador de Desarrollo Personal y Social	Puntaje	Comparación
Autoestima académica y motivación escolar	75	Similar
Clima de convivencia escolar	73	Similar
Participación y formación ciudadana	75	Similar
Hábitos de vida saludable	72	Similar

Tabla 7. IDPS Octavo Básico 2019

Indicador de Desarrollo Personal y Social	Puntaje	Comparación
Autoestima académica y motivación escolar	72	Similar
Clima de convivencia escolar	72	Similar
Participación y formación ciudadana	76	Similar
Hábitos de vida saludable	71	Similar

Tabla 8. IDPS Segundo Medio

Indicador de Desarrollo Personal y Social	Puntaje	Comparación
Autoestima académica y motivación escolar	71*	Similar
Clima de convivencia escolar	73*	Similar
Participación y formación ciudadana	75*	Similar
Hábitos de vida saludable	71*	Similar

Al analizar las distintas tablas de Indicador de Desarrollo Personal y Social, se puede aseverar que en general el establecimiento mantiene un nivel comparativo similar a otros establecimientos con el mismo componente socioeconómico, por lo que se encuentra dentro de los resultados esperados, salvo en los niveles de cuarto básico donde se encuentra más alto.



## Resultados SIMCE

A continuación, se presentan los resultados SIMCE en los diferentes niveles y áreas, recuperados desde la Agencia de Calidad (2019).

### Resultados SIMCE 4° Básico

#### Área de Lenguaje y comunicación

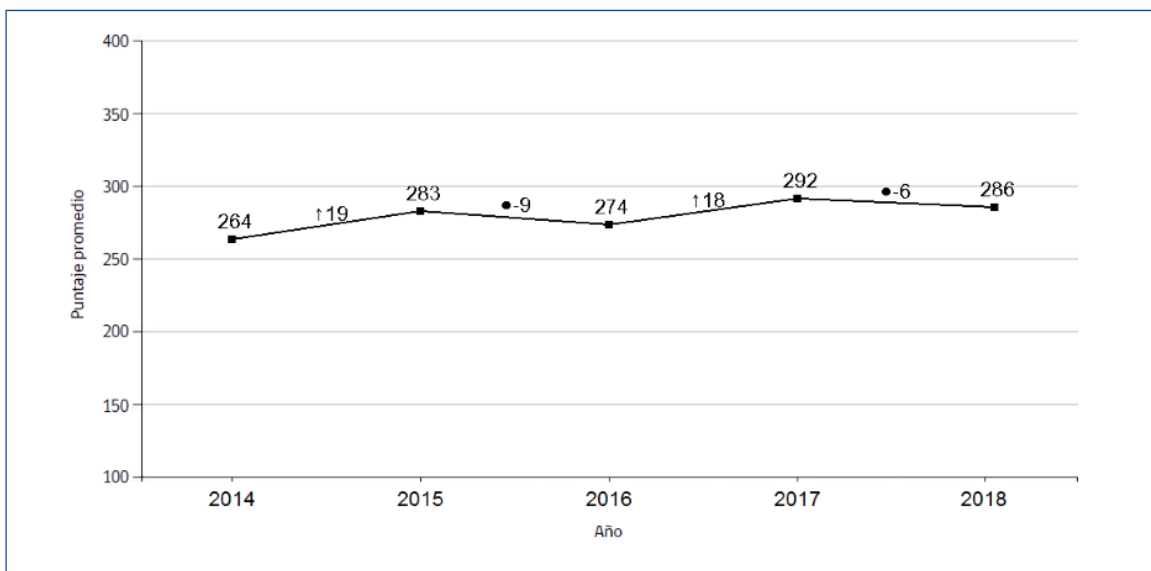


Figura 7: Evolución de los puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico al 2018.

Como podemos observar en la figura 7, en el año 2017, los resultados en cuartos básicos en Lenguaje y Comunicación fueron positivos con 292 puntos, experimentando un alza de 18 puntos en relación con el año anterior. Esto posiciona al colegio por sobre el promedio de establecimientos del mismo grupo socioeconómico, en más de 22 puntos. Si bien el año 2018 se produce una baja de 6 puntos, el porcentaje de alumnos situados en un nivel de aprendizaje insuficiente disminuye, de igual forma que el porcentaje de alumnos en un nivel adecuado.

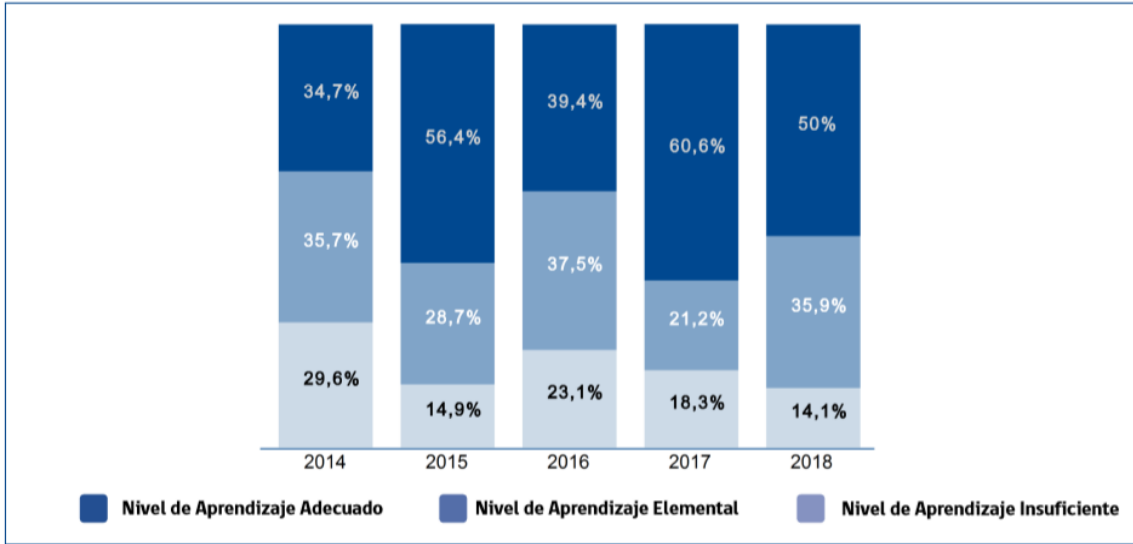


Figura 8: Evolución de la distribución de los estudiantes de acuerdo a niveles de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico.

Respecto a los niveles de aprendizaje para 4º básico, indican una disminución en el nivel Insuficiente de 4,2%, un aumento en el nivel de aprendizaje Elemental de 14,7 puntos y una disminución en el nivel de aprendizaje Adecuado de 10,6 puntos porcentuales.

### Área de Matemática

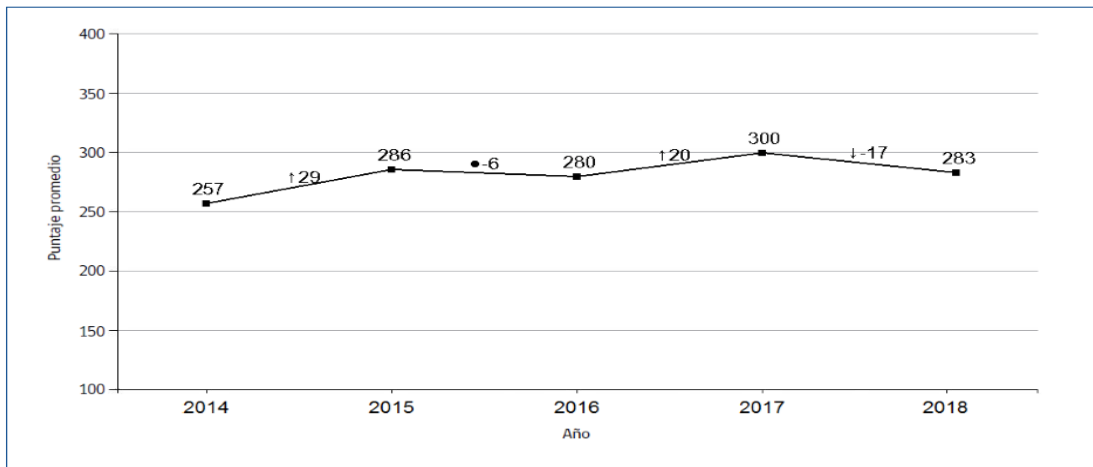


Figura 9: Evolución de los puntajes promedio SIMCE Matemática 4º básico al 2018.

En relación con cuarto año básico, los resultados muestran una mejora ostensible el año 2017 respecto al año anterior, con un crecimiento de 20 puntos, este avance, también

se reflejó al compararlo con colegios de similar situación, el cual fue más alto en 38 puntos. Y lo cual registra una tendencia al alza casi sostenida desde el año 2014.

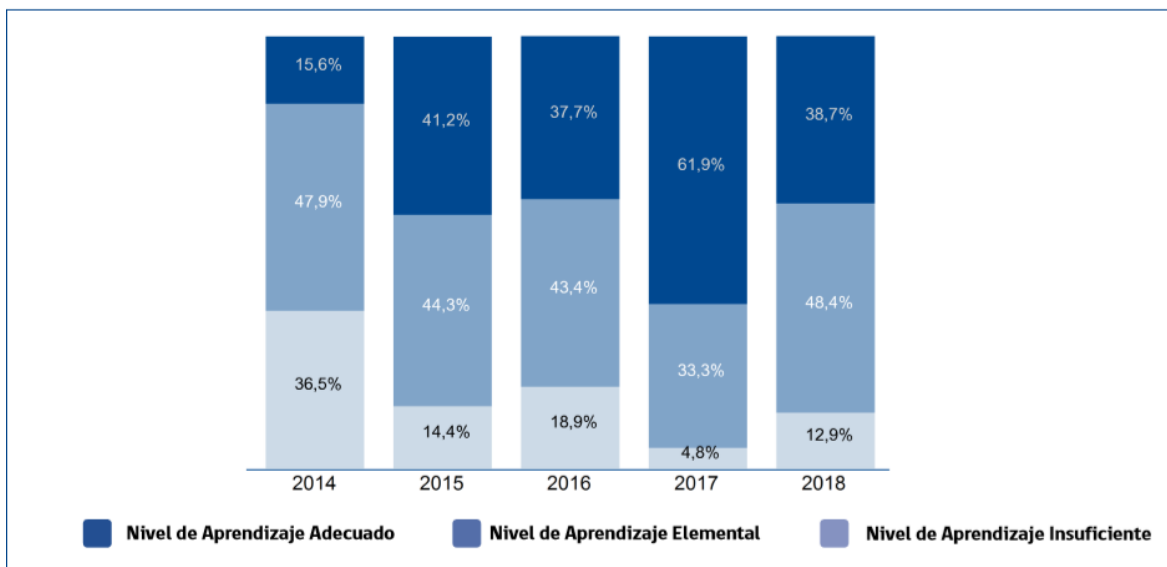


Figura 10: Evolución de la distribución de los estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Matemática al 2018.

El año 2018 se aprecia una baja considerable en el puntaje SIMCE, existe una correlación con los resultados de cada nivel de los estándares de aprendizaje para dicho año, pues aumentan los estudiantes en un nivel insuficiente y disminuyen considerablemente los estudiantes en un nivel avanzado, volviendo a la tendencia de los años 2015 y 2016.

## Resultados SIMCE 6° Básico

### Área de Lenguaje y comunicación

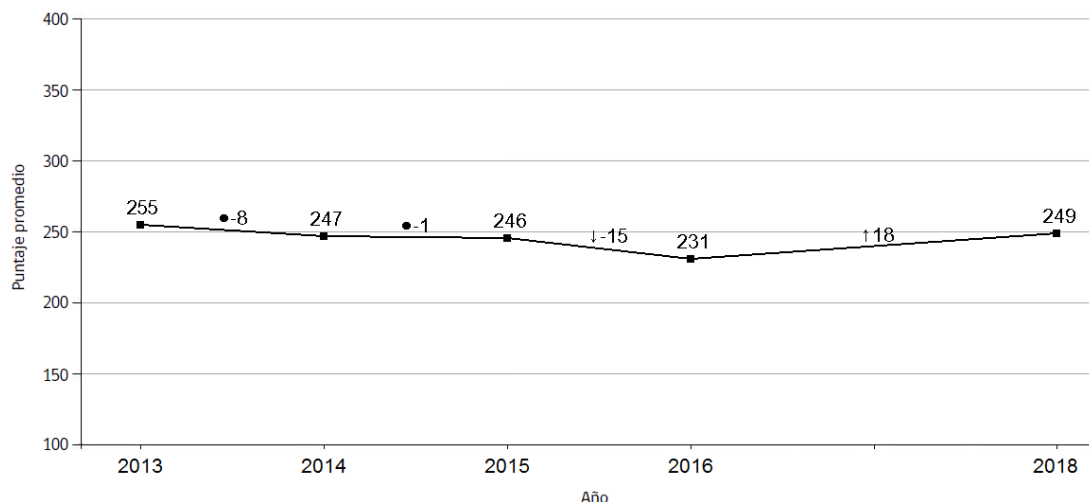


Figura 11: Evolución de los puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 6º básico al 2018

La situación de Lenguaje en los sextos básicos revela que hubo un aumento de 18 puntos respecto del último año de aplicación, lo cual resultó significativo en relación al 2016. Este varió de 231 puntos en el año 2016 a 249, en el 2018; como puede observarse en la figura 11. Ahora bien, el resultado comparado con el promedio de colegios de igual grupo socioeconómico es similar.

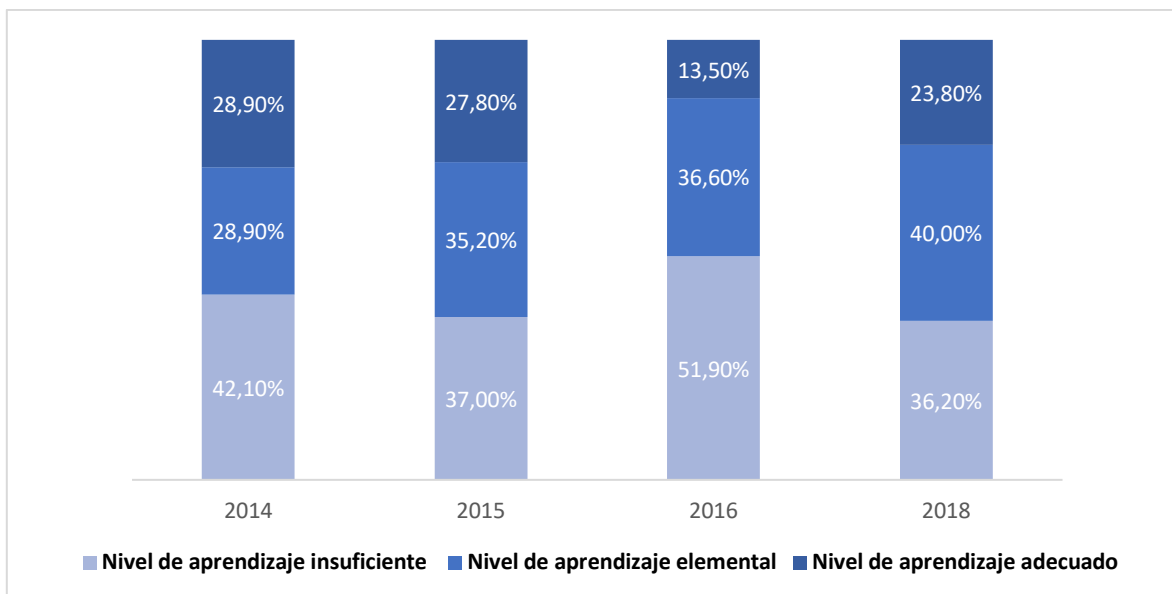


Figura 12: Evolución de la distribución de los estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 6º básico al 2018

Al comparar los niveles de Aprendizaje en Comprensión de Lectura de los últimos cuatro años, se observa una disminución en el nivel insuficiente de 5,9 puntos porcentuales, y un aumento en el nivel elemental de 21,1 puntos porcentuales, lo que es significativo. Tras comparar 2016-2018 se obtuvo una disminución en el nivel de aprendizaje Insuficiente de 15.7%, lo cual señala un claro avance, evidenciado en el aumento del nivel de aprendizaje Elemental en 5.4% y un aumento en el nivel Adecuado de 10.3%.

## Área de Matemática

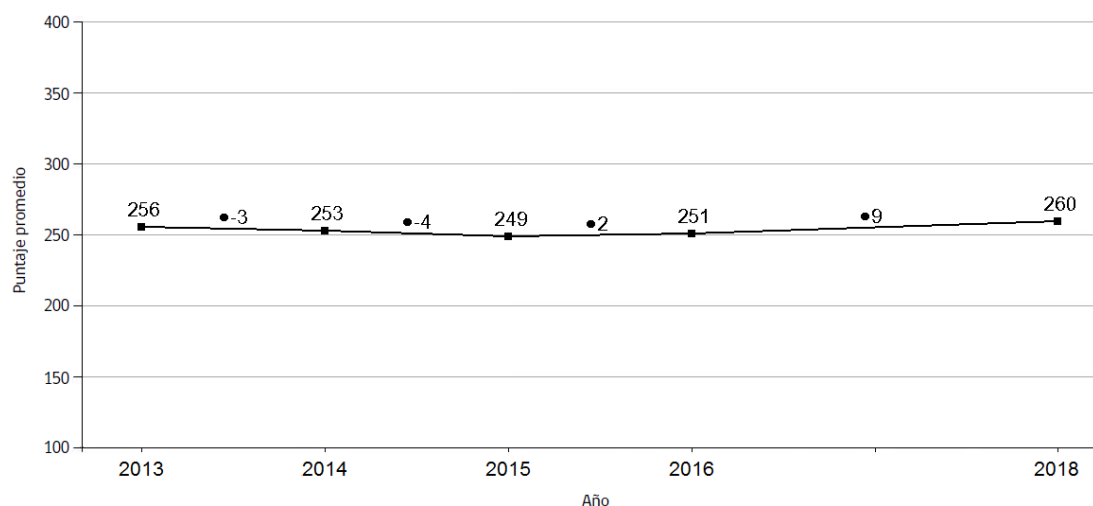


Figura 13: Evolución de los puntajes promedio SIMCE Matemática 6º básico al 2018

En el caso de 6º básico los resultados dan cuenta de un crecimiento de 9 puntos, y a su vez, logra estar 7 puntos más alto, comparado con colegios similares.

