

Generar prácticas de trabajo colaborativo entre los directivos y profesores del establecimiento a través del liderazgo distribuido y de la creación de comunidades de aprendizaje docente para optimizar los procesos de Gestión Curricular

Proyecto de grado Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Profesora Guía: Cecilia Maldonado Elevancini

Estudiante: Mauricio Fierro Concha

Ciudad Universitaria, noviembre 2021

CONTENIDO:

1. INTRODUCCIÓN	1
2. RESUMEN EJECUTIVO	3
3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	4
3.1 Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente	4
3.2 Misión, visión y valores del establecimiento	5
3.3 Antecedentes del equipo directivo	5
3.4 Resultados de aprendizaje e Indicadores de eficiencia externa	6
4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE	20
4.1 Objetivos de Diagnóstico	20
4.2 Diseño Metodológico	20
4.3 Población y Muestra.	22
4.3.1 Población y Muestra para la recolección de datos etapa cuantitativa	22
4.3.2 Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa	22
4.4 Instrumentos	23
4.4.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo	24
4.4.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo	26
4.4.2.1 Entrevistas individuales semiestructuradas	26
4.4.2.2 Focus Group	27
4.5 Plan de análisis de datos	29
4.5.1 Resultados de orden cuantitativo	30
4.5.1.1 Resultados generales en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular.	32
4.5.1.2 Análisis de medidas de tendencia central	43
4.5.2 Resultados de orden cualitativo	47
4.5.2.1 Concepciones y percepciones sobre gestión curricular	47
4.5.2.2. Prácticas de gestión curricular	50
4.5.2.3 Lineamientos pedagógicos	52
4.5.2.4 Colaboración	55
4.5.2.5 Apoyo docente	57
4.5.2.6 Condiciones para la gestión curricular	59
4.5.2.7 Síntesis de resultados Investigación Cualitativa	62
4.5.3 Integración de los resultados	64

4.5.4	Árbol de Problemas	70
4.5.5	Análisis del problema identificado	72
4.5.6	CAUSAS Y EFECTOS	73
5.	PROPUESTA DE MEJORA	80
5.1.	Resumen ejecutivo del proyecto	80
5.2	Objetivo del Proyecto de mejora	82
5.2.1	Objetivo general:	82
5.2.2	Objetivos específicos:	82
5.3	Estrategia: Generar prácticas de trabajo colaborativo en el establecimiento a través del liderazgo distribuido y de la creación de comunidades de aprendizaje docente.	82
6.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	131
6.1	El cambio y mejora en las instituciones educativas	131
6.2	Liderazgo en educación	132
6.3	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en Chile	135
6.4	Liderazgo distribuido un modelo de dirección	136
6.5	Liderazgo pedagógico dentro de las escuelas	139
6.6	Gestión curricular dimensión clave para la mejora	140
6.7	Prácticas de gestión curricular.	142
6.8	Desarrollo profesional docente	145
6.9.	Comunidades profesionales de aprendizaje docente	149
6.10	Resistencia al cambio.	155
6.11	Teoría de la acción.	156
6.12	Test DISC, instrumento para conocer el perfil de comportamiento.	159
6.13	El coaching para el liderazgo.	164
7.	CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN	168
8.	DESAFÍOS Y PROYECCIONES	170
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173

1. INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene como objetivo principal presentar una propuesta de mejora en el área de gestión curricular, específicamente, en las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes de un establecimiento particular subvencionado ubicado en la región del Libertador Bernardo O'Higgins. Este estudio y análisis se realizó en base a los datos facilitados por el Equipo del Magister en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción, quienes realizaron una investigación para indagar en las prácticas de gestión curricular del equipo directivo del establecimiento.

A partir de la integración e interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos se elabora una línea base que permite la formulación de una propuesta de mejora de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes y el equipo directivo del colegio estudiado, considerando para ello la literatura sobre las siguientes temáticas: liderazgo, mejoramiento educativo, desarrollo profesional docente, toma de decisiones basadas en datos, entre otros.

Este informe está estructurado en cuatro apartados, los que se distribuyen de la siguiente forma:

El primer apartado corresponde al resumen ejecutivo que da cuenta brevemente del proceso de análisis de los datos cuantitativos y cualitativos y que permite definir la problemática del establecimiento para luego plantear una propuesta de mejora.

La segunda parte presenta los antecedentes contextuales del establecimiento en el que se realizó la recolección de datos, tales como: antecedentes generales, matrícula, dotación docente, estructura del equipo directivo, resultados de aprendizaje en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y resultados de la evaluación progresiva de comprensión lectora, entre otros.

En el tercer apartado se expone la línea base que está integrada por los objetivos del diagnóstico, diseño metodológico, instrumentos de recolección de datos, plan de análisis de datos, resultados cuantitativos y cualitativos, integración de los resultados y un árbol de

problemas en donde se identifican claramente las causas y efectos de la problemática en particular que se abordará en la propuesta de mejora.

Por último, el cuarto apartado se presenta la propuesta de mejora elaborada a partir del diagnóstico realizado en el establecimiento subvencionado, que integra un resumen ejecutivo del proyecto, un objetivo general, tres objetivos específicos, el diseño de la propuesta en etapas y las actividades programadas. Posteriormente, se expone la fundamentación teórica, la que aborda los antecedentes teóricos y empíricos relevantes que permiten sustentar la propuesta de mejora. Finalmente, se encuentran la conclusión y discusión acerca del informe realizado, los principales desafíos y proyecciones futuras.

2. RESUMEN EJECUTIVO

El propósito del informe es presentar una propuesta de mejora a partir de una problemática detectada. En el proceso de levantamiento de la línea base se utilizó el diseño explicativo secuencial, en dos fases distintas e interactivas, se inicia con la recolección y análisis de los datos cuantitativos y posteriormente se recogen y analizan los datos cualitativos. El objetivo de este tipo de estudio es interpretar cómo los resultados cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos iniciales (Pereira, 2011).

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos determinó que la problemática del colegio es “el bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional” Para solucionar esta problemática, se diseña una propuesta de mejora que tiene por objetivo general Implementar prácticas de trabajo colaborativo entre los directivos y profesores del establecimiento por medio del liderazgo distribuido y de la creación de comunidades de aprendizaje docente. La estrategia por implementar se divide en tres etapas complementarias que se generan de los objetivos específicos. En el transcurso de un año académico permite intervenir las principales causas al problema detectado, fortaleciendo principalmente el Liderazgo, la visión compartida de la gestión curricular y el trabajo colaborativo de todos los integrantes del colegio subvencionado.

3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

3.1 Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente

El establecimiento en el cual se realizó esta investigación corresponde a un colegio de dependencia particular subvencionado, ubicado en la región del Libertador General Bernardo O'Higgins, con 26 años de funcionamiento, cuenta con una matrícula de 1.035 estudiantes, imparte enseñanza Parvularia, Básica, Media Científico Humanista y Programa de Integración Escolar (PIE) Opción 4, que establece la conformación de cursos para estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad (Decreto Supremo n°170, de 2009). En cuanto a las características socioeconómicas de los estudiantes, según los datos obtenidos de los informes de Prioridades del índice de vulnerabilidad escolar (IVE) Básica, Media y Comunal; el 70% de los estudiantes de la enseñanza básica y el 53% de enseñanza media pertenece al primer grupo de prioridad escolar, que corresponde a alumnos en condición de extrema pobreza.

El establecimiento cuenta con 118 funcionarios, los cuales se distribuyen entre docentes, equipo directivo y asistentes de la educación. En la Tabla 1 se observa el detalle de esta distribución.

Tabla 1

Distribución del personal institucional, según función

Cargo	Función	Cantidad	Total
Equipo directivo	Director	1	7
	Jefe administrativo	1	
	Representante legal	1	
	Coordinadoras PIE	2	
	Coordinadoras académicas	2	
Docentes	Aula	35	49
	Equipo de gestión	7	
	Educación diferencial	7	
Asistentes de la educación		62	62

Los profesores del establecimiento en promedio tienen 7 años de ejercicio de la labor docente y 35,5 horas de contrato. Además, cuentan con diversas horas para desarrollar su labor como se muestra en la Tabla 2, que considera el promedio de horas utilizadas en trabajo pedagógico, trabajo colaborativo, reuniones y atención de apoderados.

Tabla 2

Promedio de distribución de horas del total de docentes del establecimiento

Distribución horaria	Promedio
Horas de contrato	35, 5 horas
Horas de trabajo pedagógico	23,5 horas
Horas de trabajo colaborativo	0,8 hora
Horas de reuniones	2,5 horas
Horas de atención de apoderados	1 hora

3.2 Misión, visión y valores del establecimiento

Los datos entregados para este estudio por el equipo del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción no contemplan información sobre la visión y misión del establecimiento, sin embargo, en la primera parte del informe que nos fue facilitado señala que la institución posee un enfoque teórico orientado al aprendizaje cognitivo, capacidades y destrezas y otro componente centrado en las actitudes referidas a los valores institucionales del establecimiento: respeto, responsabilidad, resiliencia, esfuerzo y perseverancia.

3.3 Antecedentes del equipo directivo

El establecimiento cuenta con un equipo directivo compuesto actualmente por:

- **Director:** pertenece a la entidad sostenedora y lleva dos años en el cargo, previamente se desempeñó como jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y jefe de proyectos en el mismo establecimiento.

- **Jefe Administrativo:** pertenece a la entidad sostenedora y cumple funciones administrativas con una carga horaria de 44 horas semanales.
- **Representante Legal:** pertenece a la entidad sostenedora y cumple funciones administrativas con una carga horaria de 44 horas semanales.
- **Coordinadoras PIE:** conformado por dos profesoras de educación diferencial.
- **Coordinadoras Académicas:** compuesto por dos profesionales de la educación.
- **Encargada de Convivencia escolar:** integrada por una profesora.

Es importante señalar en el contexto del análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos y de la propuesta mejora, que la conformación del equipo directivo era diferente hace cuatro años. Este equipo estaba conformado por: director, inspector general (actualmente estas labores las asume el jefe administrativo), jefe de UTP (ahora, coordinación académica) e Integrante de la entidad sostenedora. La figura de las coordinadoras académicas viene a reemplazar la tradicional Unidad Técnico-Pedagógica y son ellas en conjunto con el director, quienes llevan a cabo la gestión pedagógica curricular dentro del establecimiento.

3.4 Resultados de aprendizaje e Indicadores de eficiencia externa

De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación, la evaluación SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación) es una evaluación de aprendizaje que aborda el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje, y que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios.

En el informe del SIMCE se utiliza tres descriptores de nivel logro de aprendizaje:

Descripción nivel de aprendizaje Adecuado: Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades básicas estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

Descripción nivel de aprendizaje Elemental: Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

Descripción nivel de aprendizaje Insuficiente: Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículo para el período evaluado (Agencia de Calidad de la Educación, 2020)

Los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) entregados para este informe corresponden a Matemática, Lenguaje y Comunicación, en los niveles de cuarto básico, octavo básico y segundo medio, considerando el periodo 2011 - 2017. Se incorporan los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que comprende el periodo 2008 al 2017. Además, se incluyen los resultados de la evaluación Progresiva de Comprensión Lectora que es aplicada por el mismo establecimiento y que permite monitorear los niveles de desempeño alcanzados en lectura por los estudiantes de segundo básico entre los años 2017 y 2018.

SIMCE Lenguaje y Comunicación.

En la Figura 1 se presentan los resultados del SIMCE de Lectura, en 4° básico, 8° básico y 2º año medio, obtenidos en el periodo 2011-2017. El año 2011 presenta el puntaje más alto, con 313 puntos, correspondiente al nivel de 4to básico, el cual en los dos años siguientes presenta una significativa baja de 44 puntos, presentando una relativa estabilidad entre los años 2013 - 2017.

En tanto, 8° básico ha mantenido sus puntajes sin variaciones significativas, obteniendo entre 260 y 273 puntos en el periodo 2011-2017. Los más altos puntajes del establecimiento los obtiene 2° año medio, en el año 2012, fluctuando entre 278 y los 304 puntos. Durante los años 2014 al 2016 hay una tendencia a la baja, la que fue revertida el año 2017 con un aumento de 12 puntos.

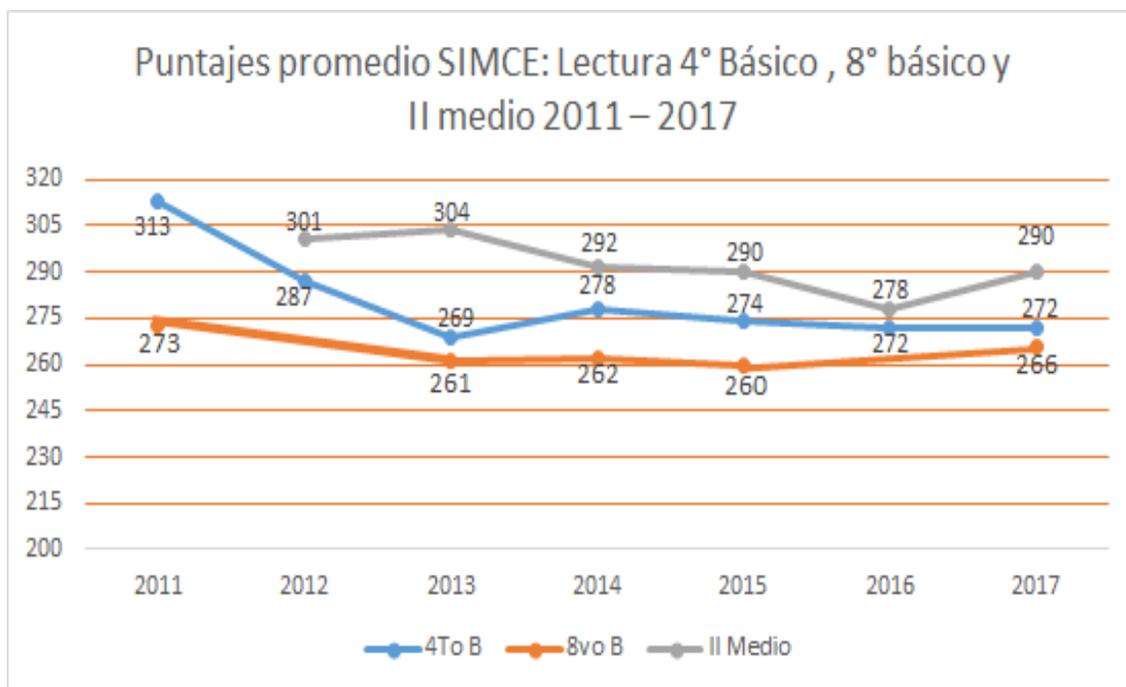


Figura 1. Puntajes promedio SIMCE: Lectura 4° Básico, 8° básico y II medio 2011 – 2017.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 4° Básico

En la Figura 2 se observa una disminución importante de los resultados en el nivel adecuado con respecto al año 2011. Durante el período que abarca el gráfico (años 2011-2017) el nivel elemental se incrementó, presentando variaciones desde el inicio del periodo. Entre los años 2012 al 2017, el nivel de logro insuficiente aumentó de un 15,5% a un 29,0%.

Los mejores niveles de logro del colegio están ubicados en el año 2011 con un 87% de nivel adecuado y un 13% entre el nivel elemental e insuficiente.

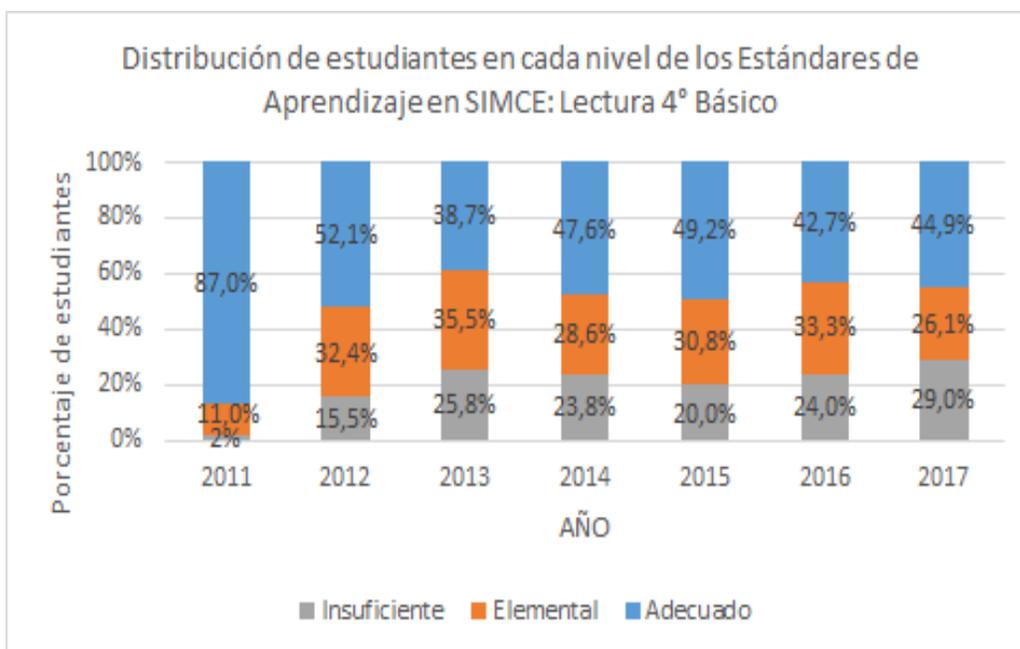


Figura 2. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2012-2017.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 8º Básico

En la figura 3 se observa que el porcentaje de estudiantes en los niveles adecuado y elemental del año 2011, son los más altos y el nivel insuficiente el más bajo con 25%.

En los años 2013 y 2014 se presenta un aumento significativo en el nivel de logro insuficiente por sobre el 37,9% asimismo se observa una disminución relevante en el nivel elemental a diferencia del nivel adecuado que presenta el año 2013 una disminución del 5%, que es recuperada al año siguiente.

