



PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DEL EQUIPO TÉCNICO DIRECTIVO Y SU RELACIÓN CON LAS VARIABLES MEDIADORAS DE DESEMPEÑO DOCENTE DE UN ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL DE LA REGIÓN DE LOS RÍOS.

PROYECTO FINAL PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO.

TUTOR PROYECTO

PhD. Jorge Rojas Bravo

AUTORA

Marilyn Soto Velásquez

Profesora de Música

Marzo 25, 2021.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1	1
CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCACIONAL	1
1.1 ANTECEDENTES CONTEXTUALES	1
1.2 ANTECEDENTES ACADÉMICOS	3
1.2.1 <i>Resultados del establecimiento en pruebas estandarizadas (SIMCE)</i>	3
1.2.2 <i>Resultados Indicadores de Desarrollo Personal Social</i>	1
SÍNTESIS DE LOS DATOS SIMCE	1
CAPÍTULO 2	2
DISEÑO METODOLÓGICO	2
1.3 OBJETIVOS	2
1.3.1 <i>Objetivo general</i>	2
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	2
2.1 ENFOQUE Y MÉTODO	3
2.2 MUESTRA	4
2.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	4
2.3.1 <i>Características del instrumento cualitativo:</i>	5
2.3.2 <i>Técnicas de análisis</i>	5
CAPÍTULO 3	7
RESULTADOS CUANTITATIVOS	7
3.1 PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	7
3.2 COMPETENCIAS Y HABILIDADES DIRECTIVAS	14
3.3 INFLUENCIA INDIRECTA DEL LIDERAZGO	17
SÍNTESIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS	25
CAPÍTULO 4	27
RESULTADOS CUALITATIVOS	27
4.1 CATEGORÍA LIDERAZGO ADMINISTRATIVO	27
4.2 GESTIÓN CURRICULAR	29
4.3 GESTIÓN ORGANIZACIONAL	30
4.4 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	32
SÍNTESIS DE RESULTADOS CUALITATIVOS	36
CAPÍTULO 5	39
DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA	39
CAPÍTULO 6	44
PROPUESTA DE MEJORA	44
6.1 RESUMEN EJECUTIVO	44
6.2 OBJETIVO GENERAL	45
6.2.1 <i>Metas de efectividad</i>	45
6.3 RESULTADOS ESPERADOS DEL PLAN DE MEJORA	46
6.4 DISEÑO DE ACTIVIDADES PLAN DE MEJORAMIENTO	55
CAPÍTULO 7	84

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	84
7.1 LIDERAZGO EDUCATIVO	84
7.1.2 <i>El liderazgo como influencia</i>	86
7.1.3 <i>Prácticas de liderazgo educativo</i>	89
7.1.4 <i>Modelos de liderazgo educativo</i>	94
7.2 CAMBIO Y MEJORA	95
7.2.1 <i>Gestión del cambio</i>	95
7.2.2 <i>Enfoques y etapas del cambio</i>	98
7.3 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	99
7.3.1 <i>Estrategia de desarrollo profesional docente</i>	101
7.3.2 <i>Dispositivo de desarrollo profesional docente: Estudio de clases</i>	102
CONCLUSIONES	107
GLOSARIO	109
BIBLIOGRAFÍA	110

CAPÍTULO 1

CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCACIONAL

1.1 Antecedentes contextuales

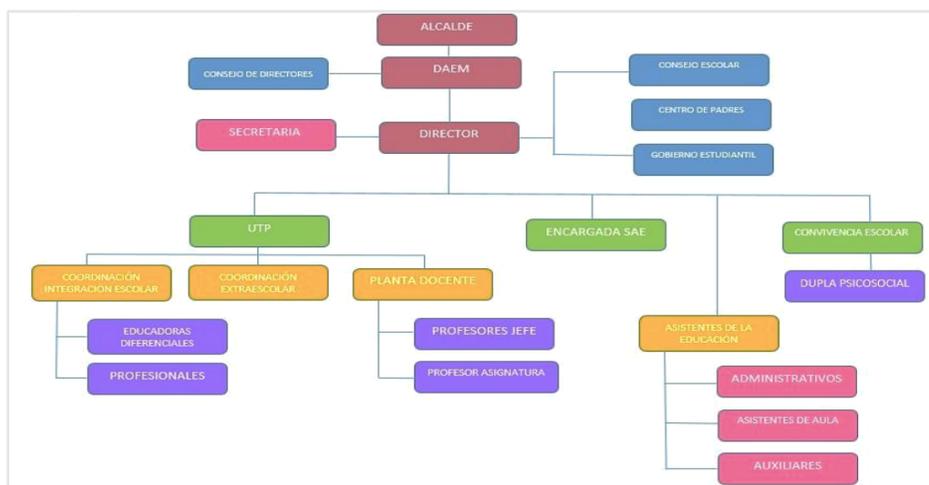
El establecimiento en estudio es una Escuela de Enseñanza Básica de dependencia Municipal, la cual se encuentra ubicada en la región de Los Ríos. Cuenta con una trayectoria de 73 años, atendiendo a estudiantes desde primer nivel de transición (NT1) hasta octavo año básico, bajo el régimen de jornada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

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

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

Figura 1

Organigrama del Establecimiento Educacional.



Fuente: Datos del establecimiento educacional proporcionados por el programa MGLE.

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

Tabla 1

Evolución de la matrícula e indicadores de eficacia interna.

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

Fuente: Datos del establecimiento educacional proporcionados por el programa MGLE.

En la tabla 1, se muestra la evolución de la matrícula y los indicadores de eficacia interna que ha tenido el establecimiento educacional durante los últimos cuatro años. A pesar de que las cifras de estudiantes han variado levemente desde el año 2015, el año 2017 se muestra con un mayor número de matriculados, es decir, 216 estudiantes.

A su vez se observa un número importante de estudiantes retirados que incide negativamente en la promoción.

Tabla 2

Índice de vulnerabilidad de los últimos cuatro años.

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

Fuente: Datos del establecimiento educacional proporcionados por el programa MGLE.

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

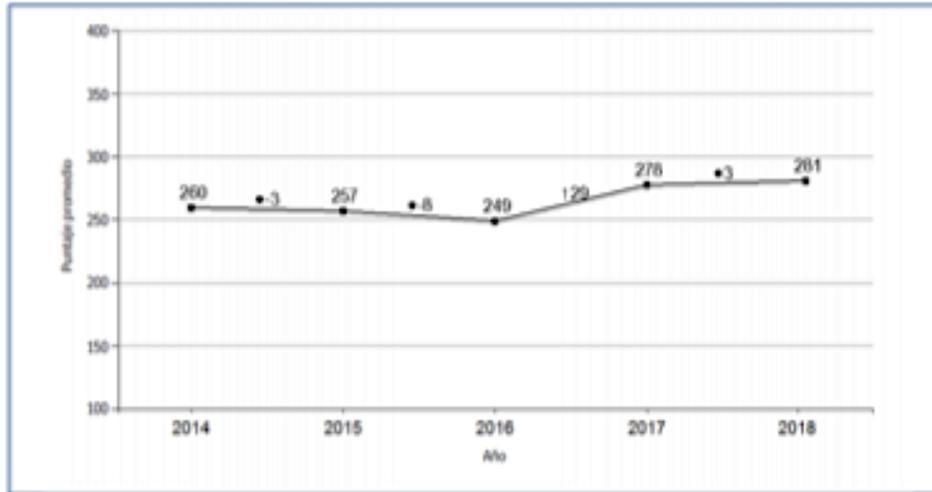
1.2 Antecedentes académicos

1.2.1 Resultados del establecimiento en pruebas estandarizadas (SIMCE)

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

Figura 2

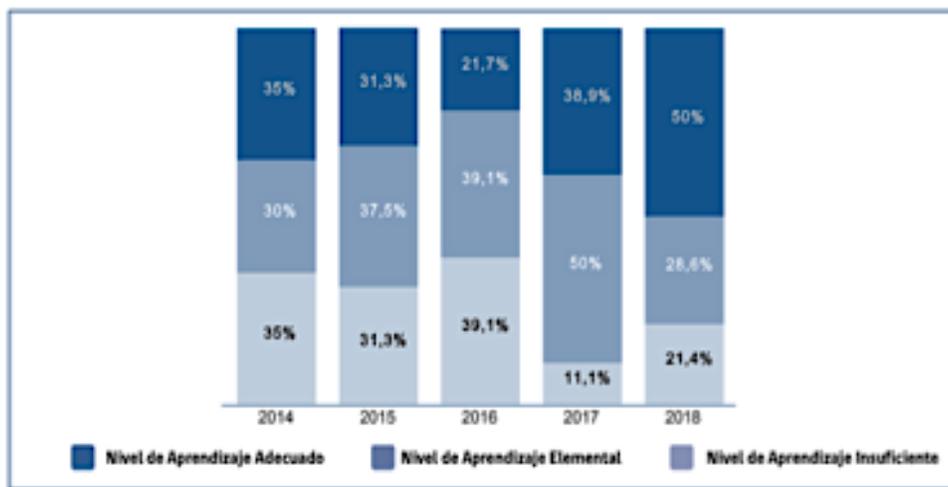
Puntajes promedio en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4to básico 2014 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Figura 3

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



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En la figura 2 y 3, se ha podido observar que los puntajes de SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4to básico, desde el año 2016 el puntaje creció sostenidamente hasta el año 2018, aumentando en 32 puntos.

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

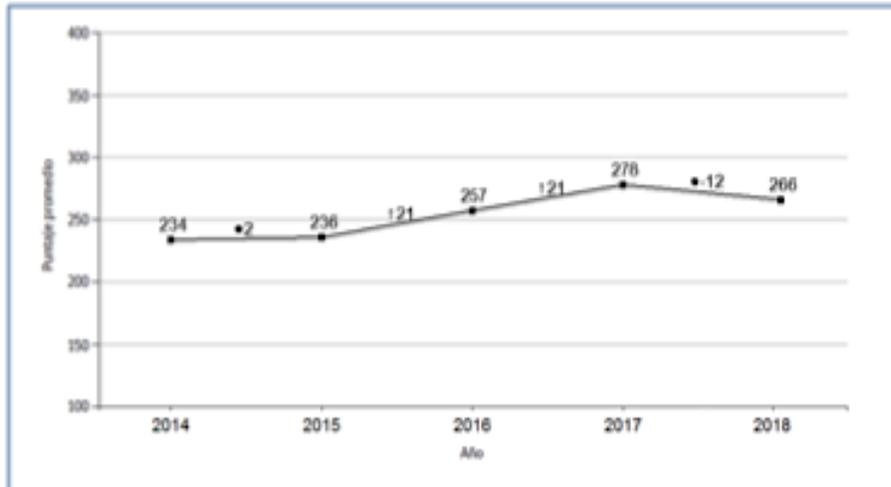
Por otro lado, el año con mejores resultados fue durante el 2018, en donde el nivel de aprendizaje adecuado fue de un 50% y el nivel de aprendizaje elemental fue de un 28,6%.

Cabe señalar, además, que este nivel durante los años 2014, 2015, 2016 y 2017 se encuentra clasificado en el grupo socioeconómico *medio bajo*. Al hacer la comparación de sus resultados obtenidos con los resultados promedio de otros establecimientos de la región con igual clasificación socioeconómica, se puede observar que estos son bastante parecidos y no existe gran diferencia entre puntajes.

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

Figura 4

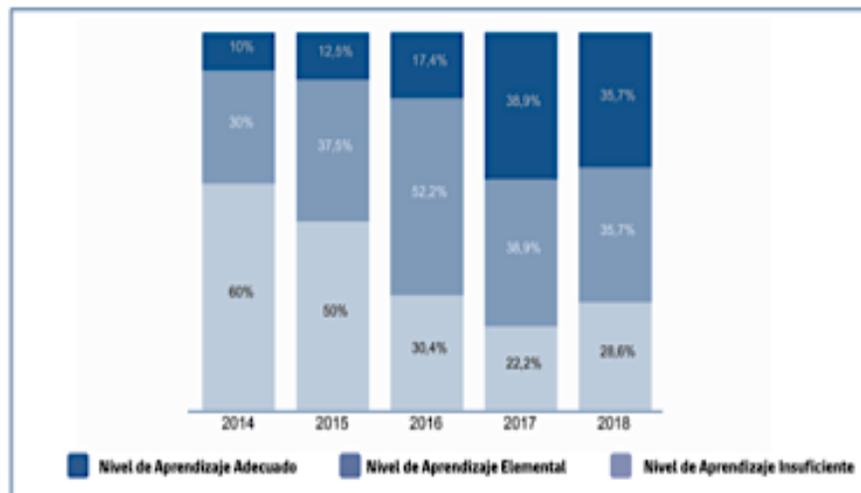
Puntajes promedio en SIMCE Matemáticas 4to básico 2014 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Figura 5

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



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En la figura 4 y 5, se ha podido observar que los puntajes de SIMCE Matemáticas 4to básico, desde el año 2016 el puntaje creció sostenidamente hasta el año 2017, aumentando en 42 puntos. Sin embargo, en el año 2018 se produce una baja de 12 puntos.

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

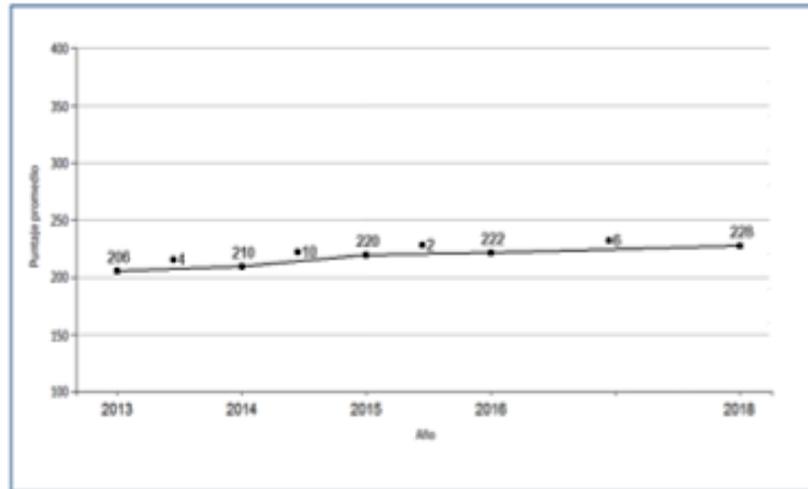
El año 2014, se ha podido apreciar que sólo un 10% de los estudiantes alcanzaron el nivel de aprendizaje adecuado, mientras que el mayor porcentaje se concentró en el nivel insuficiente, con un 60%.

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

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

Figura 6

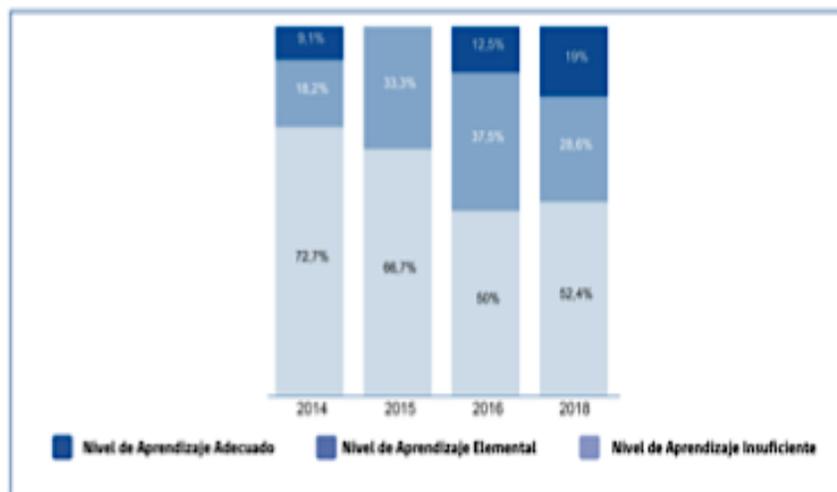
Puntajes promedios en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 6to básico 2013 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Figura 7

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



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En la figura 6 y 7, se ha podido visualizar que los puntajes de SIMCE Lenguaje y Comprensión: Lectura 6to básico, los niveles de aprendizaje desde el año 2014 hasta el 2018, el promedio del nivel de aprendizaje adecuado es un 10,15%, el promedio del nivel de aprendizaje elemental es un 20,33% y, por último, el promedio del nivel de aprendizaje insuficiente es un 60,7%, siendo este último el más bajo.

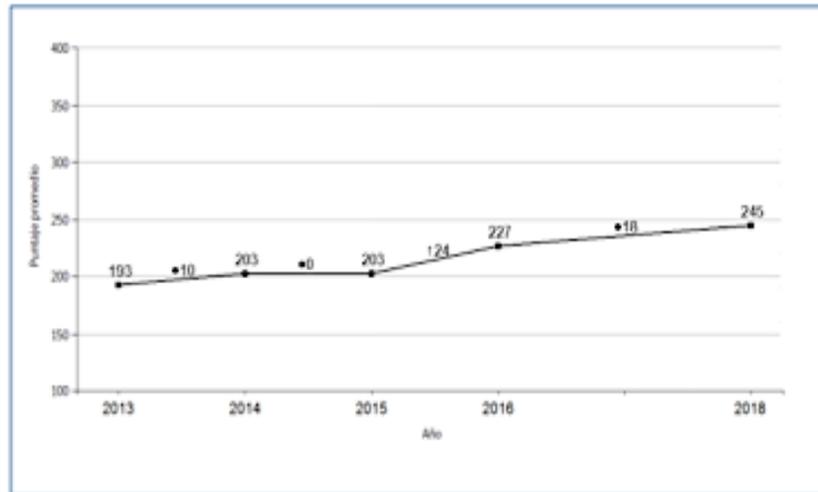
El año 2014, se ha podido apreciar que sólo un 9,1% de los estudiantes alcanzaron el nivel de aprendizaje adecuado, mientras que el mayor porcentaje se concentró en el nivel insuficiente, con un 72,7%. Lo mismo sucede en los años siguientes, el cual persiste el nivel de aprendizaje insuficiente con altos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

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

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

Figura 8

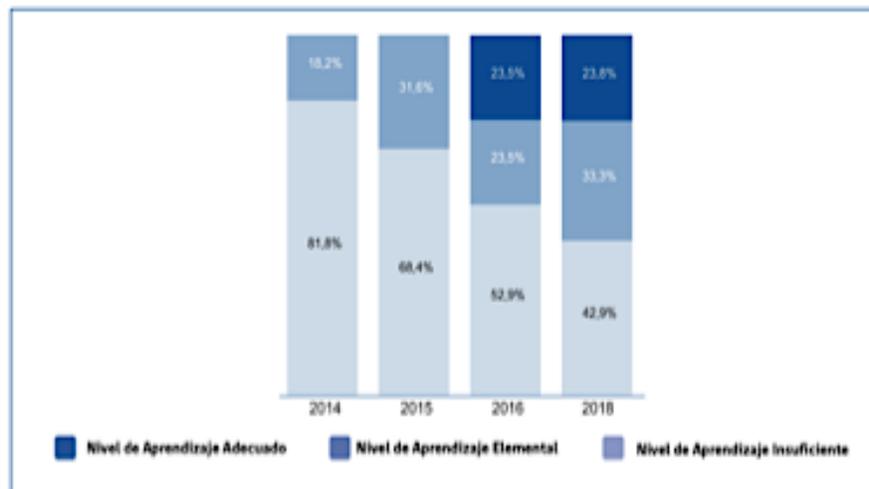
Puntajes promedios de SIMCE Matemáticas 6to básico 2013 - 2018.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Figura 9

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



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En la figura 8 y 9, se ha podido apreciar que los puntajes de SIMCE Matemática 6to básico, los niveles de aprendizaje, desde el año 2014 hasta el 2018 para el nivel de aprendizaje adecuado su promedio es un 11,82%, el nivel de aprendizaje elemental su promedio es un 26,65% y, por último, el nivel de aprendizaje insuficiente su promedio es de un 61,37%, por lo tanto, el nivel con el mayor porcentaje es el insuficiente.

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

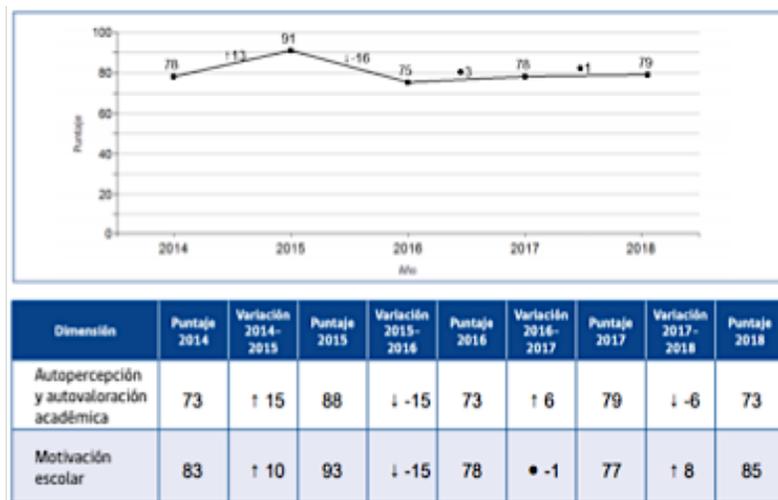
Cabe señalar, además, que el nivel sexto básico durante los años 2014, 2015 y 2016 se encuentra clasificado en el grupo socioeconómico *bajo*. Al hacer la comparación de sus resultados obtenidos con los resultados promedio de otros establecimientos de la región con igual clasificación socioeconómica,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

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

1.2.2 Resultados Indicadores de Desarrollo Personal Social

Figura 10

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



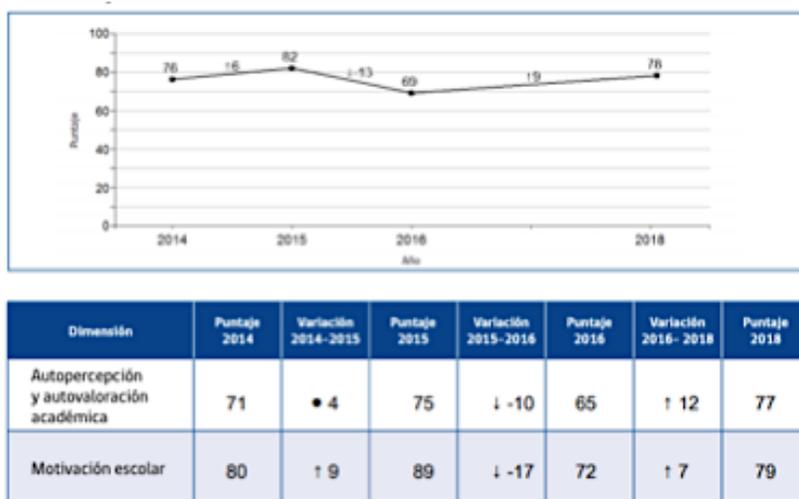
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto a la figura 10, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: autopercepción y autovaloración académica, y motivación escolar, el año 2014 subió significativamente, sin embargo, al siguiente año (2015) declinó en 15 puntos. Los siguientes años no variaron mucho, a pesar de que estos fueron subiendo levemente.