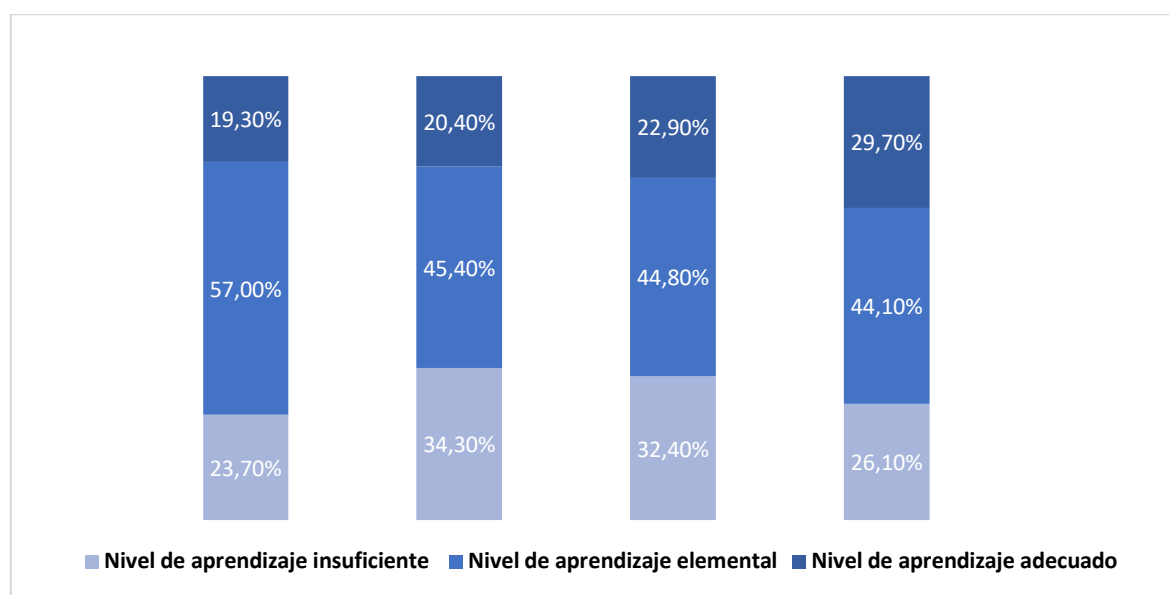


Figura 14: Evolución de la distribución de los estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Matemática 6º básico al 2018.

Al comparar los niveles de aprendizaje en Matemática entre el periodo 2014 y 2018 indican un aumento en el nivel de aprendizaje adecuado. Los resultados obtenidos los años

2016 y 2018, evidencian una disminución de un 6.3%, en el nivel insuficiente y un aumento de 6.8%, en el nivel de aprendizaje adecuado.

## Resultados SIMCE 8° Básico

### Área de Lenguaje y comunicación

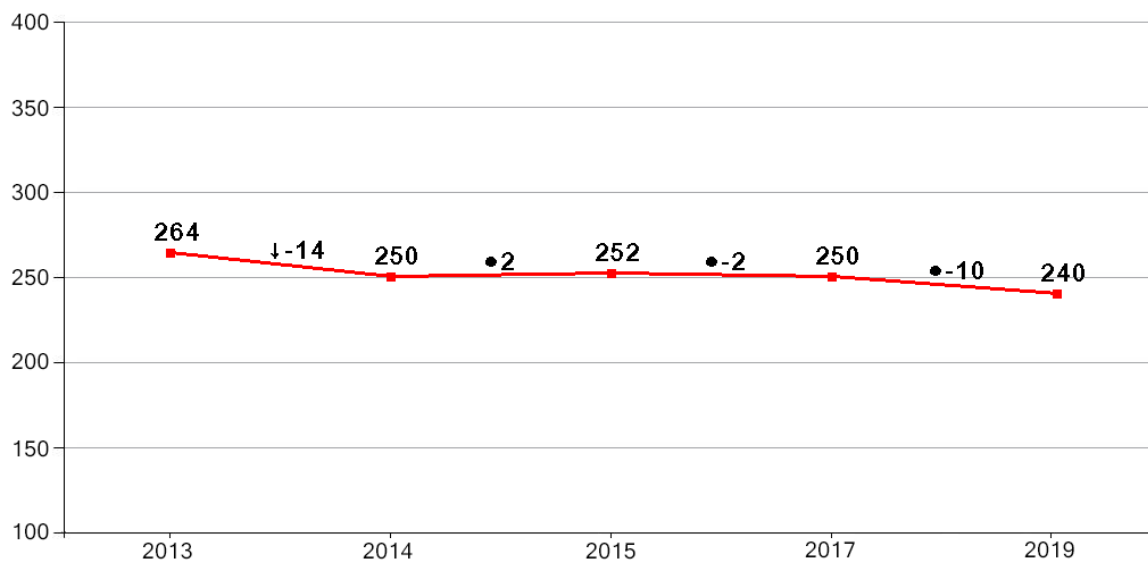


Figura 15: Evolución de los puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 8º básico al 2018

En relación con Octavo Básico, los resultados se mantuvieron cierta tendencia a la baja comparados con el año anterior, con una disminución de 10 puntos. Luego, tras compararlo con el promedio nacional de colegios de igual nivel socio económico se encuentra 5 puntos por debajo, lo que denota una caída sostenida en los últimos 6 años.

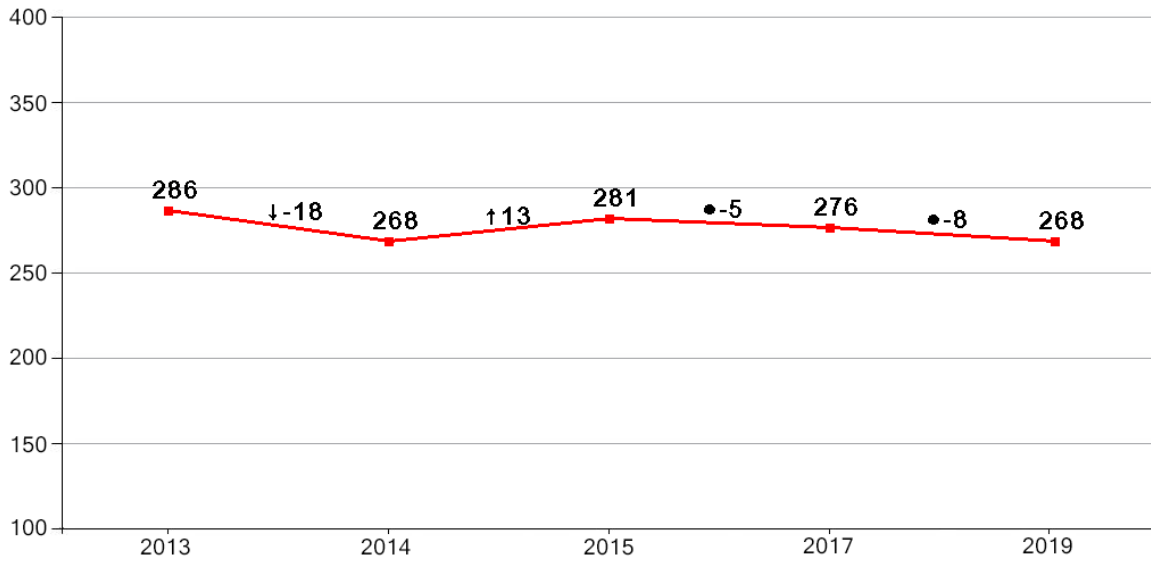


Figura 16: Evolución de los puntajes promedio SIMCE Matemática 8° básico al 2019

En la figura 16 se aprecian los resultados de Octavo básico en el área de matemáticas, donde el colegio obtuvo 268 puntos en la última medición, acumulando una baja de 13 puntos en las últimas 2 mediciones. Sin embargo, se mantiene 5 puntos por encima de establecimientos de igual nivel socioeconómico. Al observar la gráfica en su conjunto, la tendencia es inestable comparando las cifras entre las diferentes mediciones, por lo cual no se podría precisar si existe una tendencia a la mejora o a la caída en los resultados.



## SIMCE Segundo Medio

### Área de Lenguaje y comunicación

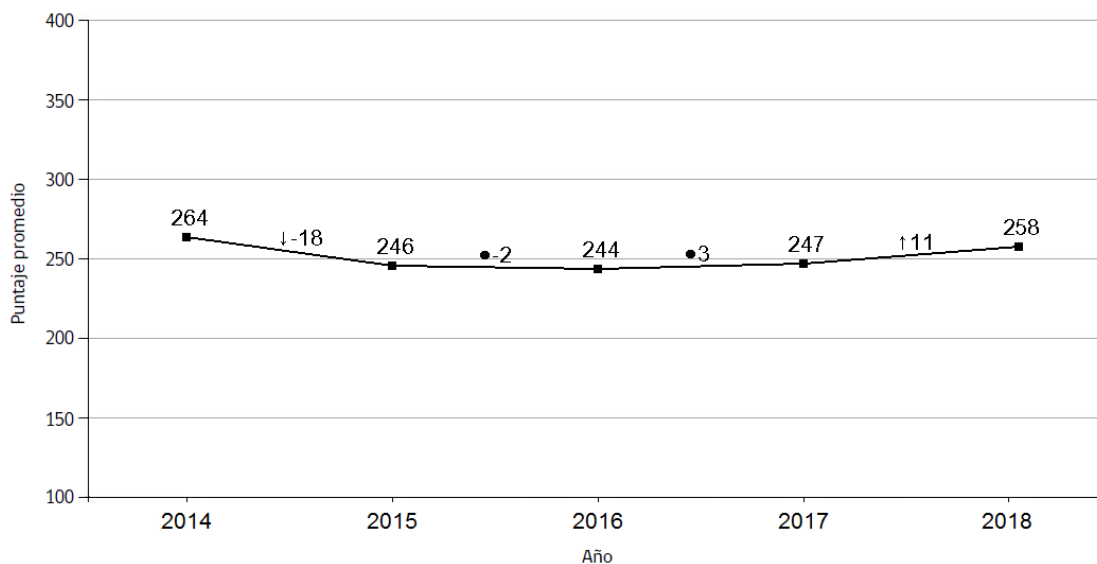


Figura 17: Evolución de los puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura IIº Medio al 2019.

La tendencia de los resultados de Lenguaje y Comunicación: Lectura muestra un crecimiento de 11 puntos en relación al proceso 2017, y es más alto en 15 puntos si se compara con colegios del mismo grupo socioeconómico. Se destaca que, en los dos últimos años, 2017-2018, se ha revertido la tendencia a la baja obtenidas desde el año 2015, como se observa en la figura 17.

## Área de Matemática

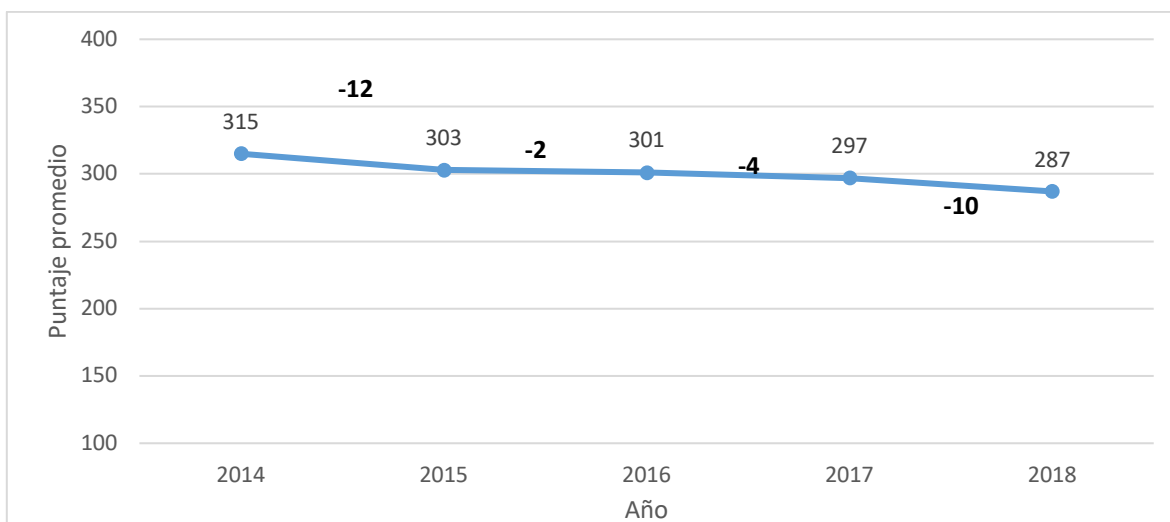


Figura 18: Evolución de los puntajes promedio SIMCE Matemática IIº Medio 2019

En el caso de IIº Medio en Matemática, se obtuvieron 287 puntos promedio; se puede apreciar una disminución de 28 puntos, comparando los años 2014 y 2018 y una disminución de 10 puntos, al comparar con los años 2017 y 2018. A pesar de la tendencia hacia la baja, se destaca la diferencia del promedio 2018 del establecimiento comparado con el promedio nacional de establecimientos de igual GSE es más alto, en 37 puntos (SAC).

## Evolución de los resultados de la Prueba de Selección Universitaria(PSU) 2013-2019

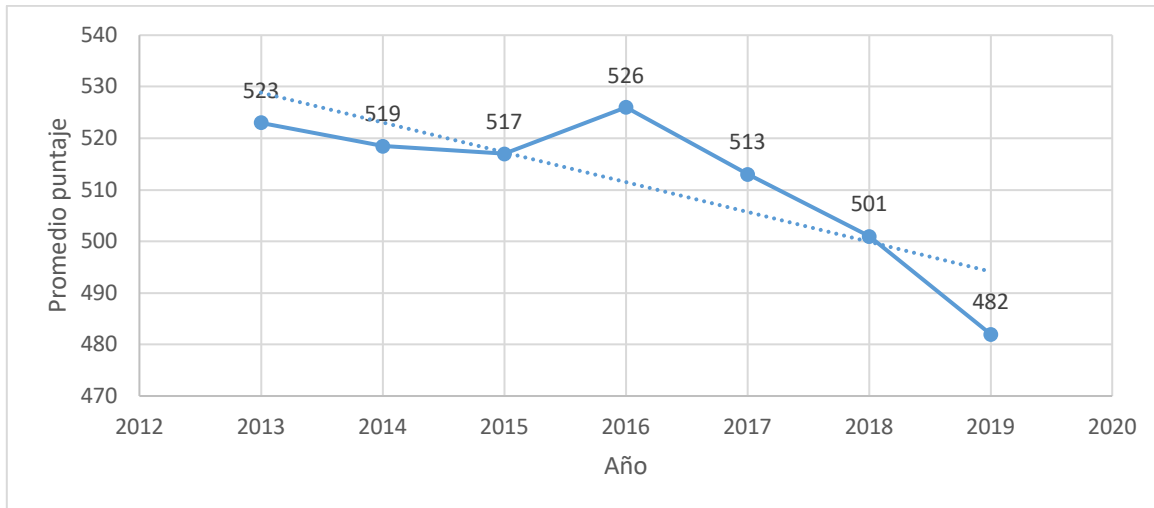


Figura 18: Evolución de los promedio puntajes PSU Lenguaje y Matemáticas

Respecto del puntaje obtenido en la PSU, que considera el promedio de las Pruebas de Lenguaje y Matemática, este alcanzó 482 puntos, observándose una baja considerable respecto del año 2018. Y confirmando una tendencia general a la baja sostenida desde el 2013, acumulando una disminución de 41 puntos en el promedio de ambas asignaturas, con excepción del 2016 donde se observa leve cambio en la tendencia.