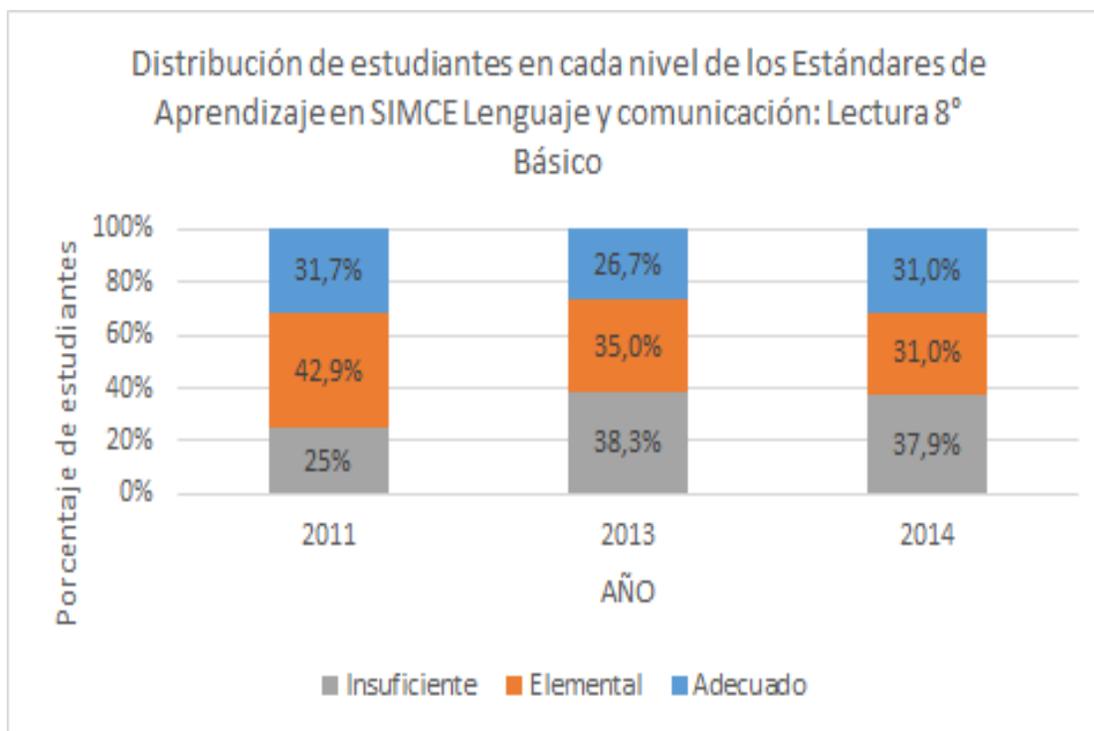


Figura 3. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y comunicación: Lectura 8º Básico 2011 – 2014.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2015)

Niveles de logro II medio

La Figura 4 muestra que el nivel de logro adecuado entre los años 2014 al 2017 se mantiene estable sobre el 50%, presentando una disminución el 2016 de 13,2% en relación con el año anterior, en tanto, el nivel insuficiente tuvo un incremento significativo de 31,6%.

El nivel elemental se mantiene estable en los tres últimos años del periodo sobre un 31,6%. Los resultados más altos corresponden al año 2015, en el que el 85% de los estudiantes se encuentran en el nivel adecuado y elemental.

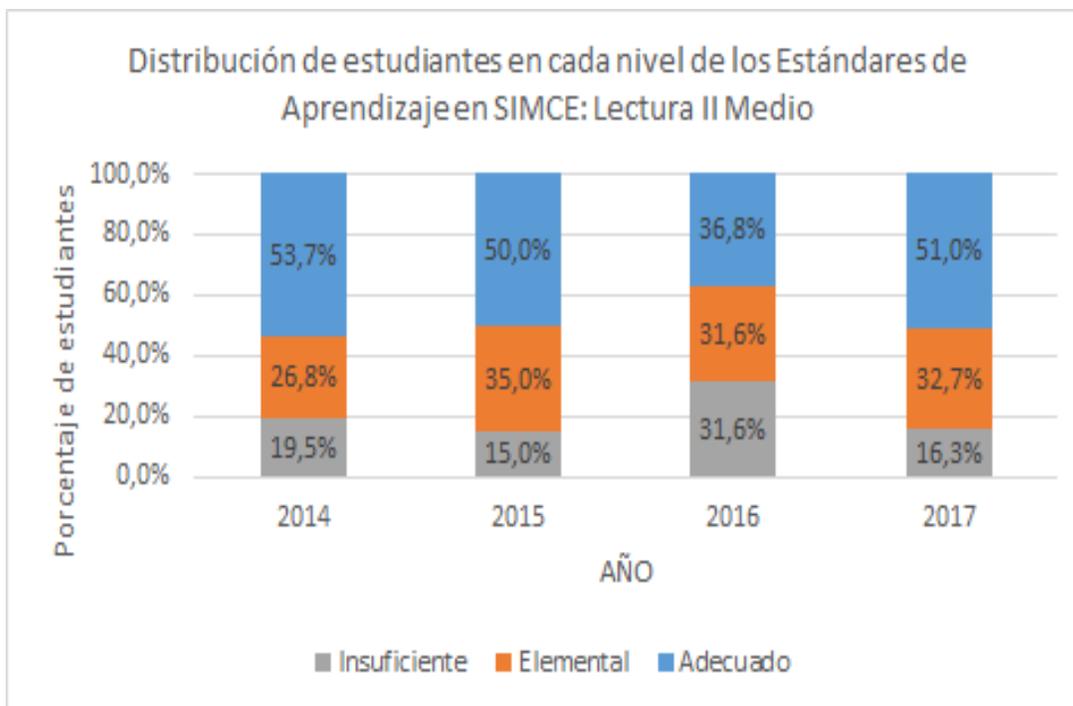


Figura 4. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Lectura II Medio 2014 – 2017 Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2018b)

SIMCE Matemática

A continuación, en la Figura 5, se presentan los resultados de aprendizaje medidos a través del SIMCE de matemáticas en tres niveles: 4° Básico, 8° Básico y 2º año Medio, en el periodo comprendido entre los años 2011 al 2017.

Los puntajes de segundo medio se destacan por ser más altos en relación con los otros dos cursos (4º y 8º año básico) y desde el año 2012 el puntaje alcanzado por los estudiantes es sobre 311 puntos. Luego siguen los puntajes de octavo año básico, los que fluctúan entre los 265 y 302 puntos. Los puntajes de cuarto básico se encuentran entre los 215 y 273. Además, se observa que los tres niveles educativos los resultados más bajos se registran el año 2013, los cuales fueron fluctuando al alza durante los siguientes años.

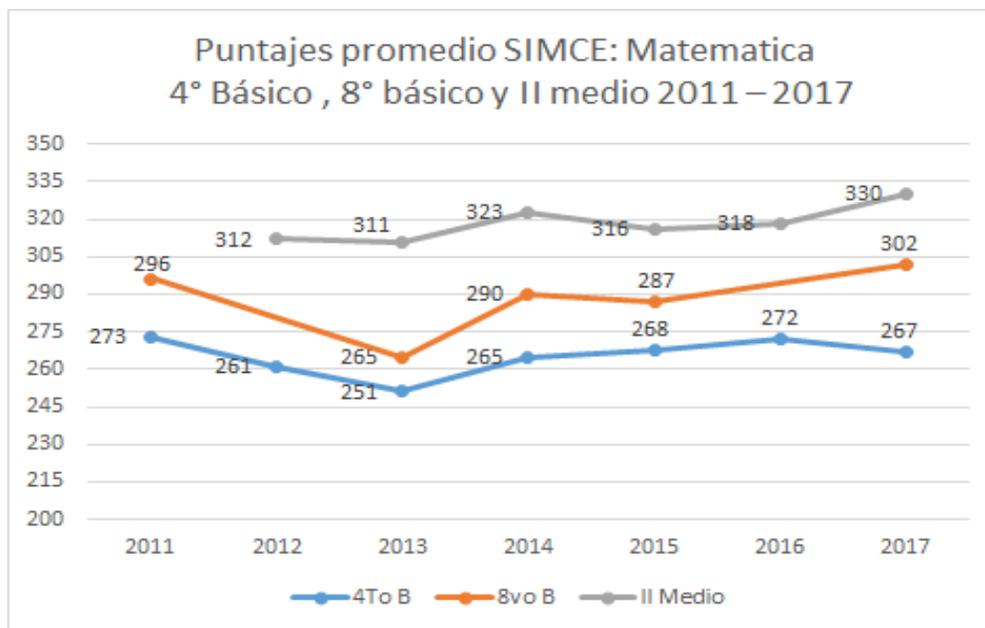


Figura 5. Puntajes promedio SIMCE: Matemática 4° Básico, 8° básico y II medio 2011 – 2017.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 4° Básico

La distribución de los estudiantes de acuerdo con los niveles de logro en matemáticas de cuarto básico se muestra en la Figura 6. El nivel de logro adecuado presenta su puntaje más bajo el año 2013 con un 14,8%, teniendo una fluctuación entre el 22,2% y 29,9% en los siguientes cuatro años, siendo su mejor año el 2011 con un 30,6%.

En el nivel elemental se ubica sobre el 42,9% de los alumnos, se observa que el año 2015 alcanzaron el mayor porcentaje, 55,4%. Los porcentajes se mantienen relativamente estables en el periodo.

El año 2013 se presenta el porcentaje más alto en el nivel de logro insuficiente con un 41%, en los otros años el porcentaje fluctúa entre el 20,1% al 33,3%.

Se observa que el nivel elemental agrupa el mayor porcentaje de estudiantes, lo sigue el nivel insuficiente y, por último, el nivel adecuado. Este último nivel presenta los porcentajes más bajos en los años 2012, 2013, 2014 y 2017.

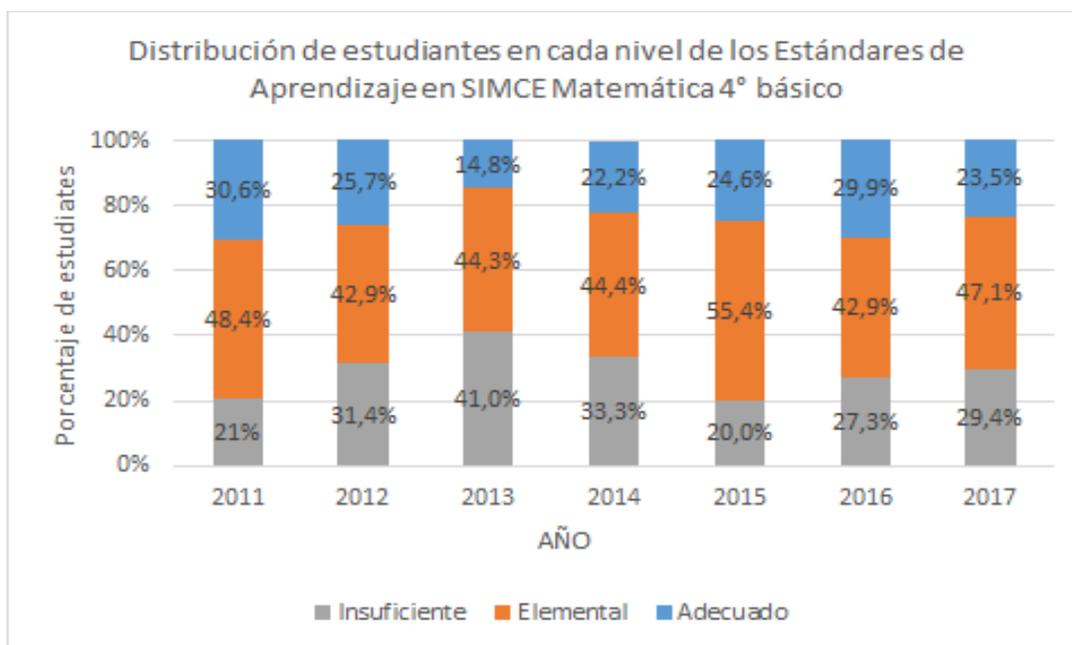


Figura 6. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Matemática 4° básico 2012-2017.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Niveles de logro 8° Básico

En la Figura 7 se muestra la distribución de los estudiantes de 8º año básico, de acuerdo con los niveles de logro en matemática.

El nivel de logro adecuado presenta un alza progresiva de un 25% en el año 2011 a 41,9%, en el año 2014. El nivel elemental tiene el porcentaje más alto el 2011 con un 49%, disminuyendo un 17,3% el siguiente año, para aumentar nuevamente a un 45,2% el año 2014.

En tanto, el nivel logro insuficiente presenta variación de puntaje significativo en los tres años, siendo el 2014 el porcentaje más bajo de alumnos en este nivel, con un 12,9%.

Por último, el año 2014 muestra el mayor porcentaje, 87,1%, de estudiantes que se ubican entre el nivel adecuado y elemental.

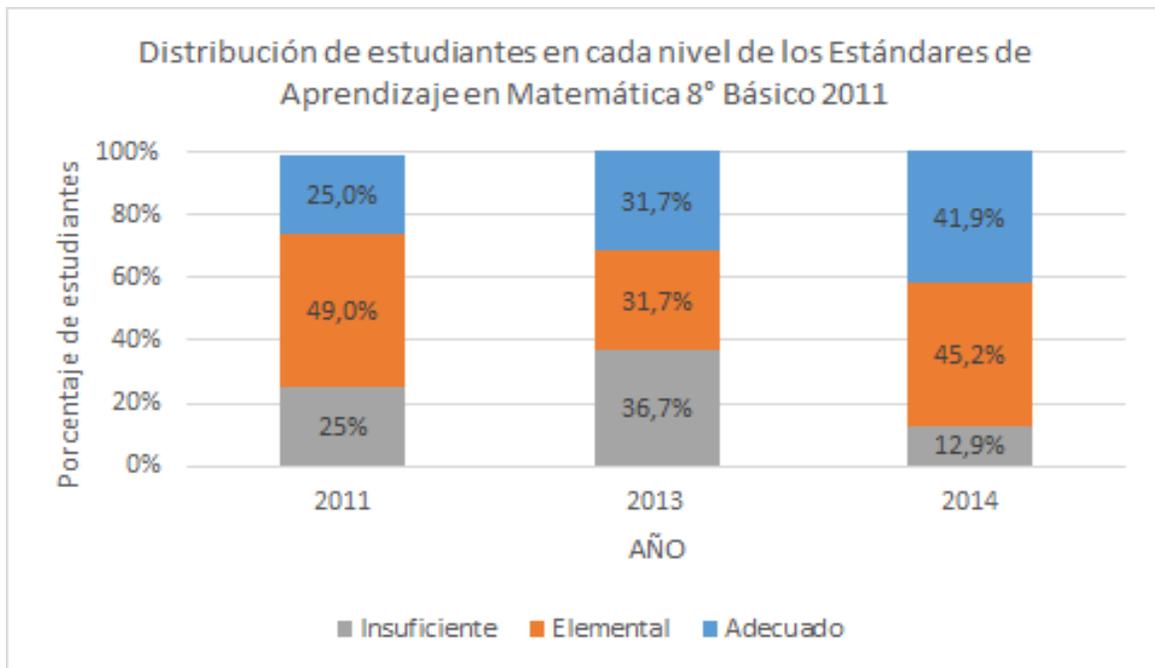


Figura 7. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Matemática 8° Básico 2011 – 2014.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2015)

Niveles de logro 2 ° Medio

La distribución de los estudiantes de acuerdo con los niveles de logro en matemáticas de II Medio se muestra en la Figura 8.

El nivel de logro adecuado es variable en el tiempo y se mantiene por sobre 48,7%, el mejor resultado se observa en el 2014 con 63,4% y le sigue el 2017 con 61,2%. El nivel de logro elemental muestra una tendencia variable que comienza con un alza de 16,9 % en el año 2015 por sobre el año anterior, la que disminuyó en los años posteriores, finalizando el 2017 con 36,7%. Por otra parte, el nivel de logro insuficiente muestra una clara tendencia a la disminución comenzando con un 7,3% el 2014, terminando con un 2% el 2017. Por último, es importante señalar que, en 3 de los 4 años, más del 50% de los estudiantes se ubican en el nivel adecuado.

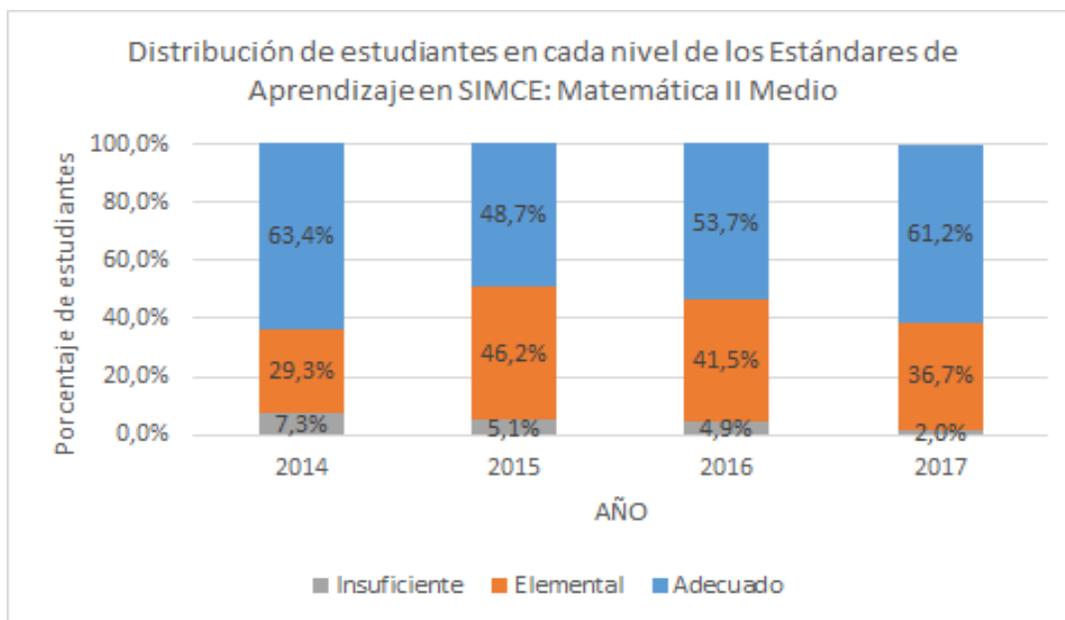


Figura 8. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Matemática II Medio 2014 – 2017
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2018b)

Resultados Prueba de Selección Universitaria (P.S.U) en el periodo 2008 a 2017.