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

Figura 11

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

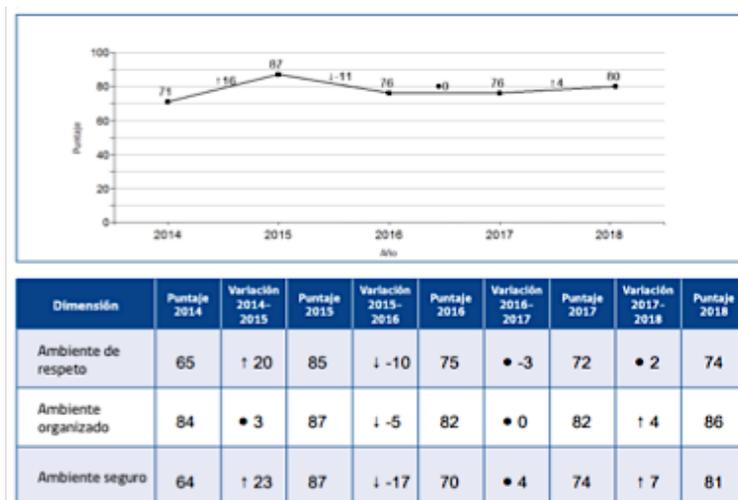


Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto a la figura 11, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: auto percepción y autovaloración académica, y motivación escolar, se ha podido observar que el puntaje del año 2015 tuvo una baja significativa de 13 puntos. Sin embargo, este panorama cambia desde el año 2016 al 2018, en donde se muestra una leve mejoría de 9 puntos. En general, se puede apreciar que de acuerdo a las dos dimensiones antes mencionadas, los estudiantes de sexto básico se sienten motivados y seguros de sus capacidades.

Figura 12

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



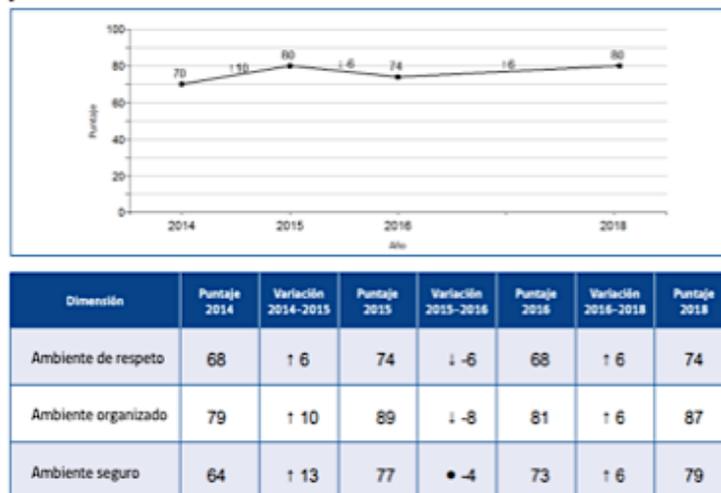
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto a la figura 12, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro, ha variado en una o dos unidades y se ha podido observar que, el puntaje del año 2014 subió significativamente 16 puntos, sin embargo, al siguiente año este tuvo una baja de 9 puntos. Los siguientes años no variaron mucho, a pesar de que estos mostraron una leve mejoría.

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

Figura 13

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



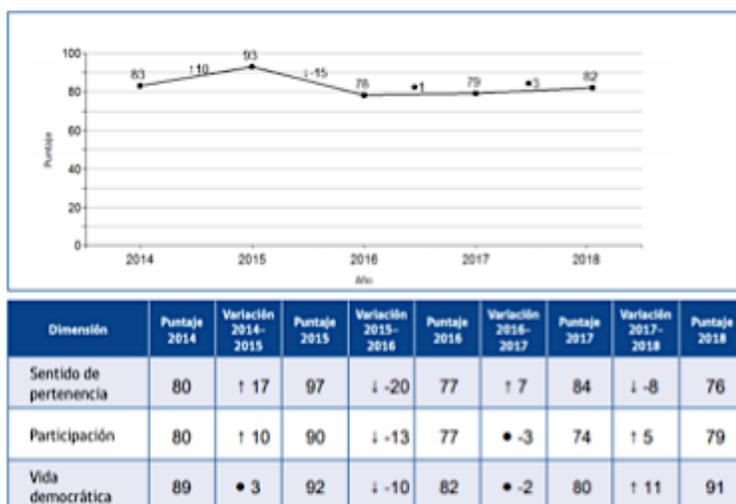
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto a la figura 13, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro, ha variado en una unidad y se ha podido apreciar que el puntaje del año 2014 subió 10 puntos, sin embargo, al siguiente año éste bajó 6 puntos, puntaje que pudo restablecerse y mostrar mejoría en el año 2016.

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

Figura 14

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



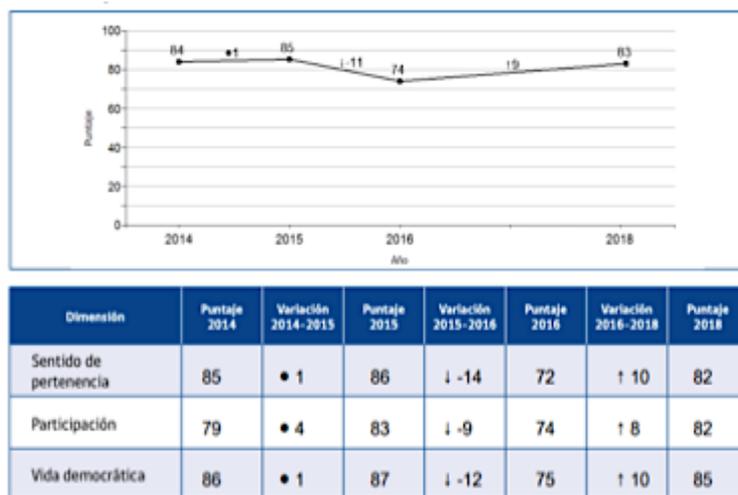
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto a la figura 14, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: sentido de pertenencia, participación y vida democrática, han variado en 2 o 3 unidades. Se ha podido observar que el puntaje del año 2014 subió 10 puntos, sin embargo, al siguiente año éste bajó considerablemente 15 puntos, puntaje que pudo restablecerse en los siguientes años 2016 y 2017 con una leve mejoría.

En base a los resultados obtenidos, los estudiantes al principio demuestran baja participación, aspecto que coincide con las dimensiones de vida democrática y sentido de pertenencia que, tanto los estudiantes como los apoderados manifiestan una escasa valoración al respecto. Este panorama cambia durante el año 2015, en donde logra subir lo que indica mayor aceptación, pero luego en los siguientes años vuelve a decaer y/o escasamente varía.

Figura 15

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

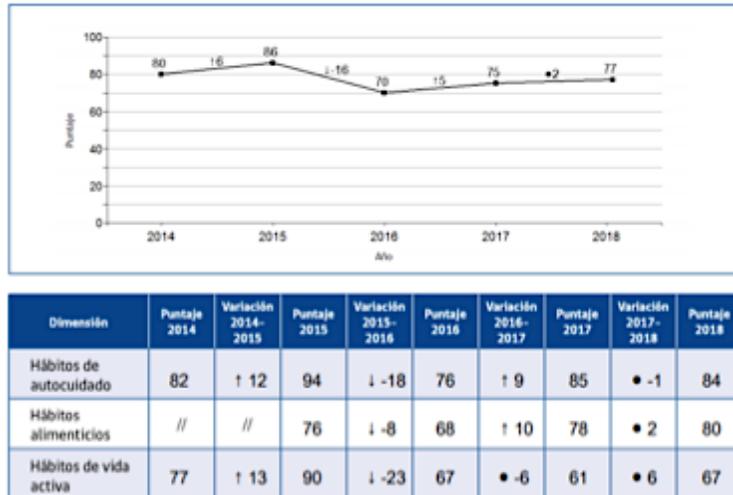


Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto a la figura 15, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: sentido de pertenencia, participación y vida democrática, ha variado en una unidad. Se ha podido observar que el puntaje del año 2014 prácticamente se mantuvo, sin embargo, al siguiente año éste tuvo una baja de 11 puntos, puntaje que pudo restablecerse y mostrar mejoría en el año 2018. En base a los resultados obtenidos, al igual que los resultados de los estudiantes de 4º básico, los estudiantes al principio demuestran baja participación, aspecto que coincide con las dimensiones de vida democrática y sentido de pertenencia que, tanto los estudiantes como los apoderados manifiestan una escasa valoración al respecto. Sin embargo, los siguientes años esto pareciera ser que tuvo mayor aceptación.

Figura 16

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



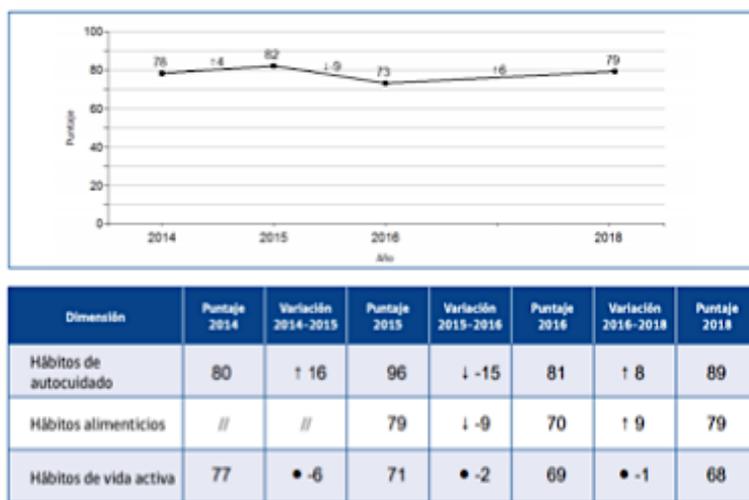
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

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

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

Figura 17

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



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Respecto a la figura 17, los puntajes obtenidos en las dimensiones de: hábitos de cuidado, hábitos alimenticios y hábitos de vida activa, han variado en dos o tres unidades. Se ha podido observar que el puntaje del año 2014 subió 4 puntos, sin embargo, al siguiente año éste tuvo una baja de 9 puntos, puntaje que pudo restablecerse y mostrar mejoría en el año 2018.

En base a los resultados obtenidos, los estudiantes al principio demostraron baja aceptación por la dimensión de hábitos de autocuidado, aspecto que coincide con la dimensión de hábitos alimenticios, sin embargo, los siguientes años pareciera ser que este punto tuvo mayor aceptación, pero la dimensión hábitos de vida activa es un aspecto que aún falta reforzar.

SÍNTESIS DE LOS DATOS SIMCE

Respecto a los datos SIMCE alcanzados por el establecimiento educacional desde los años 2014 hasta el 2018, se puede concluir lo siguiente:

Primero, según los resultados obtenidos en las asignaturas *de Lenguaje y Comunicación: lectura y Matemática*, en términos generales los datos dan cuenta que existe un bajo porcentaje en el nivel de aprendizaje adecuado (nivel de aprendizaje considerado en los estándares de aprendizaje SIMCE). La información señala que para el cuarto nivel un porcentaje mayor se concentra en el nivel de aprendizaje elemental e insuficiente en ambas asignaturas, a esto se debe agregar el bajo porcentaje en el nivel de aprendizaje adecuado que no supera el 36%. Hay que mencionar, además, que para sexto básico predomina el nivel de aprendizaje insuficiente con porcentajes sobre el 50%, lo que deja en manifiesto el descendido porcentaje en el nivel de aprendizaje adecuado que no supera el 12%. Sin duda, estos datos son preocupantes, más aún, cuando el panorama ha mostrado una tendencia sostenida durante varios años, es decir, se ha mantenido o logra subir el puntaje, pero esto no ha sido significativo.

Segundo, respecto a los puntajes alcanzados en los otros indicadores de calidad educativa: *autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable*, se ha podido apreciar puntajes considerablemente bajos en ambos niveles (cuarto y sexto básico) desde los años 2014, 2015, 2016 y 2018. Esto demuestra que quizás el establecimiento educacional no ha logrado identificar las fortalezas y debilidades de su comunidad educativa, para así poder implementar acciones efectivas que contribuyan a la formación integral de sus educandos.

Por último, al comparar el establecimiento educacional con otros establecimientos de la región de similares grupos socioeconómicos (GSE), es decir, que presentan semejantes características socioeconómicas. Los datos muestran que el colegio se encuentra clasificado como *bajo* en ambos niveles (cuarto y sexto básico), al comparar dicha información los resultados se muestran descendidos en el cuarto nivel, mientras que el sexto logra subir, sin embargo, no es un dato significativo.

CAPÍTULO 2

DISEÑO METODOLÓGICO

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar Prácticas de liderazgo del equipo técnico directivo de un establecimiento educacional perteneciente a la región de Los Ríos, y su relación con las variables mediadoras de desempeño docente.

1.3.2 Objetivos específicos

- 1) Promover una visión de aprendizaje compartida y alineada entre docentes y equipo técnico directivo, del establecimiento educacional.
- 2) Caracterizar las prácticas de liderazgo de la directora y jefa de UTP del establecimiento educacional en estudio, según las percepciones de los profesores.
- 3) Caracterizar las habilidades y competencias que poseen la directora, la jefa de UTP del establecimiento educacional.
- 4) Establecer la relación existente entre las distintas variables mediadoras en relación al desempeño docente, que contempla motivación, capacidades y condiciones de trabajo.
- 5) Desarrollar el sentido de urgencia, del equipo técnico directivo y de los profesores del establecimiento educacional, a partir de los datos alcanzados en el SIMCE, y la evaluación de datos cuantitativos y cualitativos del presente estudio.
- 6) Provocar la reflexión pedagógica, de los profesores como también del equipo técnico directivo del establecimiento en estudio, acerca de sus prácticas de enseñanza.
- 7) Conectar las creencias y concepciones de aprendizaje que poseen los profesores del establecimiento educacional, con las prácticas en uso.

- 8) Tensionar las concepciones y prácticas de aprendizaje, de los profesores, con otras teorías y estrategias de aprendizaje.

2.1 Enfoque y método

El presente estudio tiene un enfoque de *investigación mixta* con el propósito de obtener una visión más profunda del problema en estudio. Específicamente, este *estudio de caso* utiliza los métodos cuantitativos y cualitativos *secuencialmente* siguiendo el orden propuesto por Creswell (2009) *Cuan-cual*. Más concretamente, primero se recogieron y analizaron datos cuantitativos caracterizando el contexto percibido por el grupo en estudio; posteriormente, se recolectaron y analizaron datos cualitativos otorgando profundidad a la indagación diagnóstica respecto de cómo piensan, sienten y actúan estos mismos sujetos (Simons, 2011, p.21). Estos datos, tanto *cuali* como *cuanti*, se someten a una triangulación, es decir, se estudia minuciosamente cada tipo de datos, para ver si lo avalan las pruebas obtenidas en otras fuentes y/o con otros métodos, de diversos interesados y de otros participantes (Simons, 2011, p.38). En nuestro caso específico, el objetivo de esta triangulación es profundizar la información de los datos cuantitativos extraídos del análisis estadístico, con la revisión de entrevistas y *focus group*, que aportan mayores datos y clarifican la información obtenida del análisis de la encuesta realizada a los docentes.

Respecto a su temporalidad, los datos exponen un período específico vivido por sus participantes durante el año 2019, siendo este estudio de carácter *transversal*. Esta recolección de información transversal, buscó establecer un alcance *descriptivo* con el propósito de evaluar las condiciones existentes en la entidad social estudiada (McMillan y Schumacher, 2005, p.42) permitiendo conocer en forma amplia y detallada las características de la unidad de análisis.

En cuanto a la unidad de análisis, esta comprende *las prácticas de liderazgo* percibidas por un grupo de profesores pertenecientes al contexto en estudio. Estas dimensiones de prácticas propuestas por Leithwood et al. (2006) corresponden a cuatro categorías amplias que engloban establecer dirección, rediseñar la organización, desarrollar personas y gestionar la instrucción (citado de Gajardo y Ulloa, 2016, p.9).

2.2 Muestra

El caso corresponde a un establecimiento educacional de dependencia municipal, que entrega educación desde pre-básica hasta segundo ciclo básico, ubicado en la región de los Ríos. Su planta docente está formada por 15 docentes, de los cuales 12 forman parte de la muestra. De esta unidad de observación cinco tienen menos de cinco años de experiencia y siete tienen una experiencia mayor a cinco años, actualmente tres de ellos se desempeñan en el ciclo de pre-básica, tres en primer ciclo básico, cuatro en segundo ciclo básico y dos de ellos se desempeñan tanto en el primer como en el segundo ciclo de educación básica.

2.3 Técnicas de recolección de información

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

En relación al instrumento de naturaleza cuantitativa, este corresponde a la “encuesta para docentes de aula”, instrumento diseñado y validado en Chile por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, en el marco del Proyecto CIE-01 CONICYT ejecutado entre los años 2009 – 2011 (Weinstein y Muñoz, 2012, p.50). El objetivo del instrumento, es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. De forma general, el instrumento recoge información a través de afirmaciones tipo Likert de cinco criterios que van desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo.

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

de prácticas, mientras que para los jefes técnicos 13 indicadores distribuidos entre siete prácticas de liderazgo.

2.3.1 Características del instrumento cualitativo:

Desde el punto de vista cualitativo, los instrumentos utilizados fueron entrevistas semi-estructuradas destinadas a la directora y jefa de UTP respectivamente y entrevistas grupales dirigidas a los profesores participantes. Estos instrumentos permitieron conocer dos aspectos, el primero de ellos buscó profundizar en los significados y perspectivas del equipo directivo acerca del liderazgo pedagógico desplegado en el establecimiento. El segundo aspecto, buscó profundizar en los significados y perspectivas acerca de la colaboración vivida por el equipo directivo y los docentes en el establecimiento educacional estudiado. Este análisis inductivo, permitió desarrollar categorías conceptuales que ilustraron las creencias y puntos de vista de los participantes.

2.3.2 Técnicas de análisis

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

El análisis cuantitativo, se llevó a cabo a partir de una matriz de datos codificados en una plantilla del programa informático Excel. Para realizar el análisis estadístico se procedió, como primer paso, explorar los datos y determinar puntos críticos, es decir, las prácticas de liderazgos con un menor grado de consolidación. Seguidamente, se agruparon las respuestas siguiendo una matriz de prácticas de liderazgo directivo que sigue el modelo de Leithwood et al. (2006). Aquí se agruparon todas las respuestas que responden a las variables cuyo foco central son las prácticas de liderazgo del director, que es el principal foco del instrumento *encuesta para docentes de aula* (Weinstein y Muñoz, 2012, p.55).

Los resultados cuantitativos, se presentan en porcentajes cuyo análisis está centrado en la frecuencia que declara estar “muy de acuerdo” con que el director realiza lo que enuncian los indicadores definidos para cada práctica. Este criterio de análisis se adoptó siguiendo el modelo

de análisis de Weinstein et al. (2009). Al respecto, estos investigadores argumentan que aplicar solo el criterio “Muy de acuerdo” aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a lo que pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente.

El análisis cualitativo, se realizó a través de la construcción de codificaciones y categorizaciones teóricas de las unidades textuales, con el fin de construir categorías y subcategorías a partir del discurso de los entrevistados realizando codificaciones abiertas, codificaciones axiales y una codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002, p.149). Para esto, cada investigador confeccionó una matriz donde se clasificaron las expresiones por sus unidades de significado, para asignarles anotaciones y conceptos sugeridos por Flick (2004) reduciendo el texto original categorizando las respuestas. Primero se formularon lo más cerca del texto, y más tarde de modo cada vez más abstracto. Luego, se construyeron redes de categorías y subcategorías estableciendo relaciones entre ellas.

De forma posterior se triangularon las matrices construidas, para depurar, comparar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta. De este modo, se clarificó, por el grupo de investigadores, las relaciones entre las categorías y subcategorías. Finalmente se pasó al tercer paso de codificación, la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002, p.157). Más en concreto, se procedió a integrar y refinar las categorías, para de este modo construir la línea del relato.

En cuanto al reporte de los resultados, estos siguen la estructura propuesta por Creswell (2009) para estudios secuenciales. En este sentido, se organizó el reporte y análisis cuantitativo con su respectiva síntesis, seguido del reporte y análisis cualitativo.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS CUANTITATIVOS

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

1. Prácticas de liderazgo en el establecimiento educacional.
2. Competencias y habilidades directivas.
3. Influencia indirecta del liderazgo.

3.1 Prácticas de liderazgo en el establecimiento educacional

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

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

Tabla 3

Prácticas de Liderazgo de Directora y jefa de UTP

Dimensión	Práctica	Porcentaje de afirmaciones "Muy de acuerdo"	
		Director	Jefe técnico
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes	15,52%	22,22%

	Estimulación intelectual	6,94%	16,67%
	Modelamiento	8,33%	33,33%
Establecer dirección	Altas expectativas	33,33%	33,33%
	Objetivos	27,08%	
	Visión	33,33%	
Gestionar la instrucción	Dotación de personal	8,33%	
	Evitar distracción del staff	0,00%	
	Monitoreo	25,00%	16,67%
	Proveer apoyo técnico a los docentes	16,95%	29,27%

Rediseñar la organización	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	19,44%
	Construir una cultura colaborativa	33,33%
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad	12,50%
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	15,25%
		8,33%

Fuente: Elaboración propia.

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

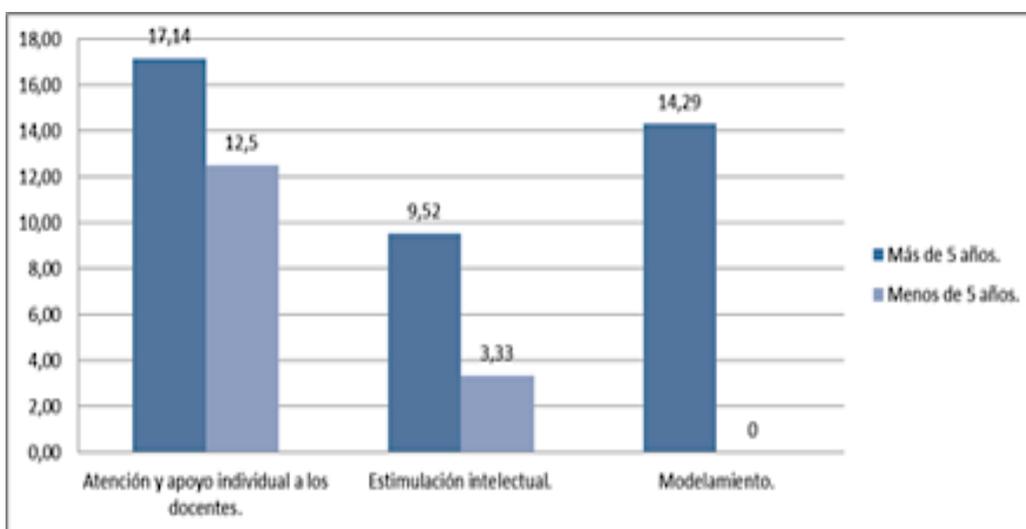
En cuanto al despliegue de prácticas de la jefe de UTP, los docentes consultados identificaron que la práctica más frecuente es *altas expectativas* con un 33,33% y *modelamiento* con un 33,33%, seguida por la práctica de *proveer apoyo técnico a los docentes* con un 29,27%. Aunque en este caso, las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

Al visualizar estos datos se puede apreciar que, en términos del trabajo pedagógicos la jefe de UTP es la persona que los docentes más valoran.