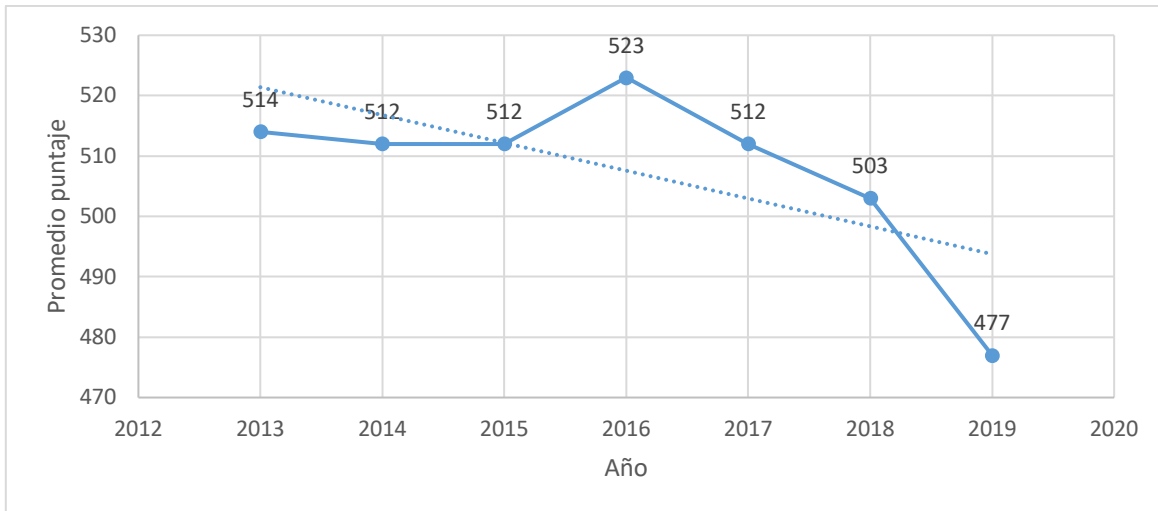


Figura 19: Evolución de los promedio puntajes PSU Lenguaje

Para el examen de Lenguaje y Comunicación, los resultados indican que el puntaje promedio del establecimiento en 2019 fue de 477 puntos, observándose una baja considerable respecto del año 2018. Siendo el menor del periodo observado y reflejando una tendencia sostenida a la caída de los puntajes. Acumulando una disminución de 37 puntos respecto al 2013, con excepción del 2016 donde se observa leve cambio en la tendencia.

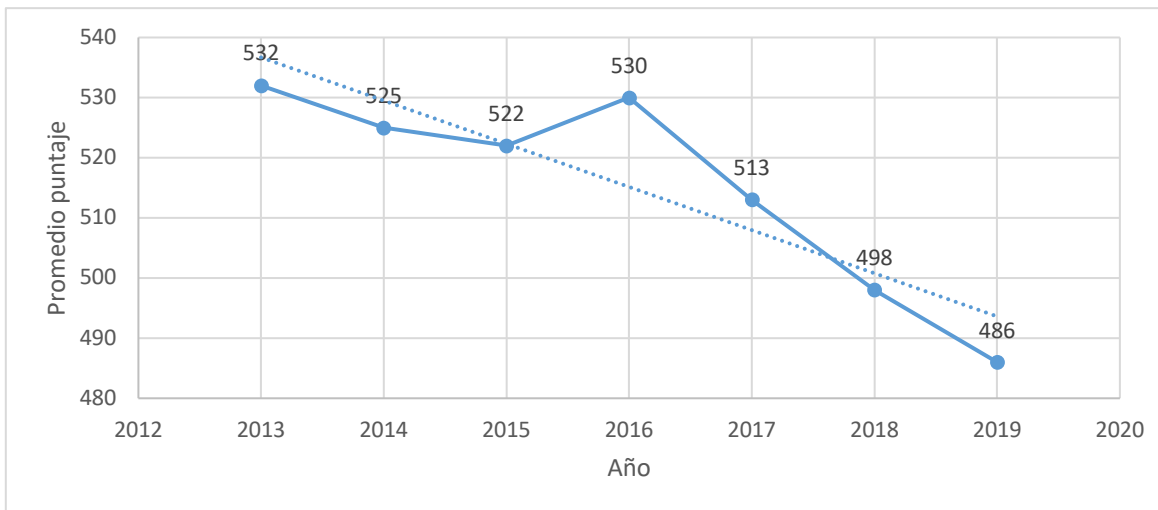


Figura 20: Evolución de los promedio puntajes PSU Matemática

Para el caso de la PSU Matemática, los resultados indican que el puntaje promedio del establecimiento en 2019 fue de 486 puntos, observándose una baja de 12 puntos respecto del año 2018. Siendo el menor del periodo observado y reflejando una tendencia

sostenida a la caída de los puntajes. Acumulando una disminución de 46 puntos respecto al 2013 y en comparación con Lenguaje y manteniendo la excepción del 2016 donde se observa leve cambio en la tendencia.

### **Conclusiones sobre los resultados de eficiencia interna y externa del establecimiento**

1. El número de estudiantes matriculados en el colegio en estudio, mantiene una tendencia al alza convirtiendo a este establecimiento en el más grande de la comuna de Chiguayante.
2. Los indicadores de eficiencia interna como la matrícula y la tasa de aprobación del colegio muestran una tendencia positiva en su desarrollo en los últimos años, sobre todo en el periodo 2013-2019. Evidenciando una tendencia a la baja en el porcentaje de retiros, lo cual demuestra una alta capacidad de retención de estudiantes por parte del establecimiento.
3. Los indicadores socioeconómicos, como el porcentaje de alumnos prioritarios que reciben Subvención Escolar Preferencial, así como el índice de vulnerabilidad (IVE) se incrementan significativamente desde el año 2013, demostrando una clara variación del componente socioeconómico de los estudiantes del colegio. Lo cual no ha sido un factor relevante en los resultados de eficiencia interna, sin embargo, ha sido un factor determinante de las evaluaciones estandarizadas. Ya que, podemos encontrar una correlación de los periodos en que se incrementan estos indicadores y la caída de los puntajes SIMCE.
4. En general los resultados SIMCE del colegio muestran una leve tendencia a la baja en los niveles de octavo básico y segundo medio en las últimas mediciones, a excepción de cuarto y sexto básico que, tanto en lenguaje como en matemáticas, los resultados académicos han mantenido un alza sostenida. Lo cual marca una tendencia a la mejora que ha perdurado en los últimos años. Los resultados institucionales para todos los niveles en general se mantienen en un nivel similar o sobre el promedio de colegios de análogas características socioeconómicas.

5. El promedio de los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria, tanto en Lenguaje como en Matemática han mantenido una considerable tendencia a la baja desde el año 2013, con excepción del año 2016, lo que puede explicarse preliminarmente debido a la variación significativa del componente socioeconómico de los estudiantes del establecimiento. Denotando una incapacidad del colegio para adaptar sus prácticas pedagógicas a este nuevo tipo de estudiantes proveniente de sectores más vulnerables, quedando demostrado en indicadores como la concentración de alumnos prioritarios y el índice de vulnerabilidad, en correlación a los períodos en que se incrementan estos indicadores y la tendencia a la disminución de los puntajes PSU, acumulando una caída de 41 puntos.

#### **4. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE**

##### **4.1 MARCO METODOLÓGICO**

###### **4.1.1 Enfoque de la investigación**

El enfoque de esta investigación es de carácter mixto, lo que involucra la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos, así como el uso de instrumentos particulares de cada metodología. El propósito de utilizar este enfoque multimetódico, como se señala en Hernández et al., (2010) busca aprovechar las fortalezas de ambos tipos de investigación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. Al respecto, Bericat (1998) señala que el usar solo una de las metodologías mencionadas, puede transformarse en un ejercicio rígido y convencional, lo que empobrece la investigación social al impedir la aplicación de cuantos instrumentos sean necesarios para alcanzar conocimientos más veraces. Por lo cual, es imperativa la integración de ambas metodologías para bien de la aproximación al fenómeno estudiado.

De lo anterior se desprende que este enfoque integrador es más atractivo y holístico a la hora de estudiar las prácticas y creencias en el campo de la educación. Por ello, esta investigación utiliza un diseño híbrido de igual importancia secuencial como el que se proponen en Cresswell y Plano (2010). En una primera instancia se utilizará la metodología

cuantitativa para medir la cultura de colaboración al interior del establecimiento, en una segunda etapa se profundiza en los nodos críticos resultantes por medio del método cualitativo.

Es necesario explicitar la definición que se abordará de trabajo colaborativo, entendiendo este proceso como una metodología en la que docentes “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). La unidad de análisis de esta investigación son los docentes y las dimensiones que se abordan son: Liderazgo para la colaboración, colaboración entre docentes y confianza en el equipo directivo.

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, permite detallar situaciones y eventos, es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno y busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández R., Fernández C. & Baptista P., 2010). Todo lo cual se relaciona directamente con el objetivo general de nuestra investigación, puesto que, nuestro foco principal es la percepción que tienen los docentes sobre el trabajo colaborativo entre pares, que se realiza en el establecimiento. Entendiendo esto desde la existencia de prácticas de trabajo colaborativo institucionales o formales, así como aquellas instancias informales que se dan de forma espontánea entre los docentes. Además, medir la importancia que le asignan los profesores al trabajo colaborativo y la promoción de estas prácticas que realiza el equipo directivo.

El diseño seleccionado es de tipo no experimental, así mismo la recogida de datos será transaccional, por lo cual se recogerán datos en un solo momento, para cada uno de los instrumentos que se utilizarán.

## 4.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

### 4.2.1 Objetivo general

- Analizar la percepción de los docentes sobre el trabajo colaborativo entre pares, que se realiza en el establecimiento.

### 4.2.2 Objetivos específicos

- Identificar las instancias en las cuales los docentes planifican en conjunto.
- Identificar las instancias en las cuales los profesores analizan y reflexionan en conjunto sobre sus prácticas pedagógicas.
- Describir la importancia que le dan los docentes al trabajo colaborativo entre pares.
- Determinar la percepción que tienen los docentes, en torno a la promoción del trabajo colaborativo que realiza el Equipo Directivo.

## 4.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### 4.3.1 Investigación Cuantitativa

### 4.3.2 Población y muestra

El instrumento se aplicó a una población de 92 docentes en ejercicio, correspondiente al total de profesores del establecimiento. De los cuales 48 docentes respondieron la encuesta, representando un 52% de dicho universo. Determinando de esta forma la muestra, puesto que el instrumento de recogida de información poseía un carácter censal.



### 4.3.3 Investigación Cualitativa:

#### 4.3.4 Población y muestra

La muestra seleccionada para la investigación cualitativa, correspondiente a la *entrevista semiestructurada*, fue de un total de 6 docentes del establecimiento. El grupo de profesores fue seleccionado de manera aleatoria, se considera en la selección que un 50% de los docentes entrevistados pertenezcan a enseñanza básica y el otro 50% a enseñanza media. Además, se estableció como requisito de la elección que estos llevaran a lo menos 5 años de experiencia en el establecimiento, con el fin de que la mirada sea lo más variada posible.

## 4.4 Instrumentos aplicados

### 4.4.1 Instrumento Cuantitativo

El instrumento se aplicó de forma remota, mediante la plataforma de formularios de Google enviado a cada uno de los correos electrónicos corporativos de los docentes de enseñanza básica y media. En un rango de tiempo de 2 semanas para su aplicación.

La encuesta aplicada abarca tres dimensiones de colaboración docente fundadas en las interacciones entre estamentos, constituye una batería tridimensional, basada en una batería estadounidense (Gruenert y Valentine, 1998) y diseños propios (Fromm, Valenzuela y Vanni, 2016). Las tres dimensiones cubiertas son:

- Liderazgo para la Colaboración: En esta dimensión se consideran las acciones que implementa el equipo directivo para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento. Esto se basa en la opinión que tienen los docentes respecto a ser considerados y valorados con sus aportes
- Colaboración entre Docentes: Esta dimensión indaga sobre las situaciones en las que los docentes están colaborando profesionalmente. Estas situaciones

percibidas por los docentes son el nivel práctico y aplicado de este ámbito del trabajo escolar.

- **Confianza en el Equipo Directivo:** Esta dimensión se define por preguntas que indagan por la disposición, compromiso y apertura que se percibe en el equipo directivo.

Para la construcción de este apartado se utilizaron las respuestas de docentes agrupados en una planilla de datos de Excel, en la cual se contabilizaron cada una de la opción seleccionada por los docentes en los diferentes niveles de la escala Likert. Se contaron el número de opciones en cada nivel según cada afirmación y se determinaron porcentajes. En cuyo caso se seleccionaron aquellas afirmaciones en cuáles la mayor cantidad de docentes manifestaba estar Muy en desacuerdo y aquellas cuyo resultado de la adición los niveles Muy en desacuerdo y en desacuerdo superan el 50% de las preferencias. Lo cual se detalla en la tabla 1.

Cabe señalar que el instrumento contiene 25 afirmaciones positivas encasilladas en las dimensiones antes descritas, las cuales se midieron a través de una escala de Likert de 5 niveles, desde Muy en desacuerdo con valor 1, En desacuerdo con valor 2, Ni en acuerdo ni en desacuerdo con valor 3, De acuerdo con valor 4 y Muy de acuerdo con valor 5. A partir de lo cual se busca definir nodos críticos en base a aquellas prácticas cuyo despliegue se encuentra muy disminuido en función de la percepción de los docentes. Siendo por ejemplo de alto despliegue las que los profesores reconocían como muy de acuerdo y de bajo o nulo despliegue aquellas que se percibían como en desacuerdo o muy en desacuerdo.

#### **4.4.2 Instrumento Cualitativo**

Para la profundización de la información obtenida por medio de la investigación cuantitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales, de elaboración propia. Las entrevistas se realizaron de manera remota, por medio de “google meet”. El criterio de elección de este instrumento de recogida de información, obedece a que es flexible y

permite explorar y profundizar en los nodos críticos evidenciados, para acercarnos desde lo cualitativo y con intención de detectar las prácticas formales e informales de trabajo colaborativo, tiempo de planificación y colaboración docente, y el involucramiento docente en la toma de decisiones, pudiendo evidenciar la importancia que los docentes le atribuyen a estas prácticas y observar si estas son o no promovidas desde el equipo directivo.

## 5.PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para la construcción de este apartado se utilizaron las respuestas de docentes agrupados en una planilla de datos de Excel, en la cual se contabilizaron cada una de la opción seleccionada por los docentes en los diferentes niveles de la escala Likert. Se contaron el número de opciones en cada nivel según cada afirmación y se determinaron porcentajes, media, desviación estándar. En cuyo caso se seleccionaron aquellas afirmaciones en las cuales la mayor cantidad de docentes manifestaba estar Muy en desacuerdo y aquellas cuyo resultado de la adición los niveles Muy en desacuerdo y en desacuerdo superan el 50% de las preferencias. Lo cual da como resultado los siguientes nodos críticos organizados por dimensión, que se detalla en la tabla:

Tabla 9: Resumen de resultados nodos críticos considerando dimensiones del instrumento

Muy en desacuerdo %	En desacuerdo %	Sumatoria porcentajes	N° Afirmación	Dimensión
54.2 %	20.8 %	75%	10	Colaboración entre docentes
12.5 %	43.8%	56.3%	9	
16.7 %	35.4%	52.1 %	13	
22.9%	27.1%	50 %	3	Liderazgo para la colaboración

Fuente de elaboración propia a partir de matriz de resultados de cuestionario sobre trabajo colaborativo

### 5.1.1 Dimensión Colaboración entre docentes

Los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes, evidencian que la dimensión, que presentó un menor despliegue en el establecimiento, corresponde a “Colaboración entre docentes”. Entendiendo el proceso de colaboración docente, como un espacio de formación, reflexión crítica conjunta y socialización prácticas pedagógicas, entre los docentes y líderes escolares (MINEDUC, 2019). A continuación, se presentan los resultados, en cada una de las afirmaciones, asociadas a la dimensión de colaboración docente, que presentaron un mayor porcentaje de respuesta en los niveles “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”.

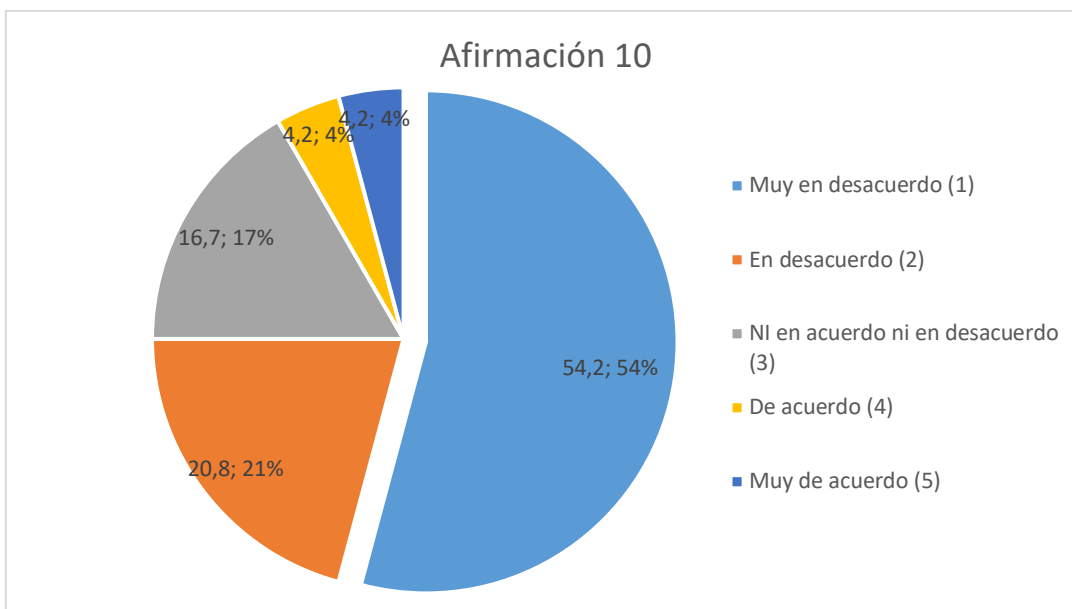


Figura 21: Afirmación 10 “Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando”

La figura anterior, permite visualizar la percepción de los docentes, respecto de los espacios de colaboración docente que se generan al interior del establecimiento, específicamente el tiempo con el cuentan los profesores, para poder observar a otros enseñando. Al observar las respuestas se aprecia que más del 54% de los docentes manifiestan estar muy en desacuerdo y un 20% en desacuerdo, lo que podría evidenciar que

este tipo de prácticas no están formalizadas en el establecimiento. Tan solo un 2% explicita estar muy de acuerdo, y cuenta con tiempo para poder observar a sus pares enseñando.