En la Figura 9 se muestran los puntajes promedios de los estudiantes de cuarto año medio en la prueba PSU en Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias obtenidos en el periodo que va desde el año 2008 al 2017.

El puntaje más bajo del periodo corresponde a la prueba de Ciencias del año 2009, que promedio 480 puntos, a partir de ese año se muestra un alza significativa llegando casi hasta los 570 puntos el año 2017.

Los puntajes del resto de asignaturas se mantienen relativamente cercanos entre sí, siendo el año 2013 el de mejores resultados obtenidos para las pruebas de Lenguaje, Historia y Ciencias, los cuales se encuentran entre los 560 a 570 puntos.

Por otra parte, los resultados promedios más altos corresponden a matemática, se observa que los años 2008, 2009, 2012, 2015, 2016 y 2017 alcanzan los mejores puntajes

con respecto a las otras áreas, destacándose el año 2017 como el año con el promedio más alto de 580 puntos.

Puntaje Promedio PSU 2008-2017

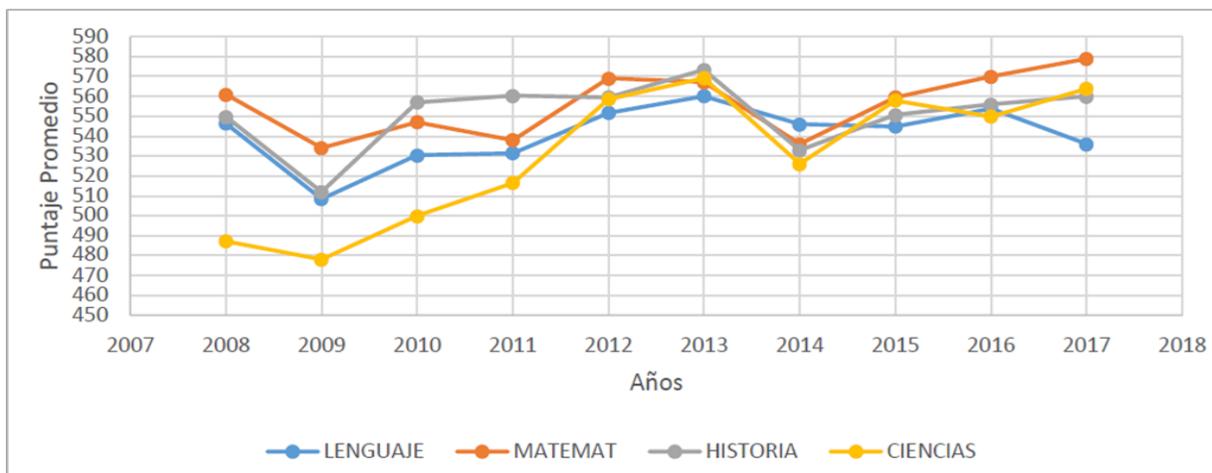


Figura 9. Puntajes promedio prueba de selección universitaria (PSU) 2008 – 2017 y su variación.
Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE).

Evaluación Progresiva Comprensión Lectora

La Evaluación Progresiva es definida por la Agencia de Calidad de la Educación (2020) como un componente del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes, consiste en un proceso evaluativo cuya finalidad es aportar información oportuna y específica a los profesores, respecto de los avances en el logro de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes durante el año escolar. Para promover esto, la Agencia ha puesto a disposición de las escuelas tres evaluaciones, una de Diagnóstico, otra de Monitoreo y por último la evaluación de Trayectoria, las cuales se pueden aplicar durante el año. Cada prueba permitirá recoger y analizar información sobre:

Diagnóstico: Cómo llegan los estudiantes para enfrentar los aprendizajes futuros durante el año escolar.

Monitoreo: Cómo avanzan los estudiantes hacia el logro de los aprendizajes esperados para el año escolar.

Trayectoria: Cuál fue el progreso en el aprendizaje de los estudiantes al finalizar el año.

Durante los años 2017 y 2018 el colegio estudiado aplicó esta evaluación a los estudiantes de segundo año básico en el área de comprensión lectora, evaluando el desarrollo de las habilidades de lectura consideradas en los Estándares de Aprendizaje, las que corresponden a: localizar, interpretar y relacionar y reflexionar.

En la Tabla 3 se muestra el porcentaje de logro de los estudiantes de segundo básico en la evaluación progresiva de comprensión lectora entre los años 2017 al 2018. El año 2017, los estudiantes alcanzaron un 84,55% de logro, en tanto, el año 2018, este porcentaje de logro disminuyó a un 79%.

Los resultados de lectura de “Frasas y oraciones” no presenta una variación significativa, en cambio, el porcentaje de logro “Textos” baja en un 10,6% en el año 2018, por consiguiente, disminuye el promedio total del año.

Tabla 3

Porcentaje de logro Evaluación Progresiva

Porcentaje de logro Evaluación Progresiva		
Lectura	2017	2018
Frasas y oraciones	96,5 %	96%
Textos	72,6%	62%
Promedio	84,55%	79%

Nota. Prueba de Trayectoria Evaluación Progresiva, etapa inicial,
Comprensión de lectura – 2° básico

Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

En la Figura 10 se pueden apreciar los porcentajes de los niveles de logro en la Evaluación progresiva de comprensión lectora aplicada a los segundos básicos del establecimiento. El año 2018 el porcentaje de nivel elemental obtenido en la evaluación final disminuyó significativamente en un 31,6% con respecto al año anterior, por lo que el nivel de logro insuficiente aumentó en 26%. Por consiguiente, se observa que los resultados alcanzados por los estudiantes en la prueba de comprensión lectora difieren entre los años.

Llama la atención que los niveles de aprendizaje de los estudiantes se distribuyan entre adecuado (46,9%) e insuficiente (42%).

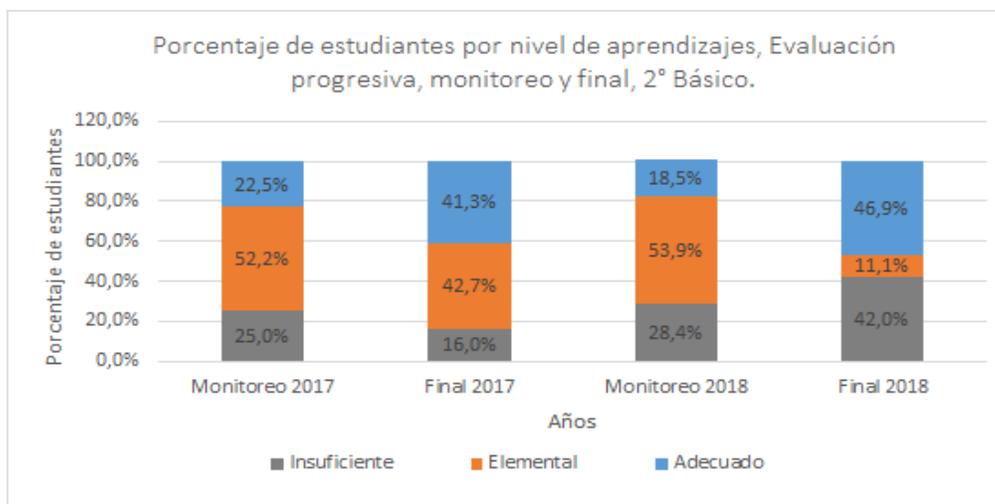


Figura 10. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje Evaluación progresiva Monitoreo y Final 2017 – 2018. Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

Integración de resultados en las pruebas estandarizadas.

Al analizar los resultados del SIMCE del periodo 2011 al 2017, se observa que los alumnos de 2º año medio tienen puntajes más altos en las pruebas de Lenguaje y Matemática en relación con los alumnos de enseñanza básica. En cuanto a la revisión de los niveles de logro adecuado, en ambas asignaturas, los estudiantes se encuentran sobre el 50%. El año 2017 disminuyeron considerablemente los niveles insuficientes un 16,3% en Lenguaje y 2% en Matemática.

En las pruebas de 8º básico se aprecia que no mantienen un resultado homogéneo en Lenguaje y Matemática, registrando los resultados más descendidos del establecimiento en la asignatura de Lenguaje, mientras que en Matemática han superado a los resultados de los alumnos de 4to básico, aun así, sin poder alcanzar los de 2º medio.

Al revisar la distribución del nivel de logro en Lenguaje, se aprecia que los resultados se han mantenido sin mayores variaciones, en cuanto a Matemática se aprecia un aumento de alumnos en el nivel adecuado y una disminución importante de estudiantes que se ubican en nivel insuficiente.

Los resultados obtenidos por los estudiantes de 4to Básico, en la prueba de Lenguaje, los sitúa en el segundo puntaje más alto del establecimiento, mientras que en Matemática tienen los resultados más descendidos. El nivel de logro adecuado en Lenguaje se mantiene sobre los 42,7% a partir del año 2014, a su vez, el nivel insuficiente ha mostrado un incremento paulatino llegando a un 29% el último año de la medición. En Matemática el nivel de logro adecuado varía entre un 14,8% a un 29,9% en el periodo, el nivel elemental se mantiene estable, mientras que el nivel insuficiente tiene resultados variables por sobre 20%, pero bajo el 41%.

Los resultados de la evaluación progresiva de 2º año básico del año 2018 muestran una disminución significativa del nivel de logro elemental en comparación al año anterior, en consecuencia, el nivel de logro insuficiente de los alumnos va en aumento. Los resultados del monitoreo de los niveles de logro, en los años 2017 y 2018 se mantienen relativamente similares, no obstante, en el último año de aplicación de la prueba se presenta incremento en el nivel de logro insuficiente.

Los puntajes promedio de los estudiantes de 4º año medio en la PSU en las cuatro asignaturas rendidas son relativamente similares. El año 2013 se observan los resultados más altos en las pruebas de Lenguaje, Historia y Ciencias, con un promedio de 565 puntos (entre los 560 a 570 puntos). Durante seis años del periodo 2008 al 2017 la prueba de Matemática obtiene los mejores puntajes, siendo el 2017 su mejor año con 580 puntos.

En la primera parte, se presentaron los datos referidos al contexto institucional, los cuales permiten tener una mirada global de la estructura organizacional del personal educativo. Luego, se analizaron los resultados de las pruebas estandarizadas SIMCE y PSU, los cuales muestran los niveles de logro y aprendizaje alcanzados por los estudiantes del establecimiento. La información recabada y analizada del establecimiento será complementada con los resultados de los instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos que fueron aplicados al personal académico del colegio y que serán presentados en el siguiente apartado. Lo anterior, permitirá levantar una línea de base que dará origen al diseño del plan de mejora, para ello se formularon los objetivos que a continuación se presentan.

4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE

4.1 Objetivos de Diagnóstico

Objetivo General

- Analizar la percepción de los docentes de aula y equipo directivo sobre las prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.

Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas de gestión curricular de los docentes, director y equipo técnico pedagógico en el establecimiento educacional.
- Describir la percepción de los docentes sobre las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.
- Determinar nudos críticos en las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento.

4.2 Diseño Metodológico

En este estudio se utilizó para la recogida y análisis de datos un enfoque mixto de investigación, de acuerdo con lo que señala Hernández-Sampieri y Mendoza (2008):

El enfoque mixto representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias

producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.534)

Bajo este enfoque, se utilizará el diseño explicativo secuencial, puesto que contempla dos fases distintas e interactivas, se inicia con la recolección y análisis de los datos cuantitativos y posteriormente se recogerán y analizarán datos cualitativos. El objetivo de este tipo de estudio es interpretar cómo los resultados cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos iniciales (Pereira, 2011). Según Hernández et al. (2014): “el propósito de este diseño es utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos” (p.554).

El objetivo principal de nuestra investigación es analizar la percepción de los docentes de aula y equipo directivo sobre las prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el director y equipo técnico pedagógico del establecimiento, por lo que se utiliza un diseño de investigación no experimental de tipo transversal, se recogerán percepciones de una situación ya existente y se recolectan datos en un momento único. En este tipo de estudio las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández et al., 2014).

En la etapa cuantitativa se aplicó el Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica que mide la gestión curricular, a los docentes de aula del establecimiento en estudio¹. Los resultados e información obtenida serán profundizados en una segunda etapa cualitativa a través del análisis hermenéutico de las entrevistas y focus group de una muestra de docentes y del equipo directivo. Finalmente, se extrajeron las principales conclusiones sobre la gestión curricular considerando las siguientes categorías: Concepciones y percepciones sobre

¹ Es importante considerar, como ya se ha señalado, que los datos utilizados en esta investigación fueron proporcionados por el equipo del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción.

gestión curricular, Prácticas de gestión curricular, Lineamientos pedagógicos, Colaboración, Apoyo docente y Condiciones para la gestión curricular.

4.3 Población y Muestra.

En esta investigación la población y muestra son no probabilísticas en sus dos etapas, cuantitativa y cualitativa, puesto que en ambas los participantes deben cumplir con ciertos criterios para obtener información relevante que nos ayuden a cumplir con los objetivos de la investigación (Hernández et al., 2014). A continuación, se profundizará en la población y muestra para cada una de las etapas de recolección de datos.

4.3.1 Población y Muestra para la recolección de datos etapa cuantitativa

Para la aplicación del instrumento de recogida de datos de orden cuantitativo la población en estudio corresponde a 47 profesionales de la educación, que incluye a profesores y equipo directivo, de ellos se consideró una muestra de 35 docentes quienes debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

- Desempeñarse como profesor de aula y realizar clases en alguno de los niveles educativos del establecimiento.
- Tener disposición para responder el cuestionario docente sobre gestión pedagógica.
- No ser parte del equipo directivo.

4.3.2 Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa

Luego de administrar el cuestionario de gestión pedagógica a los docentes de aula del establecimiento, se aplicó la entrevista y focus group. Este procedimiento de recogida de datos considera a una selección de 10 profesores, en proporción de edad, género, nivel educativo en el que se desempeña, asignatura que imparte y antigüedad en el establecimiento con la intención de conservar la representatividad de la muestra inicial.

De manera paralela, se incluye intencionalmente al director y dos coordinadoras que forman parte del equipo técnico pedagógico. Los criterios de inclusión son:

- Desempeñarse como director en el establecimiento o
- Realizar labores técnico-pedagógicas y de coordinación con docentes.

La muestra del estudio cualitativo está conformada por 10 docentes de aula, 1 director y 2 coordinadoras académicas que desempeñan labores técnico-pedagógicas.

En la Tabla 4 se aprecia la población y muestra del estudio para ambas etapas de recogida de datos.

Tabla 4

Población y muestra de la investigación

Población	Muestra etapa cuantitativa	Muestra etapa cualitativa
47 profesionales de la educación	35 docentes de aula	10 docentes de aula
		3 directivos (1 director y 2 coordinadoras)

4.4 Instrumentos

En virtud del enfoque mixto de la presente investigación, se emplearon dos instrumentos, para la etapa cuantitativa se utilizó un Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica que mide la gestión curricular. En tanto, en la etapa cualitativa, se utilizó una entrevista semi estructurada y la técnica de focus group para precisar la información recabada en la etapa cuantitativa. Estos instrumentos se describen con mayor profundidad a continuación.

4.4.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo

Para la investigación se utilizará la información obtenida a través de la aplicación del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica en la dimensión gestión curricular. Este instrumento fue desarrollado y validado por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, en la base de su diseño están instrumentos y documentos oficiales del Ministerio de Educación, como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño, Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

La dimensión de gestión curricular comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de educativos y desarrollen sus potencialidades.

El cuestionario contiene siete categorías: 1) coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio; 2) lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum; 3) planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza – aprendizaje; 4) apoyo a los docentes mediante observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos; 5) coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje; 6) monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje; y 7) promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados.

A partir de estas siete categorías de práctica, se despliegan 28 reactivos en formato de afirmaciones con escalograma Likert con cinco descriptores: muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1). Su foco central de análisis se encuentra en las prácticas de gestión curricular de directores (as) y jefes (as) de UTP.

A continuación, en la Tabla 5 se presentan las categorías del cuestionario de gestión curricular asociados a sus respectivos reactivos.

Tabla 5

Dimensiones del cuestionario sobre la gestión curricular

Dimensión Gestión Curricular	
Categorías	Reactivos
<p>A. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.</p>	<p>1. Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución. 2. Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos (como la distribución equilibrada de horas por asignatura en la semana, la experiencia de los profesores en sus respectivas áreas, entre otros.) 3. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p>B. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.</p>	<p>4. Acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes. 5. Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura. 6. Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula. 7. Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.</p>
<p>C. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza- aprendizaje.</p>	<p>8. Conocen las bases curriculares y los programas de estudio. 9. Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum. 10. Realizan planificaciones estipuladas en los planes y programas de estudio. 11. Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso. 12. Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura. 13. Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido. 14. Se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.</p>
<p>D. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>15. Efectúan observaciones de clases regularmente. (al menos una vez al semestre a cada profesor) 16. Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes. 17. Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias.</p>
<p>E. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.</p>	<p>18. Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación. 19. Revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes. 20. Revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplan distintas formas. 21. Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.</p>
<p>F. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</p>	<p>22. Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura. 23. Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.</p>

	<p>24. Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos.</p> <p>25. Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.</p>
<p>G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.</p>	<p>26. El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.</p> <p>27. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.</p> <p>28. El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.</p>

4.4.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo

Para la recolección de datos cualitativos se aplicaron entrevistas individuales semiestructuradas y grupales a través de la técnica focus group. La muestra considerada para la recolección de datos estuvo compuesta por 10 docentes de aula, 1 director y 2 coordinadoras que desempeñan labores técnico-pedagógicas. La información recabada, como ya se ha señalado, permite precisar los hallazgos cuantitativos.

4.4.2.1 Entrevistas individuales semiestructuradas

Uno de los instrumentos cualitativos que se utilizó fue la entrevista, la que consiste en “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández et al. 2014, p 418). Esto quiere decir que permite interactuar directamente con quienes brindan la información, por lo cual se pueden recopilar datos confiables y entregados directamente por la fuente. Esta entrevista fue de tipo semi estructurada, lo que significa que se formularon una serie de preguntas como guía, pero además el entrevistador tuvo la libertad de agregar nuevas preguntas con el objetivo de precisar conceptos clave y obtener más datos sobre los temas importantes (Hernández et al., 2014). Este tipo de entrevistas permite recabar información de manera más precisa sobre el tema que se está investigando, por ende, permitirá profundizar con mayor detalle en los

posibles nudos críticos que son percibidos por los docentes participantes del estudio y que están presentes en el establecimiento.