Para revisar la opinión de los docentes ante las prácticas menos frecuentes identificadas para el director, se presentan a continuación dos comparaciones (figura 18.1 y figura 18.2), según los años de ejercicio profesional que poseen los profesores consultados. Estas comparaciones agrupan las respuestas de la muestra en dos grupos: (a) profesores con ejercicio profesional inferior a cinco años; y (b) profesores con un ejercicio profesional superior a cinco años.

Figura 18.1

Opinión Prácticas del Director Desarrollar Personas



Fuente: Elaboración propia.

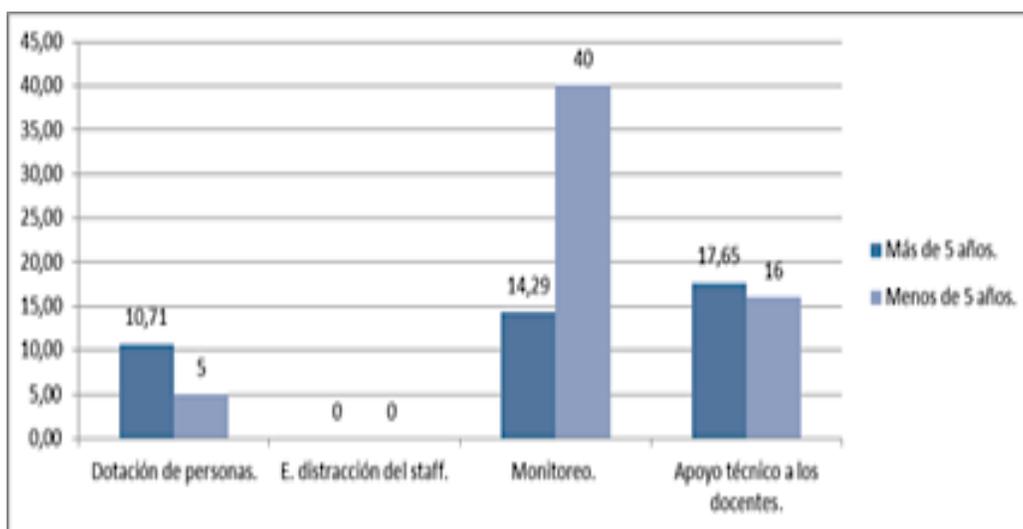
Al agrupar las percepciones de los profesores del establecimiento según sus años de ejercicio profesional, se observa, en la figura 18.1, que existe diferencia en la percepción que posee la muestra, respecto al despliegue de prácticas del director en la dimensión *desarrollar personas*. Esto es, los docentes con más de cinco años de experiencia profesional, señalan en un mayor porcentaje, estar "Muy de acuerdo" en que la directora de su escuela ejerce estas prácticas, contrariamente, de aquellos docentes con menos de cinco años de experiencia profesional (profesores noveles). En este sentido, resulta interesante destacar las preguntas para la práctica *modelamiento*, donde se observa que ninguno de los profesores noveles consultados

afirma estar “Muy de acuerdo” con que el director desarrolle esta práctica de liderazgo (con un 0%).

Un segundo análisis de las prácticas de liderazgo del director, que resulta de interés profundizar de la tabla 18.1, tiene que ver con las respuestas cuyo foco es recoger información acerca de la percepción de la *dimensión gestionar la instrucción*, que se ubica con una frecuencia baja a estar “Muy de acuerdo” que el director las desarrolle en la escuela.

Figura 18.2

Opinión Prácticas del Director Gestionar la Instrucción



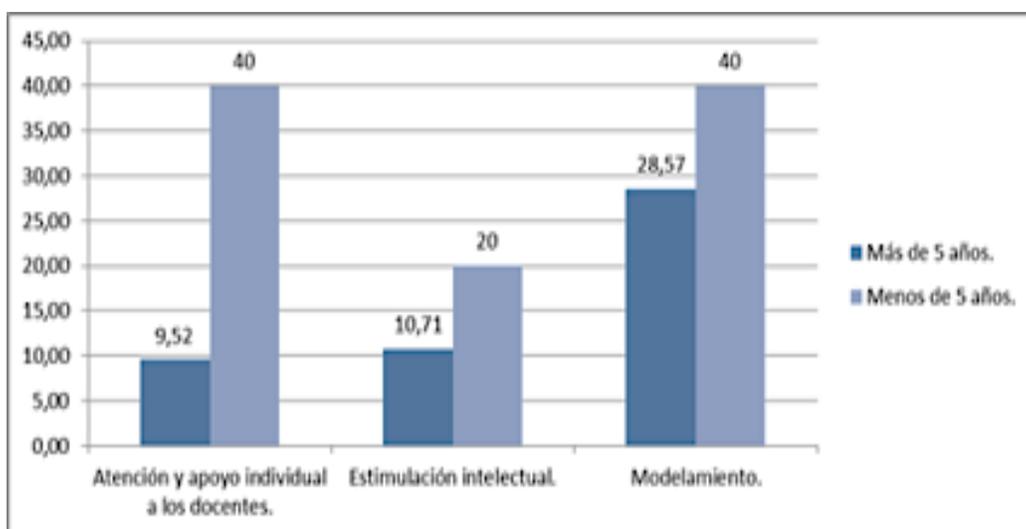
Fuente: Elaboración propia.

Al agrupar las percepciones de los profesores del establecimiento según sus años de ejercicio profesional, se observa en la figura 18.2 que las respuestas relacionadas al despliegue de prácticas enmarcadas en la *dimensión gestionar la instrucción*, los docentes tienen diferentes percepciones en cuanto a las prácticas vinculadas con las subdimensiones de *dotación de personas*, *monitoreo* y *apoyo técnico*. No obstante, aquellos, ambos grupos de profesores coinciden en que la subdimensión *evitar la distracción del staff* es la que posee un menor desarrollo por parte de la directora, con nulas respuestas que consideren estar “Muy de acuerdo” con la realización de las prácticas relacionadas a este ítem.

Para revisar la opinión de los docentes ante las prácticas menos frecuentes identificadas para la jefe de UTP, se presentan a continuación dos comparaciones (figura 18.3 y figura 18.4), según los años de ejercicio profesional que poseen los profesores consultados. Estas comparaciones agrupan las respuestas de la muestra en dos grupos: (a) profesores con ejercicio profesional inferior a cinco años; y (b) profesores con un ejercicio profesional superior a cinco años.

Figura 18.3

Opiniones Prácticas del jefe técnico Pedagógico Desarrollar Personas



Fuente: Elaboración propia.

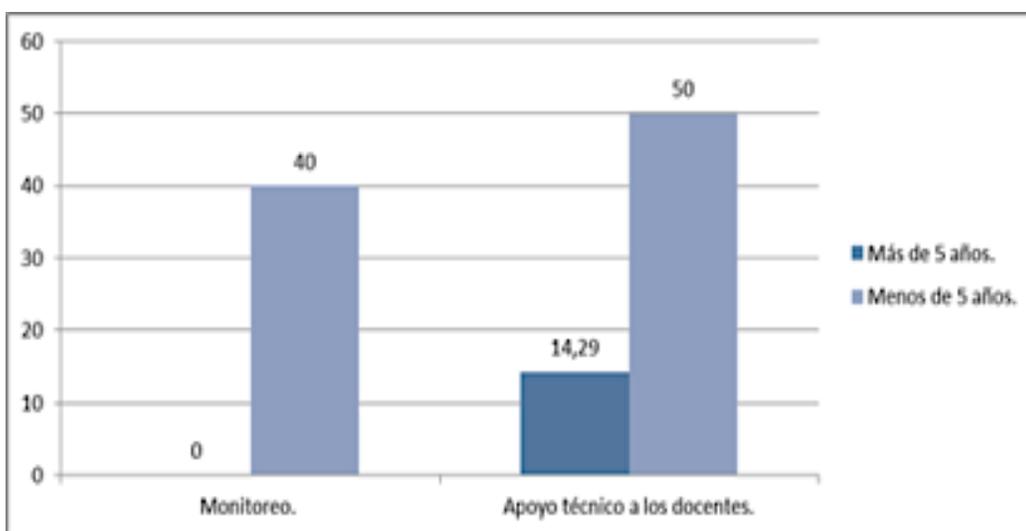
En la figura 18.3 respecto la dimensión desarrollar personas y su despliegue de prácticas desarrolladas por la jefe de UTP, se hace una comparación en base a dos grupos que representan años de experiencia.

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

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

Figura 18.4

Opiniones Prácticas del Jefe Técnico Pedagógico Gestionar la Instrucción



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las prácticas de la dimensión *gestionar la instrucción* por parte de la jefa de UTP, se observa en la tabla 18.4 que existen diferencias en cómo estos profesores perciben el despliegue de estas prácticas. Así, el grupo de profesores noveles poseen una mayor percepción que este directivo realice las prácticas tanto de *monitoreo* (40% de respuestas favorables) como de *apoyo técnico* (50%), al compararlo con el grupo de profesores con más años de experiencia profesional quienes perciben esta práctica con un menor grado de consolidación de este directivo (UTP) se identifica un 0% y un 14,3% de respuestas “Muy de acuerdo”.

Por lo tanto, queda en evidencia que, la directora está más orientada a los docentes experimentados y la jefa de UTP hacia los docentes noveles.

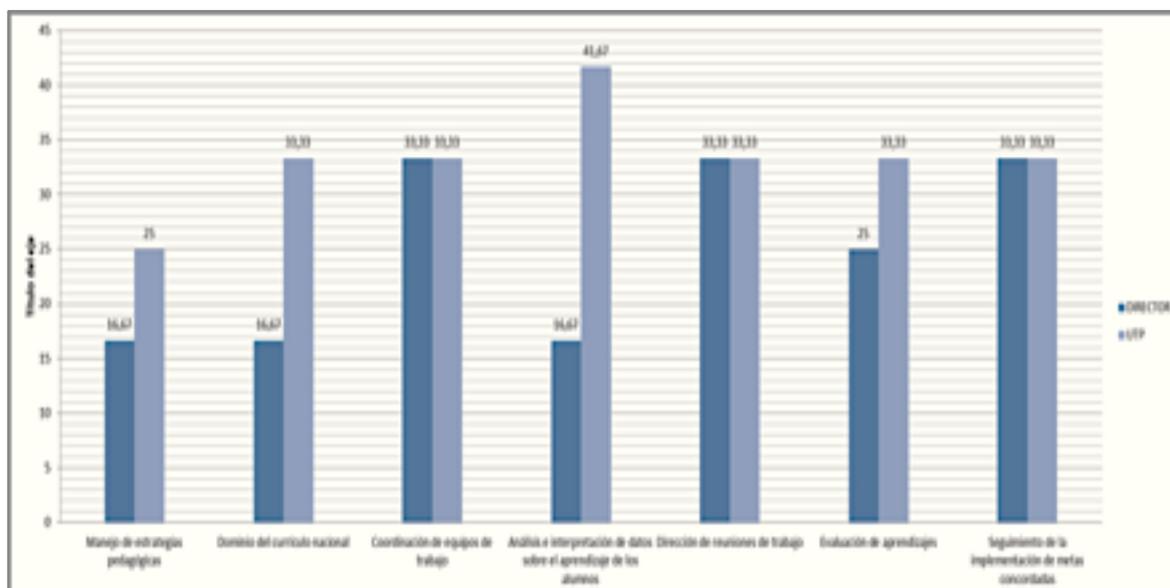
3.2 Competencias y habilidades directivas

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

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

Figura 19.1

Competencias y Habilidades del director y jefa de UTP



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 19.1 se muestra una comparación en base a las competencias y habilidades del director y jefe técnico para dilucidar las percepciones que tienen los profesores frente a estos dos cargos directivos.

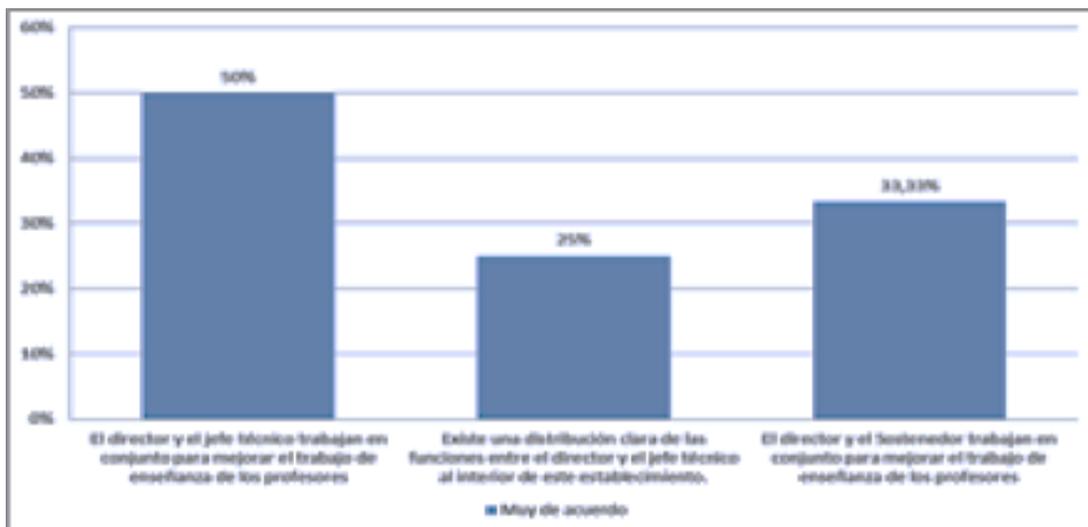
La percepción que tienen los profesores en base a la jefa de UTP, se visualiza positivamente. Esto queda evidenciado en que se concentra un mayor porcentaje, representado por un 33,33%

promedio. Mientras tanto la percepción que los docentes tienen hacia el director, esta se encuentra descendida respecto a la jefa de UTP, el cual presenta un porcentaje promedio de un 25%.

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

Figura 19.2

Relación de trabajo entre director y jefa de UTP



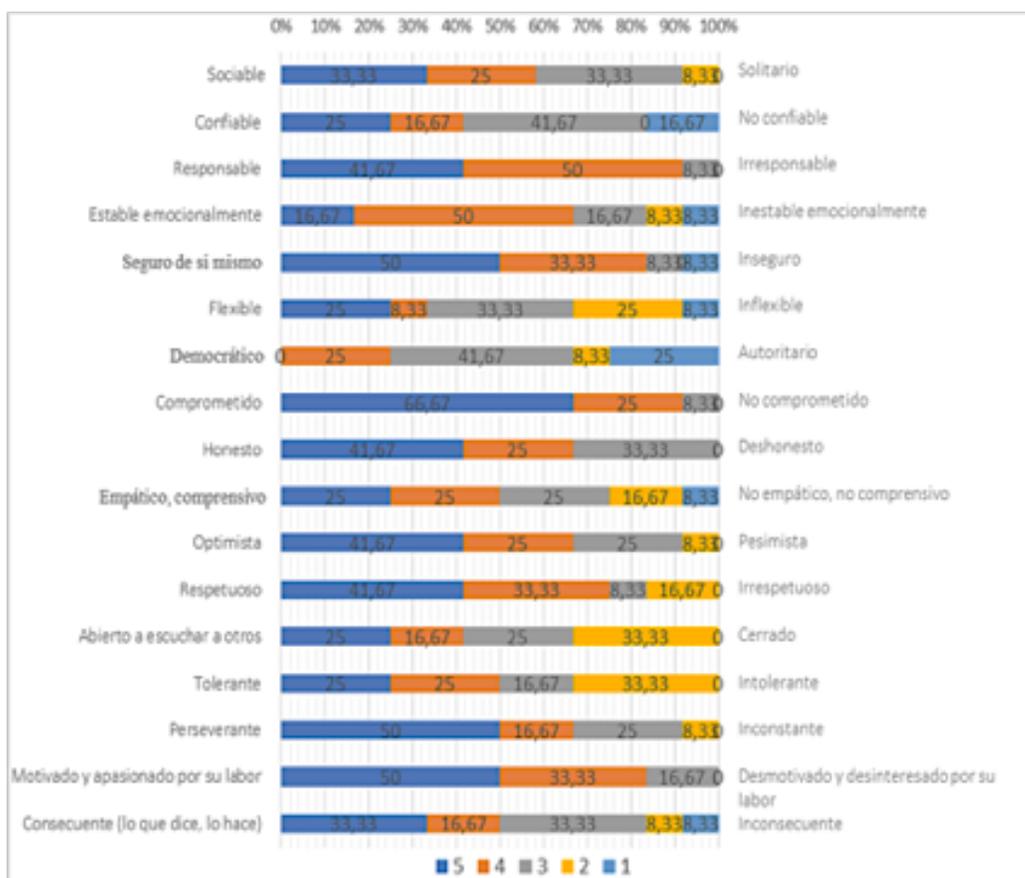
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la figura mostrada 19.2 se exponen dos realidades distintas para la relación entre el director y la jefa de UTP y la relación entre el director y el sostenedor. En cuanto a la relación de trabajo entre el director y la jefa de UTP se observa que la mitad de los docentes,

están “Muy de acuerdo” con que el director y la jefa de UTP trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza, mientras que las respuestas relacionadas con la distribución de funciones entre ambos directivos según la opinión de los profesores encuestado, llegan a un 25%. Por otro lado, en la relación del director y sostenedor, sólo un tercio de los profesores encuestados, afirman que el director trabaja en conjunto con su sostenedor para la mejora del trabajo docente.

Figura 19.3

Características del director



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la figura 19.3 antes mostrada, se perciben las características más notorias del director, según los docentes encuestados. Entre las características positivas a destacar, los

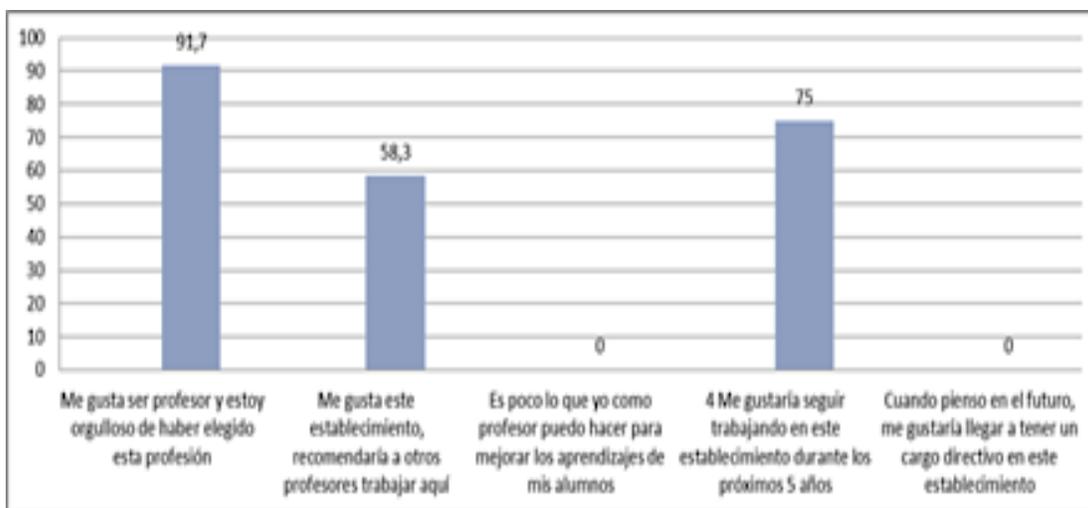
docentes perciben a la directora como una persona *comprometida*, con el 66,6% de opiniones favorables. Se destaca las opciones de que la directora *es segura de sí misma, perseverante, motivada y apasionada por su labor*, con un 50% de opiniones afirmativas a cada opción mencionada y en ese mismo sentido, se afirma que la directora es *respetuosa, responsable, honesta y optimista*, con un 41,6% de respuestas positivas a cada cualidad. Como características negativas, se menciona que la directora es *autoritaria* (25% de respuestas “Muy de acuerdo” a la afirmación), *cerrada e intolerante* (33,3% de respuestas de acuerdo a la afirmación).

3.3 Influencia indirecta del liderazgo

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

Figura 20.1

Motivación de los Profesores



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la figura 20.1 en donde se exhibe la motivación de los profesores, es posible observar que la percepción de parte de los profesores muestra varios puntos interesantes.

Primero, en base a las cinco afirmaciones que se desprenden: (1) *me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión*; (2) *me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesionales trabajar aquí*; (3) *es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos*; (4) *me gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos cinco años*, y; (5) *cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento*, muestran un porcentaje promedio de un 45%.

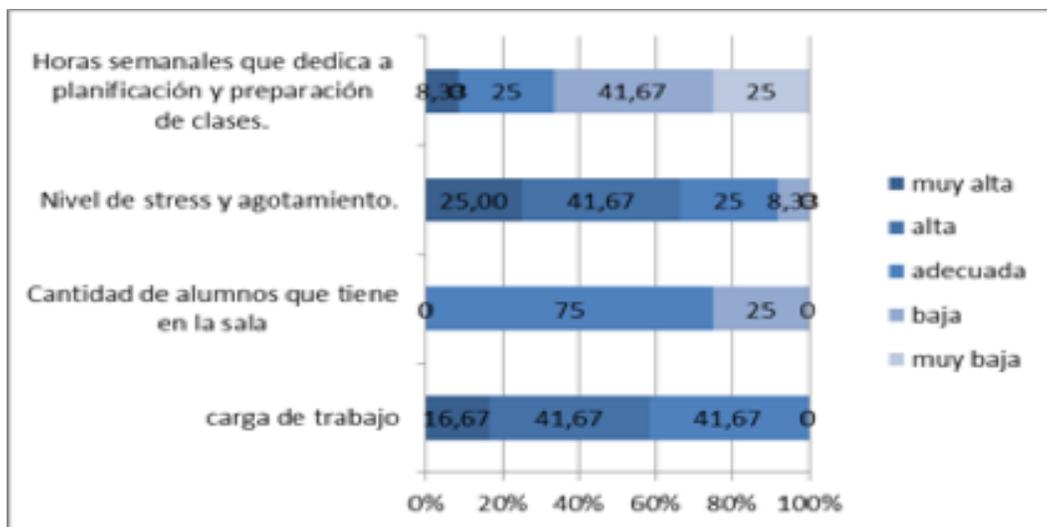
En segundo lugar, dos de estas afirmaciones presentan un porcentaje exiguo demostrando nula aprobación de parte de los profesores, estas son: (1) *es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos*; y (2) *cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un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

Por otro lado, solo tres afirmaciones tienen altos porcentajes en donde se visualiza una mayor aprobación de parte de los profesores, estas afirmaciones son: *me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión* con un 91,7%, le sigue *me gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos cinco años* con un 75% y finalmente *me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí* con un 58,3%.

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

Figura 20.2

Condiciones de Trabajo en el Establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la percepción que poseen los profesores de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo (figura 20.2). Estos sujetos afirman que las horas dedicadas a la planificación de la enseñanza son bajas en un 41,67%, mientras que su nivel de stress lo perciben alto (41,67%). La opinión respecto a la cantidad de alumnos por sala, estos profesores consideran que es adecuada en un 75%.