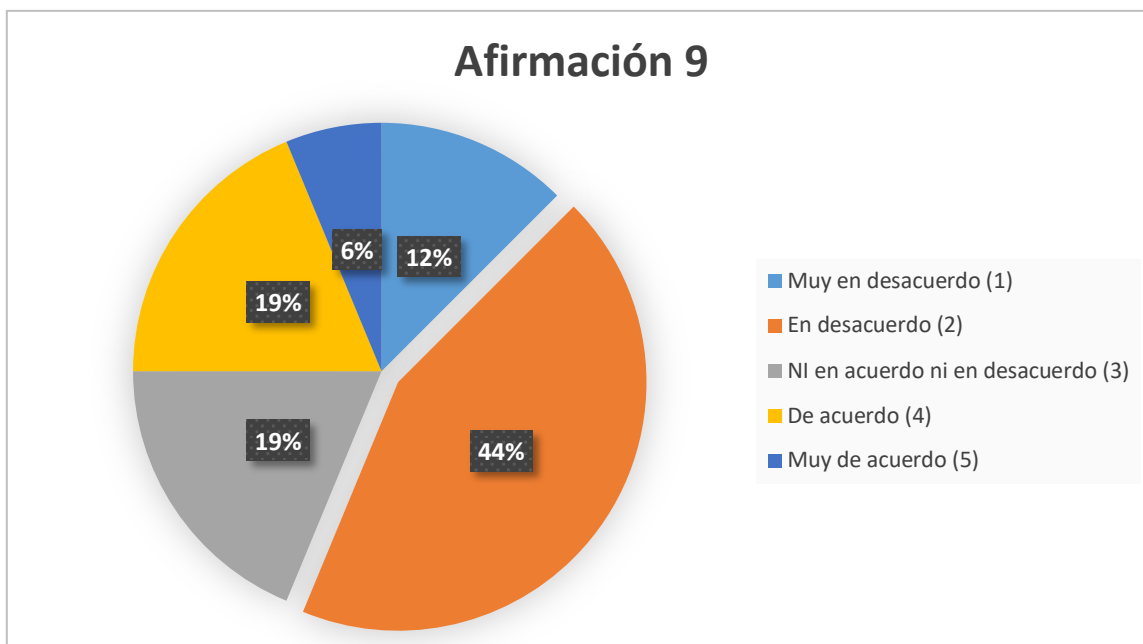


Figura 22: Afirmación 9 “Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos”.

Respecto del tiempo que tienen los docentes para planificar juntos, los datos explicitados en la figura 22, permiten observar que solo un 6% manifiesta estar muy de acuerdo, con la práctica señala. Al observar la distribución de las respuestas más del 57% de los docentes se encuentra muy en desacuerdo y en desacuerdo con la afirmación: “Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos”. Existe, además, un 19% de docentes que manifiesta estar ni en acuerdo, ni en desacuerdo, lo que puede evidenciar desconocimiento acerca del tema.

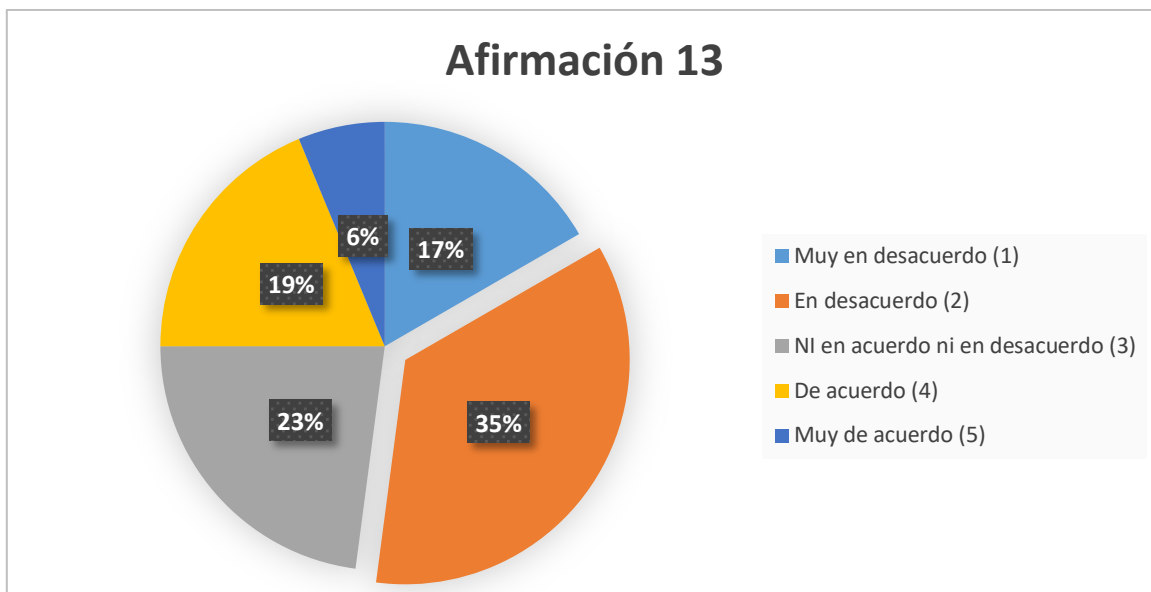


Figura 23: Afirmación 13: “Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos”.

La figura 23, da cuenta de las respuestas de los docentes en torno a la afirmación “Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza, se expresan abiertamente”. En relación a lo indicado, más de un 52% de los docentes encuestados, señala estar muy en desacuerdo y en desacuerdo, con la realización de dicha actividad en el establecimiento. Es relevante señalar, que un 23% de los docentes no manifiestan acuerdo ni desacuerdo. Mientras que sólo un 19% se encuentra de acuerdo y un 6% muy de acuerdo con la dimensión señalada.

#### 5.1.2 Dimensión Liderazgo para la Colaboración

En esta dimensión se consideran las acciones que implementa el equipo directivo para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento. Esto se basa en la percepción que tienen los docentes respecto a ser considerados y valorados con sus aportes. La cual podemos considerar un segundo nodo crítico que visualiza los resultados del instrumento aplicado.

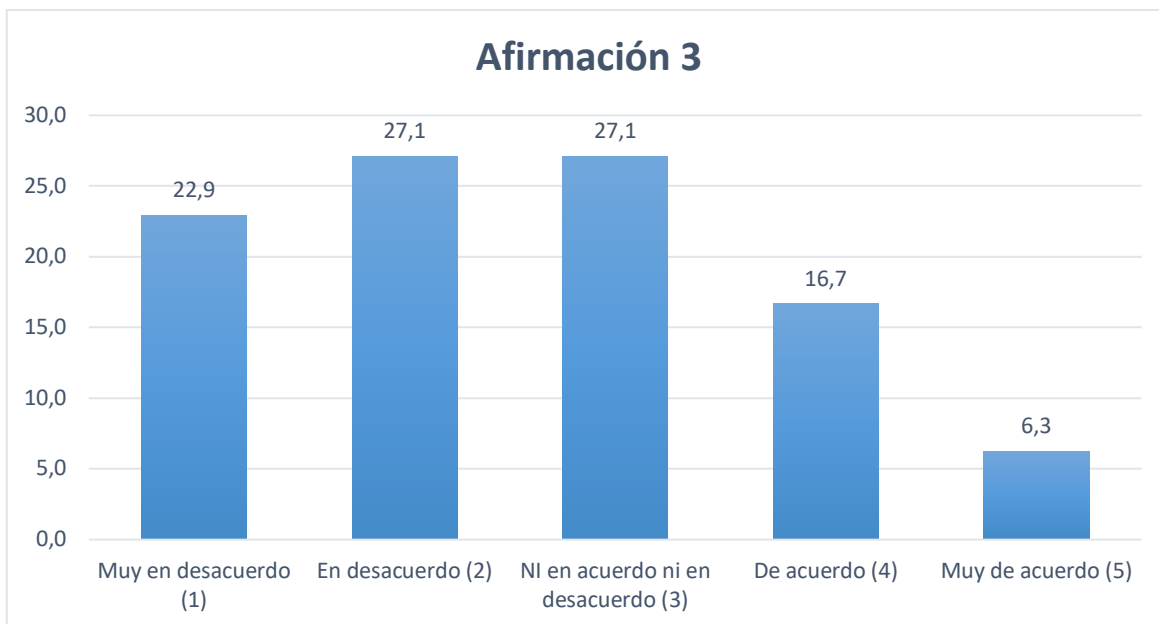


Figura 24: Afirmación 3 “Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento”.

Ante la afirmación “Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento” los docentes manifestaron estar muy en desacuerdo en un 23% y en desacuerdo un 27%, sumando un 50% de las preferencias. Lo cual representa la baja incidencia de los profesores en la toma de decisiones, así como en el funcionamiento del establecimiento. Considerando estos resultados podríamos afirmar preliminarmente que no existen instancias institucionales en las que los docentes puedan resolver o intervenir sobre la toma de decisiones, así como los cambios o propuestas para la mejora.

## 5.2 ANÁLISIS CUALITATIVO

### 5.2.1 Dimensión: Colaboración entre docentes

Esta dimensión se entiende y define, desde la literatura especializada como las instancias con las que cuentan los docentes para que “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Esta definición de trabajo colaborativo, ha sido adoptada por el Ministerio de Educación en la actualidad; entendiendo

la colaboración como la principal estrategia de Desarrollo Profesional Docente, local y contextualizado, dando respuesta in situ, a las necesidades que tienen los Docentes y La Escuela, propiciando de esta forma que cada institución, genere su propio conocimiento, por medio de la colaboración. El año 2016 se promulga la ley 20.903 creando la nueva carrera de Desarrollo Profesional Docente, que tiene por objetivo promover la colaboración entre docentes, oficializando lo descrito anteriormente.

Los resultados obtenidos, por medio de la realización de la entrevista semiestructurada a 6 docentes, permiten profundizar en torno a la percepción que estos tienen en relación a la colaboración entre docentes en su establecimiento. En la entrevista se abordan modalidades de trabajo colaborativo, instancias y tiempos destinados para compartir experiencias y reflexionar de manera conjunta. Al ser consultados por el tiempo del que disponen para compartir experiencias, observar a sus pares y reflexionar, señalan:

**Docente 2:** “Eeehh... Una sola vez lo hice, nada más porque el tiempo no está”.

**Docente 1:** “En teoría existe, desafortunadamente en la práctica eso no se lleva mucho a cabo porque como te comentaba en un principio cada uno se encierra en su mundo interno”.

**Docente 4:** “El tema de poder compartir, de poder observar otras clases, incluso de colegas del mismo departamento o especialidad, no es algo que esté muy a la mano porque es un tema de horario primero que nada, cada uno está siempre haciendo clases paralelamente, por tanto yo no podría ir a la clase de un colega en circunstancias en que tengo clases con un curso”, “Además esa práctica no se ha instalado en el colegio, de poder observarse mutuamente”.

En la misma línea:

**Docente 1:** “Es como que existe una especie de incongruencia entre los espacios que tenemos y la posibilidad que tenemos de compartir ciertas cosas”.



**Docente 6:** “no se da este tipo de instancias para poder observar las prácticas de otros colegas”.

Los profesores, explicitan que no existen los espacios ni tiempos destinados a compartir prácticas con otros docentes o poder observar a otro colega realizando una clase, pues todos están desarrollando clases, en horarios similares. Comentan, además, que no es una práctica que se promueva en el colegio, por otra parte, un docente de enseñanza media, señala que no hay coherencia entre los espacios con los que cuentan y la posibilidad de compartir experiencias.

**Se les pregunta a los docentes el porqué de esta situación, a lo que responden:**

**Docente 3:** “...El año pasado se trabajaba con departamentos, este año ya no, independiente de la pandemia se había como eliminado el tema de los departamentos...”, “Yo creo que por los tiempos, porque en general, bueno, tenemos una carga horario en que en los momentos que tenemos como libres, entre comillas, son de preparación de material, de atención a apoderados... de trabajo no lectivo en realidad”.

Se desprende de las respuestas de los profesores, que el tiempo y la eliminación de los departamentos, son factores relevantes para dar cuenta de la realidad que se vive en el colegio. Al pedirles que cuantifiquen el tiempo destinado durante este año para el trabajo colaborativo, los docentes responden que cuentan con 45 minutos, para planificar, compartir experiencias y reflexionar, explicitando que no es suficiente y que siempre les falta, al respecto señalan:

**Docente 2:** “Este año nos dieron por primera vez, una hora... donde nos citaban a todos los profesores de matemática a conversar con el coordinador... Y estuvimos dos semanas y hasta ahí llegó todo...” “yo creo que un bloque no, yo creo que una jornada de una tarde, yo creo que sí...”, “al preparar material en su casa, en preparar guías, material, Ppt., en una hora uno no alcanza, claro, entonces en un bloque es imposible planificar con un colega un material, una clase...”

**Docente 5:** “El tiempo, es que en realidad para planificar siempre falta tiempo, siempre falta tiempo porque el trabajo a veces que se va haciendo es como sobre la marcha... siempre falta tiempo para planificar, para hacer una planificación, así como de excelencia...”

**Docente 6:** “En época normal nosotros teníamos destinada un bloque de 45 min.”, “Nooo, para nada. Yo creo que, si nosotros hiciéramos, tuviéramos un tiempo mayor, podríamos hacer un trabajo, pero lejos mejor, así es que sería importante que en el colegio igual dieran esos tiempos para poder trabajar por nivel”.

Se infiere entonces que el factor “tiempo”, es un elemento condicionante en el establecimiento, para que los docentes puedan desarrollar un trabajo colaborativo efectivo, en el que se reúnan, puedan planificar, elaborar material, entre otros.

Al ser consultados por la importancia que ellos atribuyen al poder conocer y compartir prácticas con sus pares, explicitan que es muy importante, porque siempre se está aprendiendo, en torno a prácticas, metodologías y estrategias. Señalan además, que los docentes necesitan estar en constante actualización, pues el avance del conocimiento y las características de nuestros estudiantes así lo demandan. Una docente de enseñanza media señala al respecto: **Docente 2** “Eh... Sí, lo encuentro muy importante, porque claro, yo hago mis clases y encuentro que lo hago bien, pero cada colega tiene su metodología, su didáctica, cómo enseñar... y es bueno porque uno aprende más... es importante”.

**Docente 6:** “De todas maneras porque nosotros venimos de distintas escuelas y de distintos métodos, y que si entre nosotros conocemos nos podemos ir enriqueciendo mutuamente en estas prácticas, ya, y dar más momentos, y más instancias para discutir entre ellas, para poder analizarlas, para poder hacer más trabajo, trabajo grupal”.

**Docente 4:** “claro que me parece muy buena idea que nosotros podamos compartir con profesores tanto de nuestra asignatura como de otras asignaturas, pero eso no se ha dado porque el sistema está organizado de una manera tal que cada uno haga lo suyo”

Los docentes señalan además, que la colaboración, permite Desarrollarse profesionalmente entre pares, es el caso de una de las profesoras entrevistadas, perteneciente a Enseñanza Básica: **Docente 5** “sí, por ejemplo, yo cuando comencé a trabajar en el colegio, yo comencé como asistente de aula...El docente con el que yo trabajé era mi compañero de carrera, entonces yo aprendí mucho de él, y él también me dijo que había aprendido mucho de mí porque como los dos éramos docentes y estábamos de manera mutua colaborándonos”.

## 5.2. 2 Dimensión Liderazgo para la Colaboración

Para promover una cultura de colaboración, el liderazgo que se ejerza en la escuela, es un aspecto fundamental. La literatura especializada, considera que el Liderazgo Distribuido promueve la colaboración, pues no considera el trabajo como un proceso individual, sino que considera una obligación, el poder establecer interacciones con los demás integrantes de la comunidad, para dar respuesta a sus necesidades y oportunidades de mejora, en un contexto de alta exigencia. Rincón Gallardo (2018) enfatiza en la necesidad de generar un cambio cultural al interior de los establecimientos educativos, en los que la colaboración y el aprendizaje constante sean una tarea compartida, para dar vida a este proceso, destaca el rol movilizador de los líderes educativos.

Anderson (2012), sostiene que, en la escuela, existen múltiples actores capaces de influir y movilizar los procesos de mejora, desplegando prácticas de liderazgo, entre ellos destacan los coordinadores, jefes de departamento, profesores, UTP, etc. De esta forma, se trasciende la figura del director, pues los procesos de mejora están influenciados por otros actores de la escuela, por lo que la colaboración se releva como una práctica trascendente, propia del liderazgo distribuido.

La colaboración es un proceso que se vive en la práctica, en el quehacer diario en la escuela, con el discurso no basta, es por ello, que los líderes deben ser modelo de este tipo de prácticas de manera institucionalizada. Existen condiciones necesarias para promover la colaboración, al interior de la escuela, que los líderes deben considerar, hablamos de la

confianza y participación docente, en los procesos de mejora y toma de decisiones. de esta forma los profesores se involucran y motivan, en pos de una visión común. Al respecto, diversos autores concuerdan en que la creación de una cultura colaborativa y colectivamente responsable, es la mejor estrategia para mejorar el aprendizaje y la enseñanza dentro de la escuela (Aravena, 2016; Vaillant, 2016; Louis & Wahlstrom, 2011).