4.4.2.2 Focus Group

El focus group es la técnica utilizada en la etapa cualitativa y consiste en “reuniones de grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales” (Hernández et al. 2014, p. 425). Como señala Barbour (2007) esta técnica tiene la ventaja de que permite interactuar con varios interlocutores a la vez, pero no realizando la misma pregunta a cada uno, si no que buscando generar discusión entre los participantes sobre las preguntas que se realizan, de manera que de esa interacción se puedan rescatar nuevos datos, y es esto lo que lo diferencia de las entrevistas individuales, el formar un esquema sobre un tema a partir de la interacción con otros (Citado en Hernández et al., 2014).

Otra ventaja importante de esta técnica es que al facilitar un amplio abanico de información “permite que el focus group funcione como una excelente herramienta en estudios preliminares o que pueda ser combinable con otros métodos, principalmente los relevamientos cuantitativos” (Juan y Russos, 2010, p.7); por esto se utilizó para complementar los datos recopilados con el cuestionario. Como señala Garvin (2008): las entrevistas de grupo son ventajosas porque pueden entregar información confiable con costos mucho menores que los de las herramientas de investigación tradicionales, contribuyendo de forma eficiente a los hallazgos que arrojan los resultados del cuestionario de carácter cuantitativo (Citado en Juan y Russos, 2010).

Las categorías que surgen de las entrevistas y que se utilizaron para analizar los resultados se presentan a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6

Categorización de entrevistas y focus group

Categorías	Conceptualización	Subcategorías
Concepciones y percepciones sobre gestión curricular	Creencia, idea, opinión o manera en que los docentes y directivos perciben o comprenden el concepto de gestión curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Función de la gestión curricular. - Nivel de relevancia de la gestión curricular.
Prácticas de gestión curricular	Conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos sobre gestión curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de gestión curricular llevadas a cabo en el establecimiento. - Nivel de despliegue de las prácticas de gestión curricular que se llevan a cabo en el establecimiento.
Lineamientos pedagógicos	Políticas comunes a implementar en distintas asignaturas y niveles que permiten desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes y lineamientos metodológicos que entrega el establecimiento respecto de las formas de aprender.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones sobre el concepto lineamiento pedagógico - Identificación de lineamientos pedagógicos del establecimiento. - Nivel de participación docente en la elaboración de lineamientos pedagógicos del establecimiento.
Colaboración	Trabajo en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca, generando un aprendizaje colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Percepciones sobre el concepto de colaboración. - Formas de colaboración existentes en el establecimiento. - Evaluación de la colaboración entre docentes y entre docentes y directivos en el establecimiento.
Apoyo docente	Estrategias llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento para apoyar el trabajo de sus docentes desde el punto de vista pedagógico y disciplinar con el fin de contribuir a su desarrollo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> - Percepciones sobre el apoyo docente. - Instancia de apoyo docente llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento. - Evaluación del apoyo docente en el establecimiento.

Condiciones para la gestión curricular	Factores que facilitan o dificultan la gestión curricular en el establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitadores de la gestión curricular en el establecimiento. - Obstaculizadores de la gestión curricular en el establecimiento. - Desafíos de gestión curricular para docentes y directivos en el establecimiento.
---	--	---

4.5 Plan de análisis de datos

Siguiendo el diseño explicativo secuencial de la investigación, los datos se analizan en dos etapas, la primera consiste en procesar las respuestas de los profesores obtenidas en la aplicación del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica a través de un análisis descriptivo. Se utilizó una planilla de cálculo Excel en donde se organizaron las respuestas de cada descriptor por categoría como también la información de carácter general entregada por cada docente como los años de servicio, años en el establecimiento, perfeccionamiento, horas de trabajo colaborativo, horas pedagógicas, entre otros.

Una vez tabulados los datos se procede al análisis de los resultados en donde se consideran todos los descriptores del instrumento: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, esto permite analizar la totalidad de respuestas entregadas y de esta manera tener visión integral y más confiable respecto de los resultados. Posteriormente se grafica cada subdimensión del cuestionario docente, lo que permite realizar un análisis más detallado de cada una de las áreas. Finalmente, se calculan algunas medidas de tendencia central para identificar las subdimensiones e ítems más descendidos del cuestionario.

La segunda etapa del plan de análisis de datos cualitativos consiste en organizar la información obtenida a través de la aplicación de la entrevista semi estructurada y focus group. El estudio cualitativo fue proporcionado por el equipo del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción, quienes realizan un análisis hermenéutico de las respuestas de 10 profesores, 2 coordinadoras y el director del establecimiento en estudio. En esta etapa se establecieron 6 categorías, y a partir del

discurso de los docentes se pretende interpretar y dar significado a las evidencias y experiencias de la vida cotidiana dentro del establecimiento buscando conceptualizar los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de los sujetos en estudio (Monje, 2011).

4.5.1 Resultados de orden cuantitativo

Se utilizó una planilla de cálculo Excel, en el análisis descriptivo, para analizar y organizar la información obtenida en los descriptores de cada subdimensión del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica”, y de esta manera fue posible reconocer como se comportan los datos.

El análisis descriptivo considera cada una de las subdimensiones de manera global, es decir, incorporando cada uno de los descriptores para obtener un panorama integral de cada una de las prácticas, sin embargo, para determinar las subdimensiones más descendidas se tomarán en cuenta aquellas que no superan el 50% de respuestas favorables.

En la Tabla 7 se pueden apreciar los porcentajes de respuesta en los descriptores (muy de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo) obtenidas en cada una de las subdimensiones del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica. En general, los porcentajes de respuestas de los docentes del establecimiento en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” en cada subdimensión son altos, superando el 50% de respuestas favorables en 6 de 7 de las subdimensiones, lo que indica que la mayor parte de las prácticas de gestión curricular realizadas por el equipo directivo se presentan de manera constante y son identificadas por la mayoría de los docentes del establecimiento.

De acuerdo con la información recogida por el instrumento aplicado en esta etapa, se puede observar una sola subdimensión como descendida, la cual no supera el 50% al sumar los resultados de los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Esta corresponde a: g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos generados”, con un 37% de respuestas favorables. En esta subdimensión se pueden

encontrar los porcentajes más altos en los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, en la categoría “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos generados” alcanzando un 35%.

Por otra parte, en la subdimensión c) “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos enseñanza-aprendizaje”, se pueden encontrar los porcentajes más altos en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” llegando a un 76% de respuestas favorables entregadas por los profesores del establecimiento y también presenta el más bajo porcentaje de respuestas en los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, alcanzando solo un 9%.

Finalmente, nos parece interesante destacar la subdimensión b) “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”, que, si bien alcanza un 57% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, también alcanza un alto porcentaje de respuestas desfavorables con un 20%, en los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” ocupando el segundo lugar de porcentajes más altos en estos ítems.

Tabla 7

Porcentajes de respuesta obtenidas en cada subdimensión del Cuestionario Docente de Gestión Curricular

Subdimensiones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
A.- Coordinación de la implementación general de la Bases Curriculares y los programas de estudio.	24%	32%	25%	14%	5%
B.-Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	19%	37%	24%	13%	7%
C.- Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza - aprendizaje.	42%	34%	15%	6%	3%

D.- Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	32%	37%	14%	11%	6%
E.-Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	30%	36%	19%	12%	2%
F.- Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	16%	49%	22%	11%	2%
G.- Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados.	10%	27%	28%	24%	11%

4.5.1.1 Resultados generales en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular.

a) Subdimensión “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los Programas de Estudio”

Esta subdimensión consta de tres prácticas en relación al director y al equipo técnico pedagógico, éstas son:

- 1) Definen los planes de estudio del establecimiento en función a objetivos.
- 2) Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos.
- 3) Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes.

Como se aprecia en la Figura 11 en el ítem 1, las respuestas favorables de los docentes en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” alcanzan un 66% y existe un bajo porcentaje de respuestas desfavorables entre los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, alcanzando un 3% y 0% respectivamente. Sin embargo, llama la atención el alto porcentaje en el descriptor “ni acuerdo ni en desacuerdo”, lo que indica que el 31% de

los profesores no tiene una posición clara respecto a cómo se definen los planes de estudio del establecimiento.

En el ítem 2, un 54% de los docentes presenta respuestas entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, indicando una percepción favorable en cuanto a la organización de los horarios y asignación de los docentes del establecimiento, primando criterios pedagógicos por parte del Equipo Directivo. En tanto, en este ítem, un 32% de los docentes encuestados responde entre los descriptores “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”.

En cuanto al ítem 3, también encontramos un 49% en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Sin embargo, un 23% de los docentes responde negativamente declarando que están “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” sobre el resguardo del tiempo pedagógico de los profesores y el aprendizaje de los alumnos por parte del equipo directivo del establecimiento.

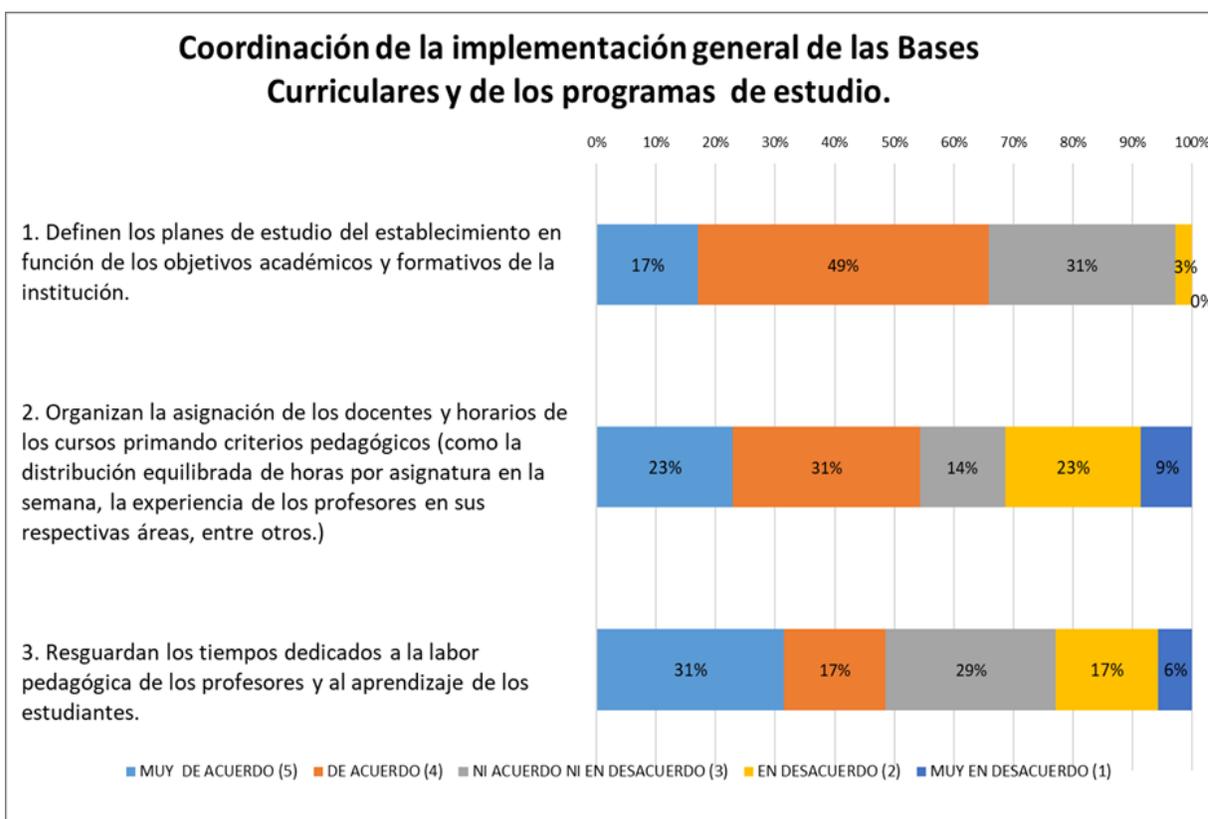


Figura 11. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio

b) Subdimensión “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”

Esta subdimensión está integrada por cuatro prácticas en relación al director y al equipo técnico- pedagógico:

4) Acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes.

5) Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.

6) Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.

7) Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.

En la Figura 12 se observa que las cuatro subdimensiones presentan un amplio porcentaje de respuestas favorables. En el ítem 4 las respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “me acuerdo” alcanzan un 54%. En el ítem 5 un 68% y en prácticas asociadas a los ítems 6 y 7 el promedio corresponde a un 49% y 54% respectivamente. En general, se percibe un eficiente apoyo por parte del equipo directivo y equipo técnico pedagógico para establecer lineamientos pedagógicos comunes, pero se debe prestar atención al apoyo de las estrategias didácticas otorgadas a los profesores para realizar el trabajo en el aula porque 34% dice que no está de acuerdo ni en desacuerdo con ese enunciado.

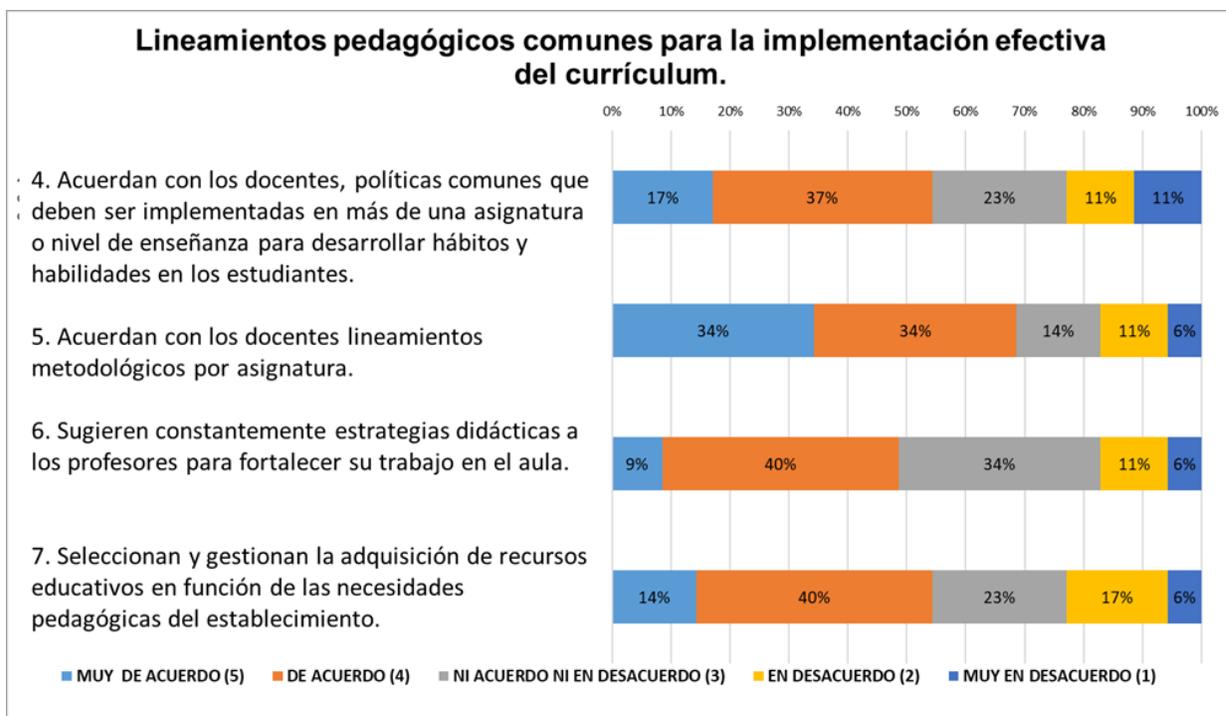


Figura 12. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.

c) Subdimensión “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza - aprendizaje”.

Esta subdimensión está compuesta de 7 prácticas vinculadas a la labor docente y su contribución a los procesos de enseñanza y aprendizaje que incluye:

- 8) Conocen las bases curriculares y los programas de estudio.
- 9) Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.
- 10) Realizan planificaciones estipuladas en los planes y programas de estudio.
- 11) Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso.
- 12) Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura.
- 13) Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.
- 14) Se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.

En la Figura 13 se observa que la mayor parte de las prácticas presenta un alto porcentaje en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con un promedio de 76,2%.

Sin embargo, es posible identificar que en aquellas prácticas que involucran la participación del director y equipo directivo en la reflexión, planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje, los resultados disminuyen en relación con los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, manteniéndose entre un 49% y 63%. En la práctica 13 que destaca el papel del equipo directivo y técnico pedagógico sobre la reflexión de las planificaciones para mejorar su contenido, aparece con un 29% las opciones “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, siendo este ítem el que presenta mayor cantidad de respuestas desfavorables.