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

Tabla 4

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

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

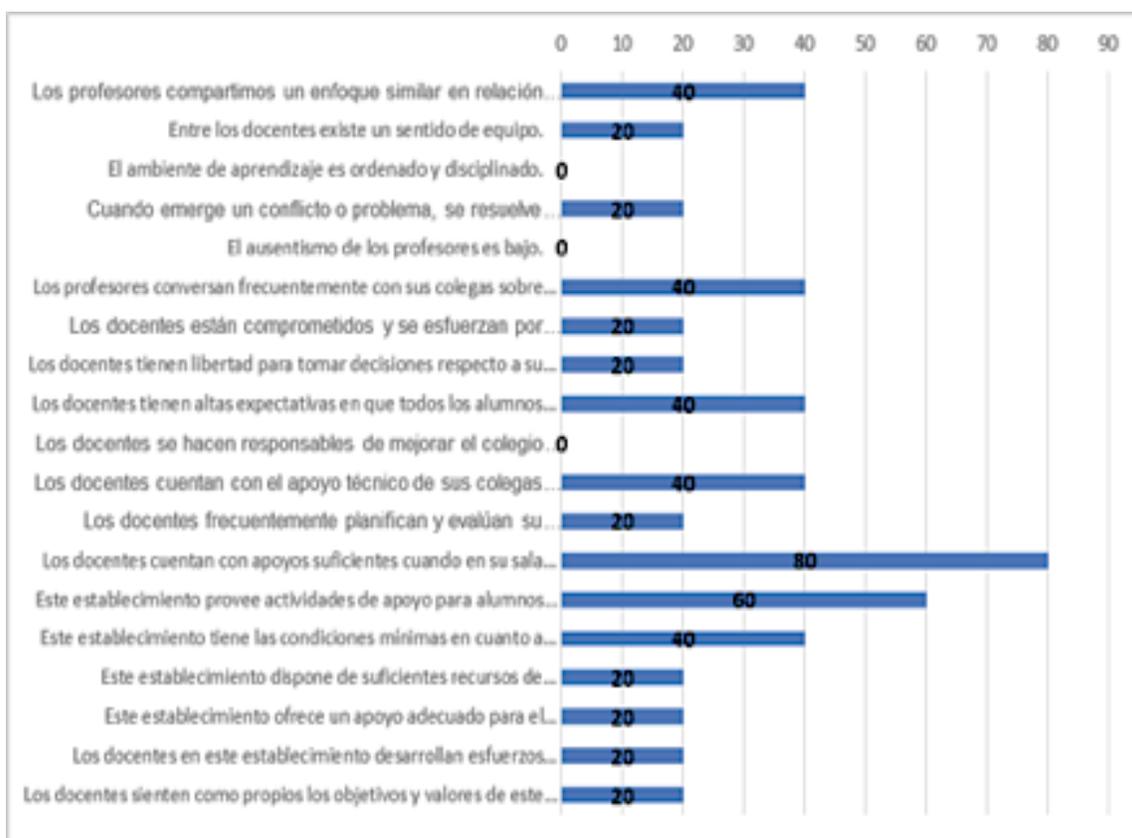
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la tabla 4, se puede visualizar dos realidades distintas de acuerdo a la distribución horaria de los docentes que abordan horas lectivas y no lectivas.

Basándonos en la reglamentación vigente, que establece un 65% de las horas de contrato como horas lectivas y el resto de ellas (35%) como horas no lectivas, se revela que un 42% de los docentes tiene más horas lectivas que las correspondientes a la legislación vigente, con una diferencia de entre uno a tres horas cronológicas. En cuanto a las horas no lectivas, se aprecia que un 92% de los docentes, tiene una cantidad de horas lectivas menor a las reglamentarias, con una diferencia de entre 27 minutos y 10 horas 30 minutos. Cabe destacar que, tres de los docentes que se muestran al principio con mayor horas lectivas de las reglamentarias, tienen el mismo inconveniente en este ítem de horas no lectivas, es decir, menor horas no lectivas para el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje y, su desarrollo profesional docente.

Figura 20.3

Percepción de profesores noveles sobre las formas de trabajo en el establecimiento



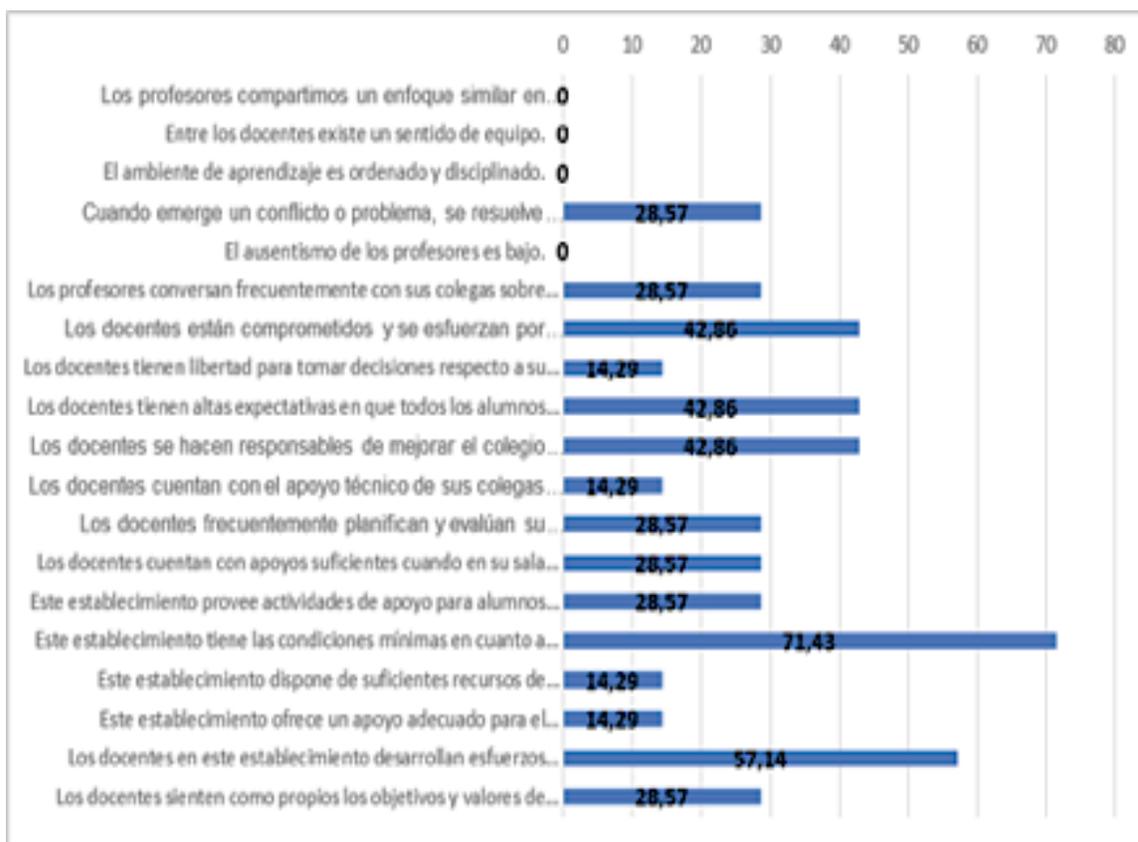
Fuente: Elaboración propia.

En base a la figura 20.3 formas de trabajo en el establecimiento, se desglosa una serie de afirmaciones para esta área. Respecto a este punto se observa la percepción del primer grupo que corresponde a profesores nóveles. En este ítem, los porcentajes obtenidos de las 19 afirmaciones van desde el 0% hasta el 80%.

Según la figura, se puede visualizar la alta aprobación que existe respecto a las afirmaciones, percepción de los profesores nóveles, pues su porcentaje promedio es de un 27,36%

Figura 20.4

Percepción de profesores experimentados sobre las formas de trabajo en el establecimiento



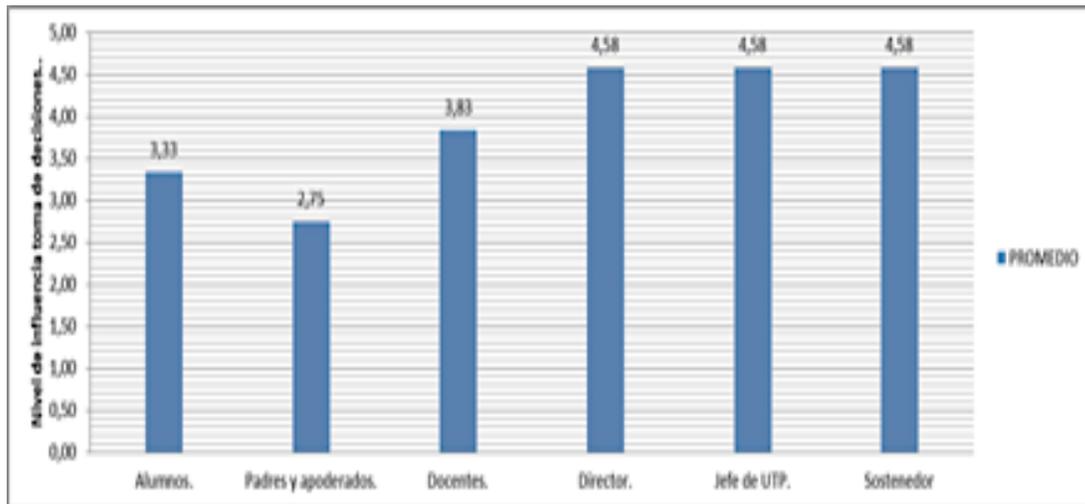
Fuente: Elaboración propia.

Según la figura 20.4 formas de trabajo en el establecimiento, se despliega una serie de afirmaciones para esta área, bajo la percepción del segundo grupo, que corresponde a profesores de más de cinco años de experiencia laboral (profesores experimentados).

Los porcentajes obtenidos de las 19 afirmaciones van desde el 0% hasta el 71,43%. Cuatro de estas afirmaciones tienen nula aprobación de parte de los profesores, pues muestran un 0%. Cuatro afirmaciones presentan un 14,29%, seis un 28,57%, tres afirmaciones un 42,86% y dos de las afirmaciones sobre el 50% estas son: *los docentes en este establecimiento desarrollan esfuerzos concretos para comprometer a los padres con el proceso de aprendizaje de los alumnos* con un 57,14% y *este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo* con un 71,43%. Es evidente la descendida aprobación de los profesores con más antigüedad, pues su porcentaje promedio es de un 25,57%, mientras que los profesores noveles de la figura 20.3 presentan un porcentaje más alto de aprobación, sin embargo, no es sobresaliente.

Figura 20.5

Decisiones educativas fundamentales del establecimiento

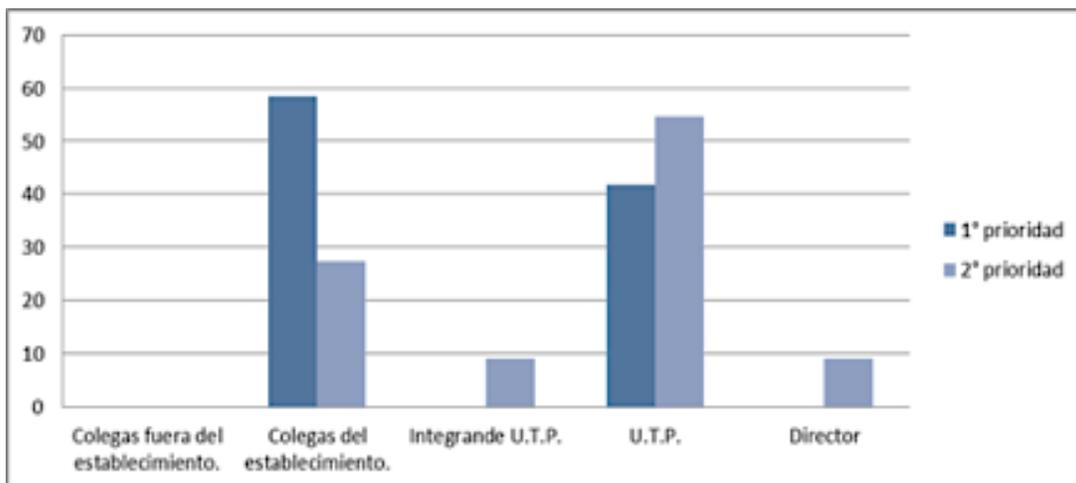


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la influencia directa que tienen diferentes actores escolares, en la toma de decisiones educativas fundamentales en el establecimiento, tales como objetivos y metas, proyectos educativos y/o planes de mejoramiento presentada en la tabla 20.5, los profesores en promedio afirman que tanto el director, como la jefa de UTP, junto al sostenedor son quienes tienen una mayor influencia, mientras que los apoderados, seguido por los alumnos, tienen una menor influencia directa en la toma de decisiones educativas fundamentales en el establecimiento educacional.

Figura 20.6

A quién recurren los profesores cuando tienen dudas de sus prácticas de enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la figura 20.6, los docentes encuestados opinan, en su mayoría, que recurren a los mismos colegas del establecimiento cuando tienen una duda de sus prácticas de enseñanza como primera prioridad, con un 58,3% de opiniones favorables, mientras que en segundo lugar recurren a la jefa de UTP para la resolución de dudas, con un 54,5% de respuestas afirmativas. Se observa que ambas opciones (colegas del establecimiento y jefa de UTP) son las más recurridas por los docentes, en caso de interrogantes o inconvenientes que puedan surgir en su trabajo docente.

SÍNTESIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

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

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

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

Por otro lado, respecto a las características del director, se observa que los resultados son bastante favorables, predomina las características positivas por sobre las negativas. Asimismo, se muestra que la relación entre la directora y jefa de UTP, así como la directora y sostenedor,

específicamente en el trabajo que realizan en conjunto es percibida por los profesores como una relación positiva.

En tercer lugar, en relación a la influencia indirecta del director en el establecimiento, los resultados vinculados a la motivación docente, condiciones de trabajo y jornada laboral, nos indica una alta motivación y orgullo de los profesores por su trabajo realizado en el establecimiento, con cifras sobre el 60%. No obstante, las condiciones de trabajo descritas por los docentes en el instrumento describen una distancia entre las horas de preparación de la enseñanza con el trabajo en el aula, con un 91% de profesores que tienen menos horas no lectivas en relación a la legislación vigente.

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

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

CAPÍTULO 4

RESULTADOS CUALITATIVOS

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

Estos resultados, recogidos en diferentes entrevistas, constituyen las percepciones y prácticas extraídas del discurso de profesores, directora y jefe UTP. Al respecto, surgieron cuatro categorías de análisis: liderazgo administrativo, gestión curricular, gestión organizacional y desarrollo profesional docente.

4.1 Categoría liderazgo administrativo

Respecto a la categoría “liderazgo administrativo” que se refiere a la forma en que la directora y jefe UTP lideran los procesos en el establecimiento, se identificaron tres sub dimensiones: prácticas de liderazgo administrativo, competencias y habilidades directivas y colaboración entre equipo directivo.

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

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

Respecto a lo declarado por la jefa de UTP, se puede visualizar la importancia que se le ha atribuido a la gestión y organización del establecimiento, en consecuencia, se deja de lado el liderazgo pedagógico, situación que se torna compleja la hora de guiar y apoyar a los docentes en el aula, al respecto la directora señala que: (...) *“los docentes lo manifestaron en algún momento, en donde mencionaron que no había mucho apoyo en aula y más que de la jefe de UTP, es mío. Ellos se sentían solos en ese caminar y ése es uno de los factores que yo considero que hoy día nos estamos haciendo cargo”.* (directora). Sin embargo, este argumento se contradice con lo que exponen los docentes quienes señalan: *“Han hecho una muy buena gestión en relación a ganar cosas para la escuela, y eso también hay que reconocerlo. Lo que sí creo que deberían proponer mejoras cuando nos hacen una retroalimentación negativa”* (...). (docentes). La percepción de los docentes es distinta a lo que declara el equipo directivo, ellos no perciben un apoyo pedagógico, pero sí, notan claramente que, la gestión de recursos es lo que predomina como acción que ejecuta el equipo directivo.

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

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

Por otro lado, la jefa de UTP agrega información a esta subcategoría, donde manifiesta la falta de conocimientos en aspectos técnicos y pedagógicos que posee la directora: *“la directora tiene poco conocimiento de los temas pedagógicos, no tiene manejo de las bases curriculares y eso se*

evidencia cuando hace acompañamiento al aula, y en las reuniones técnicas que tenemos”. (jefa de UTP)

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

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

4.2 Gestión curricular

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

En relación a la primera subcategoría de *apoyo técnico pedagógico para la labor docente*, según el discurso de la jefa de UTP, este describe algunas prácticas implementadas en el establecimiento: *“Desde la unidad técnica pedagógica, acompañamiento al aula, apoyo en relación a generar bancos de planificaciones que sean compartidas entre colegas, apoyo en la construcción y revisión de evaluaciones, implementación de medios audiovisuales y materiales pedagógicos que faciliten su labor y generar espacios de trabajo colaborativo”. (jefa de UTP)*. De esta cita, se percibe el apoyo a los profesores en la labor pedagógica, tanto en estrategias como en recursos materiales y espacios formales de colaboración.

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

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

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

4.3 Gestión organizacional

En cuanto a la categoría gestión organizacional, se puede ver que, de esta se identificaron tres subcategorías: *condiciones organizacionales para el aprendizaje, identidad colectiva del equipo directivo y los docentes y gestión de la convivencia entre directivos y docentes*.

Respecto a la primera subcategoría que corresponde a “condiciones organizacionales para el aprendizaje”, que trata sobre las mejoras de infraestructuras y adquisición de recursos materiales para el establecimiento educacional. “*Todas las mejoras, decisiones y estrategias implementadas como escuela han estado centradas en mejorar las condiciones de los profesores y de los estudiantes, lo que se traduce en contar con calefacción en todas las salas, con los materiales necesarios para trabajar y no todas las escuelas de esta comuna pueden decir lo mismo*”. (*directora*). Se puede observar un equipo atento y que atribuye importancia a la gestión de

recursos materiales, para brindar las condiciones óptimas, y así favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

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

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

En cuanto a lo declarado por los directivos: “(...) *hemos logrado tener una escuela normalizada, hay claridad en las reglas y hay una rutina instalada, lo que facilita que los docentes se preocupen solo de la enseñanza. Las horas, cursos y profesores están distribuidos de acuerdo a sus habilidades*”. (jefa de UTP). Bajo esta perspectiva, se percibe la obsesión por la norma, las prácticas rutinarias y reglas comunes de trabajo, así como la asignación de trabajo de acuerdo a las habilidades de cada docente. De lo declarado, es difícil visualizar y entender la práctica como un espacio de experimentación educativa.

Por último, la tercera subcategoría que hace alusión a la “gestión de la convivencia entre directivos y docentes”, que describe los factores obstaculizadores y barreras que inhiben en la gestión de la convivencia. El aspecto más relevante a destacar es la división que se ha generado entre el grupo de profesores y el equipo directivo:

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

que el problema es de uno y en realidad hay muchas situaciones complejas de manejar. (docentes)

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

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

4.4 Desarrollo profesional docente

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

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

Otro elemento que es importante destacar, son los fines que los docentes perciben en la colaboración entre profesores. De esto serían: *“El modelaje de estrategias (...), con el fin de*

mejorar la implementación y trabajar de manera más articulada (...) (docentes) aquellas prácticas más recurrentes instaladas en la organización escolar.

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

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

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

UTP). Es decir, la construcción de capacidades, desde la dirección escolar estaría restringida al acompañamiento al aula.

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

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

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

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

una transferencia de la responsabilidad de desarrollo de capacidades a los propios docentes y en su defecto en la mejora de resultados de aprendizaje.

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

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

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

SÍNTESIS DE RESULTADOS CUALITATIVOS

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

Primero, en base a la categoría “liderazgo administrativo”, se puede apreciar que las percepciones del equipo directivo y docentes son coherentes al declarar que el tipo de liderazgo establecido sobresale en lo administrativo, lo que hace visible la escasa relevancia por establecer un liderazgo pedagógico. Esto ha provocado repercusiones negativas a la hora de apoyar y guiar a los docentes en sus labores cotidianas. Ambas partes están conscientes que ha sido positiva la gestión e implementación de recursos para el buen funcionamiento del establecimiento, pero no se ha logrado consolidar un liderazgo pedagógico más fuerte y estable que impulse la evaluación para la mejora y haga posible un proyecto educativo más participativo.

Por otro lado, la evidencia sugiere la falta de competencias técnicas y pedagógicas que ambos líderes no poseen. Al ejecutar algunas prácticas importantes, que son precisamente para promover el desarrollo profesional de los docentes, al abordarlas con escaso conocimiento y rigurosidad que se requiere, y más aún, al no valorar el impacto que puede generar la práctica, estas son percibidas únicamente como parte del proceso. Esto no solo es declarado por la directora, sino también, es percibido por los docentes, quienes en varias oportunidades manifiestan el exiguo apoyo técnico que reciben. Por lo tanto, a la hora de llevar a cabo ciertas prácticas y acciones que se han establecido como rutinas, éstas no han sido manejadas con el conocimiento y la rigurosidad que conlleva su ejecución. Esto a la larga produce confusión e incoherencia, respecto a lo que se debe hacer para mejorar.

Otro punto a destacar, es la escasa colaboración que se da entre equipo directivo y sostenedor, aspecto fundamental a la hora de tomar decisiones o abordar ciertas situaciones que involucran aspectos técnicos.

En cuanto al rol que cumple el equipo directivo, respecto a la gestión y mejoramiento de la calidad educativa, en donde queda en evidencia la preocupación por la gestión de recursos materiales y el cumplimiento de la normativa, pero no así, la gestión de oportunidades para la mejora de la calidad educativa del establecimiento.

En segundo lugar, de acuerdo a lo analizado en la categoría gestión curricular, se aprecia que hay ciertas posiciones concordantes entre algunos docentes y la jefa de UTP sobre el apoyo técnico pedagógico entregado por esta última a los profesores de la escuela, especialmente en el acompañamiento al aula, aunque al contrastar con los datos cuantitativos, se sugiere que el apoyo del equipo directivo a las labores docentes, es menor a la declarada por ambos estamentos en las entrevistas (16% de los docentes afirman estar “muy de acuerdo” con que la directora realiza apoyo técnico a los profesores, aumentando este porcentaje a 29% en el caso de la jefa de UTP).

Por otra parte, la evidencia sugiere que las decisiones tomadas por la directora, en cuanto al trabajo de los docentes, específicamente en el trabajo no lectivo de los mismos, ha afectado la preparación de las clases por la gran cantidad de trabajo administrativo que le es entregado por la directora en base a la distribución de responsabilidades dentro del establecimiento. Esto se sustenta, tanto en las entrevistas hechas a los docentes, como en los datos obtenidos en la fase cuantitativa donde los profesores consultados afirman dedicar un tiempo de preparación de clases menor al estipulado por ley para esta actividad pedagógica.