De acuerdo a la entrevista semiestructurada, realizada a 6 docentes, para profundizar en torno a la percepción que tienen los profesores, en relación a la dimensión de “Liderazgo para la colaboración”. Al ser consultados por la importancia que le dan los líderes de su establecimiento al poder compartir prácticas pedagógicas, responden:

**Docente 1:** “quizás de palabra existe la preocupación de que podamos compartir ciertas directrices en relación a la metodología de enseñanza, pero en nuestra realidad eso se acabó desde el año pasado, porque eso es lo que se hacía en los departamentos el año pasado”

**Docente 2:** “pero no sé si el colegio le da la importancia, porque no da las instancias para ello, no está. Entonces no sé qué es lo primordial para ellos...”

**Entrevistador:** Y al pensar que quitaron el horario de trabajo colaborativo, eso llevaría a pensar que les importa, o que no les importa....

**Docente 2:** “Yo creo que no”.

**Docente 4:** “es un tema más de inconsciencia en esto, porque cuando tú no tienes... la claridad respecto a cuáles son los beneficios que podría traer... que los profesores quieren compartir, y tú los quieres tener separados”.

Los docentes explicitan que en el discurso, existe una propuesta que invita a la colaboración, sin embargo, en la práctica, se les han quitado las instancias, tiempo y espacios en los que podían compartir, tal como ocurrió con la eliminación de los departamentos. A su vez, manifiestan que los líderes que dirigen el colegio, no tienen conocimiento de los beneficios que conlleva para el desarrollo profesional docente, reunirse a reflexionar y

compartir prácticas pedagógicas. Contrariando, con lo que propone la literatura especializada al respecto, señalado anteriormente.

La evidencia sostiene que, para tener un cuerpo docente, motivado y comprometido con su trabajo, estos deben participar de manera activa en la toma de decisiones. Esta participación, tiene que ser propositiva o resolutive. Los docentes entrevistados, al ser consultados por el involucramiento docente, responden:

**Docente 1:** “Puede que escuchen, pero de ahí a que hagan eco a las cosas que van a realizar después no... Y la evidencia dice que no... porque si se da el cerrar los departamentos, quiere decir que la importancia que tú le das al trabajo colaborativo entre los profesores, eeh... para ellos no fue importante...”

**Docente 2:** “no..., porque las decisiones las toman ellos. Lo que pasa es que el colegio, el colegio es familiar... entonces claro, uno opina y todo, pero las decisiones al final las toman ellos...”, “hemos hecho tantas cosas, tantas reuniones, talleres, y todo lo dejamos escrito, y de ideas, y de proponer cosas, y qué podemos hacer...”, “Yo una vez el año pasado pregunté que qué había pasado con todo lo que habíamos hecho... y la respuesta en ese entonces del jefe de UTP, delante de todos los colegas de media, dijo que los papeles estaban guardados...”.

**Docente 3:** “durante muchas reuniones o consejos... nos hacen algún tipo de consultas, o nos piden ideas, propuestas, cómo podríamos organizar, del trabajo colaborativo, de trabajar por nivel, propuestas que finalmente quedan en el papel”.

**Docente 4:** “...dentro del colegio, si bien se dan las instancias, o lo que se llama la simulación de la participación...”, “si a ti te invitan a participar de algo serio, pero te van a decir, mira sabes qué, opina lo que quieras pero aquí no vamos a tomar en cuenta lo que dice..., a nosotros nos pasó muchos años”.

**Docente 6:** “tú te das cuenta en pequeñas cosas que lo que tú puedas hacer para aportar no es considerado por las personas que toman las decisiones. Entonces, ahí nada que hacer” “... ”

en el fondo nos permiten participar, tener nuestra representación, pero en la práctica igual van a tomar las decisiones”

Al preguntarles si se debería involucrar a los docentes en la toma de decisiones, los entrevistados señalan:

**Docente 1:** “nosotros como profesores nos damos cuenta de que hay muchos profesionales que ocupan altos cargos, que no tienen las competencias... para desarrollarlo... entonces..., yo me he sacado la mugre para estudiar pedagogía... después hice varios post títulos, hice un magíster, para poder proyectarme como profesional..., entonces qué mirada existe acá, por lo menos en la institución en la que estamos nosotros, que tú te inicias como profe, y terminas como profe... o sea, no tienes posibilidad de crecer profesionalmente”.

**Docente 2:** “Yo creo que sí, que es necesario. Si hacemos propuestas para la mejora, ojalá sea tomado en cuenta”.

**Docente 3:** “Sí, totalmente. Porque... trabajar con un grupo de profesores, con representantes... se pueden hacer equipos de trabajo, y que se llegue... a un acuerdo porque al final somos nosotros los que estamos constantemente en aula, y los que estamos... con las actividades o con los requerimientos del trabajo en equipo, o del trabajo colaborativo, de aprender nuevas prácticas...y si no están las instancias... no está el espacio para hacerlo, uno depende de cómo la buena voluntad...”.

**Docente 4:** “Entonces, decir que el profe no esté interviniendo en las decisiones es dejar de lado al actor principal de este mejoramiento...ese profesor se compromete con ese proyecto, y hace cuerpo, hace cuerpo con esa idea. Pero si el profesor es un mero ejecutador de algo que viene de otras mentes, que lo pensaron de otra manera”.

**Docente 6:** “Si, de todas maneras, porque los profesores tienen un punto de vista... porque somos nosotros los que estamos en la práctica, entonces de repente hay decisiones que nos afectan..., la mayoría nos afecta principalmente a nosotros, porque nosotros somos los que

hacemos la bajada... entonces nosotros conocemos las realidades, nosotros conocemos a nuestros estudiantes, nosotros conocemos digamos la dinámica que se da en el aula...”.

**Entrevistador:** ¿Y cuando no se toma en cuenta, qué ocurre con los profesores?

**Docente 2:** “Nada nomas, salimos decepcionados nomás”.

**Docente 4:** “Ocurre que lo que a un profesor joven le puede ser muy potente, que es la desmotivación de la participación, que de repente tú por el hecho de que te están pidiendo una opinión, pero te están diciendo por el otro lado que no les interesa lo que diga...”.

En general los profesores explicitan, que no son considerados por el cuerpo directivo en la toma de las decisiones del establecimiento, lo que se evidencia rotundamente, ya que a la hora de cerrar los Departamentos de asignatura, no fueron en ningún caso informados de las razones de esta decisión que ciertamente y según su percepción afecta de manera negativa el proceso de colaboración entre docentes, instancia que a su parecer era muy valiosa a la hora de compartir y discutir sobre prácticas pedagógicas. Por otro lado, los docentes entrevistados afirman que en general están abiertos a realizar propuestas de mejora e innovaciones, las que se recogen y se registran. Sin embargo, esto resulta para ellos un “simulacro de participación”. E incluso, los propios entrevistados insisten en la necesidad de ser incorporados, es decir “que el profe no esté interviniendo en las decisiones es dejar de lado al actor principal de este mejoramiento... ese profesor se compromete con ese proyecto, y hace cuerpo, hace cuerpo con esa idea” dicho en sus propias palabras. Además, cabe mencionar que no tienen perspectivas de desarrollo laboral dentro de la institución, ya que no existe la posibilidad de asumir un cargo directivo por ser este de propiedad de una corporación familiar.

### 5.3 INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

De acuerdo a los datos recogidos y analizados en la investigación cuantitativa, se evidencia que la dimensión más descendida es “Colaboración entre docentes”, a su vez, los resultados revelan que la práctica con menor despliegue de esta dimensión, corresponde a la afirmación n° 10: “Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores

enseñando”, puesto que, más del 70% de los docentes encuestados, manifiestan no tener tiempo para observar a sus pares enseñando, tan solo un 6% de los docentes expresa estar muy de acuerdo. Situación, que se condice con las entrevistas realizadas a los docentes en el marco de la investigación cualitativa, pues los profesores explicitan que no existen los espacios ni tiempos destinados a compartir prácticas con otros docentes o poder observar a otro colega realizando una clase, puesto que, todos están desarrollando clases en horarios similares. Comentan además, que no es una práctica que se promueva en el colegio, por otra parte señalan que no hay coherencia entre los espacios con los que cuentan y la posibilidad de compartir experiencias.

Lo anterior, permite desprender que esta práctica de colaboración docente, no está formalizada en el establecimiento, por lo que no hay espacios de observación entre pares, en el aula; acción que se contradice con las propuestas ministeriales y políticas públicas que buscan generar una cultura aprendizaje, por medio del desarrollo profesional docente en la escuela, propiciando que los docentes puedan trabajar colaborativamente y desarrollarse profesionalmente, al interior de la escuela. De acuerdo a lo expuesto, es relevante señalar, que el fortalecimiento de prácticas de trabajo colaborativo, está directamente relacionado, con el liderazgo que se ejerce en el establecimiento. Anderson (2012) plantea que el liderazgo distribuido, es fundamental para lograr una cultura de colaboración, apuntando a los distintos actores que, de una u otra forma, ejercen funciones de influencia en la organización escolar. Por otro lado, los propios docentes reconocen este elemento como muy importante, porque siempre se está aprendiendo, en torno a prácticas, metodologías y estrategias. Señalan además, que los docentes necesitan estar en constante actualización, pues el avance del conocimiento y las características de sus estudiantes así lo demandan. Y reconocen que la colaboración, permite desarrollarse profesionalmente entre pares.

Considerando uno de los elementos más significativos de la colaboración docente, en lo que respecta a la afirmación 9: “Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos” Se observa en la distribución de respuestas que más del 57% de los docentes se encuentra muy en desacuerdo y en desacuerdo con la afirmación, lo que permite evidenciar,



como ya se ha mencionado que los docentes no tienen tiempo establecido en su horario de trabajo, para poder planificar con otros docentes, por lo que trabajan de manera individual sus planificaciones. Todo lo cual se vio agravado durante el año 2020 con la eliminación de los Departamentos de Asignatura, una disposición tomada desde la jefatura del establecimiento y que no fue en ningún caso explicada a los docentes e incluso a los propios coordinadores de departamento, como señalaron los profesores entrevistados. Los docentes explicitan que, en el discurso, existe una propuesta que invita a la colaboración, sin embargo, en la práctica, se les han quitado las instancias, tiempo y espacios en los que podían compartir.

La evidencia señala que trabajar colaborativamente, permite poner a disposición de los demás las capacidades, habilidades y conocimientos que cada uno posee, teniendo como fin, mejorar el trabajo en el aula (Aparicio y Sepúlveda, 2019; Krichesky y Murillo, 2018) por ende, el aprendizaje de los estudiantes, para ello es fundamental privilegiar una mirada colectiva sobre la individual. Así lo señala el Ministerio de Educación, el año 2019, pues plantea que el trabajo colaborativo, se entiende como una acción conjunta para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Los datos evidencian que el Colegio, no está fomentando la colaboración entre docentes, sino que, por el contrario, se limita a los docentes a trabajar de manera individual dado a la falta de instancias formales dispuestas desde el equipo directivo.

En un sentido similar, un elemento esencial para la colaboración docente es la capacidad de compartir y discutir prácticas pedagógicas, situación muy relevante para la mejora escolar (Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras, 2015). A partir de los datos arrojados por la investigación cuantitativa en relación a la afirmación 13: “Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos” lo indicado por el 52% de los docentes encuestados, señala que no existen instancias formales donde se puedan expresar o discutir abiertamente las prácticas de enseñanzas desplegadas. Todo lo cual fue reafirmado a partir de la entrevista semi-estructurada que se aplicó a los docentes, en

particular los docentes confirmaron esta situación, evidenciando la inexistencia de espacios para discutir los desacuerdos en torno a las prácticas de enseñanza.

Por lo cual, se puede concluir que los docentes trabajan individualmente, no existiendo la oportunidad de ser acompañados o retroalimentados por sus pares, en torno a sus prácticas pedagógicas e inclusive manifestar algún tipo de desacuerdo de las mismas y de esta forma aprovechar el error como una oportunidad de aprendizaje (Hattie, 2009). Incumpléndose con esto la obligación legal expresada en la ley 20.903, la cual en su artículo 12 explícita que se debe “Promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente” (Art.12), así como la reflexión colectiva para la mejora de los aprendizajes, en la misma línea, Aparicio & Sepúlveda (2019) señalan que “generar espacios para trabajar colaborativamente entre docentes a fin de mejorar sus prácticas a través de la ayuda entre pares” (p.122).

Finalmente y considerando la importancia que tiene la participación docente en las decisiones para tener un cuerpo docente, motivado y comprometido con su trabajo (Bellei et al, 2015), estos deben participar de manera activa en la toma de decisiones de manera propositiva o resolutive. Sin embargo, a partir de los resultados de la investigación cuantitativa y en particular del análisis de la afirmación 3: “Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento” en la cual, alrededor del 50% de los docentes manifestó estar en desacuerdo. Profundizando en este punto, los docentes entrevistados reafirmaron esta idea, ya que en general y así lo explicitan, no son considerados en la toma de decisiones, las que en su gran mayoría son tomadas por el equipo directivo, las que ni siquiera fueron informadas, ni discutidas con los docentes, lo que según mencionan afecta de manera negativa la motivación y compromiso de los docentes. Por otro lado, afirman que en general están abiertos a realizar propuestas de mejora e innovaciones, las que se recogen, se registran y se guardan. Sin embargo, esto resulta para ellos un “simulacro de participación”, pues no se concretan. Además, cabe mencionar que no tienen

perspectivas de desarrollo laboral dentro de la institución, ya que no existe la posibilidad de asumir un cargo directivo, por ser este de propiedad de una corporación familiar.

De lo anterior, se puede concluir que los profesores no son parte de los procesos de gestión y mejora escolar, lo que denota la inexistencia de instancias institucionalizadas para el involucramiento docentes en las decisiones del establecimiento. De acuerdo a estudios internacionales, como el realizado por Acevedo et al. (2017) sobre las escuelas públicas de México, constató que existe una relación directa entre el involucramiento de los docentes en la toma de decisiones y el éxito académico de los estudiantes. Por otro lado, en cuanto a la dimensión Liderazgo para la Colaboración, es responsabilidad de los líderes escolares promover una “cultura inclusiva” que promueva las transformaciones o prácticas innovadoras como la propia inclusión, permitiendo la participación en las decisiones escolares, no solo de los profesores y estudiantes, además integrando la participación de la familia como un actor estratégico y fundamental como se señala en Francis et al (2016). Todo lo cual será en beneficio del establecimiento de una verdadera comunidad de aprendizaje, que aprende de manera constante, al respecto Rincón-Gallardo (2020) explicita que los maestros efectivos aprenden con sus estudiantes; los líderes escolares más efectivos aprenden con sus maestros; los sistemas educativos más efectivos aprenden con sus escuelas.

## 5.4 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

A partir de la evidencia cuantitativa y cualitativa analizada, se puede evidenciar que el principal problema del establecimiento, es la **Inexistencia de un liderazgo, que promueva la colaboración entre docentes, para la mejora de los aprendizajes**. A raíz de ello, se elabora el siguiente árbol de problema:

<b>Efectos</b>		El 50% de los docentes afirma no estar involucrado en la toma de decisiones en el establecimiento.
	Un 70% de los docentes encuestados, manifiesta no tener tiempo para observar a otros docentes enseñando.	Alta desmotivación docente.
	Un 57% de los docentes manifiesta que no tienen tiempo para planificar en conjunto a sus pares.	Falta de confianza de los docentes en el equipo directivo
	Un 52% de los docentes manifiestan no tener tiempo para reflexionar, ni establecer un diálogo pedagógico en conjunto.	Bajas expectativas de Desarrollo Profesional Docente al interior del establecimiento.
	Los resultados de aprendizaje del establecimiento van a la baja.	
<b>Problema Central</b>	Bajo despliegue de prácticas de liderazgo, que promuevan la colaboración entre docentes, para la mejora de los aprendizajes.	
<b>Causas</b>	El colegio, no ha establecido ni el tiempo ni los espacios para que los profesores puedan compartir prácticas, tales como observar las prácticas pedagógicas de sus pares, planificar en conjunto, reflexionar y realizar diálogos pedagógicos.	Los docentes no participan en la toma de decisiones institucionales.
	Eliminación de los Departamentos de Asignaturas.	El liderazgo ejercido en el establecimiento, conduce a que la labor docente se desarrolle de manera aislada.
	Deficiente implementación de la ley 20.903, que propicia el Desarrollo Profesional Docente, al interior del establecimiento, con la finalidad de mejorar prácticas docentes, en función de los aprendizajes de los estudiantes.	

## 6. PROPUESTA DE MEJORA

### 6.1 PRESENTACIÓN

El levantamiento de la línea base investigativa permitió identificar la problemática central que afecta al colegio, evidenciando un **bajo despliegue de prácticas de liderazgo, que promuevan la colaboración entre docentes, para la mejora de los aprendizajes**. En respuesta a esta problemática, se implementará una propuesta de mejora, que tiene por objetivo **“Fortalecer prácticas de liderazgo distribuido, que promuevan una cultura de colaboración al interior del establecimiento, por medio de la conformación de una Comunidad de Aprendizaje Profesional”**. La propuesta tiene dos líneas de acción: Liderazgo directivo distribuido y colaboración docente, proyectándose su instauración progresiva, hasta llegar a su institucionalización en un plazo de 4 años.