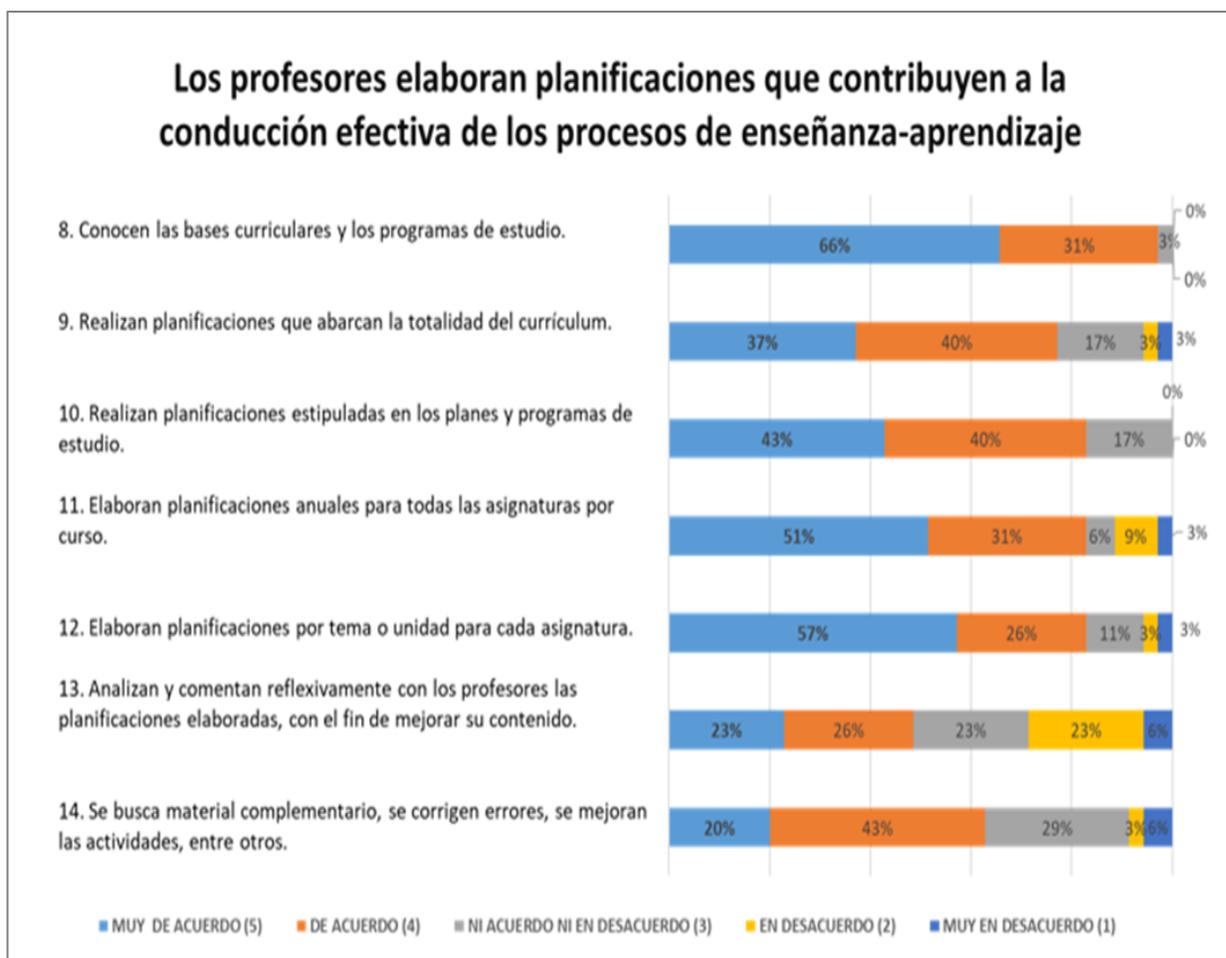


Figura 13. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje

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

En esta categoría encontramos 3 prácticas del director y el equipo técnico pedagógico:

15) Efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor).

16) Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes.

17) Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura para reflexionar y elaborar estrategias.

Cada una de estas prácticas tiene un alto porcentaje en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, superando el 50% en los tres ítems.

En la Figura 14 se observa que los ítems 15 y 17 asociados a la observación de clases y a la reflexión pedagógica, respectivamente, alcanzan un 77% de respuestas favorables, por lo tanto, la percepción del apoyo hacia los docentes por parte del director y equipo técnico pedagógico del establecimiento es positiva, dadas las respuestas entregadas. En el ítem 16 encontramos un 54% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, asimismo, presenta el más alto porcentaje en los descriptores “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, con un 31% en estas afirmaciones.

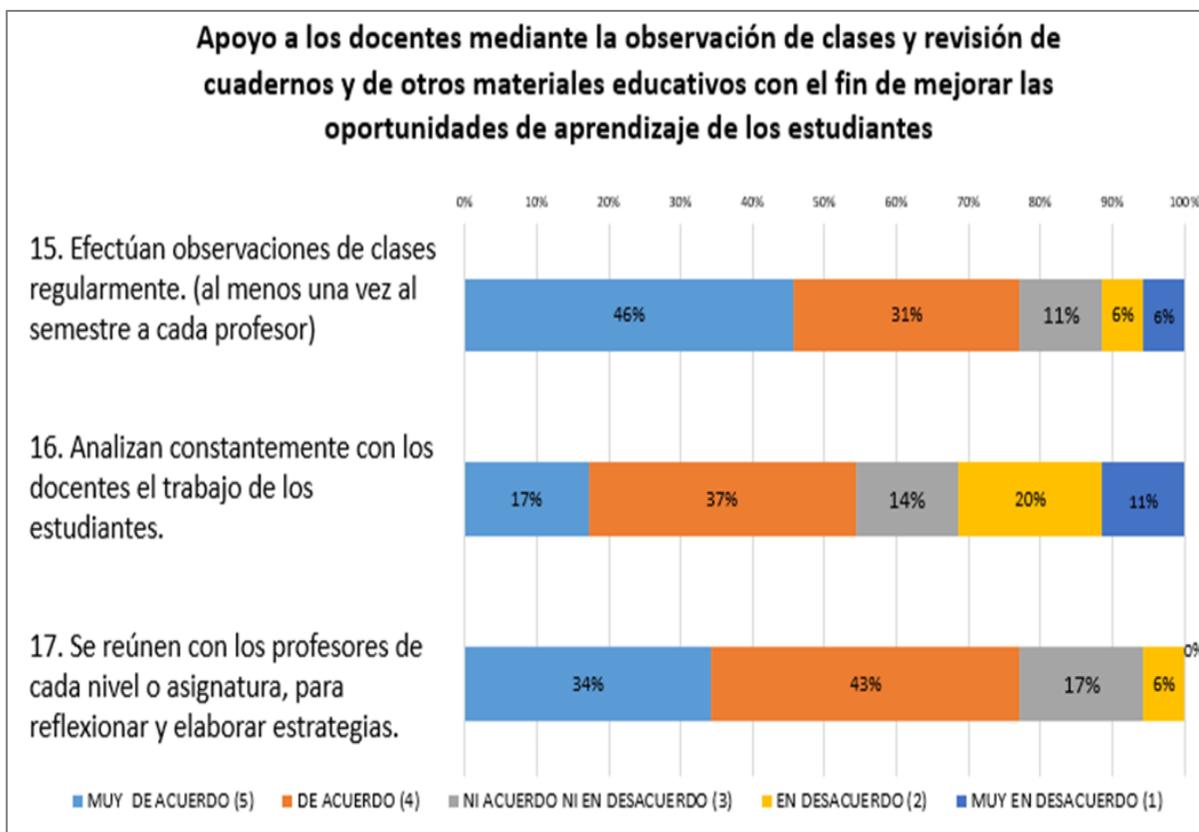


Figura 14. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

e) Subdimensión “Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”.

En esta subdimensión y de acuerdo a lo que indica la Figura 15, podemos apreciar 4 prácticas que debe desarrollar el director y equipo técnico pedagógico, entre ellas:

18) Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación.

19) Revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en objetivos relevantes.

20) Revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplan distintas formas.

21) Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.

De acuerdo a las respuestas entregadas por los docentes en esta subdimensión, en el ítem 18 referido a las políticas de evaluación, se observa que la suma de las respuestas

favorables (muy de acuerdo y de acuerdo) llegan al 40% y las respuestas desfavorables alcanzan un 35% (muy en desacuerdo y en desacuerdo), a partir de estos resultados se puede establecer que la opinión de los docentes se encuentra dividida y no muestra una clara tendencia respecto a su participación en el desarrollo de las políticas sobre la evaluación de los aprendizajes del establecimiento.

En los ítems 19, 20 y 21 se puede apreciar el alto porcentaje de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, cuya suma alcanza un 86%, 62% y 75%, respectivamente. Si consideramos estos datos podemos afirmar que las evaluaciones aplicadas por el establecimiento se realizan y revisan de manera conjunta, utilizan distintas estrategias y las consideran como parte del aprendizaje.

En general, se aprecia que los docentes consideran que existe un sistema que permite evaluar de forma efectiva el aprendizaje y que existen procesos internos para cumplir esta tarea, Sin embargo, no hay mayor consenso sobre su participación en los criterios y políticas vigentes en la institución.

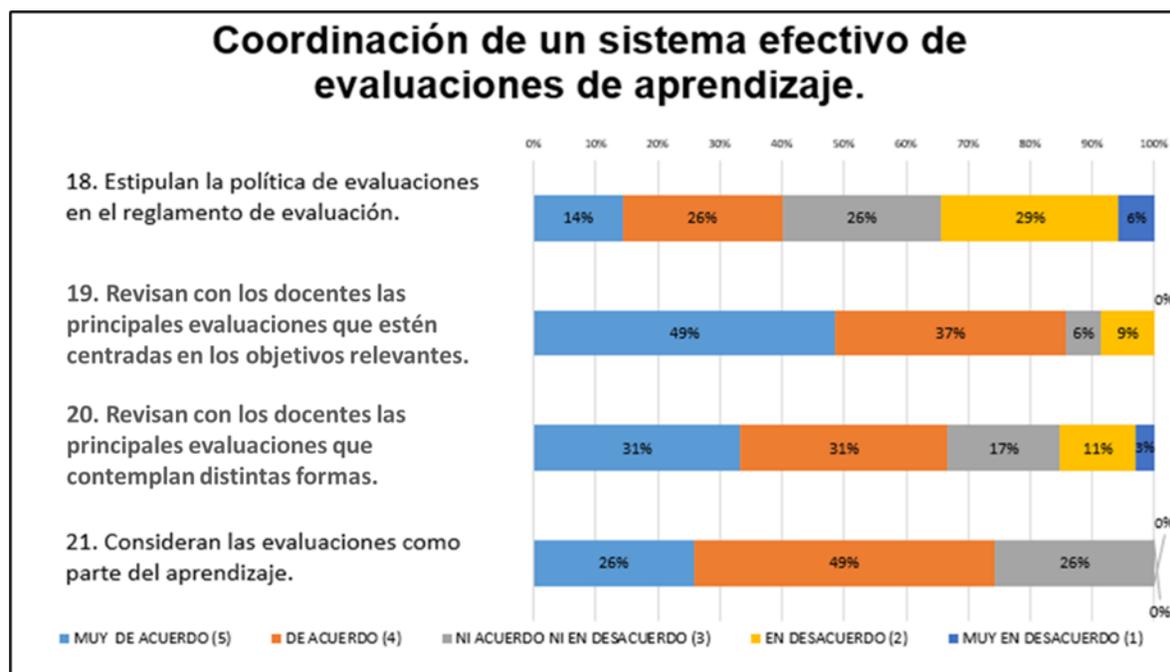


Figura 15. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.

f) Subdimensión “Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”.

En esta subdimensión y de acuerdo a lo que indica la figura 16, encontramos la descripción de 4 prácticas correspondientes al director y al equipo técnico pedagógico del establecimiento:

22) Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y por asignatura para asegurar cobertura.

23) Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.

24) Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos para tomar decisiones compartidas.

25) Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.

En la Figura 16 se observan los porcentajes de cada ítem para esta subdimensión, en donde las 4 prácticas relacionadas al monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje superan el 50% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, lo que indica una percepción positiva por parte de los docentes del establecimiento en esta área.

El ítem 23 y 25 alcanzan un 71% de respuestas positivas, lo que indica que en el establecimiento se analizan los resultados de las evaluaciones de manera sistemática e identifican los cursos y asignaturas con dificultades. En el ítem 22 las respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” alcanzan un 60% y solo un 13% de los docentes tiene una percepción desfavorable en cuanto al seguimiento de la implementación curricular realizada por el director y equipo técnico pedagógico.

En tanto, en el ítem 24 encontramos el porcentaje más bajo de respuestas favorables (muy de acuerdo, de acuerdo) alcanzando un 54%, por otra parte, un 31% de los docentes se muestra “ni en acuerdo, ni en desacuerdo” respecto a las decisiones compartidas que se toman en relación con el cumplimiento de objetivos de aprendizaje.

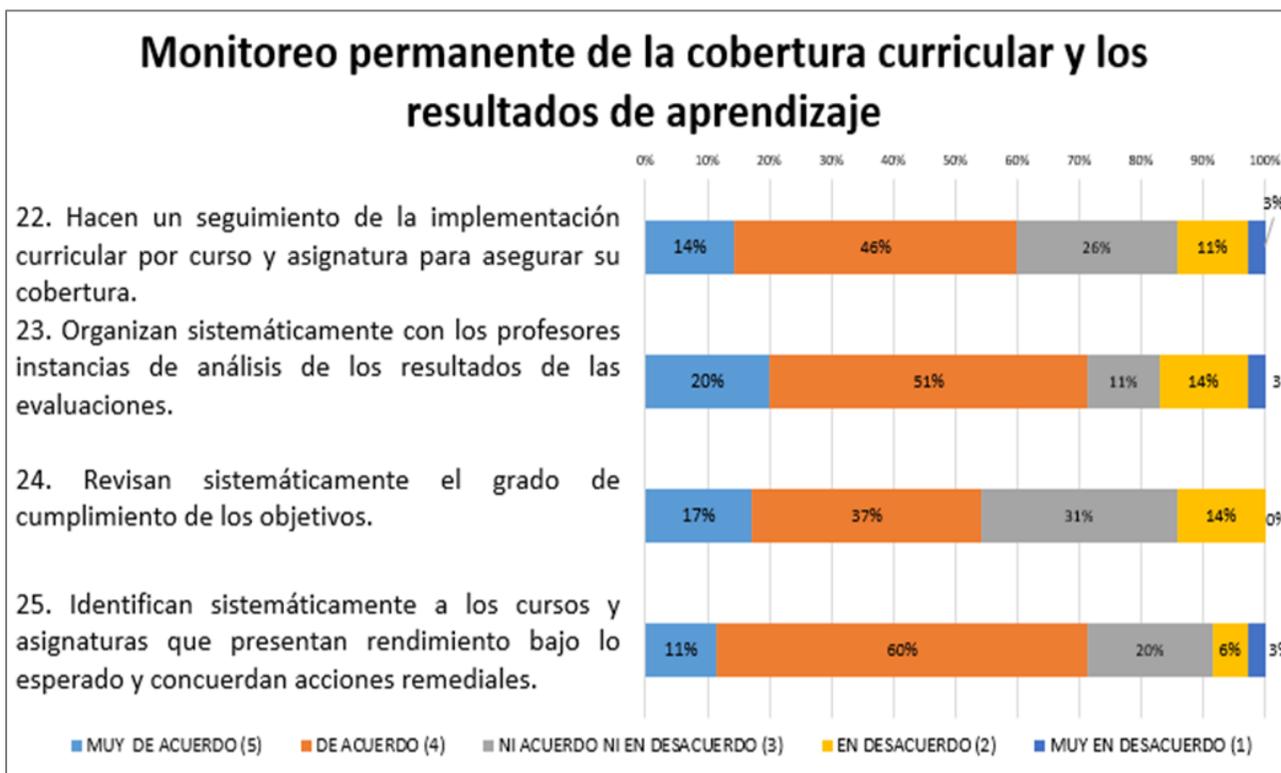


Figura 16. Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

g) Subdimensión “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos educativos generados”.

En esta subdimensión y de acuerdo a lo que indica la Figura 17, encontramos 3 prácticas relacionadas a la participación del director y el equipo técnico en la promoción del aprendizaje colaborativo e intercambio de los recursos educativos. Los resultados de la aplicación del instrumento arrojan que, en su conjunto, corresponde a la subdimensión más descendida de la gestión curricular al compararla con el resto de las subdimensiones, es por este motivo que cada práctica se analizará de manera independiente.

En la práctica 26 referido a que el director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas, se observa que los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” se sitúa al 40% de las respuestas. En tanto, un 43% se inclina por las respuestas asociadas a los descriptores “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, evidenciando que no existe consenso sobre cómo se percibe el aporte de las reuniones realizadas por el equipo técnico pedagógico para promocionar una mirada compartida de las diversas experiencias pedagógicas. Por otra parte, el 17% de los docentes responden “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, convirtiéndose en la práctica con las respuestas más desfavorables del instrumento de gestión curricular.

En la práctica 27 que dice relación con que el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos, los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” corresponden al 32% de las respuestas y el 37% de las respuestas se ubican “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, lo que hace evidente la necesidad de mejorar esta práctica.

La última práctica considerada en la subdimensión corresponde a la n° 28 “El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros”. En este punto se observa la tendencia de las prácticas de esta subdimensión que se resumen en poseer más de un tercio de respuestas favorables, “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Sin embargo, es importante destacar que en este ítem un 34% de docentes responden no estar “ni acuerdo ni en desacuerdo”, lo que evidencia que no existe unanimidad sobre la valoración positiva del rol del director y equipo técnico al gestionar y compartir recursos entre los docentes del

establecimiento. En las respuestas desfavorables “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, se expresan las opiniones del otro segmento de los docentes alcanzando un 26%.