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

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

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

CAPÍTULO 5

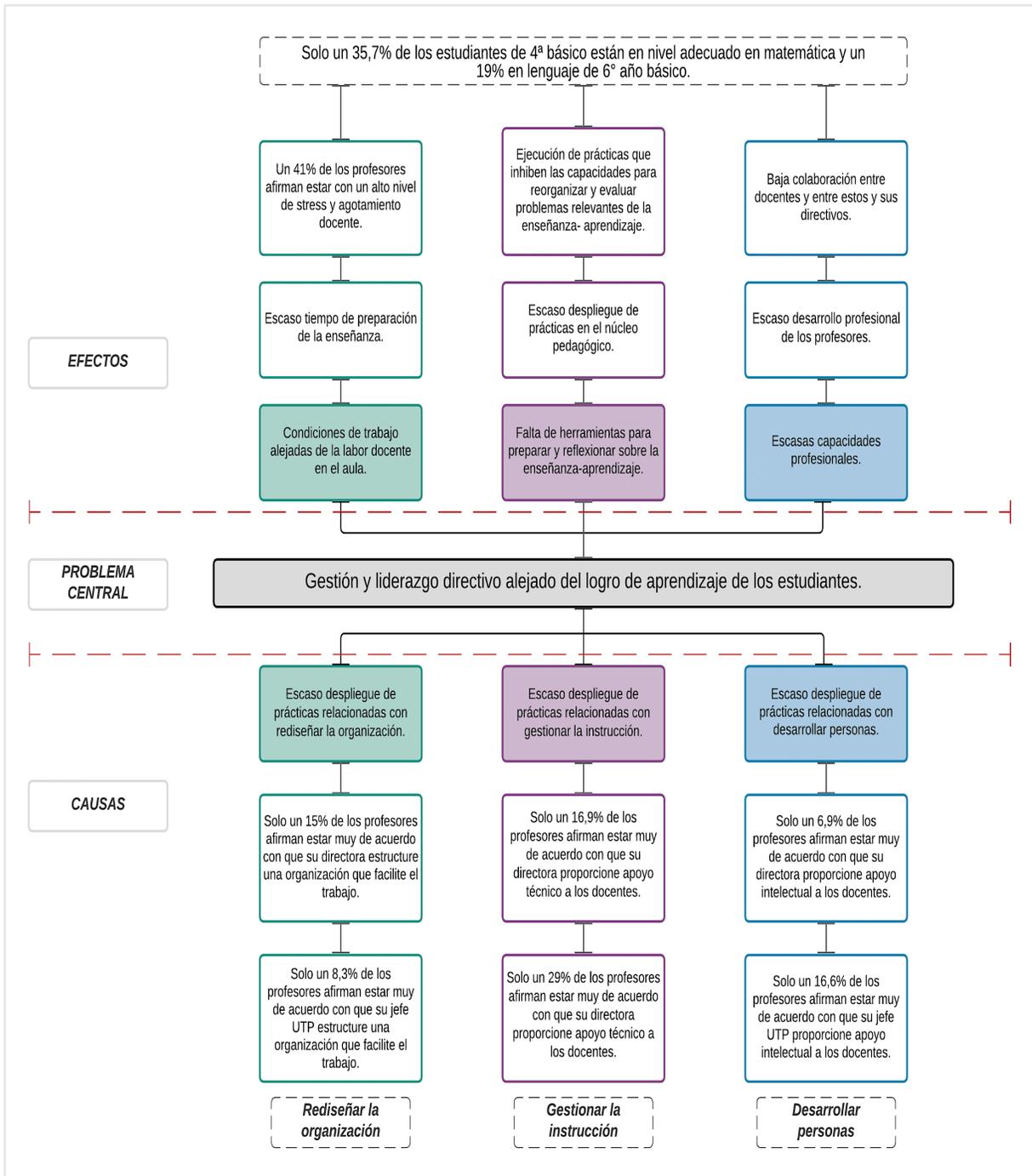
DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

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

En relación a esto, el siguiente capítulo presenta un árbol de problemas que más adelante se explica con la intencionalidad de describir el problema central del lugar de estudio, sus causas y efectos asociados.

Figura 21

Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las causas que explicarían el problema central definido para este centro escolar, como muestra la figura 21, responden a las variables relacionadas con el escaso despliegue de prácticas directivas llevadas a cabo tanto por su directora como por su jefe UTP. De este repertorio de prácticas, aquellas con mayor sentido de urgencia, corresponden a rediseñar la organización, gestionar la instrucción y desarrollar personas.

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

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

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

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

En cuanto a las causas que se relacionan con *gestionar la instrucción*, la evidencia empírica de este contexto reportó que ambos directivos proveen de forma *escasa apoyo técnico a los docentes*. En este sentido, los datos tanto cuantitativos como cualitativos dieron cuenta que, en

este centro educacional, existiría una política de toma de decisiones que no se basaría en la evidencia. Por ejemplo, no evalúan de forma sistemática a todos los docentes a través de la observación del aula y la retroalimentación, con diferencias entre la percepción de profesores noveles (40% afirman estar muy de acuerdo) y la percepción de profesores experimentados (14% afirman estar muy de acuerdo). Al respecto, esta observación de clase y su respectiva retroalimentación, para el monitoreo de la enseñanza, sería una práctica esporádica ejecutada sólo por la jefa de UTP. De este modo, los directivos, no estarían ni supervisando, ni tampoco evaluando la enseñanza de forma sistemática. Por lo tanto, a falta de estos elementos no hay datos empíricos que permitan a los directivos la toma de decisiones ajustadas en función al currículum establecido, lo cual influye negativamente a la hora de implementar ciertas estrategias efectivas que promuevan reales instancias para el desarrollo de los aprendizajes.

A pesar de los aportes que la literatura nos ha proporcionado en torno a estos elementos, la inconstancia visualizada hace distinguir que esto no representa mayor significación para ellos, es decir, para los directivos. Al no ser acciones significativas e interiorizadas, repercute negativamente y genera confusión en los docentes, quienes no logran ajustar sus estrategias de enseñanza de manera continua y oportuna. Por tanto, estos profesores disponen de escasas herramientas para preparar y reflexionar sobre su enseñanza, así también, para ejecutar diversas prácticas efectivas en el núcleo pedagógico. En efecto, este escaso apoyo técnico a los docentes, inhibe las capacidades de los profesores para reorganizar y evaluar problemas relevantes de su enseñanza – aprendizaje.

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 6

PROPUESTA DE MEJORA

6.1 Resumen ejecutivo

En el siguiente capítulo, se describe propuesta de mejora, cuyo objetivo es dar una solución global a la problemática identificada y analizada en los capítulos anteriores.

En este apartado se describe la propuesta de trabajo que va desde el desarrollo de habilidades pedagógicas del equipo técnico directivo hasta el equipo docente, con foco en el cambio y la mejora de las prácticas docentes del establecimiento educacional de este estudio.

Hay que mencionar, además, que se utilizará dispositivo *Estudio de Clases* el cual corresponde a una modalidad de desarrollo profesional docente.

La propuesta de mejora está compuesta por una estructura amplia. Esta se planificó considerando cuatro fases que permitirán visualizar todos los puntos de forma metódica, es decir, desde el inicio hasta el término de la implementación.

La primera parte, *el objetivo general y sus metas de efectividad*. En este apartado se presenta el objetivo central del plan, así como también las metas de efectividad los cuales permitirán medir el grado de logro del objetivo al finalizar.

La segunda parte del trabajo, *resultados esperados del plan de mejora*. En esta parte, de forma sistematizada se presentan los objetivos, metas estratégicas y los métodos de verificación.

La tercera parte del trabajo, *diseño de actividades plan de mejoramiento y carta Gantt*, En esta sección se presenta la planificación del plan y se describe las actividades y sesiones de trabajo a ejecutarse. Estas han sido organizadas en dos etapas, la primera teórica/reflexiva y la segunda implementación de la estrategia de DPD. Asimismo, se adjunto carta Gantt para la verificación de todas las actividades en los plazos definidos.

Finalmente, la cuarta parte del informe comprende la *fundamentación teórica y conclusiones*. Aquí se describe la dimensión teórica que sustenta el plan de mejora en función a conceptos claves que se relacionan con algunas teorías empíricas. Y posteriormente, una reflexión final que

pretende establecer conclusiones respecto a la elaboración de trabajo, identificando, además, algunas limitantes y, desafíos.

6.2 Objetivo general

- Fortalecer las prácticas de la gestión y liderazgo pedagógico del equipo técnico directivo, para favorecer el desarrollo profesional continuo de los docentes.

6.2.1 Metas de efectividad

1. Mejorar a lo menos en un 80% las prácticas técnicas – pedagógicas del equipo técnico directivo.
2. Que a lo menos un 80% de los profesores esté “Muy de acuerdo” en una mejora del trabajo colaborativo a partir de la implementación de Estudio de clases.
3. El 100% de los estamentos participa activamente en instancias planificadas de reflexión docente y trabajo colaborativo.
4. El 100% de los profesores y equipo técnico directivo participen activamente en la ejecución de un plan de mejora efectivo que estimule el desarrollo y fortalecimiento del capital profesional.
5. Aumentar al 100% las relaciones simétricas y de confianza entre profesores y equipo técnico directivo, para así lograr una cultura colaborativa y de aprendizaje entre pares.
6. Que a lo menos el 80% de los docentes tomen conciencia de los beneficios de la planificación conjunta, asimismo, la importancia que tiene la reflexión en torno a sus prácticas pedagógicas.

6.3 Resultados esperados del plan de mejora

Tabla 5

Cuadro de resultados esperados

<i>Resultados esperados</i>	<i>Indicadores de resultado</i>	<i>Medios para la verificación y/o insumos</i>
RE 1: Programa para desarrollar y fortalecer las prácticas técnicas – pedagógicas, dirigido al equipo técnico directivo.	a) El 100% del equipo técnico directivo participa en capacitación sobre gestión curricular y pedagógica; revisión de algunas estrategias para el desarrollo profesional docente, recursos pedagógicos y reflexión.	<ul style="list-style-type: none">- Acta con la información detallada de lo abordado en cada jornada de reflexión.- Lista de participantes por cada jornada.
	b) Una propuesta de protocolo para el apoyo al trabajo docente, que contenga: tiempos para la reflexión, funciones, etapas, entre otros.	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de documento que contemple un protocolo de trabajo, de tipo instructivo, para el apoyo al trabajo docente.

-
- | | |
|--|---|
| c) Un documento con los lineamientos institucionales, el cual debe contener: planificación, cronograma de trabajo, análisis y, por último, evaluación de los productos de aprendizaje. | - Un documento institucional, elaborados de forma colaborativa y consensuados garantizando la participación de sostenedor, equipo técnico directivo y docentes, en el que se deja en manifiesto de forma clara y sistematizada, los lineamientos para el desarrollo de ciertos procedimientos de trabajo. |
|--|---|
-

RE 2: Equipo técnico directivo implementa un programa efectivo para desarrollar y fortalecer el capital profesional de los docentes.

- | | |
|--|--|
| a) La totalidad de los docentes y equipo técnico directivo participan en la jornada de reflexión docente, en donde acuerdan los tiempos que se establecerá para dicha instancia. | - Cronograma de trabajo para las jornadas de reflexión y puestas en conocimiento de todos los estamentos.
- Lista de participantes. |
| b) El 100% de los docentes y equipo técnico directivo participan en análisis y evaluación | - Lista de participantes.
- Acta con la información detallada de lo abordado en la jornada de reflexión. |
-

de los resultados del presente estudio, con el fin de establecer el sentido de urgencia.

c) A lo menos un informe con la problematización de los resultados revisados, de forma individual.

- Informe que, además, contiene una pauta de fortalezas, debilidades oportunidades y amenazas respecto a los resultados obtenidos.
 - Lista de participantes.
-

d) El 100% de la gente comparte la problematización, por lo que diseñan una estrategia consensuada de las principales herramientas que se trabajarán.

- Plenario que contiene las principales conclusiones obtenidas en la problematización, expuesto al termino de la jornada de reflexión.
 - Un decálogo con los acuerdos establecidos, y que además contenga, las principales estrategias que favorezcan las prácticas de enseñanza y aprendizaje,
-

		<p>consensuado entre los docentes y equipo técnico directivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de participantes.
<p>RE 3: Visión de aprendizaje compartida y alineada.</p>	<p>a) El 100% del equipo de docentes y equipo técnico directivo participa de forma permanente y exclusiva, en jornadas de trabajo que contemplan 4 horas semanales para la construcción de una visión compartida sobre aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolo que contempla el procedimiento de trabajo a realizar. - Acta que contiene información general y/o modificaciones respecto al trabajo realizado. - Lista de participantes.
	<p>b) El 100% del equipo de docentes construye una visión de aprendizaje compartida, que posteriormente es validada por el equipo técnico directivo, bajo la lógica de: discutir, construir y consensuar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un primer informe por grupo de trabajo, que contiene las apreciaciones y expectativas obtenidas en el 1º taller de discusión. - Un segundo informe por grupo de trabajo que contiene metas de mediano y corto

		<p>plazo, asimismo, un cronograma de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bitácora de trabajo individual. - Lista de participantes.
	<p>c) Lineamientos de trabajo definidos a implementar en todos los ámbitos estipulados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un informe final que contiene información sistematizada de los lineamientos y acuerdos de trabajo. - Registro de trabajo en la bitácora de cada participante. - Bitácora de trabajo individual.
<p>RE 4: El equipo técnico directivo implementa y evalúa colaborativamente, dispositivo para el desarrollo profesional docente: <i>Estudio de clases</i>.</p>	<p>a) El 100% del equipo de docentes participa de capacitación sobre estrategia: <i>Estudio de clases</i>. Esto, durante el cuarto mes, iniciado el periodo escolar, y desarrollado por un experto en la temática de origen externo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un temario para dar a conocer los tiempos y puntos que se abordará en las jornadas de capacitación. - Registro de trabajo en la bitácora de cada participante. - Lista de participantes.

-
- b) El 100% del equipo de docentes desarrolla una nueva estrategia o modalidad de desarrollo profesional docente: *Estudio de clases*, que permite examinar y mejorar las prácticas pedagógicas a través del trabajo colaborativo.
- Un árbol de ideas de lo que se entiende por la estrategia *Estudio de clases*.
 - Un plenario de trabajo por grupo, que contiene algunas reflexiones y propuestas sobre la estrategia abordada.
 - Un informe con la recogida de todas las propuestas presentadas en los plenarios expuestos.
 - Un protocolo final de acción para la implementación sistemática de la estrategia *Estudio de clases compartido y dado a conocer a todos*, el que permitirá guiar y cumplir con rigurosidad el trabajo de los docentes y equipo técnico directivo. Dicho documento contiene aspectos como: formación de grupo, funciones, reglas, etapas, entre otros.
 - Registro de trabajo en la bitácora de cada participante.
 - Lista de participantes.

-
-
- c) El 100% de los docentes participa de dos ciclos de *Estudio de clases* implementados en el tercer nivel de educación, en las asignaturas de matemática y lenguaje, durante la primera semana del primer mes, es decir, segundo semestre académico.
- Un primer informe que contiene la problemática a abordar y el objetivo de aprendizaje para la mejora de esta.
 - Un segundo informe con el diseño de la clase en base al contenido seleccionado por el grupo.
 - Un protocolo de observación, que contenga: cómo observar, en qué focalizarse y cómo registrar las observaciones.
 - Una planificación de la clase en donde queda estipulado qué evidencias se recogerá para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
 - Una pauta final con el registro de la clase observada y finalmente, el análisis final del producto.
 - Bitácora de trabajo personal.
 - Lista de participantes por cada ciclo.

d) El 100% de los docentes y equipo técnico directivo reflexiona sobre la estrategia de desarrollo profesional docente implementada y sobre la importancia del trabajo colaborativo.

- Una presentación digital de cada ciclo, que contiene la evaluación sistematizada de los principales aprendizajes, resultados obtenidos y conclusiones finales, con el fin, de dar conocer a los equipos de trabajo dicha información.
- Bitácora de trabajo personal.
- Lista de participantes por cada ciclo.

RE 5: El equipo técnico directivo implementa una red de apoyo y mejoramiento educativo, para desarrollar instancias de fortalecimiento del capital humano y social de los docentes.

a) Un acuerdo de colaboración firmado entre los dos colegios participantes y posteriormente dados a conocer a las comunidades educativas.

- Acuerdo firmado.
- Información audiovisual para la difusión en las comunidades educativas.

b) El 100% de los equipos técnicos directivos participan en la red de apoyo y mejoramiento, para desarrollar y

- Acta que contiene información general, como: puntos tratados, problemáticas,

fortalecer las prácticas, competencias y habilidades directivas. Estas instancias consisten en una sesión cada 15 días.

sugerencias y acuerdos tomados en cada sesión.

- Bitácora de trabajo personal.
- Lista de participantes en cada una de las sesiones.

c) El 100% de los docentes participan en la red de apoyo y mejoramiento, para fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo, y favorecer sus prácticas de enseñanza. Dicha instancia consiste en una sesión mensual.

- Acta por cada sesión, que contiene los puntos tratados, principales necesidades, sugerencias, acuerdos y acciones a implementar.

- Bitácora de trabajo personal.
 - Lista de participantes por cada una de las sesiones.
-

6.4 Diseño de actividades plan de mejoramiento

El plan de mejoramiento está conformado por actividades y sesiones de trabajo proyectadas a ejecutarse en el periodo de un año escolar. Además, han sido organizadas en dos etapas, la primera teórica/reflexiva y la segunda implementación de estrategia. Esto es con el propósito de que, a través del uso reiterativo de las actividades y/o estrategias seleccionadas, se logre trabajar en profundidad con la causa identificada “escaso despliegue de prácticas relacionadas con desarrollar personas”.

Así, de forma general, este plan de mejoramiento educativo consiste en sesiones que:

- Identifican las creencias de los docentes y reflexionan en torno a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, para generar en ellos un “sentido de urgencia” (Kotter, 2008, p.93).
- Presentan las instrucciones y luego, utilizan actividades y estrategia de desarrollo profesional docente *Estudio de clases*.

Al finalizar cada sesión y/o actividad de formación, se retroalimentan los aprendizajes del equipo de docentes y equipo técnico directivo y se proponen nuevos desafíos a abordar como parte del cierre. Finalmente, tras haber implementado todas las actividades y culminar el proceso de formación, se agrega una última estrategia que trata de la formación de una red que pretende favorecer las relaciones externas y permita la sustentabilidad para la práctica profesional.

Cabe precisar que, debido a que existe una baja percepción por parte de los profesores de prácticas de liderazgo asociadas a la gestión pedagógica curricular en el establecimiento, el trabajo de mejoramiento de las capacidades profesionales de los docentes será liderado por el equipo técnico directivo y una Asistencia Técnica Educativa, que implementará rigurosamente la estrategia de desarrollo profesional docente y guiará efectivamente su proceso.

Tabla 6*Cuadro de diseño actividades*

<i>Resultados esperados</i>	<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Descripción de la actividad</i>	<i>Duración</i>	<i>Responsable(s)</i>
RE 1: Programa para desarrollar y fortalecer las prácticas técnicas – pedagógicas, dirigido al equipo técnico directivo.	A1. 1 Fortalecimiento de las prácticas del liderazgo y gestión pedagógica de los directivos.	En primera instancia, el experto responsable de la capacitación se reúne con el sostenedor y equipo técnico directivo para entregar directrices y proporcionar el temario de trabajo el que incluye las áreas que se abordarán, lo cual será liderazgo pedagógico: (1) visión estratégica y planificación, y (2) gestión curricular: acción docente en el aula. En la segunda parte de la jornada, se revisan las prácticas	16 horas de capacitación, comprendidas en jornadas de cuatro horas semanales (dos días a la semana) durante el primer mes, iniciado el periodo escolar.	Experto a cargo de la capacitación lidera el proceso y participan de estas instancias, el sostenedor y el equipo técnico directivo.

de planificación realizadas en el establecimiento educacional para así hacer un análisis de estas respecto a las metas institucionales. Una vez realizada esta actividad, pasan a revisar algunas prácticas efectivas de desarrollo profesional docente, y finalmente, profundizan en la modalidad *Estudio de Clases*, la que más tarde será desarrollada con el equipo de docentes.

Finalmente, en la última parte de cada jornada, se da un espacio para la reflexión, momento fundamental, que permitirá establecer algunas metas y acuerdos de trabajo.

A1. 2

Construcción de protocolo de trabajo. El sostenedor como líder pedagógico de la comunidad educativa, presenta un borrador de protocolo a la directora, es decir, un instructivo de trabajo que permite visualizar de forma sistematizada de qué forma se desarrollará el plan de mejoramiento en el establecimiento educacional. Este en conjunto con el equipo técnico directivo, analizan la propuesta para verificar algunos aspectos que deben considerarse en función a los 8 horas para elaboración de documento, comprendidas en UTP lideran el proceso y participan los docentes en dicho trabajo. Sostenedor, directora y jefe de jornadas de dos horas semanales (dos días a la semana) durante dos semanas del segundo mes escolar.

tiempos, funciones, etapas, entre otros.

De esta manera, consensuado el protocolo de trabajo, entre sostenedor y equipo técnico directivo es entregado al consejo de profesores para que tomen conocimiento y/o hagan sugerencias si es necesario. Dicho documento deberá ser presentado a los docentes, quienes realizarán sus observaciones pertinentes. Es importante garantizar el tiempo necesario para la participación de los profesores, pues de aquí se recogerá las opiniones y/o sugerencias surgidas, y así de esta manera enriquecer el documento.

Una vez consensado y aprobado por los docentes, el equipo técnico directivo tiene la responsabilidad de ponerlo en práctica.

A1.3

Construcción de lineamientos de trabajo.

de El sostenedor como líder pedagógico de la comunidad educativa, presenta un borrador de lineamientos institucionales a la directora. Este en conjunto con el equipo técnico directivo, analizan la propuesta para verificar algunos aspectos que deben considerarse tomando en cuenta el protocolo de trabajo.

8 horas para elaboración de documento, comprendidas en jornadas de dos horas semanales (dos días a la semana) durante las dos últimas semanas del segundo mes, iniciado el periodo escolar.

Sostenedor, directora y jefe de UTP lideran el proceso y participan los docentes en dicho trabajo.

De esta manera, consensuado los puntos que presentará los lineamientos de trabajo, entre sostenedor y equipo técnico directivo es entregado al consejo de profesores para que tomen conocimiento y/o hagan sugerencias si es necesario. El documento deberá ser presentado a los docentes, quienes realizarán sus observaciones pertinentes. De aquí se recogerá las opiniones y/o sugerencias surgidas, y así de esta manera enriquecer el documento final, el que deberá contemplar: planificación, cronograma de trabajo, análisis y, por último, evaluación de los productos de aprendizaje.

Una vez consensuado y aprobado por los docentes, el equipo técnico directivo tiene la responsabilidad de ponerlo en práctica y que este se cumpla rigurosamente.

RE 2: Equipo A2.1

técnico directivo implementa un programa efectivo para desarrollar y fortalecer el capital profesional de los docentes.

Tiempo para la reflexión docente
“Reflexionemos sobre nuestras prácticas: acuerdos”.

El equipo técnico directivo y el sostenedor se reúnen con el equipo de docentes del establecimiento educacional, para dar a conocer el programa de trabajo que se desarrollará. En primera instancia, parten señalando en qué consistirá este programa, las formas de trabajo y por qué es tan

8 horas para la Directora y jefa de presentación del UTP lideran las jornadas y participan de este proceso de elaboración de este proceso cronograma, docentes y el sostenedor. En jornadas de dos horas semanales (dos días a la semana) durante las dos primeras semanas del

importante fortalecer el capital profesional de los docentes. tercer mes, iniciado el periodo escolar.

En la segunda parte de la jornada, a través de una presentación, presentan los documentos elaborados: protocolo de trabajo y lineamientos institucionales

Posteriormente, casi al finalizar la jornada, se da tiempo para la reflexión, sugerencias, entre otros.