Diversos autores (Calvo, 2014; Krichesky y Murillo, 2011; Vaillant, 2017), sostienen que la colaboración es una de las principales estrategias de Desarrollo Profesional Docente, que propicia efectivos cambios en las prácticas de los profesores, en pos de la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Para que estos cambios y mejoras sean sostenibles en el tiempo, tienen que emerger desde el conocimiento que la escuela posee. Es importante señalar que el trabajo colaborativo, tiene diferentes modalidades en su implementación, siendo una de sus principales, las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), (Mineduc, 2019).

El propósito de esta propuesta, es conformar una Comunidad de Aprendizaje Profesional en el establecimiento educativo, en la cual se formalicen tiempos y espacios para el trabajo colaborativo entre pares, una comunidad en la que los docentes sean y se sientan parte de una visión compartida, en la que son partícipes activos en la toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan, transformándose en una cultura colectivamente responsable. El Equipo Directivo, es el encargado de liderar y gestionar el proceso de conformación de la CAP, asegurando las condiciones para su implementación, por medio del despliegue de un liderazgo distribuido y la valoración de la colaboración como eje central de la cultura escolar.

## **6.2 DESCRIPCIÓN PROPUESTA DE MEJORA**

La propuesta de mejora, se construye a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado, en el que se pudo identificar que en el colegio Andrés Bello, no se está promoviendo la colaboración entre pares, sino que, por el contrario, ha perdido los espacios con los que contaba hasta el año 2019. En la actualidad, los docentes no tienen un tiempo establecido, ni espacios, para poder compartir prácticas pedagógicas, planificar o reflexionar en conjunto, debido a la eliminación de los departamentos de asignatura, decisión unilateral tomada por el Equipo Directivo, esta situación ha tenido efectos negativos en los docentes, pues se sienten desmotivados, no confían en sus líderes, no participan de la toma de decisiones y señalan no tener la posibilidad de desarrollarse profesionalmente en el establecimiento. Para hacer frente a esta problemática, la propuesta de mejora se enfoca en dos líneas de trabajo: Liderazgo distribuido y colaboración docente, por medio de la conformación de una Comunidad de Aprendizaje Profesional.

## **6.3 COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL**

### **6.3.1 Analizar condiciones y elaborar plan de trabajo para la CAP**

Atendiendo al contexto y características del establecimiento, en una primera etapa antes de iniciar la conformación de la CAP, el Equipo Directivo se reunirá, junto al Sostenedor del establecimiento, para analizar las condiciones con las que cuentan, para iniciar el proceso de conformación de la CAP, evidenciando lo que deben mantener y lo que deben cambiar de sus prácticas, para ello realizan una revisión de los supuestos y creencias que los movilizan respecto de la colaboración docente, preguntándose: ¿Qué entiendo por trabajo colaborativo?, ¿Cómo sería un trabajo colaborativo efectivo en mi escuela?, ¿Cómo puedo contribuir desde mi rol, en el trabajo colaborativo docente?, ¿Qué condiciones se necesitan para trabajar colaborativamente?. Una vez analizadas sus prácticas de liderazgo en relación a la colaboración y contrastadas con los resultados obtenidos en el diagnóstico institucional, el Equipo Directivo junto al Sostenedor del establecimiento, se comprometen formalmente

con la mejora, acordando y dejando por escrito que brindarán las condiciones necesarias para que el proceso de cambio pueda llevarse a cabo de manera adecuada.

Establecido el compromiso, el equipo inicia la elaboración de un *plan de trabajo anual*, que orientará el trabajo que desarrollarán junto a los docentes para iniciar este proceso de transformación cultural, estableciendo lineamientos para: 1) Motivar a los docentes, por medio de la construcción de una visión compartida, 2) Desarrollar capacidades, con el conocimiento que la escuela posee y 3) Generar condiciones de trabajo (Leithwood y Riehl, 2005) para la implementación de la CAP: tiempo, espacio, participación y confianza.

Este plan de trabajo se nutrirá y fortalecerá junto a los docentes, desarrollando conjuntamente una teoría de acción, que dará curso y operacionalizará el proceso de cambio en el establecimiento (Aziz y Petrovich, 2019), utilizando el esquema propuesto.

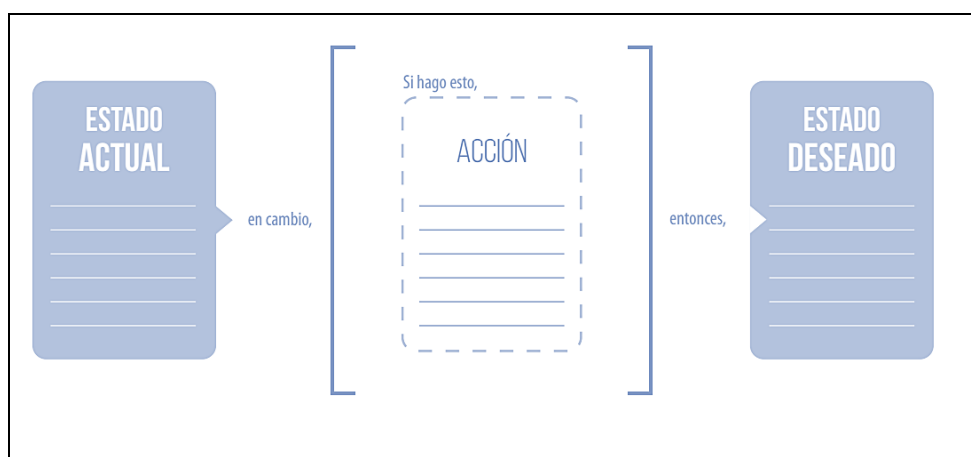


Figura 25: Esquema para la construcción de la teoría de acción.

Fuente: Aziz y Petrovich 2019.

Es sabido que los procesos de mejora son altamente complejos y requieren de un largo tiempo, pues se trabaja con los valores y creencias que movilizan a las personas, significando un cambio a la cultura escolar a nivel institucional, sin embargo, un “aspecto relevante de la conformación e implementación de una comunidad profesional de aprendizaje es que obliga a repensar el formato tradicional del centro educativo” (Vaillant, 2017, p. 289), incluyendo las prácticas de liderazgo desplegadas. La conformación de una

comunidad de aprendizaje es un proceso complejo, que requerirá de todos los esfuerzos y capacidades docentes y directivas disponibles, pues se “trata de un concepto que nos lleva a cuestionar el qué (objetivos y contenidos), el cómo (los métodos pedagógicos), el quién (los agentes educativos), el dónde (los escenarios educativos) y sobre todo el para qué (las finalidades de la educación)” (Vaillant, 2017 p.289).

### 6.3.2 Conformación Comunidad de Aprendizaje Profesional

Como se ha mencionado anteriormente, la modalidad de trabajo colaborativo que se implementará es una *Comunidad de Aprendizaje Profesional*. En este proceso, el trabajo conjunto entre profesores y directivos es esencial, sin embargo, la tarea de liderar y gestionar este proceso en un inicio corresponde al director y a su equipo. Se realizarán jornadas semanales de dos horas cada una, desde abril a diciembre, en las cuales se trabajará el paso a paso de la conformación de la CAP: creando las condiciones, organizando su funcionamiento, estableciendo procesos de trabajo, y evaluando el avance de su implementación durante el primer año.

1. El primer paso de este proceso de cambio hacia una cultura que colabora, consiste en iniciar la construcción de una *visión compartida* por toda la comunidad educativa en la que se comprende la necesidad del cambio. En este punto el involucramiento y motivación docente y del grupo de líderes es fundamental, por lo que, es imprescindible indagar los supuestos y creencias que atribuyen al trabajo colaborativo; para ello se utilizará la *herramienta de teoría de acción*, esta herramienta permite contrastar la *teoría expuesta* de los docentes (Aziz y Petrovich, 2019), aquello que declaran respecto al trabajo colaborativo, con la *teoría en uso*, lo que efectivamente realizan en su práctica docente. Evidenciar esta incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace efectivamente, tensionará y llevará a profesores y al equipo directivo a reflexionar sobre sus prácticas y a buscar acciones que les permitan mejorar el trabajo colaborativo al interior del establecimiento. El establecimiento de un sentido de urgencia ayuda a comprender y compartir la necesidad de actuar para cambiar su situación actual (Kotter, 1995).



Una vez, completado el esquema, que permite establecer el estado actual y el estado deseado respecto del trabajo colaborativo en el colegio, se toma la decisión de conformar una Comunidad de Aprendizaje Profesional. La toma de decisiones tiene un carácter colaborativo, con base en evidencia teórica y evidencia extraída del diagnóstico institucional. Dicha información, permite a la comunidad tomar una decisión basada en evidencias y no en la intuición (Bellei, Osses, y Valenzuela, 2010), además, la creación de un sentido de propósito compartido incentiva la participación docente en los procesos de mejora.

La conformación de la CAP, viene a dar respuesta a las necesidades docentes de contar con tiempo y espacio formalizado, para la colaboración entre pares y a su vez, interpela al equipo directivo, para iniciar un despliegue de prácticas de liderazgo distribuido, imprescindibles para la implementación de una CAP (Bolívar, 2010). Para cerrar este primer paso, se elabora un documento que contiene la *teoría de acción institucional*: estado actual, el estado deseado y la acción de mejora seleccionada, este documento servirá de guía para el proceso de mejora que se iniciará.

2. A partir de la teoría de acción elaborada, que operacionaliza el proceso de cambio, los líderes educativos tienen que encargarse de *generar las condiciones materiales y temporales para que los profesores se motiven y comprometan* (Mineduc, 2019). Se pudo detectar en el diagnóstico, que el colegio eliminó los departamentos de asignaturas y con ello, las horas y espacios para la colaboración, por ende, para la conformación de la CAP, *la gestión del tiempo docente* es fundamental, en primer lugar, para el grupo de docentes que liderará este proceso, permitiéndoles trabajar como equipo coordinando y gestionando las acciones a seguir. De igual forma, los docentes participantes, requieren de un horario y espacio establecido, para que se integren en este proceso y puedan identificar los problemas que les afectan en sus salas de clases, siendo agentes activos en la búsqueda de soluciones compartidas; *la participación* es una condición básica para promover una cultura colaborativa. Así mismo, la construcción de *confianzas* entre quienes conforman la CAP, resguardando siempre un trato cordial, escuchando activamente, brindando contención; pues “son necesarios altos niveles de confianza para que los profesores no sientan temor ni vergüenza a la hora de preguntar, arriesgar, innovar, observar a otros y dejarse observar”

(Krichesky y Murillo, 2011, p. 75), entre otros. La participación y confianza, son elementos que cimientan el camino hacia el aprendizaje de reflexionar críticamente sobre la práctica.

3. Los líderes, tienen la tarea de identificar y seleccionar estratégicamente a un grupo de docentes que lideren formal o informalmente en el establecimiento, pues estos actores son esenciales para promover el cambio, de esta forma se evitan resistencias y se invita a los demás a ser parte de esta CAP. En este punto, el compromiso del equipo directivo, es primordial para el desarrollo de la CAP, permitiendo la distribución de liderazgo entre los docentes y su participación en la toma de decisiones. Los líderes, en conjunto invitan a los docentes a sumarse a esta iniciativa de manera *voluntaria*, estratégicamente definen roles, establecen foco, delimitan grupos de trabajo de la CAP y sus facilitadores (docentes líderes), quienes coordinan y organizan el trabajo, de acuerdo a metas establecidas por el grupo.

4. Los facilitadores de cada grupo, serán los encargados de guiar y orientar los procesos de trabajo, apoyados por el equipo directivo, con el objetivo de propiciar instancias de aprendizaje profesionalizantes, en las que: A) Se identifican y definen necesidades de aprendizajes de los estudiantes. B) Se definen áreas de mejora, a partir del uso de datos. C) Se seleccionan estrategias, que den respuesta a las necesidades identificadas, las estrategias pueden ser planificadas o aprendidas a partir del compartir experiencias. D) Los profesores establecen sus necesidades de formación profesional. E) Los profesores determinan su formación profesional, que aprenderán y cómo lo harán. F) Participantes implementan las innovaciones. G) Se evalúa y revisa el proceso de implementación, su impacto. H) Profesores establecen nuevas necesidades de mejora (Krichesky y Murillo, 2011). Este proceso tiene un carácter iterativo, pues está en constante revisión, siempre acompañados por los docentes líderes, que actúan como facilitadores.

4. Las metas de la CAP, propuestas y aceptadas por toda la comunidad, tienen que ser alcanzables en el corto plazo, de este modo los participantes experimentan una sensación de logro y por otra, los éxitos invitan a los demás a sumarse y ser parte de esta innovación. Es importante destacar y hacer visibles los logros de la CAP y las personas involucradas, por

medio de un reconocimiento y retroalimentación, siendo los facilitadores de los grupos, los encargados visibilizar las metas y logros de la CAP.

5. Como en todo proceso de cambio, es necesario ser persistente y constante, incorporando las sugerencias que emanen del grupo de participantes, asegurándose que la visión de cambio es efectivamente compartida por todos y que se distribuye el liderazgo con los niveles medios. Una característica de las comunidades de aprendizaje, se refleja en su horizontalidad, pues en conjunto aprendemos y nos perfeccionamos, no hay un solo experto al cual seguir, sino que colaborativamente, por medio del diálogo profesionalizante, construimos y encontramos respuestas a los problemas detectados por el grupo.

6. Los cambios, requieren de procesos y tiempo para llegar a institucionalizarse, siendo la *evaluación y el monitoreo* del funcionamiento y logros de la CAP, prácticas imprescindibles tanto para evaluar su nivel de implementación como su efectividad. Toda teoría de acción tiene que ser sometida a revisión constante, evidenciando aquello que está funcionando y aquello que no, utilizando y haciendo visibles los errores, con la finalidad de mejorar o corregir lo que sea necesario, en función de la mejora (Aziz y Petrovich, 2019). Es posible, que la tarea de acompañamiento de los facilitadores a cada uno de los grupos que conforman la CAP, en un inicio, tenga que enfocarse en asegurar que los diálogos que se desarrollan al interior de la CAP, estén enfocados en el núcleo pedagógico y sean profesionalizantes, siendo el monitoreo y la evaluación de la implementación y desarrollo de actividades en la CAP, un aspecto esencial para la mejora. En cuanto a las prácticas de liderazgo, estas también tienen que ser monitoreadas y evaluadas, revisando si se están generando y resguardando las condiciones acordadas para el proceso de mejora, si hay espacio a la participación en la toma de decisiones, si existe distribución del liderazgo, entre otras. La evaluación permanente, permite tener certeza de lo que efectivamente está funcionando y, por otra parte, permite eliminar o corregir oportunamente, lo que no está funcionando del proceso de conformación e implementación de la CAP, siendo este un proceso iterativo, que necesita de la evaluación constante para mejorar. Los grupos de trabajo elaborarán informes, respecto del funcionamiento de la CAP, su implementación y logros. Se realizarán entrevistas a los

docentes líderes y se aplicarán encuestas a integrantes de la CAP, para conocer las percepciones de los participantes.

Las comunidades de aprendizaje profesional, están directamente relacionadas con el Plan de Formación Local, pues como se ha mencionado la CAP es una estrategia que propicia el Desarrollo Profesional Docente en la escuela y se asocia a la Dimensión de Gestión Pedagógica y Subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el Aula. A su vez, la propuesta es coherente con los sellos educativos de la institución, que reconocen el valor de la colaboración como libre ejercicio de la democracia, tanto en la generación del conocimiento y del aprendizaje, como de la convivencia y construcción de una sociedad más justa e igualitaria, en la que todos aportan, para el logro de objetivos comunes.

### 6.3.3 Cronograma de actividades CAP

A continuación, se presenta cronograma de trabajo, que responde a la modalidad de trabajo adoptada por el establecimiento. El cronograma, representa una propuesta, que puede ser modificada, respondiendo a las necesidades del contexto.

CRONOGRAMA ACTIVIDADES CAP											
Resultados esperados	Actividades	Marzo	Abril	Mayo	junio	julio	Agos.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.
Implementación y evaluación de prácticas de liderazgo.	Análisis condiciones y elaboración plan de trabajo CAP										
	Elaboración de la teoría de acción (definición acción de mejora).										
	Creación de la CAP.										
	Informe de funcionamiento de la CAP.										
	Aplicación encuesta de percepción a docentes participantes										
	Entrevista a docentes líderes										
	Conformación de grupos de trabajo										
Evaluación colaborativa de la implementación y logros de la CAP.	Establecimiento del foco de trabajo por grupos										
	Sesiones de trabajo CAP										
	Monitoreo sesiones CAP										
	Informe de desarrollo y logros de la CAP (directivos y docentes)										
	Implementación de estrategias aprendidas en la CAP, en el aula.										
	Encuesta de evaluación a docentes y directivos.										