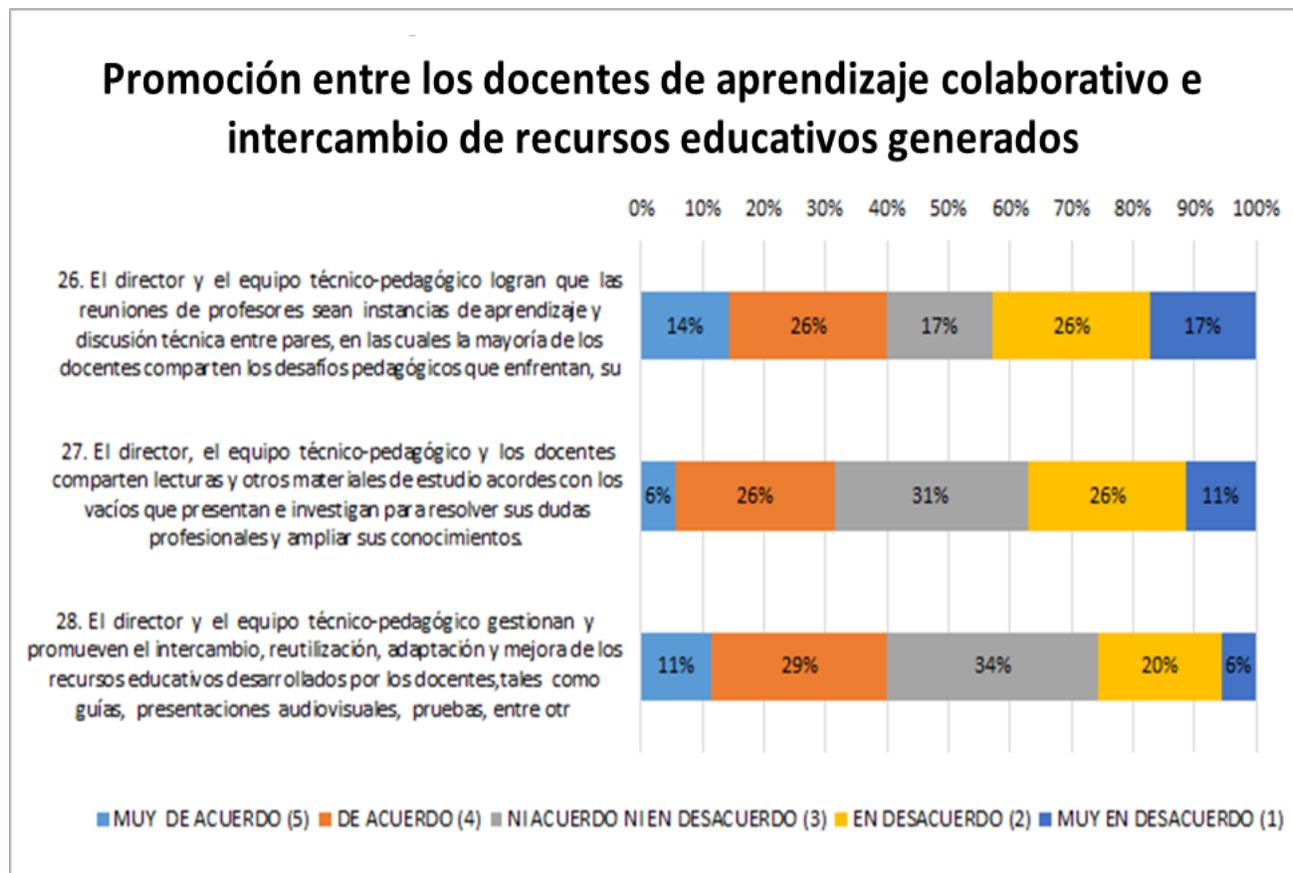


Figura 17. Promoción entre los docentes de aprendizajes colaborativos e intercambio de recursos educativos generados.

4.5.1.2 Análisis de medidas de tendencia central

A continuación, se presenta la Tabla 8 que contiene las medidas de tendencia central: moda, promedio y mediana, en aquellas categorías del cuestionario de gestión pedagógica correspondientes a las prácticas menos desarrolladas por el director y equipo técnico pedagógico en el establecimiento, a partir de la percepción de los docentes de aula.

Tabla 8

Medidas de tendencia central más descendidas en el cuestionario de gestión pedagógica.

Categoría	Prácticas	Moda	Promedio	Mediana	Porcentajes de cada respuesta	
A) Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio:	(a3) Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.	5 MUY DE ACUERDO	4,3	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	31%	MUY DE ACUERDO (5)
					17%	DE ACUERDO (4)
					29%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					17%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)
B) Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum:	(b6) Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.	4 DE ACUERDO	4,1	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	9%	MUY DE ACUERDO (5)
					40%	DE ACUERDO (4)
					34%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					11%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)
C) Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	(C13) Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.	4 DE ACUERDO	4,2	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	23%	MUY DE ACUERDO (5)
					26%	DE ACUERDO (4)
					23%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					23%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)
E) Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje:	(e18) estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes	2 EN DESACUERDO	3,9	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	14%	MUY DE ACUERDO (5)
					26%	DE ACUERDO (4)
					26%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					29%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)
G) Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados:	(g26) las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares.	4 DE ACUERDO y 2 en desacuerdo	3,7	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	14%	MUY DE ACUERDO (5)
					26%	DE ACUERDO (4)
					17%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					26%	EN DESACUERDO (2)
					17%	MUY EN DESACUERDO (1)
G) Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados:	(g27) Comparten lecturas y otros materiales de estudio y los acuerdos con los vacíos que presentan.	4 DE ACUERDO y 2 en desacuerdo	3,6	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	6%	MUY DE ACUERDO (5)
					26%	DE ACUERDO (4)
					31%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					26%	EN DESACUERDO (2)
					11%	MUY EN DESACUERDO (1)
G) Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados:	(g28) Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes.	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	4	3 NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	11%	MUY DE ACUERDO (5)
					29%	DE ACUERDO (4)
					34%	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO (3)
					20%	EN DESACUERDO (2)
					6%	MUY EN DESACUERDO (1)

Al observar la Tabla 8 es posible apreciar las categorías que cuentan con las prácticas más descendidas de acuerdo a la percepción de los docentes. En este sentido, encontramos la categoría A) “Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio”, en su práctica 3) “El director y/o equipo técnico pedagógico resguardan los tiempo dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes”, en donde la moda se puede encontrar en el descriptor (5) muy de acuerdo, si bien este resultado es favorable, ya que gran cantidad de docentes consideran que sus tiempos de labor pedagógica son resguardados, es importante destacar la mediana que se encuentra en el descriptor (3) ni en acuerdo ni en desacuerdo, por lo tanto, también existe una gran cantidad de docentes que perciben que los tiempos para realizar la labor pedagógica no son resguardados por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento y otros no están a favor ni en contra de esta aseveración, lo que indica que no existe seguridad sobre la realización de esta práctica dentro del establecimiento.

En la categoría B) “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del curriculum”, en su práctica 6) “El director y/o técnico pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula”; y en la categoría C) “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje”, en su práctica 13) “El director y/o técnico pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas con el fin de mejorar su contenido”, en ambos casos la moda se encuentra en el descriptor (4) de acuerdo, y la mediana se ubica en el descriptor (3) ni acuerdo ni en desacuerdo, lo que evidencia que en este caso que gran parte de los docentes perciben que no están seguros de que se reflexione sobre las planificaciones y que existan sugerencias didácticas que los apoyen para fortalecer su trabajo en el aula.

En la categoría E) “Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”, en su práctica 18) “El director y/o técnico pedagógico, en conjunto con los docentes estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes de modo de que queden homogéneamente distribuidas en el año”, la moda se encuentra en el descriptor (2) en desacuerdo, y la mediana en el

descriptor (3), es decir las percepciones de los docentes son variadas, pero la gran mayoría considera que el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento no consideran a los profesores para coordinar y elaborar el sistema evaluativo.

En la categoría G) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados”, que consta de tres prácticas, se pueden apreciar que cada una de sus prácticas presenta los resultados más descendidos del instrumento.

En la práctica 26) “El director y equipo técnico pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales, la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan sus experiencias, conocimientos y prácticas”; y en la práctica 27) “El director, equipo técnico pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudios acorde con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos”, es posible evidenciar que la moda la comparten los descriptores (4) de acuerdo y (2) en desacuerdo y la mediana se encuentra ubicada en el descriptor (3) ni en acuerdo ni en desacuerdo. En estas prácticas es posible observar la gran distribución de las percepciones docentes sobre las reuniones pedagógicas y el intercambio de recursos educativos, este dispar resultado da cuenta que, de acuerdo a sus respuestas, estas prácticas no son reconocidas ampliamente por los profesores de aula del establecimiento

En la práctica 28) “El director y equipo técnico pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos, desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.”, la moda y la mediana se encuentra en el descriptor (3) ni en acuerdo ni en desacuerdo, lo que vuelve a reafirmar que la percepción docente es dispar y la gran mayoría no responde con convicción acerca de la promoción por parte del director y equipo técnico pedagógico de los recursos educativos generados por los docentes.

Los resultados arrojados del análisis cuantitativo evidencian que en general las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico presentan una valoración positiva por parte de los docentes del establecimiento, siendo la subdimensión

más descendida la g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo intercambio de recursos educativos generados”. Es por ello, por lo que a través del análisis de las entrevistas semi estructuradas y focus group realizado al equipo directivo y los docentes de aula, se profundizará con una descripción cualitativa de las prácticas de gestión curricular que se llevan a cabo en el establecimiento y los nudos críticos detectados.

4.5.2 Resultados de orden cualitativo

A continuación, se presenta un resumen del análisis de los datos cualitativos proporcionados por el equipo del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción, los cuales pretenden profundizar y comprender mejor los resultados cuantitativos, a través del estudio de las percepciones de los actores involucrados en la investigación. En la entrevista participaron 10 docentes de aula, el director y 2 coordinadoras técnico pedagógicas, respondiendo preguntas referidas a las dimensiones de: Concepciones y percepciones sobre gestión curricular, Prácticas de gestión curricular, Lineamientos pedagógicos, Colaboración, Apoyo docente y Condiciones para la gestión curricular, las cuales se describen a continuación.

4.5.2.1 Concepciones y percepciones sobre gestión curricular

La gestión curricular se describe como las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que es labor del director y el equipo técnico- pedagógico asegurar la cobertura curricular y a su vez aumentar la efectividad del trabajo docente en el establecimiento (MINEDUC, 2014).

En el establecimiento en estudio, el equipo directivo concibe la gestión curricular de tres formas, primero: con en el qué aprenden los estudiantes de acuerdo al currículo

nacional, segundo: lo relacionan con la planificación y supervisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por último en todo lo que se moviliza para llevar a cabo el currículum, mencionando la implementación de éste, la planificación, el monitoreo y la evaluación, siendo estas percepciones y concepciones del equipo directivo aquellas que más se acercan a las descritas por la literatura en lo referido a gestión curricular, donde uno de los directivos entrevistados destaca la importancia del currículum en el aula, señalando lo siguiente:

“[...]es todo lo que se mueve para que el currículum se lleve a cabo en el aula, desde lo que es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, la implementación, el monitoreo y la evaluación, obviamente la gestión curricular está asociada al currículum nacional y los objetivos que el colegio tiene en relación a la formación de sus estudiantes [...]”
(Directivo 3)

Los docentes, por su parte, perciben la gestión curricular como la implementación del currículum, entendiendo a éste como los planes y programas nacionales en conjunto con el enfoque que le da el colegio, lo que se refleja en lo que uno de los profesores menciona:

“Como se lleva a cabo, [...] la implementación del currículum que nos pide el Ministerio, cómo nosotros lo entregamos, a través de qué forma, con qué herramientas, con qué metodologías [...]” (Profesor 5).

Por otro lado, los directivos consideran la gestión curricular como relevante en el proceso de enseñanza - aprendizaje debido al rol y a la función que le asignan a ella, enfatizando lo pedagógico. Entre las funciones que le otorgan a la gestión curricular, está ser un movilizador entre el currículum establecido y el currículum aprendido, reconociendo en ella una función pedagógica, una directa relación entre gestión curricular y los aprendizajes de los estudiantes, pues si lo que se pretende es que los alumnos aprendan, consideran necesaria una coordinación, planificación y monitoreo del proceso, siendo un requisito saber

qué deben aprender los estudiantes y gestionar lo necesario para que ello ocurra. Vinculan la función de la gestión curricular con un instrumento de evaluación y las características que este presenta, mostrando cierta inconformidad con el utilizado en el establecimiento, lo que según algunos se debe a las limitaciones de este tipo de evaluación. Por su parte, las coordinadoras reconocen que su rol en la gestión curricular es más pedagógico y no tanto administrativo.

Los tres directivos entrevistados responden con claridad respecto del porqué de la existencia actual de las coordinadoras y no de un jefe de UTP, aludiendo a la complejidad de que el director o el jefe de UTP por sí solos puedan coordinar y monitorear todo lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje, a saber: la revisión de planificaciones, materiales, observaciones de clases en el aula, retroalimentación y acompañamiento de los docentes. Esto requiere de acompañamientos más efectivos, lo que justifica la existencia y distribución del trabajo de las coordinadoras por nivel o grupo de profesores haciendo el proceso más provechoso y beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes a través de un trabajo más personalizado con los docentes, como se expresa en la opinión de uno de los directivos:

“[...] cuando existía esa única jefatura técnica, a lo más que podía alcanzar era al proceso de revisión de las planificaciones, tenía una persona que le ayuda en el proceso de revisión del material, de las evaluaciones, de las guías que llegaban, pero el proceso de acompañamiento en clases, observar clases y trabajar directamente con los profesores no era posible, entonces por eso se decidió ir distribuyendo estas funciones en coordinación [...]”
(Directivo 3)

Los directivos hacen mención de aspectos relacionados a algunas prácticas de gestión curricular como la planificación, a través de la determinación de los énfasis curriculares y la definición de objetivos e indicadores de aprendizaje en las pruebas de fin de unidad, considerando el currículum nacional y el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) del colegio. No existe una comprensión de la globalidad del concepto de gestión curricular y

con ello de las prácticas y las responsabilidades de cada uno de los actores respecto de ella. Para los docentes esta relación no es tan clara, pues al hablar de gestión curricular la asocian con un instrumento de evaluación y las características que este presenta.

4.5.2.2. Prácticas de gestión curricular

Se interpretan las prácticas de gestión curricular como aquello que otorga un valor formativo a las interacciones que establecen los profesores con sus estudiantes, dándole sentido a su labor y acción profesional. Los estándares de gestión curricular (MINEDUC, 2014) identifican siete prácticas: 1) El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio, 2) El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum, 3) Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, 4) El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, 5) El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje, 6) El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, 7) El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados. Según este instrumento, la gestión pedagógica implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Se entiende que este proceso es pertinente a las necesidades y potencialidades de los estudiantes a fin de que estos logren los aprendizajes esperados (Ulloa y Gajardo, 2017).

Respecto de las prácticas de gestión curricular que se llevan a cabo en el establecimiento los docentes identifican que una de ellas es la elaboración de pruebas de fin de unidad, que constituye su planificación y, a la vez, el instrumento de evaluación y la otra

son las horas de estudio que cada profesor tiene con la coordinadora, en las cuales revisan la confección de las pruebas de fin de unidad, retroalimentan observaciones de clase y comentan sobre las actividades de aprendizaje y resultados de evaluación. Estos encuentros se realizan una vez por semana con una duración de 45 minutos. La opinión de los docentes sobre estas prácticas es:

“Yo creo que la prueba fin de unidad, porque tenemos que tenerla con los OA (Objetivos de Aprendizaje) del Ministerio, con las horas, el número de clases.” (Profesor 2)

“Y en las horas de estudio, por ejemplo, con Francisca analizamos cómo vamos en las clases y qué podríamos hacer en las clases como para llegar a la prueba de o, por ejemplo, ya que pasó en el taller o de acuerdo con los resultados de este taller qué decisiones hay que tomar antes de...” (Profesor 10)

Las reuniones técnicas realizadas con los docentes son consideradas por el equipo directivo como una práctica de gestión curricular, ya sean ejecutadas por un coordinador en horas asignadas a momentos de estudio, talleres, reuniones semanales del equipo de gestión y en los procesos de monitoreo a través del acompañamiento, realizando en algunos casos retroalimentación de la observación de clases. En cuanto a la hora de estudio uno de los directivos señala que:

“[...] Están las horas de estudio que igual es una instancia fuerte que tiene que ver con la gestión curricular propiamente tal, porque ahí revisamos cuáles son los objetivos que se van a trabajar, cuáles son los indicadores, el cómo se va a hacer, cómo se está haciendo y también vemos los resultados de las pruebas fin de unidad, proceso de retroalimentación, también se realiza en esa instancia.” (Directivo 3)

En este sentido, lo que el equipo directivo y los docentes reconocen como prácticas de gestión curricular son aquellas vinculadas a la coordinación y control de la cobertura curricular.

4.5.2.3 Lineamientos pedagógicos

Según los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014) los lineamientos pedagógicos se refieren a políticas comunes a implementar en distintas asignaturas y niveles que permitan desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes y los lineamientos metodológicos que entregue el establecimiento respecto de las formas de aprender, donde una de las labores del director y equipo técnico en un establecimiento educacional consiste en acordar con los docentes lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum, esto implica elaborar en conjunto políticas comunes implementadas en todo el establecimiento con el objetivo de desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes, además se deben acordar lineamientos metodológicos por asignaturas, revisar y elaborar estrategias didácticas para fortalecer el trabajo en el aula como también la adquisición de recursos educativos para generar un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a la conceptualización sobre el concepto de lineamientos pedagógicos del colegio en estudio, se evidencia variedad de significados por parte de los docentes, porque surgen interrogantes entre ellos mismos en relación si es el PEI, si son los mapas de progreso o los aprendizajes esperados. Otras respuestas aluden a lo que los rige, cómo se va a llevar a cabo la enseñanza, lo ven como un camino para implementar el currículum en función de los objetivos y el perfil de estudiante que se quiere alcanzar. En cuanto a la implementación de la gestión curricular, los docentes señalan que:

“¿Es como el PEI? (Profesor 2)

“[...] Pero, yo lo entiendo así, como el colegio nos dice a nosotros que implementemos la gestión curricular de acuerdo a su objetivo y al perfil de estudiantes [...]. Entonces, implementar esto así, eso es lo que yo entiendo como lineamiento pedagógico.” (Profesor 5)

Los directivos, por su parte, coinciden en que los lineamientos pedagógicos son indicaciones, parámetros y orientaciones que se le deben dar al proceso de enseñanza aprendizaje, que guían el accionar de todos los profesores y coordinadores bajo un mismo proyecto y que los enfoca en objetivos comunes a alcanzar en los estudiantes. También lo vinculan a la transversalidad de los objetivos que deben lograr los estudiantes no solo en el ámbito académico, sino que también al desarrollo de habilidades según el enfoque que se le dará a la educación en la sala de clases, en palabras de uno de ellos:

“[...] tiene que ver un poco con la transversalidad de los objetivos de aprendizaje, con los objetivos o con los OA que nosotros esperamos que los estudiantes aprendan, pero no solamente a nivel de contenido, sino que también de habilidades, objetivos con respecto a habilidades. [...] más que nada como la orientación que nosotros tenemos que darle al proceso de enseñanza aprendizaje considerando cuales son los objetivos finales que queremos potenciar en los estudiantes” (Directivo 2)

Los profesores identifican como lineamientos pedagógicos del establecimiento el trabajo con habilidades agrupadas en tres tipos; básicas, intermedias y superiores; las que se trabajan desde primero básico a cuarto medio, reconocen como otro lineamiento pedagógico la utilización de las pruebas de fin de unidad para planificar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes, la utilización del método Matte en kínder, primero y segundo básico. Lo anterior, se evidencia con la siguiente cita:

“Claro, o sea un lineamiento pedagógico podría ser el trabajo con habilidades, desde las básicas a las superiores en las pruebas fin de unidad, ese yo diría que es un lineamiento.” (Profesor 5)

Tanto el director como las coordinadoras también mencionan las pruebas fin de unidad como uno de los lineamientos pedagógicos del colegio y el trabajo con habilidades, además señalan los valores institucionales del establecimiento de acuerdo a los cuales se espera que los profesores actúen, las formas de trabajo en cada uno de los niveles, por ejemplo, la normalización en kínder y pre kínder, las horas de estudios de cada profesor con su coordinador en las que se aplican las mismas estrategias con los profesores, las metodologías de aula que corresponden a técnicas de enseñanza como las rutinas, las lecturas, uso de señales para algunas situaciones, el trabajo en aula basado en el afecto y rigor.