A2. 2

Tiempo para la reflexión docente El equipo técnico directivo y el 8 horas para la Directora y jefe de sostenedor se reúnen con el presentación del UTP lideran el *“Reflexionemos sobre nuestro equipo de docentes del programa, su difusión y proceso y participan nuestras prácticas: establecimiento educacional, elaboración de docentes y el generando el sentido para trabajar en la jornada de cronograma, sostenedor en dicho de urgencia”.* análisis y evaluación de comprendidas en trabajo. resultados del presente jornadas de dos horas estudio. semanales (dos días a la En primera instancia, se semana) durante las dos entrega un temario con los últimas semanas del puntos que se abordarán en la tercer mes, iniciado el jornada de reflexión e inician periodo escolar. con una dinámica para la motivación con la pregunta ¿cómo creo que me ven mis estudiantes? Es fundamental partir con este espacio de reflexión conjunta.

De esta forma, los docentes escriben sus respuestas y posteriormente son presentadas al grupo, con el fin de generar un diálogo inicial, que pueda establecer el sentido de compromiso con los aprendizajes.

En la segunda parte de la jornada, se presentará los datos cuantitativos y cualitativos del presente estudio y sus implicancias en los resultados académicos de los estudiantes. Comentan y reflexionan sobre lo expuesto.

En la tercera parte de la jornada, el equipo de docentes junto al equipo técnico

directivo y sostenedor, problematizan los datos obtenidos, y de forma individual identifican fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en torno a estos resultados. Deberán construir un plenario. Al finalizar la jornada, a través del plenario de la actividad anterior se deberá compartir los datos a todo el grupo de participantes, para luego discutirlos, llegar a consenso y finalmente elaborar un informe breve con la problematización.

A2.3

Tiempo para la reflexión docente El equipo de docentes junto al equipo técnico directivo y el sostenedor, se reunirán para elaborar de forma colaborativa, un decálogo con los acuerdos establecidos, y que además contenga, las principales estrategias que favorezcan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, consensuado entre los docentes y equipo técnico directivo.

“Reflexionemos sobre nuestras prácticas: diseñando una estrategia consensuada”.

4 horas para elaboración de decálogo, UTP lideran el proceso y participan docentes y el sostenedor en dicho trabajo.

4 horas para elaboración de documentos: dos UTP lideran el

RE 3: Visión de A3.1

aprendizaje **Impulsando la creación de una visión** El equipo técnico directivo se reúne con el equipo de

4 horas para elaboración de documentos: dos UTP lideran el

compartido y de aprendizaje	docentes del establecimiento	informes de trabajo, proceso y participa
alineada.	educacional, para trabajar en la	comprendidas en equipo de docentes
compartida:	jornada de construcción de una	jornadas de dos horas en dicho trabajo.
expectativas y metas.	visión de aprendizaje	semanales (dos días a la
	compartida.	semana) durante la
	En primera instancia, se	primera semana del
	entregará un temario con los	cuarto mes, iniciado el
	puntos que se abordarán en la	periodo escolar.
	jornada de reflexión e inician	
	con una dinámica para activar	
	la motivación de los	
	participantes a través de una	
	pauta denominada	
	<i>“Recogiendo mis expectativas”</i> .	
	Los participantes escriben sus	
	respuestas de forma grupal,	
	reflexionan en base a ello y	
	elaborar un primer informe de	
	trabajo.	

En la segunda parte de la jornada, con el fin de generar una visión de esfuerzo grupal y personal, un participante de cada grupo da a conocer a la totalidad las conclusiones de su respectivo grupo de trabajo. Luego comentan y reflexionan sobre lo expuesto.

En la tercera parte de la jornada, con la finalidad de establecer metas de mediano y corto plazo y generar expectativas personales, el equipo técnico directivo recuerda el sentido de urgencia del cambio, a partir de esto, el equipo de docentes registra y determina bajo consenso, las metas de grupo. Esto queda

registrado en un segundo
informe de trabajo.

A3. 2 El equipo de docentes junto al 4 horas para elaboración Directora y jefe de
Impulsando la equipo técnico directivo, se de decálogo, UTP lideran el
creación de una visión reúnen en grupos comprendidas en proceso y participa
de aprendizaje heterogéneos de trabajo, jornadas de dos horas equipo de docentes
compartida: teniendo en cuenta la disciplina semanales (dos días a la en dicho trabajo.
construcción de que instruye el docente, su semana) durante la
lineamientos de experiencia laboral, segunda semana del
trabajo a través del habilidades, entre otros. Y de cuarto mes, iniciado el
trabajo colaborativo. esta manera designar periodo escolar.
funciones que se adecuen al
docente para luego poder
construir en conjunto, de
forma colaborativa, los
lineamientos de trabajo
basados en evaluación y

didáctica, pensando además, en todos los ámbitos que el grupo desee agregar.

El equipo técnico directivo será responsable de generar un clima adecuado de apoyo y de confianza para desarrollar las instancias de colaboración.

Como señala Hargreaves y Fullan (2014), “las culturas colaborativas no imponen el apoyo colegial y el compañerismo a través de sembrar temor y a la fuerza”.

(p.150)

Continuando con los resultados esperados y sus actividades, en este apartado se da a conocer la implementación de la estrategia de desarrollo profesional docente en todas sus fases y, finalmente, la implementación de un quinto resultado esperado como etapa final.

Descripción de la Actividad (A4.1)

RE 4: El equipo técnico directivo implementa y evalúa colaborativamente, dispositivo para el desarrollo profesional docente: estudio de clases.

Nombre de la actividad	Responsables	Duración
A4.1 Conociendo nuevas prácticas pedagógicas. Formación: estudio de clases.	Estará a cargo del experto de la capacitación en conjunto del experto pedagógico quienes liderarán el proceso y participarán de esto el equipo de docentes.	Toda esta actividad tiene una duración de 8 horas de formación sobre estrategia de desarrollo profesional docente, comprendidas en jornadas de dos horas semanales (dos días a la semana) durante la tercera y la última semana del cuarto mes, iniciado el periodo escolar.

En primera instancia, el experto responsable de Estudio de Clases y el experto pedagógico, un profesor respetado y elegido por los docentes, se reúne con el equipo de docentes para entregar algunas directrices y proporcionar el temario de trabajo que se desarrollará en la instancia de capacitación de dispositivo de desarrollo profesional docente.

Es importante señalar que, ninguno de los integrantes del equipo técnico directivo deberá participar en las primeras fases del ciclo, considerando que la idea es generar un espacio protegido para ellos y así puedan expresarse sin temor, la presencia del equipo técnico directivo puede generar un clima represivo.

Se da inicio con una dinámica para activar la motivación de los participantes que consiste en responder una pregunta *¿Cuánto sabemos sobre el Estudio de clases?* Los participantes escriben sus respuestas de forma grupal, y reflexionan en base a ello.

En la segunda parte de la jornada, bajo la supervisión del experto responsable y experto pedagógico con el fin de generar una instancia de reflexión grupal, selecciona un participante de cada grupo quien da a conocer las respuestas a la totalidad de los participantes, esto por medio de un árbol de ideas que construyen con *post it*. Luego, comentan y reflexionan sobre lo expuesto.

En la tercera parte de la jornada, el líder a través de una presentación, abordará de qué trata la estrategia *Estudio de clases*, mencionando aspectos relevantes como: beneficios, características, etapas, entre otros. De esta manera, el equipo de docentes podrá identificar aquellos elementos esenciales a la hora de implementar lo que la literatura llama buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Al finalizar, los docentes elaboran un mapa conceptual original con los datos más destacados de la estrategia. Gracias a la problematización constante generada por el experto pedagógico los profesores comentan y reflexionan sobre lo trabajado.

Descripción de la Actividad (A4.2)

RE 4: El equipo técnico directivo implementa y evalúa colaborativamente, dispositivo para el desarrollo profesional docente: estudio de clases.

Nombre de la actividad	Responsables	Duración
A4. 2 Implementación del Estudio de clases	Liderado por el experto a cargo de la capacitación y experto pedagógico y participan de estas instancias, el equipo de docentes.	Esta actividad tiene una duración de 16 horas para la implementación de estrategia de desarrollo profesional docente, comprendidas en jornadas de dos horas

semanales (dos días a la semana) durante todo el primer mes del segundo semestre y la primera semana del mes siguiente.

En la primera sesión, el líder responsable en compañía del experto pedagógico de la capacitación se reúne con el equipo de docentes para entregar protocolo de acción de la estrategia que se desarrollará. A partir de esto, divide el grupo total en dos grandes grupos. El primer grupo le corresponderá el nivel tercero básico, asignatura de matemática y el segundo grupo le corresponderá el mismo nivel, pero la asignatura de lenguaje. Los líderes responsables del proceso, aparte de implementar la estrategia, deberán cumplir rigurosamente los tiempos de cada etapa y registrar acuerdos e información relevante de cada instancia de reflexión.

Como es una instancia preliminar los líderes incorporarán a este trabajo un análisis de resultados en base a pruebas progresivas de años anteriores, para así promover la reflexión pedagógica a partir de los datos. Por lo tanto, los profesores de cada grupo escogerán el eje curricular de ambas disciplinas.

En la segunda sesión, que contempla *la primera fase del ciclo de Estudio de Clases*, bajo el apoyo y supervisión del experto responsable y el experto pedagógico, los docentes se reúnen en sus grupos designados. Con la elección del eje curricular realizado anteriormente, el objetivo de esta sesión es poder identificar la problemática a abordar, vinculada con el aprendizaje de los estudiantes en la asignatura correspondiente y así escoger un objetivo. Para una mejor discusión y reflexión, el líder pedagógico entregará una pauta que les permitirá a los profesores priorizar los aprendizajes.

Posterior a esto, un docente de cada grupo asumirá la función de secretario, el cual elaborará un primer informe con la problemática y el objetivo de aprendizaje para la mejora de este, el que deberá ser archivado en el material del grupo y otro entregado al líder experto.

En la tercera sesión, los docentes se reúnen para pasar a *la segunda fase del ciclo* que contempla diseñar la clase, esta instancia se divide en dos momentos, el primero para identificar el contenido y, el segundo momento, para la planificación concreta de la clase.

Bajo la supervisión del experto de *Estudio de clases* y el experto pedagógico los docentes de cada grupo identifican un contenido específico el que se abordará en la clase.

Luego para que el trabajo sea más efectivo, los líderes responsables recuerdan los estándares de la planificación proporcionados por el MINEDUC. Es una instancia para reconocer la importancia del cómo planifico y qué aspectos debo considerar. Según las orientaciones técnicas del Ministerio de educación que define planificación como un proceso sistémico y flexible en que se organiza y anticipan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de orientar la práctica pedagógica en función de apoyar a los y las estudiantes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje, propuestos en el currículum nacional (Mineduc, 2016, p.3). Aquí los docentes deberán escoger estrategias pedagógicas adecuadas que permitan alcanzar el objetivo esperado. El líder experto con el apoyo del experto pedagógico realizará una dinámica que permitirá reflexionar sobre las prácticas que han sido más efectivas y útiles en el aula. Se proporciona un momento para que los docentes compartan sus experiencias, mientras un profesor las va anotando en un papelógrafo que deberá llevar el nombre de la práctica, los beneficios y las dificultades que pueden aparecer. Luego, comentan y reflexionan. Finalmente, el docente secretario de cada grupo elaborará un segundo informe con el contenido específico de la clase. Dicho documento deberá quedar archivado en el material del grupo y otro entregado al líder experto.

La cuarta sesión, contempla *la tercera fase de la estrategia*, cuyo objetivo será planificar el estudio. A través del trabajo colaborativo y bajo la supervisión del experto responsable, ambos grupos deberán confeccionar un protocolo de observación, lo que permitirá a los docentes definir cómo van a estudiar la clase planificada y qué tipo de evidencias recogerán para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Para esto, el experto pedagógico les entrega algunos ejemplos de instrumentos para recoger la información y los docentes también comparten algunas ideas. Finalmente, construyen el protocolo que deberá quedar para el grupo y otro entregado a los líderes responsables.

La quinta instancia, contempla *la cuarta fase de la estrategia*, cuyo objetivo será enseñar y observar. Antes de dicha instancia los grupos deberán seleccionar a un profesor quien implementará la clase y los demás del grupo participarán como observadores. Asimismo, deberán informar por medio de un comunicado a los estudiantes, padres y apoderados de la actividad que contempla la participación de los observadores fundamentando el por qué de esta actividad. Cada participante observador deberá llevar su registro en el protocolo de observación.

Descripción de la Actividad (A4.3)

RE 4: El equipo técnico directivo implementa y evalúa colaborativamente, dispositivo para el desarrollo profesional docente: estudio de clases.

Nombre de la actividad	Responsables	Duración
A4.3 Implementación de estudio de clases: tiempo para reflexionar.	Liderado por experto a cargo de la capacitación en conjunto del experto pedagógico y participan de esta actividad, el equipo de docentes y equipo técnico directivo.	Toda esta actividad tendrá una duración de 8 horas para el análisis, reflexión y difusión de resultados de la estrategia de desarrollo profesional docente, comprendidas en jornadas de dos horas semanales (dos días a la semana) durante la primera y segunda semana del segundo mes del segundo semestre.

En esta oportunidad está contemplada *la quinta fase de la estrategia*, cuyo objetivo será analizar y revisar los datos obtenidos, es necesario que los líderes del proceso a través del diálogo crítico puedan alentar a los grupos a trabajar en equipo. Como señalan García *et al.* (2015), el elemento fundamental es el diálogo y la discusión (p.1) Por esto que, inmediatamente realizada la tercera

fase: *enseñar y observar*, ambos grupos se reúnen para reflexionar acerca de la clase realizada. En esta instancia, los líderes responsables (experto de *Estudio de clases* y experto pedagógico) proporcionarán algunas reglas esenciales para llevar de mejor forma posible la discusión y una pauta con preguntas que faciliten la reflexión. De esta forma, deberá elegirse a un facilitador quien explicitará en cada momento la importancia de las reglas y también mediará la discusión, intentando que ésta no pierda su foco.

Cabe señalar, que a partir de la penúltima fase se integra el equipo técnico directivo para conocer los resultados y participar de las posteriores reflexiones.

Finalmente, el docente secretario de cada grupo recogerá los datos de esta instancia de discusión que quedará como parte del material de cada grupo.

En la siguiente sesión, la cual corresponde a *la sexta fase de la estrategia*, es decir, la última del ciclo, su objetivo será documentar y difundir.

En esta instancia, bajo la supervisión del líder responsable, experto, ambos grupos por separado se reunirán para reflexionar acerca de todo el proceso, y así sistematizar sus principales aprendizajes y conclusiones. Esta instancia es supervisada por el experto pedagógico, quien constantemente problematiza algunos puntos importantes, y así de esta forma, incitar al diálogo. Luego se reúnen ambos grupos para desarrollar la misma dinámica.

Finalmente, el docente secretario de cada grupo deberá recoger la información de la sesión final y elaborar un informe con las conclusiones finales para así entregarlas al equipo técnico directivo y líder experto de *estudio de clases*.

De esta manera, será responsabilidad del equipo técnico directivo difundir a través de una presentación digital los resultados en el establecimiento, para que la comunidad se informe respecto de cómo funciona la estrategia y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Descripción de la Actividad (A5.1)

RE 5: El equipo técnico directivo promueve la consolidación de las redes de apoyo y mejoramiento educativo.

Nombre de la actividad	Responsables	Duración
A5. 1 Construyendo redes de apoyo para el mejoramiento educativo. Red de directivos.	Para esta actividad los responsables serán el o la directora, o jefa de UTP de ambos establecimientos que liderarán el proceso, y además, deberán supervisar que esto se cumpla. Asimismo, un coordinador de la “Red de directores” deberá liderar las instancias de reflexión, quien, además, contará con un secretario para el registro de información en la pauta y la toma de asistencia.	La duración de esta actividad comprende dos horas cada 15 días para “Red de directivos”. A partir de octubre.

En relación al trabajo que se desarrollará en primera instancia, el equipo técnico directivo deberá proponer la implementación de una red de apoyo a otro establecimiento educacional que consiste en jornadas de reflexión educativa; una de directivos y otra de docentes. Ambos establecimientos deberán firmar un acuerdo de colaboración entre colegios. Posteriormente cada colegio deberá compartir dicha información a su comunidad.

Luego, en base a un primer protocolo que equipos directivos elaboran colaborativamente, se deja estipulado un cronograma de trabajo para la red de apoyo y mejoramiento de directivos, cuyo fin es fortalecer las prácticas, competencias y habilidades directivas.

Y un segundo protocolo para la red de docentes, con el objetivo de fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo en función a sus prácticas docentes.

Finalmente, los equipos técnicos directivos deberán elaborar una pauta de trabajo que permitirá visualizar de forma ordenada los temas a tratar y acuerdos establecidos en cada una de las sesiones y que servirá para ambas redes.

Descripción de la Actividad (A5.2)

RE 5: El equipo técnico directivo promueve la consolidación de las redes de apoyo y mejoramiento educativo.

Nombre de la actividad	Responsables	Duración
A5.2 Construyendo redes de apoyo para el mejoramiento educativo, redes.	Los responsables de dicha actividad serán el o la directora, o jefa de UTP quienes liderarán el proceso cumpliendo con supervisar que el proceso se efectúe según lo establecido. Asimismo, un coordinador de sector deberá liderar las instancias de reflexión, quien contará con un secretario para el registro de información en la pauta y la toma de asistencia. Finalmente, esta carpeta deberá ser entregada al director de cada establecimiento educacional. En estas instancias, deberá participar la totalidad de los docentes.	Para el desarrollo de <i>redes</i> , se deja estipulado que esto se efectuará de forma mensual, durante la última semana de cada mes, es decir, dos horas una vez al mes. A partir de octubre.

Respecto a la actividad *construyendo redes de apoyo para el mejoramiento educativo, redes*, esto será desarrollado en función a la propuesta publicada por el equipo técnico directivo de ambas comunidades, la cual consiste en la implementación de una red de apoyo para fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo de los docentes. Scanlan et al. 2016 estipula que la evidencia

respecto al trabajo en las redes interescolares es especialmente provechoso cuando las escuelas que participan en ellas poseen estructuras horizontales y una alta distribución de poder (citado de Montecinos et al., 2016, p. 43)

Posteriormente, los equipos directivos dan a conocer el cronograma de trabajo para su ejecución y desarrollo, junto a esto, proporcionarán una pauta de trabajo que permitirá visualizar de forma clara y ordenada los temas a tratar y acuerdos establecidos en cada una de las sesiones desarrolladas por sector (asignaturas).

Para el desarrollo de *redes*, se deja estipulado que esto se efectuará de forma mensual, durante la última semana de cada mes, es decir, dos horas una vez al mes. A partir, de octubre.

Un aspecto importante a considerar a la hora de implementar este proceso de formación, es que este plan se debe hacer cargo de la gestión del cambio, es decir, del trabajo con las personas. Las mejoras en un contexto de cualquier índole son complejas de llevar, varios son los factores que inciden en las personas y uno de ellos es la resistencia al cambio. López et al. (2013) menciona que, la resistencia al cambio se produce en el ámbito organizacional y en lo personal, pudiendo estar ligada a la personalidad, al sistema social y al modo de implementación de cambio; adoptando diversas formas. Este proceso de aprender a gestionar el cambio implica primero, entender y luego transformar la cultura y creencias de la comunidad. Azis (2018) señala que, cambiar creencias y construir culturas de mejora, es una estrategia fundamental para lograr un mejoramiento sostenido a nivel de escuela y del sistema educativo. Así pues, un proceso como este que sea bien conducido implica lograr una transformación personal, un cambio sustancial, como proceso de aprendizaje permanente, que se involucre a toda la comunidad, que crea y desarrolla una actitud y mentalidad abierta a los cambios, una cultura, que permita acoger las buenas iniciativas, así como desechar las malas. (López et al., 2013, p.157)

Tabla 7

Carta Gantt

Resultados Esperados	Nombre de Actividades	MESES																																			
		Marzo				Abril				Mayo				Junio				Agosto				Sept.				Octubre				Nov.				Dic.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
RE 1: Programa para desarrollar y fortalecer las prácticas técnicas – pedagógicas, dirigido al equipo técnico directivo.	A1. Fortalecimiento de las prácticas del liderazgo y gestión pedagógica de los directivos. 1	✓	✓	✓	✓																																
	A1. Construcción de protocolos de trabajo. 2					✓	✓																														
	A1. Construcción de lineamientos de trabajo. 3							✓	✓																												
RE 2: Equipo técnico directivo implementa un programa efectivo para desarrollar y fortalecer el capital profesional de los docentes.	A2. Tiempo para la reflexión docente “Reflexionemos sobre nuestras prácticas: acuerdos”. 1									✓	✓																										
	A2. Tiempo para la reflexión docente “Reflexionemos sobre nuestras prácticas: generando el sentido de urgencia”. 2											✓	✓																								

CAPÍTULO 7

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La creciente relevancia de estos últimos años por el trabajo que realiza el equipo directivo de instituciones educativas, ha resultado ser un tema que hasta el día de hoy se busca mejorar en todos sus aspectos. Hoy por hoy es un hecho claramente establecido por la investigación que el director de escuela es clave para que el establecimiento mejore en forma continua (Weinstein y Muñoz, 2012, p.5). Esto ha significado el constante desarrollo de instancias de aprendizaje que permitan mejorar capacidades. Los equipos directivos de hoy, son conscientes de los grandes desafíos que se presentan a diario, considerando que su rol es fundamental, pues deben guiar a toda una comunidad educativa. Así pues, el rol del director y jefe de UTP resulta ser trascendental, ya que son ellos quienes deben guiar varios procesos dentro de la institución educativa, ejerciendo y liderando con eficiencia el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En el presente capítulo, se describe la dimensión teórica desde la cual se sustenta el *Plan de mejoramiento* antes mencionado, cuyo foco se centra en el fortalecimiento del capital profesional de los docentes del establecimiento educacional estudiado.

7.1 Liderazgo educativo

La dirección escolar, es uno de los ejes sobre los que está girando el discurso pedagógico y las preocupaciones de muchos profesionales y de algunos teóricos de educación. (Santos Guerra, 2013, p.71). La preocupación es promovida por una realidad actual, cuyo contexto exigente y competitivo, es cada vez más complejo. Los constantes desafíos, la frágil formación y la gran responsabilidad que muchos y muchas deben asumir, es algo que reclama atención, sobre todo, en una realidad educativa que se esmera por conseguir el anhelado éxito. Tomando la idea de Fullan (2014) los líderes educativos de Chile necesitan aprender a ejercer un “nuevo liderazgo para el cambio”, que combina un enfoque multidireccional de acciones, acuerdos y determinación de responsabilidades (citado de Montecinos et al., 2016, p.6).

Indiscutiblemente es evidente la evolución que nuestro país ha ido experimentando en materia de formación para el liderazgo. Políticas públicas, la creación de diversas leyes y un conjunto de normativas para facilitar el empoderamiento de directivos y equipos de conducción escolar (Cancino y Vera, 2017). Sin embargo, aún falta mejorar ciertos aspectos, como los de formación y evaluación de prácticas, elementos necesarios para la construcción de un liderazgo efectivo, es decir, implementar políticas innovadoras que posibiliten e impulsen una mejora sistemática, permanente, y sostenible. Ahora bien, este panorama de pronto parece ser inalcanzable pues en tanto la educación chilena se mantenga adscrita al modelo de mercado como criterio rector, resulta difícil generar avances significativos, más allá de ciertas acciones puntuales (Ulloa y Rodríguez, 2014, p.54).