### 6.3.4 Evaluación de resultados esperados de la propuesta de mejora, año 1

EVALUACIÓN DE RESULTADOS AÑO 1				
Resultados esperados	Indicadores de logro	Medios de verificación	Responsables	Tiempo
Equipo directivo implementa y evalúa al menos 3 prácticas de liderazgo distribuido que promuevan la colaboración docente.	Participan en la elaboración de la teoría de acción (acción de mejora) al menos un 60% de los docentes.	Registro de asistencias a sesiones de trabajo, presencial o virtual.	Equipo directivo y docentes líderes	Abril
	Creación de 3 condiciones para la conformación de la CAP: tiempo, espacio y participación en la toma de decisiones.	Informe de funcionamiento CAP, elaborado por grupo de trabajo.	Docentes líderes	Término primer y segundo semestre.
		Encuesta de percepción a docentes participantes de la CAP.	Docentes líderes y equipo directivo	Término primer y segundo semestre.
		Cumplimiento de cronograma sesiones de CAP.	Equipo directivo	Abril a diciembre.
	Al menos la mitad de los docentes líderes, reconoce que se ha desplegado un liderazgo distribuido.	Informe del funcionamiento de la CAP, elaborado por grupo de trabajo.	Docentes líderes	Término primer y segundo semestre.
		Entrevista a docentes líderes, para evaluar percepción.	Equipo directivo	Término primer y segundo semestre.
Equipo directivo y docentes líderes evalúan colaborativamente el nivel de implementación y logros de la CAP.	Conformación de al menos 3 grupos de trabajo, que reúnen a profesores del mismo ciclo.	Registro asistencia a reuniones, presenciales o virtuales.	Docentes líderes	Abril
	Cada grupo establece 1 foco de trabajo, respondiendo a las necesidades de los participantes. Proceso iterativo.	Bitácora de sesiones.	Docentes líderes	Abril-Diciembre.

	Docentes participan en jornadas semanales, de 2 horas c/u, en las que, por medio del diálogo y la reflexión, resuelven problemáticas de práctica, aprendiendo al menos 2 estrategias.	Registro de asistencia a jornadas.	Docentes líderes	Abril-diciembre.
		Informe de desarrollo y logros de la CAP, elaborado por directivos y docentes.	Docentes líderes y equipo directivo.	Término primer y segundo semestre.
	Docentes aplican en aula 2 estrategias aprendidas en la CAP y evalúan su impacto colaborativamente.	Encuesta de evaluación a docentes y directivos sobre el nivel de implementación de la CAP.	Docentes líderes y equipo directivo.	Diciembre

## 7. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 7.1 GESTIÓN DEL CAMBIO: LIDERAZGO Y CULTURA DE COLABORACIÓN

En la actualidad, los sistemas escolares a nivel mundial se han visto enfrentados a una enorme crisis educativa, producto del covid 19. Esta crisis los ha llevado de manera inesperada a repensar sus prácticas y cambiar su funcionamiento. El sistema educativo chileno, se encuentra en crisis hace décadas, sin embargo, se insiste en mantener ciertos patrones de conducta y prácticas que no contribuyen en la mejora de los aprendizajes, siendo cada vez más lejana la calidad educativa.

La promulgación de la ley 20.903, el año 2016, formaliza lo evidenciado en múltiples estudios e investigaciones que hace años, vienen dando cuenta de la necesidad que tiene la Escuela, de generar procesos de cambio, que la orienten hacia el desarrollo de una cultura colaborativa y colectivamente responsable, en la que sus profesores, puedan desarrollarse profesionalmente, con los recursos que la escuela dispone, dando respuesta a sus problemáticas de manera contextualizada (Bolívar y Murillo, 2017), al respecto Fullan y Rincón Gallardo (2020) señalan que en sistemas altamente centralizados y con una larga historia de reformas, como el nuestro, uno de los primeros pasos hacia la mejora debe involucrar de manera creciente la autonomía y responsabilidad local.

El proceso de cambio hacia una cultura de colaboración tiene que ser liderado por el equipo directivo, teniendo en cuenta que es un proceso largo y altamente complejo, que en su implementación se encontrará con resistencias, por lo que requiere de un acabado conocimiento del funcionamiento de la organización y sus integrantes es decir “requiere asumir su complejidad, conocer cuáles son las vías para llevarlo a cabo y cuáles son algunos de los factores que podrían incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 27). A su vez, la promoción de una cultura colaborativa, requiere de una gestión y liderazgo comprometido con el desarrollo profesional de los docentes, en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, entendiendo el liderazgo como la capacidad de proporcionar dirección y ejercer influencia (Seashore,



Leithwood, Walstrom y Anderson, 2010). La evidencia ha demostrado que el liderazgo es la segunda variable que tiene mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes, después del trabajo de los docentes en el aula (Leithwood, Day, Sammons Harris y Hopkins, 2006), por lo que las prácticas que despliegan los Equipos Directivos son esenciales en el proceso de mejoramiento educativo. La influencia del liderazgo directivo en la mejora “consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promuevan el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores” (Anderson, 2010, p.38). Al respecto, Leithwood y Riehl (2005) proponen a nivel de escuela, cuatro categorías de prácticas de liderazgo, que despliegan los líderes exitosos:

Tabla 9: Prácticas claves para un liderazgo efectivo.

Categoría	Práctica	
<b>Mostrar direcciones de futuro</b> (realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un propósito moral)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de una visión compartida</li> <li>• Fomentar la aceptación de objetivos grupales</li> <li>• Altas expectativas</li> </ul>	Motivaciones
<b>Desarrollar personas</b> (Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención y apoyo individual a los docentes</li> <li>• Estimulación y apoyo intelectual</li> <li>• Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)</li> </ul>	Capacidades
<b>Rediseñar la organización</b> (Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir una cultura colaborativa</li> <li>• Estructurar una organización que facilite el trabajo</li> <li>• Crear una relación productiva con familia y comunidad</li> <li>• Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)</li> </ul>	Condiciones de trabajo
<b>Gestionar la enseñanza y aprendizaje</b> (Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en ella)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dotación de personal</li> <li>• Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)</li> <li>• Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)</li> <li>• Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo</li> </ul>	

Fuente: Leithwood y Riehl 2005.

Si nos remitimos al proceso de cambio, para alcanzar una cultura de colaboración en la Escuela, que sea efectiva y cuente con los requerimientos mencionados, el trabajo de los líderes escolares y su rol en el proceso es clave. Los líderes escolares eficaces, asumen ciertos roles al interior de la escuela, Fullan (2014) destaca los roles de líder *aprendiz*, *agente de cambio* y *agente sistémico*. En relación al rol de aprendiz, Robinson (2008) estudia las prácticas de liderazgo que tienen mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes, en

su investigación concluye que *liderar y participar en el aprendizaje y el desarrollo profesional de los maestros*, es la práctica más significativa, porque al aprender constantemente en conjunto a los demás, los líderes “modelan el tipo de actitud y habilidades que se esperan de todos los maestros” (Fullan y Rincón Gallardo, 2020, p. 12), además, “dan forma a la cultura de la escuela al hacer del aprendizaje una prioridad para todos los adultos: crean un entorno en el que las personas se sientan seguras y cómodas con intentar hacer las cosas de manera diferente, equivocarse, aprender, y mejorar a lo largo del tiempo” (Fullan y Rincón Gallardo, 2020, p. 12). Respecto al rol de *Agente de cambio* al interior de la escuela, este tiene como foco el desarrollo profesional de los demás, fortaleciendo sus capacidades, forjando unidad, direccionalidad y un propósito común, entre quienes trabajan en la escuela (Fullan y Rincón Gallardo, 2020), aspecto muy relevante en todo proceso de mejora. Los líderes también deben asumir el rol de *agente sistémico*, entendido como “las conexiones intencionales y la influencia que los líderes escolares más eficaces desempeñan fuera de sus escuelas” (Fullan y Rincón Gallardo, 2020, p.15), generando redes de aprendizaje, con otras comunidades educativas o entidades que contribuyan en su crecimiento profesional.

Iniciar un proceso de cambio en una institución educativa, implica en primer lugar, entender el funcionamiento de esa cultura (Schein, 2010), conocer cuáles son las creencias y valores que movilizan a los sujetos que pertenecen a esa comunidad; en el entendido que “cambiar creencias y construir culturas de mejora, por tanto, es una estrategia fundamental para lograr un mejoramiento sostenido a nivel de escuela y del sistema educativo” (Aziz, 2018, p.5). No obstante, el cambio de creencias y valores es un proceso altamente complejo, pues estos representan un estado de equilibrio que guían el actuar de las personas, que solo es posible de modificar, por medio de un proceso reflexivo; puesto que, la reflexión permite *la comprensión de las creencias y supuestos*, entendiendo por qué hacemos lo que hacemos, siendo el andamiaje transformador de la práctica (Aziz, 2018; Aziz y Petrovich, 2019). Una herramienta que facilita este proceso reflexivo es *La Teoría de Acción*, que permite gestionar y operacionalizar de manera simple y poderosa, el proceso de cambio, pues explica los mecanismos para activar el cambio. La teoría de acción tiene una lógica argumentativa de causa efecto y consiste en poner en papel, la teoría en uso de las personas, aquello que

realizan en su práctica, contrastando la brecha existente con la teoría expuesta, aquello que se planifica y declara en el discurso, con el fin disminuir esta incongruencia, por medio de una acción de mejora (Aziz y Petrovich, 2019).

Para que una teoría de acción sea efectiva, esta debe ser de uso iterativo y también colaborativo, es decir, debe someterse a una revisión permanente y volver a implementarse con los ajustes realizados, siguiendo un paso a paso:

“La idea es que todo el equipo de trabajo pueda aportar: 1) definiendo tanto el estado actual como el deseado; 2) pensando y compartiendo las posibles maneras – creativas, innovadoras y con impacto– en que podemos abordar el desafío focalizado; 3) evaluando la calidad de la información y 4) analizando los resultados de manera reflexiva, contrastando la teoría en uso con la teoría expuesta, de modo que se puedan hacer los cambios pertinentes para la mejora continua” (Aziz y Petrovich, 2019, p. 12).

En relación a los modelos de cambio, es necesario señalar, que existen diferentes modelos en torno al proceso de cambio, al respecto Kotter (s.n) propone 8 pasos para liderar el cambio: 1. Crear un sentido de urgencia, 2. Crear un grupo que pueda liderar el cambio, 3. Crear una visión del cambio a impulsar, 4. Comunicar la visión para que sea apropiada por todos, 5. Generar condiciones, 6. Asegurar triunfos a corto plazo, 7. Mantener la aceleración del cambio, 8. Institucionalización. Otro modelo de cambio, creado por Fullan, está compuesto por 3 fases, la primera es de iniciación y planificación del cambio, la segunda consiste en su implementación o uso inicial y la tercera es de institucionalización. La adopción de un modelo, dependerá de las características de la organización, sin embargo, el cambio tiene principios que son transversales a los modelos mencionados, siendo la teoría de acción, la herramienta que permite operacionalizar la teoría del cambio adoptada.

## 7.2 MEJORA ESCOLAR

Las iniciativas y esfuerzos en torno a la mejora escolar son una constante en los últimos años, que se han difundido por todo el mundo (Hargreaves y Fink, 2006). Entendemos la mejora escolar como un proceso en el que una escuela mejora, cuando aumenta sus resultados sostenidamente en el tiempo Gray, (2009 citado en Ulloa 2019). Al respecto Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras (2015) sostienen que “las investigaciones demuestran que los establecimientos que mejoran su efectividad presentan dinámicas de mejoramiento graduales y sostenidas en el tiempo” (p.3). En el ámbito de la investigación educativa, el poder entender qué caracteriza o diferencia a una escuela que mejora de manera sostenida, ha sido un proceso de larga data (Bellei et al., 2015).

Al respecto, la evidencia ha demostrado, que es necesario comprender que el mejoramiento educativo requiere de tiempo, es gradual y acumulativo, no es un proceso lineal, sino que desbalanceado puesto que tendrá altos y bajos, sumado a ello, existen distintas rutas de mejoramiento educativo (Bellei et al., 2015). En relación a los factores que contribuyen al mejoramiento sostenido en la escuela y que tienen una influencia directa, se puede identificar el liderazgo directivo; la gestión pedagógica; cultura; identidad y motivación; y gestión del contexto (Bellei et al., 2015). Estos factores propician que los integrantes de una comunidad educativa sean “profesionales quieren hacer su trabajo cada vez mejor, y para ello es preciso que estén dispuestos a desaprender, a reaprender, a criticar, a ser criticados y a reflexionar con sus colegas” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 27), no tienen miedo a mostrarse vulnerables, ni a emprender un proceso de innovación.

Hopkins (2017) señala que en el último tiempo “hemos sido testigos de ambiciosos intentos por reformar sistemas en su totalidad en una amplia gama de jurisdicciones escolares, provincias, estados y naciones” (p. 17) sin embargo se posee escasa información respecto a éxitos de la mejora sistémica, a pesar de la existencia de suficiente conocimiento en torno a cómo mejorar escuelas desde la individualidad. La evidencia obtenida a raíz de análisis realizados sobre investigaciones y prácticas de mejora escolar y liderazgo, han

permitido establecer la distinción de cinco fases de la investigación sobre la mejora escolar y sistémica:

Tabla 10: Cinco fases de la investigación sobre la mejora escolar y sistémica

<b>Primera fase:</b> Comprensión de la cultura organizacional de la escuela
<b>Segunda fase:</b> Investigación-acción e iniciativas de investigación en las escuelas
<b>Tercera fase:</b> Gestión del cambio y enfoques integrales sobre la reforma escolar
<b>Cuarta fase:</b> Creación de capacidades para el aprendizaje estudiantil a nivel local y énfasis permanente en el liderazgo
<b>Quinta fase:</b> Hacia la mejora sistémica

Fuente: Hopkins 2017

Estas cinco fases, resumen los esfuerzos realizados durante décadas de investigación en torno a la efectividad y mejora escolar. Destaca en la distinción de estas cinco fases la creciente presencia de los nuevos datos sobre calidad de la educación, como PISA, que se han ido generando y divulgando a nivel internacional (Weinstein y Muñoz, 2017). Hopkins también releva la importancia de “contar con una narrativa del cambio hasta la necesidad de que el sistema y sus diversos actores se movilicen detrás de su propósito moral: el aprendizaje de todos los estudiantes” (Weinstein y Muñoz, 2017, p. 7). Al respecto, la investigación realizada por Hopkins (2017), le permitió evidenciar una serie de mitos relacionados a la mejora y abordarlos desde un enfoque realista, más preciso y vinculado a la mejora escolar y sistémica, reconociendo la gran cantidad de conocimiento existente y el mal uso que se le suele dar a este conocimiento; cómo lograr el cumplimiento de nuestro propósito moral; y la relación entre conocimiento y teorías de acción en la mejora, sosteniendo que:

1. Sabemos cada vez más sobre liderazgo y reforma escolar y sistémica.
2. Por desgracia, este conocimiento suele ser mal utilizado y se genera una

ilusión o mito que lleva a avanzar en direcciones improductivas que tienen escasa incidencia en los aprendizajes y logros de los estudiantes.

3. Para cumplir con nuestro propósito moral debemos corregir esos mitos y presentar el “estado real de las cosas”.
4. Luego el conocimiento debe ser formulado como teorías de la acción dentro de una estrategia general para la reforma escolar y sistémica (p. 53).

Por último, un aspecto ligado a la mejora educativa, es la resistencia al cambio que pueden enfrentar los líderes al interior de las instituciones, cuando promueven una innovación, este punto conlleva en ocasiones, al fracaso de los procesos de mejora, al respecto City et al (2009, citado por Aziz y Petrovich 2019) argumenta que “el fracaso de los procesos de cambio no se debe a un instinto perverso de las personas e instituciones, que los impulsa a resistir y rechazar cualquier tipo de reforma” (p.5), sino que la resistencia nace a partir de las creencias, supuestos, valores y prácticas enraizadas, que movilizan el actuar de las personas. Es por ello, que todo proceso de innovación que propende a la mejora tiene que enfocar sus esfuerzos en el “establecimiento de una cultura escolar que acompañe estos procesos, deben tomarse como punto de partida para que el resto del ciclo no se entorpezca y evitar una fuerte resistencia por parte de los miembros de la comunidad” (Krichesky y Murillo, p. 74, 2011) A su vez, focalizarse en “cómo mejorar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa para que, conjuntamente, mejoren las capacidades internas de la organización en su totalidad” (Krichesky y Murillo, 2012, p 42), es decir, centrar los esfuerzos en comprender los aspectos culturales y organizacionales que movilizan a los integrantes de una comunidad escolar.

### 7.3 LIDERAZGO DISTRIBUIDO

La literatura especializada define diversos estilos y formas de ejercer el liderazgo, entre ellos, el liderazgo distribuido, este tiene variadas conceptualizaciones respecto de su aparición y función, algunos señalan que “ha surgido como un concepto clave para comprender la influencia de personas que ocupan roles formales e informales dentro de una organización, pues ellas se ven involucradas diariamente en diversas tareas que requieren de prácticas de liderazgo innovadoras, para enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional” (Ahumada et al, 2017, p. 5). Por otra parte, Robinson (2008) propone dos aproximaciones complementarias en el estudio del liderazgo distribuido: una cuyo énfasis está puesto en la distribución de funciones, y otra, en el proceso de influencia social que se da al realizar una tarea. También se entiende el Liderazgo distribuido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas” (Leithwood, 2009, p. 20).

Hablar de liderazgo distribuido, refiere a una forma de liderar en la que todos los integrantes de una comunidad educativa usan sus capacidades para alcanzar objetivos comunes en función de la mejora (Harris y Chapman, 2002). Este tipo de liderazgo, fortalece el liderazgo pedagógico, al considerar a los liderazgos que emergen de manera genuina, trascendiendo la figura del director, de esta forma se promueve un cambio cultural de la escuela. Al respecto, Crawford (2005, citado por Murillo 2006) sostiene que el Liderazgo Distribuido, “implica un fuerte impulso al liderazgo del profesorado, puesto que implica romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes” (p. 19). Murillo (2006) señala además, que este tipo de liderazgo aumenta las posibilidades de una institución, para resolver sus problemas. El autor también aclara, que el Liderazgo distribuido, no consiste en delegar tareas, sino que de aprovechar las habilidades que los demás poseen, en función de una meta compartida.