El equipo directivo declara que hay un desconocimiento en los docentes de los lineamientos pedagógicos que tienen relación con el colegio, a su vez, los profesores manifiestan que hay algunos lineamientos que se debieran incluir y que están relacionados con el perfil del estudiante y aunar criterios respecto a las evaluaciones por asignaturas; además de la incorporación de los valores como un lineamiento transversal y la unificación de estrategias o actividades de aprendizaje entre las distintas materias. Es por esto que tanto directivo y docente reconocen:

“[...] Porque yo creo no hay conocimiento de los profesores en relación a cuáles son los lineamientos que tiene el colegio, porque los procesos de socialización tampoco son muchos, entonces es como que ya optamos por algo y cada coordinador trata de transmitir a los profesores de porque se hacen las cosas, por eso a lo mejor ellos no lo perciben como algo que sea común.” (Directivo 3)

“O sea debería estar apuntado a un perfil de estudiante que debiéramos tener, entonces estamos en dos vacíos. Porque necesitamos tener un perfil de estudiante, saber qué es lo que esperamos de un niño que está desde prekínder a cuarto medio acá, como lo tomamos da lo mismo, pero como sale debe ser una sola idea y en base a esa idea se debieran generar estos lineamientos pedagógicos. [...]” (Profesor 6)

La falta de una visión compartida sobre qué son los lineamientos pedagógicos y el desconocimiento sobre cuáles son propios del establecimiento, se relaciona con que los docentes no tienen mayor participación en la definición de éstos, sino que es el equipo directivo quien los acuerda y realiza la bajada a los profesores para que sean estos quienes los implementen, lo que genera descontento en algunos docentes sobre las pruebas fin de unidad.

4.5.2.4 Colaboración

Calvo (2014) señala que las prácticas de colaboración docente son realmente efectivas cuando están relacionadas con el quehacer de los profesores y directivos que trabajan en conjunto para desarrollar las prácticas de aprendizaje que impacten positivamente en sus estudiantes mediante el análisis del trabajo de aula. El aprendizaje colaborativo entre docentes es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente porque permite que los profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas.

En el establecimiento, los profesores y directivos entienden la colaboración como el trabajo con otros, el que incluye intercambio de experiencias pedagógicas, de opiniones o puntos de vista, el generar actividades de aprendizaje articulando los contenidos de las diferentes asignaturas y el apoyo mutuo que permite el logro de una meta común. Esto se evidencia con lo que señala ambos directivos:

“[...] como trabajo en equipo, el intercambio de experiencias pedagógicas o de coordinación, instancias de mejoramiento también, como que es parte del trabajo en equipo [...]” (Directivo 2)

“Bueno, la colaboración tiene que ver con el desarrollo y apoyo profesional en el que se lleva a cabo a través de un grupo de personas, no tiene que ver solamente con el trabajo

en grupo o el trabajo en equipo, o con la cooperación propiamente tal en el sentido de que hay que hacer esto y nos distribuimos los trabajos [...] cómo nos apoyamos mutuamente para en este caso poder llevar a cabo los aprendizajes que se quiere en los estudiantes o para poder lograr una meta que nos hayamos propuesto.” (Directivo 3)

Considerando lo anterior el equipo directivo coincide en que la colaboración entre ellos es buena pues han aprendido de manera conjunta, existe un mismo discurso hacia el trabajo con los profesores, confianza para aportar desde las distintas áreas de formación de cada coordinador y además se complementan tareas, se comparten lecturas y estrategias de trabajo con los docentes.

Respecto de la colaboración entre profesores, tanto directivos como docentes reconocen que no hay instancias formales de colaboración entre ellos en el colegio, salvo las conversaciones de pasillo que se pudieran dar para generar actividades articuladas entre dos asignaturas. Los profesores mencionan que la colaboración no se da en los consejos técnicos, sino que, en las horas de estudio, las cuales reconocen como positiva al ser una instancia de colaboración solamente entre coordinadoras y profesores, pero demandan espacios de trabajo colaborativo entre ellos, ya sea, en los departamentos o entre profesores de distintas asignaturas de un mismo nivel educativo, lo que se observa en las siguientes citas:

“[...] El trabajo es más bien aislado, cada profe está distribuido por... tiene sus cursos en específicos, la mayoría no tiene paralelos, por lo tanto, se concentra en su trabajo [...] entonces a lo mejor lo que falta son instancias en las que ellos pudieran compartir un poco más las prácticas que están llevando a cabo, por qué se hace esto, [...] hemos tenido como instancias muy precisas y muy breves en relación al trabajo colaborativo por así decirlo.” (Directivo 3)

“O sea en nuestras horas de estudio sí, pero consejos no hay.” (Profesor 6)

“Los consejos, son pocos en el año y son más del tipo administrativo. (Profesor 4)

A partir de las respuestas de los docentes y directivos entrevistados se puede señalar que en el establecimiento se carece de una visión compartida respecto del significado de la colaboración, algunos entrevistados lo asocian al apoyo mutuo y otros a complementarse en la realización de alguna tarea. Para los docentes, está más relacionado al trabajo con los otros docentes sobre todo en el desarrollo de actividades de aprendizaje para los estudiantes de manera articulada entre distintas asignaturas. Se reconoce la falta de colaboración que genere aprendizaje profesional entre los docentes del establecimiento.

4.5.2.5 Apoyo docente

Según Tardif (2004) parte de la función del liderazgo es el desarrollar a sus docentes a través del trabajo colaborativo que nacen de las relaciones que entablan los profesores en su trabajo con sus colegas, aportando sus saberes y experiencias a la comunidad los que son traducidos, “pulidos” y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia y la reflexión de todos, esto incentiva a los profesores a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizajes en sus estudiantes.

Los directivos del colegio estudiado perciben el apoyo docente como un proceso de formación y acompañamiento con un componente basado en la reflexión, como todo lo que se moviliza para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sentido del requerimiento de formación y mejorar prácticas, identificando nudos críticos de los docentes a través de la reflexión. Entre las instancias de apoyo se mencionan la elaboración de pruebas y guías, la observación de clases y retroalimentación, horas de estudios y reuniones técnicas, orientaciones y sugerencias de estrategias y actividades de aprendizaje, la inducción de los profesores nuevos. La hora de estudio es considerada como la principal instancia de apoyo docente pues en ese tiempo se lleva a cabo las retroalimentaciones, sugerencias de actividades, reflexiones sobre la observación de clases y las pruebas de fin de unidad. La percepción que tiene el equipo directivo referente a ello se evidencia en la siguiente cita:

“Tiene que ver con todo lo que hacemos o movilizamos para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de los profesores, es cuando ellos, por ejemplo, tienen necesidades respecto de ciertas carencias para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y uno entrega como esa capacitación o ese conocimiento[...] yo creo que el acompañamiento de aula igual es otro proceso a través del cual se apoya a los docentes en el sentido de poder ver nudos críticos, en donde se pueda mejorar, pero también mostrarle a los profesores cuáles son las cosas que ellos están haciendo bien.” (Directivo 3)

“[...] seguramente ellos piensan una reunión como un consejo, en donde uno tenga la oportunidad de reflexionar o qué sé yo, pero en la hora de estudio lo hacemos siempre, entonces quizás no es con otros, pero individualmente si lo hacemos y eso es semanal, eso es cotidiano [...]” (Directivo 1)

Las percepciones de los profesores sobre el apoyo docente que reciben de las coordinadoras son diferentes entre ellos, algunos consideran que es positivo, ya que sienten que el apoyo va enfocado en conversar sobre estrategias o actividades de clase, la discusión se da en términos profesionales y el aprendizaje mutuo que ésta genera. Otros docentes perciben la observación de aula de manera más evaluativa que formativa, argumentado la falta de una pauta de observación objetiva para desarrollar el proceso, tal como lo demuestran las siguientes citas:

“A mí me han ido a supervisar, pero a mí en ese sentido nada que decir, [...] lo positivo que tienen ellas es que te dicen las cosas buenas que observaron de tu clase...también te dan ideas, [...] igual la Antonia ahí como que me ayudó con ideas, en ese sentido, por lo menos bien, súper positivo.” (Profesor 1)

“Es que tampoco hay una pauta, tampoco hay una pauta, así como que...” (Profesor 8)

Con los antecedentes señalados se puede inferir que en el establecimiento falta una visión compartida sobre la observación y retroalimentación de clases como parte del apoyo docente. La percepción de los docentes es que hubo muy pocas observaciones de clases y retroalimentación durante el año (2019), en este punto los directivos argumentan que no se observaron las clases de todos los profesores debido a que, al mismo tiempo, las tres coordinadoras tuvieron licencia médica, por lo que sus funciones debieron ser asumidas por el director y por una coordinadora. Además, plantean que focalizan la observación de aula en aquellos profesores que necesitan mayor apoyo y que presentan algunas dificultades que se deben mejorar, por lo tanto, no todos los docentes reciben estas visitas al aula.

Referente a lo anterior, es tarea de los directivos identificar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes generando diversas modalidades de desarrollo profesional para abordarlas, las que considera, la motivación, la formación continua y el tiempo destinado al aprendizaje de sus profesores, que ha de ser sostenido en el tiempo independiente de los perfeccionamientos externos que puedan aparecer en el año.

4.5.2.6 Condiciones para la gestión curricular

Las condiciones para la gestión curricular se preocupan de asegurar la calidad de la implementación de esta misma, considerando las prácticas pedagógicas y los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, así también el generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, el monitoreo compartido de la implementación integral del currículum, las planificaciones de la clase, las evaluaciones y los logros de aprendizaje de los estudiantes, para lograr así una toma de decisiones basada en la evidencia, ajustando las estrategias de enseñanza y la gestión pedagógica de manera continua y oportuna. Dentro de la gestión curricular se considera la evaluación sistemática de todos los docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, siendo esto parte del acompañamiento y apoyo a las prácticas educativas de los profesores por parte del equipo directivo, la cual facilita el identificar las fortalezas y debilidades de cada docente para gestionar de forma más efectiva su desarrollo profesional (MINEDUC, 2015).

En este caso tanto directivos como docentes identifican la prueba fin de unidad como un facilitador de la gestión curricular, en el sentido que además de ser un instrumento de evaluación, constituye la planificación de la unidad que incorpora los objetivos de aprendizaje, los indicadores de evaluación, las habilidades y la cantidad de horas destinada a cada indicador. También se mencionan otros facilitadores como las actividades que generan los profesores, la carga horaria y la posibilidad de poder reunirse con ellos en caso de ser necesaria la realización de algún taller, considerando también la confianza en el trabajo del equipo directivo respecto de las coordinadoras y la utilización de algunos recursos en el aula, lo que se demuestra en las siguientes opiniones de un docente y directivo:

“Yo creo que lo mismo que hemos hablado de la prueba fin de unidad porque nos ordena en cuanto a los Objetivos de Aprendizaje, la cantidad de clases que hay que tener para ese Objetivos de Aprendizaje, los indicadores.” (Profesor 2)

“[...]un facilitador es la prueba fin de unidad, que es un instrumento de recogida de datos y que nos permite tomar decisiones a través de los datos [...]” (Directivo 3)

“[...] la gran fortaleza que tenemos como colegio respecto de la gestión curricular son las horas de estudio, porque ahí existe la instancia de poder compartir con el coordinador, el coordinador se entera mucho más y mejor de lo que está trabajando cada uno de sus profesores.” (Directivo 3)

Los directivos identifican como facilitadores de la gestión curricular algunos elementos organizacionales como la carga horaria de los docentes, las horas de estudios con cada profesor, la existencia de coordinadoras en vez de un jefe de UTP, las reuniones como equipo directivo y la confianza depositada en cada coordinadora, como lo recalca uno de los directivos:

“[...] antes había solamente un jefe de UTP para todo el colegio y ese sí que no entraba al aula, uno para cuarenta profesores no da poh`, no da. Entonces qué lo que hace, él revisa planificaciones en papel si es que la da para revisar todas las que tiene e ira a ver aula una vez al semestre a cada profesor con suerte y nada, qué orientaciones le va a dar, no hay hora de estudio, no hay nada [...] de eso cambiarse a coordinadores donde estén mucho más cercanos a la relación del profesor con su guía o su tutor por decirlo así y van viendo que es lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, cómo lo podría mejorar es un salto abismante. Sí, es un facilitador, sin lugar a duda, la coordinación.” (Directivo 1)

Entre los obstaculizadores de la gestión curricular los docentes mencionan la falta recursos materiales específicos y espacios físicos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Los directivos hablan de las actitudes y creencias de algunos docentes que se resisten al cambio relacionado con el desconocimiento o desinformación del por qué se realizan ciertas acciones dentro del establecimiento lo que conlleva una reacción negativa de los docentes, también mencionan como obstaculizador la cantidad de profesores por coordinador en relación al tiempo que demanda el trabajo con ellos, que se ve reflejado en la opinión del siguiente directivo:

“[...] podría ser que, uno muchas veces desconoce cuál es la percepción de lo que esperan también los profesores o de lo que ellos esperan, porque uno puede especular respecto de qué es lo que ellos piensan que está bien o si es como prefieren hacerlo [...]” (Directivo 2)

Los desafíos planteados por los profesores también se relacionan con la implementación curricular, con que los estudiantes efectivamente aprendan lo que se les enseña y que aprendan porque quieren aprender, encantarles con la asignatura y cómo generar estrategias para llegar a ellos de manera efectiva y así mejorar la comprensión lectora. Por su parte, los directivos apuntan a la generación de planes propios, un currículum

para los cursos de educación especial y mejorar las instancias de trabajo con los profesores en cuanto a acompañamiento, mejorar los tiempos y la calidad de las reflexiones, poniendo el foco en la observación de clases y en el trabajo colaborativo entre los profesores.

A partir del análisis de las respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas al equipo directivo y a los docentes, es posible señalar que no hay un concepto claro de lo que es gestión curricular. Identifican una falta de espacios de colaboración entre pares, que es declarada como una necesidad por los profesores, además, destacan la necesidad de un replanteamiento de la pauta de supervisión al aula que está utilizando el equipo directivo, la cual se espera que sea socializada y elaborada en conjunto con los docentes, en base estos datos se elabora una síntesis de los resultados en el siguiente apartado.

4.5.2.7 Síntesis de resultados Investigación Cualitativa

Respecto a la gestión curricular, los directivos mencionan una limitada gama de prácticas, tales como: la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, reuniones con cada docente donde se revisan las evaluaciones y actividades de aprendizaje, observación y retroalimentación de clase, las que constituyen prácticas de la gestión curricular. En las entrevistas al equipo directivo y a los profesores se evidencia la ausencia de un sentido compartido de la concepción de gestión curricular, lo que afectaría directamente las acciones y decisiones pedagógicas que se toman en el establecimiento.

No existe una visión compartida respecto a la colaboración, se evidencia que no es entendida como tal por el equipo directivo y técnico pedagógico, quienes la comprenden como un trabajo de cooperación en torno a tareas administrativas y académicas que se da, ya sea entre docentes, entre directivos o entre docentes y directivos. Los docentes, por su parte, entienden la colaboración principalmente como la articulación de actividades de aprendizaje entre distintas asignaturas y la transferencia de información respecto de los estudiantes. De acuerdo con las percepciones recogidas se observa una ausencia de cultura colaborativa entre los docentes debido a la falta de espacios y tiempos de reflexión y

colaboración conjunta, además de la comprensión errónea sobre el significado de colaboración, donde la entienden como cooperación, lo que constituye un nivel básico de interacción social que solo implica ayudar al otro sin necesariamente compartir valores o normas.

Pese a que en el establecimiento se dan condiciones que favorecen la gestión curricular, como la distribución del liderazgo a través de las coordinaciones académicas y la toma de decisiones basadas en los datos que reportan las pruebas de fin de unidad. La hora de estudio es una de las pocas instancias de trabajo personalizado señaladas en las entrevistas, en donde las coordinadoras trabajan con todos los docentes, pero esta acción no se percibe como un elemento que potencie la colaboración y reflexión entre los profesores del establecimiento.

En las entrevistas al equipo directivo no se observa que ellos comprendan cabalmente el concepto de lineamientos pedagógicos ni tampoco consideran que todos pueden participar en su elaboración y, por tanto, ser compartidos por todos, lo que provoca que los lineamientos pedagógicos que ellos identifican como tal en el establecimiento, no son reconocidos con certeza, ya que no se considera su participación y sólo los conocen cuando deben implementarlos, esto genera una escasa comprensión del concepto por parte de los docentes y bajo convencimiento respecto de los lineamientos que ellos puedan detectar.

Los docentes perciben que las observaciones de clases no se han realizado de manera sistemática en el último año (2019) e identifican carencias en los focos de observación, mencionando que están centrados más en la forma que en aspectos propios de la disciplina, manifiestan que la observación se realiza con una hoja en blanco y que no hay una pauta de observación conocida. El equipo directivo también reconoce que se debe mejorar los procesos de observación de clases y retroalimentación de tal forma que sean un acompañamiento efectivo, que fomente la reflexión y análisis por parte de los docentes respecto de su propia práctica.

El equipo directivo concibe el apoyo docente como el control a través de la revisión de planificaciones, evaluación y material didáctico para el desarrollo de las actividades de

aprendizaje, además de la inducción a profesores nuevos o a aquellos que presentan mayores dificultades en su trabajo pedagógico, dejando de lado aquellas acciones que contribuyen al desarrollo profesional de todos los docentes y con ello al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, llevadas a cabo de manera sistemática, colaborativa y reflexiva.