A pesar de este panorama, ciertas instituciones se han preocupado por atender estas necesidades diseñando estrategias que permitan desarrollar las aptitudes necesarias a la hora de liderar. Asimismo, la literatura y las múltiples investigaciones en función a esta temática, han sido de gran aporte para estas instituciones y para muchos quienes lideran, siendo un sustento primordial teórico. De ahí que, la literatura se vuelve tan necesaria para poder comprender de mejor forma posible este concepto clave: liderazgo educativo.

El concepto de liderazgo directivo y/o educativo tiene varias definiciones. Para Anderson (2010) el liderazgo directivo es altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los estudiantes (p.35). Por otra parte, a juicio de Ulloa y Rodríguez (2014) el liderazgo educativo se entiende como aquel que dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad (p.68). El autor, Bolívar (2010) se refiere a liderazgo educativo como la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción (p.13). En relación a estas definiciones, estos autores destacan el tipo de influencia que debe ejercer el director para generar un impacto positivo, otorgando responsabilidad a la hora de evaluar la calidad educativa.

De esta forma el éxito en el nivel escolar, es función del trabajo de los directores (Fullan, 2016, p.49). En otras palabras, un líder educativo efectivo ha de ser el representante de la comunidad,

que asume la importancia de guiar y apoyar, influyendo positivamente en los demás con el fin de mejorar. Un líder potencialmente capaz de provocar en las prácticas profesionales docentes, la convivencia y las relaciones con la comunidad (Weinstein y Muñoz, 2012, p.113).

7.1.2 El liderazgo como influencia

Para el investigador Yukl (2002) la mayoría de las definiciones de liderazgo reflejan el supuesto de influencia social, donde la influencia intencional es ejercida por una persona (o grupo) sobre otras personas para estructurar las actividades y las relaciones en un grupo u organización (citado de Weinstein, 2016, p.21). Mientras tanto Bush (2008) se refiere a tres aspectos claves. Primero, la influencia en lugar de la autoridad. Segundo, el proceso es intencional, es decir, ejercer influencia para lograr ciertos objetivos. Y por último, la influencia puede ser ejercida por grupos o por individuos (citado de Weinstein, 2016, p.21).

El liderazgo se ha ido convirtiendo progresivamente en un factor clave en la estructura organizativa para la eficacia escolar, la literatura y la evidencia empírica lo ha identificado como una variable relevante que influye en el desempeño de los docentes y en los resultados académicos (citado de Ulloa y Rodríguez, 2014, p.61). De tal manera, los docentes, estudiantes y apoderados, inmersos en la organización escolar, reciben la inevitable influencia de la dirección, el cual puede generar un impacto positivo o negativo. Está claro que no hay estilos de dirección puros, sino tantos modos de asumir la dirección como directoras y directoras existan (Santos Guerra, 2013, p.47).

La importancia que reviste la investigación es indiscutible, pues a través de ella se ha podido identificar los elementos clave del liderazgo que promueven mejores aprendizajes y, el éxito académico (Weinstein y Muñoz, 2018, p.65). Por su parte, de los múltiples estudios que se han realizado, destacan los autores: Leithwood, Day, Sammons y Harris, y por otra parte los postulados de Robinson, por medio de los análisis realizados se establecen dimensiones similares de las prácticas del liderazgo escolar efectivo. Se presenta a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 8*Dimensiones de las prácticas de liderazgo escolar, según autores*

Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006)	Robinson (2009)
Establecer una dirección	Establecer metas y expectativas.
Desarrollar al personal	Promoción y participación en el aprendizaje y Desarrollo profesional docente.
Rediseñar la organización	Obtención y mantención de recursos de manera estratégica. Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.
Gestionar la instrucción	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum.

Fuente: Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar

Los estudios realizados por ambos autores Vivianne Robinson (2009) y por Kenneth Leithwood (2004) confirman, que los directores efectivos establecen la visión de la escuela, organizan sus estructuras y recursos y, además, ayudan a que los profesores colaboren de manera focalizada para mejorar la instrucción (Weinstein y Muñoz, 2012, p.5). La literatura sugiere, que todas estas prácticas de liderazgo directivo son cambiantes, debido a ciertos factores como la dependencia administrativa pública o privada, el tamaño de la escuela y el género del director (sexo), esto último alude al reconocimiento que tienen los docentes respecto a la figura del líder directivo lo cual varían sus prácticas de liderazgo si este es hombre o mujer, tal como afirma Weinstein y Muñoz (2012) desde el punto de vista de género, hay cierto predominio de las directoras por sobre los directores con porcentajes de 55% versus 45% (p.10)

En el impulso reciente del liderazgo directivo se han ido combinando la entrega de mayores atribuciones a los directores con la exigencia de que se responsabilicen por los resultados principales de su escuela (Weinstein y Muñoz, 2012, p.15). En nuestro país, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es el referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo, tiene por objetivo orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile (Mineduc, 2015, p.16). Este manual surge a raíz de la necesidad de consolidar el rol directivo en nuestro país, de modo que orientan prácticas que potencien un mejor desempeño de directores y equipos directivos. Ha sido una contribución al desarrollo del liderazgo escolar, han puesto estos temas en un lenguaje más cercano a la práctica, logrando influir tanto en el nivel de las políticas públicas como orientando procesos de desarrollo profesional (Weinstein y Muñoz, 2012). En este documento se despliegan una serie de prácticas efectivas, teniendo como referentes a los autores, Leithwood et al. (2006) y Robinson (2009), presentados en la *tabla 8*.

Dichas prácticas se agrupan en cinco grandes dimensiones y los recursos personales en tres ámbitos. Las dimensiones de práctica son:

- A. Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.
- B. Desarrollando las capacidades profesionales. Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- C. Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- D. Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
- E. Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar (Mineduc, 2015, p.18)

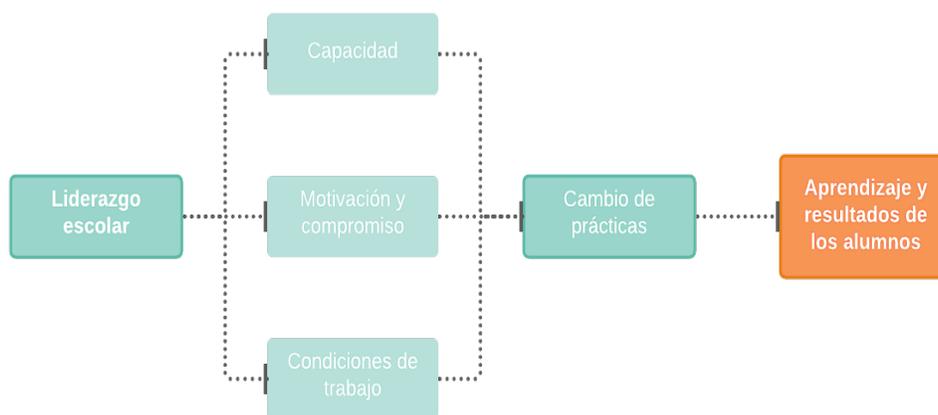
Respecto a los recursos personales requeridos para concretar eficazmente esas prácticas que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad, y para ello se requiere disposición a la mejora, dedicación, interés, estudio y resolución (Mineduc, 2015, págs. 7 y 30).

En relación a otras variables de prácticas de liderazgo que pueden ser moderadoras o mediadoras respecto a los resultados de aprendizaje, se ha podido reconocer que las prácticas de liderazgo tienen un efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esto al impactar en las

variables mediadoras del desempeño docente, el cual es relativo y varía en su influencia (citado de Gajardo y Ulloa, 2016, p.8).

Figura 22

Los efectos del liderazgo escolar en la capacidad del docente



Fuente: Elaboración propia a partir de Gajardo y Ulloa (2016)

Respecto a la figura 22, los autores Leithwood et al., 2008 mencionan que mientras el liderazgo escolar tiene un alto impacto en la variable mediadora *condiciones de trabajo*, un efecto moderado en la *motivación* y un bajo efecto en las *capacidades docentes*, son estas últimas las que ejercen mayor efecto en las prácticas pedagógicas (citado de Gajardo y Ulloa, 2016, p.8)

7.1.3 Prácticas de liderazgo educativo

Como se ha va venido mencionando en reiteradas oportunidades, el liderazgo escolar corresponde al conjunto de funciones y prácticas que ejecuta el director, cuyo propósito es cumplir con los objetivos y metas del establecimiento educacional. Por consiguiente, la importancia del tipo de liderazgo ejercido, se vuelve trascendental a la hora de hacer liderazgo y gestión. Según lo establecido por Robinson (2019), para liderar incidiendo positivamente en los aprendizajes y el bienestar estudiantil, se deben considerar cinco dimensiones: (1) *establecer*

objetivos en relación a los aprendizajes; (2) asignar recursos de manera estratégica; (3) asegurar una enseñanza de calidad; (4) liderar el aprendizaje y la formación docente y; (5) asegurar un entorno ordenado y seguro en las aulas (p.125). Los investigadores Rodríguez et al. (2012) encontraron que directores de centros escolares con buenos resultados otorga centralidad al desarrollo de condiciones internas, desarrollo técnico, definición de roles y toma de decisiones. A su vez, Robinson et al. (2008) descubrieron que estimular el desarrollo profesional docente tiene los efectos más fuertes sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes (citado de Montecinos et al., 2016, p.125). Según la evidencia los líderes dan énfasis a la cuarta dimensión, focalizándose sistemáticamente en mejorar la calidad de los docentes y de la enseñanza, ya que este es el factor en las escuelas que tiene mayor impacto en los resultados estudiantiles (Robinson, 2019. p.128). A su vez Leithwood et al. (2006) indentifican cuatro categorías de las cuales se despliega una serie de prácticas de liderazgo, las categorías son: (1) *establecer dirección;* (2) *rediseñar la organización;* (4) *desarrollar personas y;* (5) *Gestionar la instrucción en la escuela.* Dentro de éstas categorías existen catorce prácticas de alto impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016, págs.7 y 8).

Tabla 9*Modelo de liderazgo directivo de Leithwood et al. 2006.*

Categorías	Prácticas
Establecer dirección.	Visión (construcción de una visión compartida).
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales).
	Altas expectativas.
Desarrollar personas.	Atención y apoyo individual a los docentes.
	Atención y apoyo intelectual.
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes).
Rediseñar la organización.	Construir una cultura colaborativa.
	Estructurar una organización que facilite el trabajo.
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad.
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades).
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.	Dotación de personal.
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación).

Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes).

Evitar la distracción del staff de lo que es el centro de su trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood et al. (2006)

Respecto a la tabla 9 del modelo de Leithwood et al. 2006, la primera categoría denominada “Establecer dirección”, consiste en proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del equipo y los incentive a perseguir sus propias metas (citado de Gajardo y Ulloa, 2016, p.7). En relación al despliegue de prácticas, estas son las siguientes: (1) *construcción de una visión compartida* lo que implica establecer valores centrales y alinear al equipo y a los estudiantes, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada; (2) *fomentar la aceptación de objetivos grupales* que hace referencia a construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de ir acercándose hacia la realización de la visión y por último; (3) *altas expectativas* que están sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas (Horn, 2013, p.94).

La segunda categoría denominada “Desarrollar personas”, vinculada a las condiciones de trabajo que permitan al personal desarrollar sus capacidades (citado de Gajardo y Ulloa, 2016, p.8). En relación al despliegue de prácticas, estas son las siguientes: (1) *atención y apoyo individual a los docentes* que básicamente consiste en proveer oportunidades de autorrealización y desarrollo moral para cada seguidor; (2) *atención y apoyo intelectual* que se relaciona con incentivar la toma de riesgos intelectuales, re-examinar los supuestos, mirar el propio trabajo desde diferentes perspectivas y revisar nuevas formas de llevarlo a cabo y; (3) *modelamiento* vinculada al liderazgo ejemplar, mostrando transparencia en la toma de decisiones, optimismo, confianza, resiliencia y consistencia entre palabras y hechos, adecuando las propias prácticas a los valores centrales de la organización, de manera visible para el colegio (Horn, 2013, p.94).

La tercera categoría denominada “Gestionar la instrucción”, se refiere al conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos

necesarios y seguir el progreso de los alumnos. (citado de Gajardo y Ulloa, 2016, p.8). En base al despliegue de prácticas, estas son las siguientes: (1) *construir una cultura colaborativa* que consiste en convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración; (2) *estructurar una organización que facilite el trabajo* relacionada con ordenar estructuras que son complementarias, es decir, organizar tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones; (3) *crear una relación productiva con la familia y la comunidad* asociada a cambiar una mirada exclusiva al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad y por último; (4) *conectar a la escuela con su entorno* que se relaciona con desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos (Horn, 2013, p.94).

Y finalmente, la cuarta categoría denominada “Rediseñar la organización”, implica potenciar las capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de las metas propuestas. (citado de Gajardo y Ulloa, 2016, p.8). Respecto al despliegue de prácticas, estas son las siguientes: (1) *dotación de personal* consiste en encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar (llevar más allá) los esfuerzos del colegio; (2) *proveer apoyo técnico a los docentes* considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, así como también, proveer los recursos para este último, para la enseñanza y la actividad contable; (3) *monitoreo* asociada al monitoreo y evaluación propiamente tal, principalmente del progreso de los alumnos; (4) *evitar la distracción del staff de lo que es el centro de su trabajo* que busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y gobierno, de llevar al staff a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas (Horn, 2013, p.94).

7.1.4 Modelos de liderazgo educativo

La investigación nacional e internacional reconoce que el liderazgo actúa en los procesos de mejora escolar de manera indirecta, generando condiciones y movilizandando las capacidades de otros (citado de Montecinos et al., 2016, p.14). De esta forma, son muchos los autores que presentan modelos alternativos de liderazgo escolar, algunos de estos modelos son: liderazgo instruccional, liderazgo gestor, liderazgo transformativo, liderazgo moral y auténtico, liderazgo distribuido, liderazgo docente, liderazgo contingente, liderazgo centrado en el estudiante, liderazgo inclusivo para la escuela, entre otros (Weinstein, 2016, p.23).

A los directores se les solicita no solo el ejercicio de una práctica eficaz y democrática sino la construcción de un estilo de liderazgo distribuido (Weinstein y Muñoz, 2018, p.115). Las investigaciones señalan la importancia de comprender el liderazgo distribuido como un concepto heterogéneo que puede tomar múltiples formas para cumplir las tareas comprometidas en los planes de mejoramiento (Montecinos et al., 2016, p.14). De esta forma, la literatura confirma la importancia de incluir iniciativas mancomunadas en las estrategias y las prácticas que abran oportunidades para un liderazgo distribuido y un *agenciamiento* colectivo (citado de Weinstein y Muñoz, 2018, p.256). Del mismo modo, a juicio de Weinstein (2016) este afirma que el liderazgo distribuido tiene el potencial para ampliar el alcance del liderazgo, lo que se traduce en mejores resultados escolares y en la creación de líderes formales para el futuro (p.30). Sin embargo, en Chile, debido a la existencia institucionalizada de directores de escuela como de la Unidad Técnica Pedagógica, puede confundirse con la distribución burocrática de las funciones y tareas de la administración escolar y la gestión de instrucción (Anderson, 2010, p.50). Otro aspecto a considerar, es la necesidad de relaciones cordiales con los directivos escolares, que pueden “sentirse amenazados” por docentes que asumen roles de liderazgo (Weinstein, 2016, p.30).

7.2 Cambio y mejora

El desafío al que se ve enfrentado hoy nuestro sistema educativo, es que los establecimientos educacionales del país brinden una educación de calidad e inclusiva, que promueva los aprendizajes y la formación integral de todas y todos los estudiantes (Mineduc, 2019, p.6). Es decir, una intervención educativa dirigida a potenciar la calidad de la educación, a facilitar un contexto que también eduque y favorezca el crecimiento de la organización (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011, p. 38). Los aportes que ha entregado la literatura y la evidencia empírica, han permitido reconocer esta situación como un fenómeno educativo, cuya causa es producto de la constante búsqueda de estrategias y herramientas eficientes que permitan mejorar y posibiliten el acceso a una educación de calidad. Sin embargo, a medida que la presión que ejerce el sistema empeora, surgen brotes de actos rebeldes, pero también se detecta la formación de núcleos de alternativas positivas (Hargreaves y Fullan, 2014, p.180). En otras palabras, el cambio que se requiere para impulsar la mejora educativa.

Bellei et al. (2014) por su parte señala que, la línea de investigación sobre mejoramiento escolar busca conocer cómo se generan los procesos de cambio que permiten a las escuelas mejorar su calidad y, con ello, los logros de aprendizajes de sus estudiantes (p.18). Es por esto que, la mejora educativa no es algo sencillo, se debe tener presente las múltiples dimensiones a considerar, los posibles obstaculizadores y algo fundamental, la toma de decisiones que pueden afectar de forma positiva, pero también negativamente.

7.2.1 Gestión del cambio

La autora Azis (2018) sostiene que, actualmente la noción de cambio es inherente, los entornos se caracterizan por ser especialmente complejos, poco predecibles, difíciles de controlar, por lo que gestionar el cambio sería una tarea necesaria para todo aquel que busque una mejora continua, buscando convertirla en una “organización que aprende”. Asimismo, para los investigadores como Hargreaves y Fink (2006) la mejora y el cambio educativo buscan de forma imperiosa fomentar el progreso de la productividad educativa, además de alcanzar el

desarrollo del capital humano. En otras palabras, otorgar relevancia y significado al desarrollo del conocimiento necesario a través de la formación. A su vez, para que esto sea suficiente hay que considerar otros componentes, elementos que también son fundamentales como la interacción y el poder decisorio. De esto, Hargreaves y Fullan (2014) postulan algunas medidas efectivas para el cambio las que son:

- Desarrollo de la capacidad profesional;
- Responsabilidad colectiva, trabajo en equipo y colaboración;
- Compromiso moral e inspiración;
- Más criterio profesional en lugar de menos;
- Currículo y pedagogía en los que haya un compromiso personal, con la tecnología como acelerador; Medidas de rendimiento mejores y más amplias;
- Asistencia entre escuelas y;
- Políticas sistémicas coherentes y cohesivas. (p.67)

El capital profesional es un concepto crucial para la profesión docente, que reúne los elementos necesarios para crear una elevada calidad y rendimiento educativo, esta se sostiene de un capital humano, un capital social y un capital decisorio (Hargreaves y Fullan, 2014, p.132). Fullan (2002), sostiene la importancia de invertir permanentemente en la mejora de la calidad, en la capacidad de reflexión y de aprendizaje colaborativo en una interacción dinámica, entre las instituciones y personas que componen dicha organización o sistema (citado de Azis 2018, p.4).

Desarrollar estos procesos de cambio requieren de una planificación sistemática y de por supuesto, las voluntades y compromiso de sus actores. En efecto, el cambio es un proceso y no una acción, que requiere de una serie de pasos para alcanzar el éxito, Fullan (2012) identifica los siguientes pasos: (1) *en los conocimientos y creencias*; (2) *en las conductas y enfoques didácticos*; y (3) *en los materiales y recursos*. Elmore (2012) señala que la gestión de cambios en un sistema educativo requiere, considerar ciertas características y respetar determinadas reglas, entre las cuales está el reconocer el terreno o contexto en el que es necesario moverse para producir el cambio esperado (citado de Azis 2018, p.4). Al mismo tiempo, el cambio es un proceso no lineal

por lo que, le seguirán diferentes fases que necesitan de elementos subjetivos como la voluntad, el entusiasmo y el compromiso para asumir su complejidad y así poder sostenerlo.

El cambio es un fenómeno social que ocurre en diversos contextos, con diferentes magnitudes, y con variados tipos y manifestaciones (López et al., 2013, p.150). Para los investigadores Romero y Santana (2010) los cambios educativos tienen que ver con aquellas alternativas de mejora que implican transformaciones en la realidad educativa (p.8). En relación a esto podemos asumir que, introducir procesos de cambio en los establecimientos educacionales conlleva añadir objetivos y subjetivos, los que podría dar lugar a un desequilibrio individual y colectivo. De esta forma, al introducir un cambio en la institución educativa este va a representar diferentes significados para cada uno de sus implicados, es decir, las percepciones y el compromiso no se comprenderá de la misma forma por los estudiantes, que por los docentes u otros funcionarios del establecimiento educacional. Como señala López et al. (2013) al ser el cambio un fenómeno social, provoca ciertas resistencias que podrían estar ligada a la personalidad, al sistema social y al modo de implementación de cambio (p.150) De modo tal que, para que el cambio realmente sea efectivo y un éxito, los individuos de la institución deben encontrar y darle el significado, tanto de lo que se va cambiar como del modo de hacerlo, y para ello se debe trabajar en la variable de la cultura. Para Schein (2010) la mejora del sistema requerirá entender y transformar la cultura, es decir, los supuestos/creencias, los valores declarados/normas y prácticas/artefactos, que son los tres niveles de la cultura (citado de Azis, 2018, p.5). A juicio de los investigadores López et al. (2013) declaran que:

Un aspecto importante a considerar es la tendencia natural de las personas de resistirse al cambio. Hay que crear y desarrollar una actitud y mentalidad abierta a los cambios, una cultura, que permita acoger las buenas iniciativas, así como desechar las malas. (p.157)

Es fundamental generar los espacios, las condiciones y brindar las oportunidades para que la resistencia no sea un obstaculizador o impedimento de cambio.

Hargreaves y Fullan (2014) señalan que la cultura está determinada por las condiciones y contextos en los que opera, lo que uno cree está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no, y, si se cambia la forma de la cultura hay bastantes posibilidades

de cambiar su contenido. Ambos autores identifican seis tipos de cultura profesional en las escuelas y expone las mejores, estas son:

- Individualismo
- Culturas colaborativas:
 - Balcanización
 - Colegialidad artificiosa
 - Comunidades profesionales de aprendizaje
 - Agrupaciones, redes y federaciones.

Las mejores formas de culturas cooperativas consolidan el valor y basan el interés en el capital profesional. Las culturas individualistas, y las culturas colaborativas erróneas limitan las posibilidades de desarrollar el capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014, 137).

7.2.2 Enfoques y etapas del cambio

Implementar procesos de cambio en un determinado establecimiento educacional es bastante complejo, esto porque son diversos los factores que intervienen en el. López et al. (2013) definen dos enfoques a tener en cuenta al hablar de cambio. El primero de ellos es *sistémico*, que describe la organización en seis variables que se afectan mutuamente (la gente, la cultura, la tarea, la tecnología, el diseño y la estrategia), cuya visión es que no es posible cambiar parte de la organización sin cambiarla toda. El segundo enfoque se relaciona con una perspectiva de *contingencia*, el cual se traduce en que ningún enfoque será efectivo bajo todas las circunstancias, es necesario un diagnóstico preciso antes del cambio planeado. Como se ha identificado, para que el cambio logre transformar las prácticas, se debe seguir una ruta planificada. Ciertos autores plantean algunas fases a considerar, ejemplo de ello, Murillo y Krichesky (2012) proponen cinco grandes fases para instalar procesos de cambio estos son: (1) *iniciación*; (2) *planificación*; (3) *implementación*; (4) *evaluación* y; (5) *institucionalización*. Otro

autor reconocido es Fullan (2002) que distingue tres etapas denominadas: (1) *fase de implementación*; (2) *fase de significado del cambio* y; (3) *fase de la capacidad para el cambio*.