El año 2017, un grupo de investigadores realizó un estudio sobre el liderazgo distribuido, en esta investigación participaron 793 docentes y directivos de la región de Valparaíso y Biobío. El estudio realiza una comparación entre estado actual y deseado en relación al

liderazgo distribuido de las instituciones. De los resultados obtenidos concluyen que el liderazgo distribuido es un aspecto esencial para la mejora, por lo que se tiene que fortalecer al interior de las escuelas, para ello entregan algunas recomendaciones: Establecer la necesidad de generar una *cultura de liderazgo distribuido* que sea compartida por todos, asumiendo el valor de la colaboración. *La confianza y la participación* están a la base de cualquier cambio que apunte a un liderazgo distribuido. Permitir y fortalecer el *desarrollo de nuevos liderazgos*, por medio de la creación de departamentos que fomenten el desarrollo profesional docente. Enfatizar en la necesidad de *desarrollar capacidades de liderazgo en los distintos niveles*, entre ellos, el nivel intermedio, que tiene la tarea de fortalecer el liderazgo distribuido docente, que, a la vez, debería contribuir al mejoramiento de otras escuelas, por medio de la generación de redes. (Ahumada *et al.*, 2017).

La evidencia ha establecido que “el liderazgo ejerce una mayor influencia en aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido” (Bolívar, 2010, p. 92). La implementación del liderazgo distribuido es escasa en los establecimientos educacionales, debido a su complejidad (Bolívar 2010). El autor sostiene que cada escuela tiene formas y patrones distintos de distribución del liderazgo, que atienden a su realidad y necesidades. Este tipo de prácticas requieren de condiciones internas y externas que lo permitan, Bolívar además puntualiza, que para eliminar los obstáculos, se tienen que ofrecer estímulos y que hay que evitar las estructuras jerárquicas, favoreciendo una horizontalidad en la organización. Al establecer una horizontalidad en las relaciones, se distribuye el liderazgo, fortaleciendo el liderazgo pedagógico, elemento que incide en la participación y motivación docente, condiciones imprescindibles para la mejora.



### 7.3 COLABORACIÓN DOCENTE: COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Durante los últimos años, la evidencia ha demostrado que la colaboración docente, la reflexión y las interacciones son fundamentales para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y para favorecer una mejora de los aprendizajes (Stoll y Seashore-Louis, 2007). En Chile, a partir de la promulgación de la ley 20.903; nueva ley de Desarrollo Profesional Docente, se ha puesto énfasis en la necesidad de promover la colaboración docente de manera contextualizada, brindando mayor autonomía local a la escuela, para dar respuesta a sus problemáticas. Profundizando en lo anterior, Vaillant (2017) explicita que:

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (p. 271)

La escuela, por ende, tiene la necesidad de transformar su cultura escolar, dando paso a una cultura de colaboración, estableciendo una visión común de trabajo colaborativo, una cultura en la que se modelen prácticas colaborativas en todos sus niveles, en las que involucra a todos los actores de la comunidad, entendiendo que junto a los demás, aprendo y puedo desarrollarme profesionalmente. Al respecto, Aparicio y Sepúlveda (2019) sostienen que:

Es importante comprender que el trabajo colaborativo proviene de la visión de una cultura laboral en la cual se comparten fines y se opera interdependientemente para lograr los objetivos comunes. De esta manera la colaboración es un medio para alcanzar fines colectivos que permite el aprendizaje de actitudes, hábitos, creencias y saberes prácticos. (p.121)

El cambio cultural de las organizaciones educativas, es imperioso, pues en la actualidad las culturas escolares, privilegian el aislamiento y la competencia por medio de una rendición de cuentas basada en evaluaciones externas y en resultados inmediatos, por lo que tiene que avanzar hacia una cultura que colabora, a través de la “utilización de

modelos que permitan transformar el conocimiento individual en un recurso compartido por la comunidad escolar” (Montecinos y Cortez, 2015, p. 52); una comunidad sustentada en la horizontalidad y en la igualdad de condiciones, en que “la interdependencia de conocimientos y habilidades supone que no hay un único experto al cual seguir” (Aparicio y Sepúlveda, 2019, p.122), sino que por el contrario, todos aportan desde su conocimiento y experiencia; puesto que “para que los estudiantes aprendan, es necesario que sus profesores aprendan, y para que los profesores aprendan es necesario que los centros escolares se constituyan en organizaciones que aprenden” (Montecinos y Cortez, 2015, p. 52), siendo el trabajo colaborativo la mejor estrategia, para alcanzar la mejora educativa.

Entre las modalidades que existen para trabajar colaborativamente de manera local encontramos una amplia gama de posibilidades: club de video, estudio de clases, comunidades de aprendizaje profesional, investigación acción, tutorías, co-docencia, diálogos pedagógicos, estudio de casos, destacando entre ellas las *Comunidades de Aprendizaje Profesional* (Mineduc 2019; Krichesky y Murillo, 2011) ofreciendo una oportunidad de trabajo conjunto, para desarrollar procesos de mejora. La CAP, también es entendida como “un grupo de profesoras y profesores que se reúnen, de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula (Mineduc, S. F). Al respecto Krichesky y Murillo (2011), sostienen que la CAP constituye una estrategia de mejora que “se nutre de factores tan esenciales como liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativo, el desarrollo profesional, la indagación y reflexión sobre la práctica, entre otros” (p. 66). Un aspecto relevante de la conformación e implementación de una comunidad profesional de aprendizaje es que obliga a repensar el formato tradicional de la escuela respecto de la colaboración y liderazgo (Vaillant, 2017), la obliga a autoevaluarse y movilizarse en función de la mejora.

Las CAP, se adecúan a los contextos y necesidades específicas de cada Escuela, sin embargo, tienen puntos en común, asociados conceptos que conforman su nombre (Krichesky y Murillo, 2011), puesto que independiente de la problemática que afecte el aprendizaje de los estudiantes de una escuela determinada, será la comunidad, quien en conjunto aprenderá y se desarrollará profesionalmente, por medio de un diálogo docente

profesionalizante; este diálogo debe centrarse en el aseguramiento del logro de aprendizajes de los estudiantes.

En esta línea, Hord y Hirsh (como se citó Krichesky y Murillo 2011) proponen una modalidad de trabajo, que permite garantizar que el diálogo se enfoque en el desarrollo de capacidades docentes, organizando el trabajo de las sesiones en etapas:

1. Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes
2. Se especifican las prioridades de mejora a partir de los datos.
3. Se seleccionan prácticas o programas específicos.
4. Se establecen las necesidades de formación.
5. Se define la formación profesional
6. Se implementan las innovaciones.
7. Se evalúa el proceso de implementación.
8. Se establecen nuevas necesidades de mejora. (p. 73)

La planificación de las sesiones y acompañamiento a los grupos de trabajo que están iniciando la conformación de una comunidad de aprendizaje, tiene un carácter obligatorio, como todo proceso, tiene que ser guiado y monitoreado, para que el diálogo que se genere en estas instancias contribuya efectivamente a la mejora de sus prácticas y sea profesionalizante, se desarrolle en un ambiente grato y de confianza, que contribuyan con el tiempo a alcanzar un nivel de reflexión sobre la práctica profesional.

La investigadora Denisse Vaillant, el año 2017, desarrolló un estudio referido al vínculo entre liderazgo y comunidades de aprendizaje profesional docente. La investigación, realizada en Universidad ORT Uruguay, contempla el análisis de respuestas al cuestionario de los directores de los nueve países latinoamericanos que participaron en las pruebas PISA en el año 2015, entre ellos Chile. Los resultados obtenidos, fueron concluyentes:

-Los establecimientos ofrecen pocas o parciales oportunidades para que los profesores compartan con sus pares. La organización escolar, los horarios de los

docentes, la escasez de presupuesto para la formación continua, no facilitan la reflexión sobre la práctica. Hay que pensar de otra forma, ofrecer nuevas alternativas. (p. 287)

Establece además, que la conformación de una CAP en la escuela permite a los docentes intercambiar y colaborar, esta modalidad de trabajo tiene también el potencial de fortalecer el conocimiento local y permite adquirir confianza para innovar. La CAP propicia nuevas formas de aprender entre los docentes, desarrollándolos profesionalmente. La autora también concluye que existen desafíos en torno a las CAP, entre ellos destaca la disponibilidad de tiempo real, con la que cuentan docentes y directivos para participar de actividades colaborativas, promoviendo la participación.

Por último, la literatura especializada, sostiene que la colaboración, no tiene que limitarse a la escuela, sino que los aprendizajes adquiridos, deberían contribuir al mejoramiento de los demás, por medio del establecimiento de redes de aprendizaje (Ahumada, 2017; Rincón-Gallardo, 2018), sin embargo, la cultura competitiva del sistema educativo nacional, instaurado a través de políticas públicas con foco en resultado inmediato y la rendición de cuentas, han impedido que las escuelas puedan trabajar y aprender juntas.

## 8. CONCLUSIONES

1. Las prácticas de liderazgo que se despliegan al interior de un establecimiento, inciden de manera directa en la cultura escolar allí existe, por ende, para promover una cultura que colabora y que es colectivamente responsable, las prácticas de liderazgo tienen que ser colaborativas y distribuidas. En la actualidad diversos estudios y propuestas (Aparicio y Sepúlveda, 2019; Krichesky y Murillo 2018; Vaillant 2016; Calvo, 2014; Montecinos y Cortez, 2015; Stoll y Seashore-Louis, 2007) han evidenciado que la colaboración entre docentes contribuye en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es por ello, que la escuela tiene la necesidad imperiosa de revisar sus prácticas y autoevaluarse constantemente, respecto del estado de la colaboración docente al interior de su comunidad, con la finalidad de gestionar procesos de mejora, que inviten a la comunidad a un cambio cultural. En este proceso de cambio el despliegue de prácticas de liderazgo distribuido fortalece la colaboración al interior de la escuela, fomentando la participación de los docentes, comprometiéndolos, trabajando desde la confianza, creyendo en las capacidades del otro (Ahumada *et al.*, 2017), entendiendo que en conjunto, se encontrará una mejor respuesta a las problemáticas que enfrenta la escuela, favoreciendo las estructuras horizontales en las relaciones al interior de la escuela, por medio del fortalecimiento del liderazgo pedagógico.

2. La escuela tiene que hacerse cargo y asumir el valor de la colaboración. La literatura declara hace años (Krichesky y Murillo, 2018; Krichesky y Murillo, 2011; Vaillant, 2016; Hattie, 2015), que el trabajo colaborativo es una de las principales estrategias de Desarrollo Profesional Docente, en este sentido las Comunidades de Aprendizaje Profesional (Krichesky y Murillo, 2011; Vaillant, 2017), permiten a los profesores aprender y enriquecer sus prácticas en su lugar de trabajo, generando conocimiento contextualizado, de la Escuela y para la Escuela, permitiéndole resolver las problemáticas que le afectan, con los recursos que posee y sostener esta mejora en el tiempo, fortaleciendo su autonomía y responsabilidad local. El trabajo colaborativo efectivo, permite a los docentes mejorar sus prácticas, lo que se traduce en mejores aprendizajes de sus estudiantes.

3. El proceso de cambio, hacia una cultura que colabora y es responsable colectivamente, es altamente complejo, demora años y exige de todos los esfuerzos disponibles en la organización educativa. En primer lugar, exige de un equipo directivo comprometido con la conformación de una cultura escolar que trabaja colaborativamente en una CAP y dispuesto a revisar y repensar su formato de actuación tradicional, autoevaluando sus prácticas de liderazgo, evaluando las condiciones con las que cuenta la escuela para promover la colaboración, le exige construir una visión compartida que dirija el actuar de los actores de la comunidad educativa, le exige además, distribuir funciones de acuerdo a las capacidades docentes, fortaleciendo el liderazgo pedagógico. Requiere que los líderes asuman un rol de aprendiz, en el que tanto ellos como equipo directivo y los docentes estén inmersos en un proceso de aprendizaje continuo, hacia la mejora.

4. La conformación de una Comunidad de Aprendizaje Profesional, demanda una evaluación y monitoreo constante, pues como todo proceso de mejora que está iniciando, tiene que evaluarse lo que funciona y aquello que no, para detectar de manera oportuna lo que tiene que mantenerse, corregirse o ser eliminado. Este proceso es iterativo pues el primer semestre de implementación las problemáticas a las que se enfrentarán los integrantes de la CAP, serán diferentes a las del segundo semestre y así sucesivamente. La revisión y ajustes a la implementación de la CAP, tienen que ser analizados de manera conjunta, implementados y evaluados nuevamente, solo de esta forma se puede perfeccionar una teoría de acción (Aziz y Petrovich 2019).

4. La gestión del tiempo de los docentes es un enorme desafío para los líderes escolares, puesto que, una de las condiciones básicas para que los profesores puedan colaborar de manera efectiva, es que tengan tiempos y espacios formalizados en sus horarios, para reunirse, dialogar, reflexionar y aprender junto a sus pares. Si la modalidad de trabajo docente se mantiene, como se ha mantenido por décadas, en la que el individualismo y el agobio priman, el generar una cultura colaborativa y colectivamente responsable, se dificulta. Por otra parte, el trabajo colaborativo optimiza el tiempo docente, por lo tanto, en la planificación anual los líderes tienen que considerar estos aspectos y asegurar las condiciones, en el entendido que una CAP invita por medio del diálogo, a la reflexión sobre

la práctica, único proceso que le permitirá entender y comprender los supuestos que sustentan sus creencias, evidenciando las brechas entre lo que declara y lo que efectivamente hace en la práctica.

5. Un segundo desafío asociado al trabajo colaborativo, es la generación de redes de aprendizajes, con otras comunidades educativas, para potenciar el desarrollo de la CAP, permitiéndole transponer lo aprendido o nutrirse del aprendizaje alcanzado por otra institución. Es fundamental generar un sentido colectivo de la mejora, dejando atrás el espíritu competitivo e individualista que han promovido las políticas públicas nacionales. La generación de redes territoriales, permite dar sostenibilidad a las propuestas de mejora y además, con el tiempo, incidir en la toma de decisiones a nivel central.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C., Valenti, G., & Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la educación*, 46, 53-95. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652017000100053>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2019). *Guía metodológica para el uso de datos*. Recuperado el 26 de octubre de 2019, desde, <https://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/herramientas-de-orientacion/guia-metodologica-uso-datos/>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N° 7. Líderes Educativo, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34- 52. Recuperado el desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1), 119-133. <https://doi.org/10.18004/riics.2019.junio.119-133>
- Aravena, F. (2016) El primer paso para crear Culturas colaborativas. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- 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.
- Aziz, C. y Petrovich, F. (2019). *La teoría de la acción, en acción*. Nota Técnica N° 1. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Bellei, C., Osses, A., y Valenzuela, J. (2010) *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia*. Chile: Ocho Libros.



- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. & Contreras, D. (2015). "Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile". Apuntes de Mejoramiento Escolar n° 2.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona, España: Ariel.
- Bolívar, A. (2010), "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta", *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 5, pp. 79-106.
- 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, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2010) *Designing and conducting mixed methods research*. Sage, Thousand Oaks, Google Scholar.
- Francis, G. L., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Haines, S., & Turnbull, A. P. (2016). Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis escuelas Norteamericanas que han Implementado Prácticas Inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 43-60. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100004>
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three keys for maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass
- Fullan, M. y Rincón - Gallardo, S. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*. Lima: Sineace.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006) Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, p. 43-58
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008) *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros innovadores*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2019). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks: Corwin.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002) *Democratic leadership for school improvement in challenging context*. Comunicación presentada en el International Congress School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhagen.
- Hattie, J (2015). *Lo que mejor funciona en la educación: las políticas de la experiencia colaborativa*. Londres: Pearson.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008) Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 23-40. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kotter International. (n.d.). *The 8-Step Process for Leading Change*. Disponible en <http://www.kotterinternational.com/our-principles/changesteps/changesteps>.
- Kotter, J. P. (1995). Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 74 (2), 56-67
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156, doi: 10.5944/educXX1.15080

- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 55-83.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful leadership*. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Louis, K and Wahlstrom, K. (2011). Principals as Cultural Leaders. *The Phi Delta Kappan*, 92 (5), 52-56.
- Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela*. Recuperado del Sitio web CPEIP, [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf).
- Ministerio de Educación. (2019). *Comunidades de Aprendizaje Profesional*. Recuperado del sitio web Biblioteca Digital del Mineduc, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/7128/trabajo-colaborativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miranda, C., Hamuy, E., Aroca, C., Abarca, R., y Gracia, C. (2019) Estrategias locales de desarrollo profesional docente basadas en comunidades profesionales de aprendizaje en Chile. *Plurais, revista multidisciplinar*. Salvador, 4, 2, p. 80-93.
- Montecinos C. y Cortez M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Docencia* N° 55, pp. 52-61.

- Murillo, F. Javier; Krichesky, Gabriela J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24.
- Robinson, V. M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241–256.
- Solar, H., Treviño, E., San Martín, E., Ayala, P. (2017) *Modelo de apoyo para el desarrollo profesional docente para estructuras de gobierno municipal y Servicios Locales de Educación (SLE)*.
- Stoll, L. y Seashore Louis. K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. New York: McGraw Hill.
- Ulloa, J. (2019). Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos. Informe Técnico N° 5. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13
- Weinstein, J., Muñoz, G. (Ed.). (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Weinstein, J., Muñoz, G. (Ed.). (2018) *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).