7.3 Desarrollo profesional docente

La formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido ubicadas como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad (Vezub, 2007, p.2). Para Day & Sachs (2004) el desarrollo profesional docente (DPD) se implementa y ejecuta en una multitud de formas y entornos, e involucra a muchos actores educativos como directores, coordinadores y administradores, dentro y fuera de los ámbitos formales de aprendizaje (p.139). El desarrollo profesional ocurre en la medida en que concurren algunas condiciones básicas. Esa formación continua ha de anclarse en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje (Vélaz y Vaillant, 2009, p.64). Esto, con el fin de cubrir la necesidad de mejorar la capacidad de los profesores, para así mejorar la aptitud escolar de los estudiantes (Isoda y Olfos, 2009, p.115)

Como es señalado, este proceso se construye a partir de la reflexión docente en base a dos conceptos fundamentales, la práctica y la teoría. Tal como plantea Vélaz y Vaillant (2009):

“El desarrollo profesional se produce cuando se logra que los saberes prácticos de los docentes se articulen con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas, y en ese contexto se nutren de la teoría y la investigación educativa” (p.65)

Con respecto a la efectividad del desarrollo profesional docente, la literatura presenta variados estudios, según Ávalos (2007) las investigaciones reconocen la existencia de dos factores los cuales no se observan bien, estos, duración en el tiempo de las actividades de formación y coherencia interna de los mismos (p.93). Esto hace referencia al sistema de formación, el cual permite rápidamente llegar a más profesores, pero no garantiza que sea efectivo. Por otro lado, existe la necesidad urgente de fortalecer el conocimiento curricular de los docentes, tal como

menciona Ávalos (2007) para satisfacer esta necesidad, se requiere de programas coherentes, manejados por buenos formadores, con materiales apropiados y de suficiente duración y apoyo *in situ* para asegurar los cambios conceptuales necesarios como también el desarrollo de estrategias de enseñanza apropiadas (p.93). De esto es importante destacar, el exiguu apoyo continuado, la limitada evaluación de impacto de experiencias con el fin de hacer ajustes, además, la limitada inserción en políticas dirigidas a docentes y, por último, el uso de instituciones externas para actividades de formación continua que según la experiencia en Chile se pudo verificar la inadecuada preparación de los formadores (Ávalos, 2007, p.93). De lo anterior, se puede visualizar que algunas de las causas podrían deberse a la falta de preparación, pues carecen de conocimientos relevantes sobre teoría y práctica. Al respecto, Guskey (2002) señala que, para tener éxito, el desarrollo profesional debe verse como un proceso, no como un evento (p.388)

En relación a los programas y/o actividades de desarrollo profesional docente que tendrían mayor impacto y que serían valoradas positivamente por los docentes, hace alusión a una serie de peculiaridades, referidas por los investigadores como “características del desarrollo profesional docente de alta calidad”, de acuerdo a esto, las actividades que presentan dichas características y que tienden a poseer efectos positivos tanto en sus conocimientos como en sus prácticas instruccionales. En otras palabras, aquellas características relacionadas con el contenido y diseño (Bautista y Ortega, 2015, p.349). Asimismo, Bautista y Ortega (2015) sugiere que el DPD exitoso requiere la existencia de cinco rasgos clave: foco en el contenido, aprendizaje activo, coherencia, duración sostenida y participación colectiva. (p.351). Sumado a esto, Vezub (2007) señala que los docentes no son responsables únicos de los resultados y de la calidad del sistema educativo. Tampoco pueden asumir el desafío del cambio en forma aislada, pero tienen un rol protagónico en los aprendizajes de los alumnos. (p.5). De esta forma, (como se cita en Bautista y Ortega, 2015, p.349) el desarrollo profesional docente de alta calidad debe ser voluntario y fomentar la autonomía y la elección en los profesores.

7.3.1 Estrategia de desarrollo profesional docente

Existen diferentes dispositivos de apoyo al desarrollo profesional docente que buscan desarrollar la reflexión sistemática de los profesores. Esto, con la intención de mejorar los resultados de aprendizajes de sus estudiantes a través de la adquisición de nuevas prácticas de enseñanza y el análisis de sus propias prácticas. Es importante que la formación profesional sea efectiva, procurando ofrecer y desarrollar estrategias profesionales con una correcta elección de actividades y que estén alineadas con los objetivos de la institución, de modo que sean una instancia para el debate y reflexión sobre el impacto que tiene el proceso de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. Según Weinstein (2016), los procesos de aprendizaje relacionados con una formación profesional efectiva implica poner a prueba las concepciones de los docentes, una conexión profunda con su forma de pensar y, cuando sea necesario, la construcción conjunta de nuevas concepciones y prácticas (p.53)

En el contexto educativo actual, los profesores han ido experimentando diversas transformaciones, desarrolladas en un plano sujeto a la constante implementación de nuevas reformas, que benefician y brindan diversas oportunidades para aprendizaje continuo. Desde el comienzo de los años 90 en la literatura y asociaciones profesionales de los EE.UU. ha emergido una visión de consenso respecto de las características de programas de desarrollo profesional efectivos (citado en Montecinos, 2003, p.110). Estas características han demostrado estar asociadas a la renovación de las prácticas pedagógicas y al mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes que incluyen:

1. “El objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado en sus alumnos.
2. Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica.
3. Los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores.
4. El programa se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículo escolar.

5. Las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben.
6. Ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo.
7. Contempla evaluaciones regulares” (Montecinos, 2003, p.110 y 111)

Así bajo la mirada docente, surgen dos tipos de profesores expertos: un experto rutinario y un experto adaptativo. Como señala Marcelo (2006) el experto rutinario desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia. Mientras que, el experto adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente (p.5). En definitiva, parece prevalecer más la idea de generar docentes expertos adaptativos, que mediante diversas estrategias buscan fomentar un trabajo más colegiado. De esta forma, muchos programas están adoptando una idea de *expertise* adaptativa como estándar de desarrollo profesional (Marcelo, 2006, p.5)

En referencia al contexto chileno, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que, de acuerdo con lo que plantea Carrasco y González (2017) el Ministerio de Educación ha generado un documento denominado, “Diseño de un Plan de Desarrollo Profesional Continuo” el cual permite implementar y proyectar dicho plan (p.5). En este documento, de manera sistemática se plantean los pasos a seguir y las etapas a considerar, los que comprenden:

1. Detectar necesidades y definir objetivos
2. Diseñar el plan de desarrollo profesional
3. Asegurar recursos en conjunto con el sostenedor
4. Implementar actividades
5. Evaluar y mejorar. (Carrasco y González, 2017, p.5)

7.3.2 Dispositivo de desarrollo profesional docente: Estudio de clases

La literatura señala que, el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente (Arzola y Collarte, 2009, p.105). De esta forma, el trabajo colaborativo es una de las tendencias actuales cuando se habla de estrategias de Desarrollo Profesional Docente

(DPD). Sin embargo, existen distintas modalidades para implementarlo en la escuela, destacando entre ellas, el *Estudio de Clases* (Mineduc, 2019, p.2).

A juicio de Olfos et al. (2020) el Estudio de Clases (EC) ha sido reconocido como una actividad colaborativa entre profesores e investigadores en procesos de estudio de la lección, con el fin de compartir mejores prácticas (p.192). Asimismo, los investigadores Perry y Lewis (2009), describen este dispositivo como un ciclo para: *formular objetivos en colaboración para el aprendizaje; planear una lección; ejecutar la lección por un profesor, reuniendo evidencia sobre el aprendizaje; y reflexionar sobre las evidencias obtenidas, utilizándolas para mejorar la lección, la unidad de aprendizaje y la enseñanza* (citado de Olfos et al., 2015, p.3).

En el EC, los profesores se reúnen en grupos pequeños para realizar un estudio sistemático, cooperativo y crítico de sus prácticas pedagógicas, a través de un ciclo que incluye seis fases (citado en Mineduc, 2019, p.2). Según Mineduc (2016) estas fases incluyen: (1) *Definir objetivo;* (2) *Diseñar la clase;* (3) *Planificar el estudio;* (4) *Enseñar y observar;* (5) *Analizar y revisar;* y (6) *Documentar y difundir.* (p.6)

A través de esta modalidad los docentes pueden reflexionar acerca de cómo están enseñando y qué esperan que sus estudiantes aprendan, pero también, promueve otros aspectos como tener una visión compartida de las buenas prácticas de aprendizaje, mantener el foco en el aprendizaje de los estudiantes, promover las relaciones entre docentes e instalar el hábito de aprender del otro (Mineduc, 2019, p.3). A modo general, el EC tiene por objeto mejorar las clases, puesto que permite a los docentes, de forma colaborativa, involucrarse en los procesos de indagación pedagógica a partir de sus propias experiencias, lo que posibilita a pensar críticamente sobre los recursos de enseñanza más eficientes de acuerdo a cada contexto (citado en Barboza y Zapata, 2013, p.52).

Al realizar esta modalidad, se debe tener en cuenta un elemento fundamental que es la participación del equipo técnico directivo durante todo el proceso, pues serán los principales responsables de disponer de los recursos necesarios para efectuar este dispositivo. Dentro de estos recursos se encuentran: *la conformación de grupos, tiempo necesario, espacio adecuado para las sesiones y recursos que ayuden a generar el diálogo y la discusión* (Mineduc, 2019, p.5). Como señala Barboza y Zapata (2013) los estudios de clase permiten establecer una adecuada

relación entre el conocimiento disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo tan difíciles de fusionar bajo los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje (p.61)

Figura 23

Diagrama: Fases del ciclo Estudio de Clases.



Fuente: Elaboración propia.

En relación a las evidencias sobre esta modalidad, se cuenta con información que reconoce su impacto y contribución en el mejoramiento de la formación docente (Olfos et al., 2015, p.3) Por otro lado, según Lewis et al. (2006) el Estudio de clases se ha mantenido en escuelas de Estados Unidos durante períodos de 5 años o más, y ha mostrado un impacto en el rendimiento de los estudiantes (citado de Takahashi y McDougal, 2016, p.525).

En nuestro país el EC comenzó en el año 2006 (Olfos et al., 2020, p.193). Son diversos los estudios en torno a esta modalidad lo que sin duda, nos ha proporcionado información sustancial. Indudablemente, toda esta información empírica es concordante, pues es presentada como una estrategia que ayuda a fortalecer la reflexión y colaboración entre pares. Montoya (2016) señala que este método de formación continua para el desarrollo profesional, proporciona ambientes de discusión y reflexión sobre la práctica de los profesores (p.143). Además, los profesores adquieren una mayor conciencia de los beneficios de la planificación conjunta (Estrella et al., 2019, p.305).

A pesar de lo favorable que puede significar este dispositivo, a raíz de la implementación de esta modalidad en nuestro contexto chileno, surgen algunas inquietudes que nos hace problematizarla. En primer lugar, qué ha sucedido con la implementación del Estudio de clases. Por una parte, la evidencia da cuenta, que este método influye en el conocimiento y concepciones que el personal docente presenta sobre la enseñanza y el aprendizaje (Olfos et al., 2015, p.4) Esto hace referencia al tipo de creencia que tienen los docentes de un establecimiento educacional, varios investigadores sostienen que el rol de las creencias resulta ser crucial para favorecer o aplazar los procesos de cambio (citado de Olfos et al., 2015, p.4). Para Bachmann et al. (2012) las creencias que sustente cada profesional que trabaje en el ámbito educativo, sus capacidades y las condiciones en las que diariamente desarrolla su trabajo, lo llevarán a entender, interpretar y tomar decisiones que afectarán su acción en la práctica (citado de Azis 2018, p.4) Por lo tanto, para poder llevar a cabo la implementación de esta modalidad, resulta imprescindible gestionar el cambio, con la finalidad de evitar, ciertas resistencias dañinas. Tal como postulan Hellriegel y Cols (1999) esa falta de participación y de compromiso de las personas con los cambios propuestos, incluso cuando tienen oportunidad de participar, son resistencias dañinas (citado de López et al., 2013, p.150).

En segundo lugar, como se ha mencionado en instancias anteriores, esta modalidad favorece y da relevancia a la reflexión pedagógica entre pares (docentes). Si bien, este aspecto se ha venido incorporando en varias modalidades de formación docente. Montoya (2016) sostiene que cualquier programa de formación inicial y continua de profesores ha de considerar la integración del conocimiento científico y del conocimiento práctico, lo cual este último, está relacionado con el saber hacer del profesor, es decir, reflexión sobre la experiencia y conocimiento teórico. Sin embargo, es importante reconocer qué tipo de reflexiones se dan entre docentes que participan y llevan a cabo esta modalidad, pero en distintos escenarios. Según Montoya (2016) hay dos tipos de reflexiones que emergen en forma más natural por parte de los profesores; pedagógicas y didácticas (p.143) De esto surge la idea, de que pareciera prevalecer la preocupación por la enseñanza (didáctica) más que por el aprendizaje. Algunos investigadores como Olson et al. (2011), señalan que los profesores que participan en esta modalidad se ponen de acuerdo en la caracterización de las tareas de alta demanda cognitiva a través de la discusión y así mejoran su

propia gestión (citado de Estrella et al., 2019, p.296) Por lo tanto, la preparación del Estudio de clase genera en los docentes reflexión sobre los referentes pedagógicos, didácticos y disciplinares, aspectos que ayudan a la movilización de las creencias, al igual que posibilita el conocimiento didáctico del contenido (Barboza y Zapata, 2013, p.4) En otras palabras, el centro de esto es el contenido más que en desarrollar habilidades en los estudiantes.

En tercer lugar, otro elemento a destacar es la problemática que surge en la transformación de objetivos en metas medibles. Los líderes escolares y los profesores deben examinar sus objetivos para participar en los EC (Tong-Li et al., 2019, p.275) A juicio de Takahashi y McDougal (2016) el verdadero objetivo del Estudio de clases es obtener nuevos conocimientos para la enseñanza y el aprendizaje, no perfeccionar un plan de lecciones (p.515) Por lo tanto, es importante reconocer estos elementos que nos alejan de lo esencial, la enseñanza, las habilidades.

En resumen, sería importante indagar sobre el impacto en los aprendizajes logrados por los estudiantes, a partir, de esta modalidad de desarrollo profesional docente e identificar claramente las mejoras en el aprendizaje de los alumnos. De esta forma darle sentido a lo que sostienen los autores Takahashi y McDougal (2016) ser optimista en que la investigación de Estudio de clases se ajuste a las necesidades de los profesores y pueda convertirse en una forma primaria de desarrollo profesional en las escuelas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. (p.525).

CONCLUSIONES

Luego de los respectivos análisis realizados y tras el diseño de un plan de mejora, cuyo objetivo, ha sido poder proporcionar elementos que contribuyan al desarrollo profesional docente y, de esta forma, instaurar procesos esenciales para el mejoramiento institucional, se ha podido concluir que el establecimiento educacional en estudio, necesita poder reforzar las instancias para la reflexión docente, así como también, generar oportunidades que contribuyan positivamente el desarrollo del trabajo colaborativo. Los destacados autores Hargreaves y Fullan (2014) mencionan que la enseñanza es una profesión con propósitos compartidos, responsabilidad colectiva y aprendizaje mutuo (p.174). De esta forma, para efectuar un impacto significativo resulta ser necesario incorporar modelos innovadores para la mejora, que contemplen instancias compartidas, y así, poder generar comunidades de aprendizaje genuinas y no forzadas. A esto, se debe agregar un importante elemento que es el *sentido de urgencia*, hacer evidentes las dificultades y visualizarlas como oportunidades de mejora, es importante tener un sentido de urgencia y hay que tenerlo como objetivo de manera que movilice a las personas para abordar cuestiones fundamentales (Fullan, 2016, p.90).

Otro aspecto a destacar del presente estudio, tiene relación a los roles que cumplen los líderes educativos, en este caso la directora y Jefa de UTP. Los datos cuantitativos y cualitativos responsabilizan directamente a los líderes del establecimiento, que han demostrado bajo dominio en aspectos técnicos pedagógicos, falta de apoyo y exigua retroalimentación de prácticas. Este punto se sustenta en los bajos porcentajes obtenidos conforme a sus prácticas de liderazgo desarrolladas, las que según el modelo de Leithwood et al. (2006) dos de ellas *desarrollar personas y gestionar la instrucción* alcanzan bajos porcentajes que no sobrepasan el 30%.

Luego de la elaboración del plan de mejora, se puede destacar que para gestionar el cambio, los líderes educativos deben incorporar a todos los actores, es decir, establecer un liderazgo compartido (distribuido), con espacios de trabajo que permitan la reflexión sistemática y planificada. Es fundamental que todas las personas que constituyen esta comunidad, sean capaces de interiorizar que las mejoras son complejas de abordar, pues hay que trabajar con

personas diversas y como tal, es necesario que la implementación del programa se haga cargo de gestionar el cambio. Si se quiere mejorar la enseñanza y los docentes, hay que mejorar las condiciones de la enseñanza, las culturas y comunidades, se debe invertir en desarrollar capacidades de los profesores y darles tiempo para afinar estas capacidades (Hargreaves y Fullan, 2014, p.71).

Finalmente, una limitante de este estudio ha sido poder entender el contexto de los docentes, en base a sus propias prácticas pedagógicas. Este dato no es menor a la hora de poder evaluar si las prácticas desarrolladas son realmente efectivas, no existen datos suficientes para poder hacer una evaluación más detallada, lo cual, podría dar luces sobre las estrategias y modelos de enseñanza que requieren un cambio. Por lo tanto, para una evaluación más efectiva, los datos proporcionados para este caso, no son suficientes para generar un plan de mejora más acabado.

GLOSARIO

CEPPE: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

DPD: Desarrollo profesional docente.

EC: Estudio de clases.

GSE: Grupo socioeconómico.

Mineduc: Ministerio de Educación.

PEI: Proyecto Educativo Institucional.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

UTP: Unidad Técnica Pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, ISSN-e 0718-6924, Vol. 9, Nº. 2, 2010 (Ejemplar dedicado a: Liderazgo y Mejora Educativa), págs. 34-52.
- Arzola, S. y Collarte, C. (2009) SUSTENTABILIDAD DEL CAMBIO: LAS PRÁCTICAS DOCENTES. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vols. 44-45, 2009. pp. 99-117.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Teacher continuous professional development: what international and Latin American experiences tell us*. *Rev. Pensamiento*.
- 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.
- Barboza, J. y Zapata, H. (2013) El Estudio de Clase, Estrategia y Escenario para la Cualificación del Profesor de Matemáticas. *Formación Universitaria*. Vol. 6(4), 49-62. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000400006>
- Bautista, A., & Ortega-Ruíz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: Perspectivas y enfoques internacionales (trad. al castellano de A. Bautista). *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(3). 343-355 [V.O.: Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3). 240-251].
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014) Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Universidad de Chile, UNICEF, Chile.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, ISSN-e 0718-6924, Vol. 9, Nº. 2. (Ejemplar dedicado a: Liderazgo y Mejora Educativa), págs. 9-33.
- Cancino, V. y Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94),26-58.[fecha de Consulta 12 de Marzo de 2021]. ISSN: 0104-4036. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3995/399549868003>

- Carrasco, A., & González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Creswell, J. (2009) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Third Edition. University of Nebraska - Lincoln. U.S.A.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In Day & Sachs (Eds.) *International handbook on the continuing professional development of teachers* (3-32) Berkshire: Open University Press.
- Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R y Espinoza, G. (2019). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through Lesson Study. *Journal of Mathematics Teacher Education* (2020) 23:293–310.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones. Morata S. L., Madrid y Fundación Paideia Galiza. Segunda edición ISBN: 978-84-7112-480-7.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2). Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto.
- Fullan, M. (2016) *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Ediciones Morata.
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N° 6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- García P, Y., Herrera R, J., García V, M., & Guevara F, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Esprituana*, 17(1), 60-67. Recuperado en 23 de febrero de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006&lng=es&tlng=es.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. *Educación*, 47(1), 31–50. Universitat

- Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada. Disponible en:
<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/244621/327643>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-389.
- Hallinger, P. y Murphy, J. F. (1985). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. *Educational Leadership. Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hargreaves y Fullan (2014), *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Editorial Morata Madrid. ISBN: 978-84-7112-725-9.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Horn, A. (2013). Liderazgo Escolar en Chile y su Influencia en los Resultados de Aprendizaje. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Isoda, M. y Olfos, R. (2009). El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases. Ediciones universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Kotter, J. P. (2008). A sense of urgency. Harvard Business Press. ISBN: 978-1-4221-7971-0.
- Letwood (2006).
- López, M., Restrepo, L., López, G. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas *Scientia Et Technica*, vol. 18, núm. 1, abril, 2013, pp. 149-157 Universidad Tecnológica de Pereira.
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia. Políticas de inserción a la docencia. *De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL, GTD. Disponible en:
[https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252148040.Politicas de insercion a la docencia.pdf](https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252148040.Politicas_de_insercion_a_la_docencia.pdf)
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5.a edición*. PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid. ISBN: 978-84-832-2687-2.

- Ministerio de Educación (2019). Estudio de clases. *Serie: Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4586/Estudioclases.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. División General de Educación (2019). Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14479/PME-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2015). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar: Documento de trabajo. Disponible en: <http://www.cpeip.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2015/mayo/MarcoBuenaDireccionyLiderazgo12032015int.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Orientaciones técnicas: La planificación como un proceso sistémico y flexible. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2161/mono-988.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016) Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Montoya, M. (2016) Reflexiones de profesores en un escenario de Estudio de Clases para el desarrollo profesional. *Teachers' Reflections on Lesson Study for professional development*. Estudios Pedagógicos XLII, N° 4: 127-144. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000500008
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en

- Educación, vol. 4, núm. 4, 2006, pp. 11-24. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Olfos, R., Isoda, M. y Estrella, S. (2020). Más de una década de Estudio de Clases en Chile: hallazgos y avances. Revista Paradigma. Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020, Vol. XLI, junio de 2020 / 190 – 221. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. The University of Auckland (New Zealand).
- Rodríguez, S., Cárdenas, C. y Campos, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 10, Número 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art3.pdf>
- Santos Guerra, M. (2013). Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar. Editorial Graó.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata. ISBN:978-84-7112-645-0.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Segunda edición ISBN: 84-7112-422-X.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Takahashi, A. y McDougal, T. (2016) Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. ZDM Mathematics Education 48, 513–526 (2016).
- Tong-Li, C., Kim-Eng, C., Jiang, H. y Sudarshan, H. (2019). Lost in adaptation? Issues of adapting Japanese lesson study in non – Japanese contexts. Educational Research for Policy and Practice volume 18, pages 263–278.
- Ulloa, J. y Rodríguez, S (2014) Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. *Aportes a la mejora de la escuela*. RIL Editores.

- Vélaz C. y Vaillant, D. (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones. ISBN: 978-84-7666-198-7.
- Vezub, Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1, 2007, p. 0. Universidad de Granada.
- Weinstein, J. (2016). Liderazgo educativo en la escuela. *Nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC). ISBN: 978-956-8200-25-1.
- Weinstein, J y Muñoz, G. (2018) *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).