Al igual que el análisis de los datos cuantitativos, en las entrevistas se observa una baja percepción en el desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional. A continuación, se expondrá la integración de los resultados de ambos instrumentos de recolección de datos para identificar las diversas causas y los efectos en la gestión curricular del establecimiento.

4.5.3 Integración de los resultados

Al considerar los datos recogidos en la etapa cuantitativa de la investigación se evidencia que, en general, las prácticas de gestión curricular del director y equipo técnico pedagógico presentan una valoración positiva por parte de los docentes del establecimiento. Solo la subdimensión g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos educativos generados” presenta el más bajo porcentaje de respuestas favorables con un 37% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, el resto de las subdimensiones están sobre el 50%, lo que demuestra que gran parte de las prácticas evaluadas en el cuestionario se realizan y son reconocidas por los docentes, indicando un nivel satisfactorio de la gestión curricular llevada a cabo por el equipo directivo del establecimiento.

Al contrastar los resultados del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica con las respuestas obtenidas en la fase cualitativa de recolección de datos, puesto que, si bien muchas de las prácticas de gestión curricular evaluadas inicialmente están presentes, éstas tienen distintas percepciones por parte de los docentes y equipo directivo del establecimiento. Entre los principales hallazgos se encuentran:

En primer lugar, el concepto de gestión curricular no es compartido entre docentes y equipo directivo del establecimiento y con ello las prácticas y las responsabilidades de cada

uno de los actores respecto de ella. En el instrumento aplicado en la primera etapa, los ítems consideran acciones específicas y muchas de ellas están presentes en el establecimiento, sin embargo, al profundizar en cada una de las prácticas de gestión curricular se hacen evidentes sus matices. Es así como lo que se entiende por gestión curricular varía de acuerdo con el cargo y/o experiencia educativa, por una parte, el equipo directivo del establecimiento posee distinto nivel de profundización en este concepto y sólo una de las coordinadoras es la que se acerca más a su definición. En el caso de los docentes, éstos asocian la gestión curricular a un instrumento de evaluación y sus características. Al realizar una revisión a la literatura y específicamente en los marcos normativos chilenos, encontramos los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014), en donde se define a la gestión curricular como “las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.71). En el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo se indica que la gestión curricular contiene las competencias y habilidades que evidencian la forma en la cual el director asegura el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento (MINEDUC, 2015). Es posible apreciar en ambas definiciones un protagonismo claro del director y su equipo, sin embargo, la gestión curricular implica llevar a cabo procesos en conjunto con la comunidad escolar teniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo que señalan los docentes en los instrumentos aplicados se puede inferir que la estructura presente en el establecimiento limita la reflexión colectiva y la articulación entre los docentes, por lo tanto, se potencia el trabajo individual. Los docentes señalan que la orgánica del colegio impide compartir experiencias entre pares, ciclos y/o asignaturas que promuevan la mejora educativa. Por ello resulta imprescindible lograr una visión compartida del concepto que sea conocida por docentes y directivos, en donde cada uno comprenda y se haga cargo de su función dentro de la gestión curricular, considerando su relevancia en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes señalan que en el establecimiento se realiza seguimiento a los aprendizajes y a la cobertura curricular, pero falta mayor énfasis en la evaluación formativa

y reflexiva para aprovechar al máximo los aspectos positivos de la institución. En este sentido, el SIMCE, que es una medición nacional que busca evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos y que considera el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje (MINEDUC), arroja en los resultados de la última década, algunos elementos que permiten reconocer la trayectoria del establecimiento, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática. A partir del análisis de los resultados es posible observar una diferencia entre los distintos ciclos, por ejemplo, la enseñanza media ha superado los 300 puntos en matemática y sus resultados son estables entre los años 2012 y 2017; sin embargo, en el 1° ciclo básico (4° año) estos resultados no se proyectan con el mismo éxito. Las trayectorias de los diversos niveles en el tiempo y en todas las asignaturas consideradas en el SIMCE tienen un aumento sostenido al cambiar de nivel y acercarse a la enseñanza media, así como los niveles de logro que nos muestran el tránsito desde niveles de logro elemental al nivel adecuado del aprendizaje. Se hace evidente la necesidad de apoyar los ciclos básicos a través de estrategias como las de compartir las experiencias pedagógicas de los profesores de enseñanza media para desarrollar y mejorar sostenidamente los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

La información recogida en las entrevistas realizadas muestra que los docentes y directivos dan cuenta de la existencia de diversos instrumentos para obtener datos y mantener una estructura definida del trabajo docente, a esto se suma que los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas son favorables. Lo anterior, se podría explicar por el énfasis de las pruebas de fin de unidad, el control de la cobertura curricular y la planificación que permite a profesores y directivos contar con ciertas herramientas que facilitan llevar a cabo la labor pedagógica. En contraste, están las observaciones de aula, las cuales no tienen un objetivo claro y que se focalizan principalmente, en aquellos profesores con más dificultades. Es importante destacar que si bien, en el establecimiento se lleva un control acerca de los resultados obtenidos, ya sea en observaciones docentes, pruebas de fin de unidad o pruebas SIMCE, estos son utilizados por el equipo directivo para tomar algunas decisiones como brindar apoyo a aquellos docentes o cursos con más bajos resultados; sin embargo, no existe mayor reflexión conjunta de estos resultados que permita

desarrollar un trabajo colaborativo más óptimo en cuanto a la gestión curricular. Los datos que se pueden recoger en el establecimiento constituyen un elemento fundamental para la toma de decisiones, en este sentido, la institución ha seguido un buen camino al utilizar instrumentos de control y planificación, pero queda la tarea pendiente de generar un mayor trabajo colaborativo que permita la reflexión y retroalimentación entre los docentes y equipo directivo.

En el Cuestionario de Gestión Curricular aplicado en la primera etapa del diagnóstico, la subdimensión b) “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”, presenta un 57% de respuestas en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”; sin embargo, al profundizar con las entrevistas y focus group se comprenden de mejor manera las percepciones de los docentes y equipo directivo del establecimiento. Por una parte, las respuestas de los docentes sobre lo que entienden por lineamientos pedagógicos son difusas, dudan en si corresponden a los mapas de progreso, Proyecto Educativo Institucional y/o perfil del estudiante; en cambio, el equipo directivo comprende los lineamientos pedagógicos como una guía o parámetros de actuación común. En cuanto a los lineamientos del establecimiento, el equipo directivo tiene claridad de ellos e indican que estos existen, los profesores en su gran mayoría también reconocen la existencia de lineamientos pedagógicos, pero coinciden en que el establecimiento carece de un perfil de estudiante, consideran que se deben aunar criterios en las evaluaciones por nivel educativo, además incorporar valores y unificar estrategias o actividades entre las distintas asignaturas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la gran dificultad se encuentra nuevamente en la falta de un concepto común sobre lineamientos pedagógicos, sumado a la poca participación de los docentes en la elaboración de estos, aspecto que es reconocido por el equipo directivo. Por ello, resulta imprescindible que todo el establecimiento tenga un mismo objetivo y construyan un camino en conjunto, una visión compartida que muchas veces es complejo de lograr, para ello es preciso contar con cierta claridad sobre la forma en que ésta se construye y, específicamente, se formaliza. La visión no debe preceder al cambio, sino que construirse con él, por lo que debe ser siempre provisional y abierta, evolucionando a través de la interacción dinámica de los miembros y gestores de la organización (Fullan,

2003). En este sentido, una visión compartida es la clave para la mejora, posicionando una concepción ambiciosa del educando que se quiere formar (Leithwood, 2013).

Sobre la implementación general de las Bases Curriculares y los programas de estudio en el establecimiento, los docentes de la muestra perciben que estos son implementados bajo los criterios y expectativas del director y el equipo técnico pedagógico. En este sentido el cuestionario que considera la gestión curricular en la subdimensión a) “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y los programas de estudio”, refleja que, si bien una mayoría de los docentes se encuentra muy de acuerdo en la definición y aceptación de criterios pedagógicos para lograr los objetivos académicos, también evidencia que la aceptación de estos criterios no se hace con una reflexión profunda. Los docentes manifiestan en la entrevista contar con las condiciones, pero hacen latente la necesidad de conocer mejor los lineamientos centrales.

Finalmente, en los resultados de la primera etapa de la investigación, encontramos la subdimensión g) “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos educativos generados”, la cual presenta los menores porcentajes de respuestas favorables, con un 37% en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, y los más altos porcentajes de respuestas desfavorables, con un 35% en los descriptores “muy en desacuerdo” y “desacuerdo”. En este sentido, las categorías analizadas en la segunda etapa de la investigación nos entregan un completo panorama del porqué de estos resultados.

En el establecimiento no existe consenso sobre el concepto de colaboración, si bien, se entiende que es un trabajo que deben realizar con otros. El equipo directivo menciona que la colaboración entre ellos es buena y los docentes, por su parte, reconocen como principal momento de colaboración las horas de estudio con las coordinadoras; no obstante, hacen visible la necesidad de compartir experiencias con sus pares. En este sentido la estructura que presenta el establecimiento está determinada por la creencia del equipo directivo de que los consejos técnicos entre docentes y/o departamentos no son instancias provechosas para la labor pedagógica, por lo que estos consejos técnicos tienen más bien un carácter informativo.

Al hablar de colaboración estamos hablando de un trabajo en conjunto para lograr una meta común. Según el Marco para la Buena Enseñanza (2008): “La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos” (p. 11). “Implica realizar un trabajo colaborativo en donde los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Por tanto, de acuerdo a las percepciones de los docentes, se aprecia que el establecimiento carece de un trabajo colaborativo entre pares, la principal instancia de reflexión son las horas de estudio con las coordinadoras, tampoco se profundiza mayormente el análisis de los resultados del establecimiento, sabemos que trabajan en base a resultados, los que van determinando las acciones y lineamientos, principalmente por parte del equipo directivo, pero sin mayor participación de los docentes.

Es importante instalar procesos reflexivos en el establecimiento, puesto que los mayores desafíos en el ámbito educativo están en transitar de una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo, al trabajar juntos se estimula un aprendizaje compartido pertinente al contexto en que surgen las dificultades (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011) aspecto que no solo ayudaría a los docentes a mejorar sus prácticas, sino que también sería muy beneficioso para el equipo directivo del establecimiento. Al trabajar colaborativamente, aumentan las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula, se genera cohesión y sinergia entre el equipo docente, incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa, optimiza el uso del tiempo y los recursos (MINEDUC, 2019). En este escenario, el principal desafío del establecimiento implica mejorar las prácticas de gestión curricular asociadas al trabajo colaborativo, esto supone un cambio en el quehacer profesional de todos los miembros de la institución que orientado adecuadamente ayudaría a construir una cultura escolar orientada a la mejora.

4.5.4 Árbol de Problemas

Luego de organizar y analizar la información obtenida en la etapa cuantitativa y cualitativa es posible determinar las situaciones problemáticas que complejizan la gestión curricular a partir de las percepciones de los docentes y equipo directivo del establecimiento. Los resultados del análisis de los datos permite extraer causas y efectos de un problema de la institución, lo que es posible realizar con la técnica del Árbol de problemas (Figura 18) que se define como una herramienta que consiste en desarrollar ideas creativas para identificar las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explique las razones y consecuencias del problema (Martínez y Fernández, 2008), lo que permite organizar y desglosar de manera más coherente la relación que existe entre causa-efecto. Por tanto, se identifica en las raíces las causas del problema, en el tronco el problema principal y en las ramas los efectos, logrando así visualizar lo que está ocurriendo con el equipo directivo y los docentes, por qué está ocurriendo y cuáles son sus consecuencias.

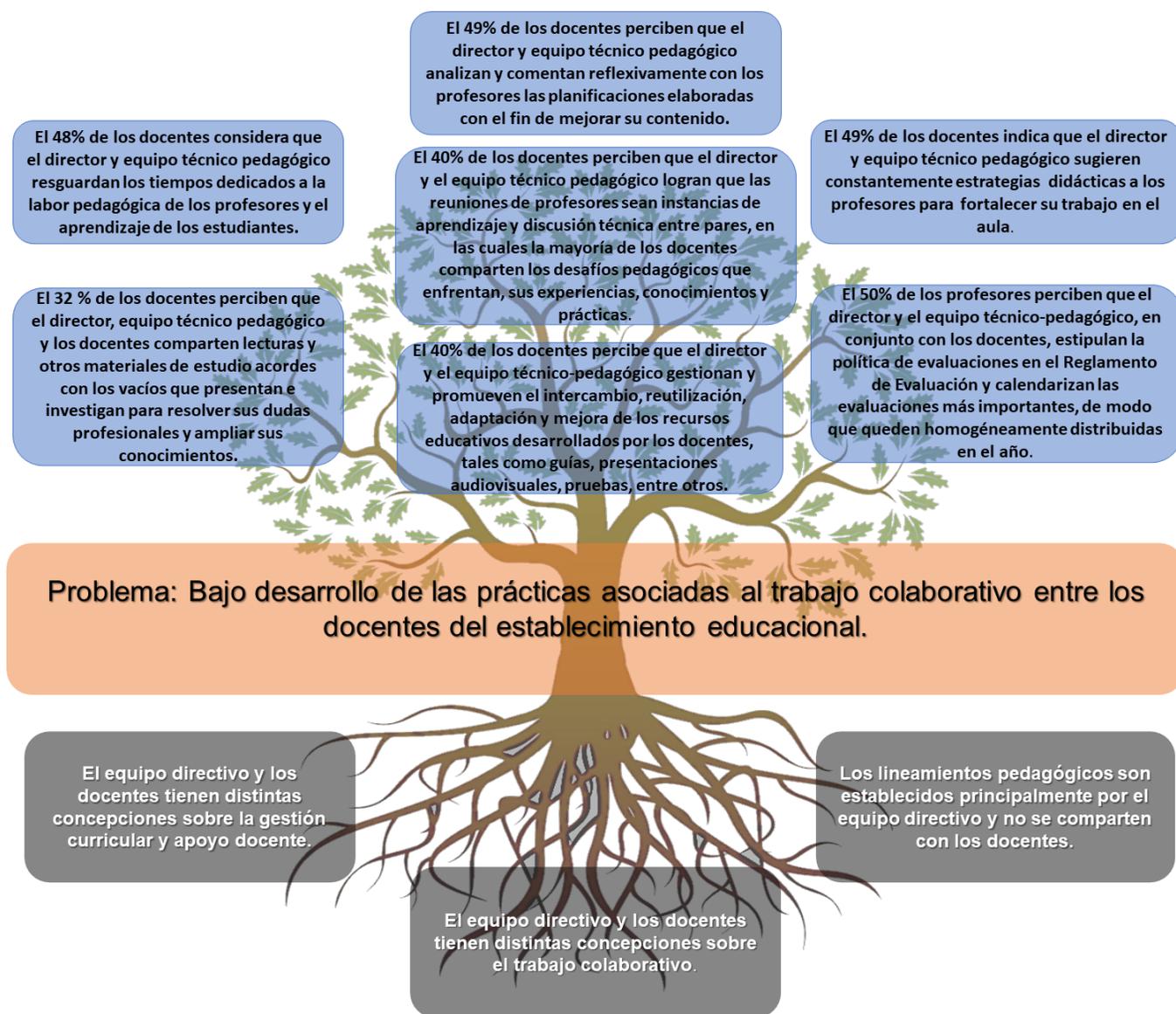


Figura 18. Árbol de problemas, donde se identifica como problemática principal el “Bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional”, sus causas y efectos.

4.5.5 Análisis del problema identificado

A partir de los datos analizados se reconoce como problema **“el bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional”**. Esto se refleja principalmente en los resultados obtenidos con el instrumento cuantitativo, el que evidencia la necesidad de los docentes de fortalecer el trabajo colaborativo. Al profundizar sobre este problema a través de la entrevista y la técnica focus group, se observa que las directrices del equipo directivo fueron designar a las coordinadoras como las encargadas de gestionar el trabajo colaborativo, sin embargo, esta estructura interna sólo facilita la cooperación. Por lo que el equipo directivo buscó la eficiencia de los procesos que ellos consideran más importantes y terminaron implementando prácticas que limitan la participación de los docentes como actores relevantes para establecer criterios comunes de gestión curricular, esto es, su definición, funciones y valoración.

Un panorama óptimo para el establecimiento sería trabajar de forma colaborativa, teniendo una visión común sobre lo que es la gestión curricular, los lineamientos pedagógicos, el apoyo docente y el trabajo colaborativo; condición para que esto se desarrolle es que debe existir concordancia entre las ideas de cada docente y el equipo directivo sobre los temas indicados. El trabajo colaborativo ayuda a enfrentar uno de los principales obstáculos de la mejora en las escuelas, la variabilidad dentro de las salas de clases de un mismo establecimiento, y si bien es cierto las causas de esto pueden ser muchas, la única manera en la que un líder educativo puede influir directamente es en la efectividad y el desarrollo profesional de los docentes, lo cual se puede abordar solamente por medio del trabajo colaborativo entre pares, en el que los docentes se potencian unos a otros y busquen soluciones en conjunto para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Hattie, 2015).

El problema central se asocia a tres causas y genera siete efectos, los cuales se explicarán a continuación.

4.5.6 CAUSAS Y EFECTOS

CAUSA 1: El equipo directivo y los docentes tienen distintas concepciones sobre la gestión curricular y apoyo docente.

En una institución educativa la gestión curricular es un aspecto transversal en cuanto a las prácticas que realizan para favorecer los procesos de enseñanza - aprendizaje, lo que implica que tanto el equipo directivo como los docentes deben tener claro cuáles son los lineamientos institucionales y ministeriales que se llevan a cabo en el colegio, es decir, aquellas prácticas que favorecen el desarrollar capacidades en la comunidad educativa, el instalar procesos activos de aprendizaje dentro y fuera del aula para asegurar la calidad de los mismos, responsabilizándose y dando cuenta de resultados obtenidos. El primer efecto que surge luego del análisis de los resultados del instrumento cuantitativo es que solo un 32 % de los docentes perciben que el director, equipo técnico pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos. Gran parte de los profesores no considera que el equipo directivo realice acciones que ayuden a fortalecer la gestión curricular en el aula.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar considera que es importante que los directivos sean capaces de construir y actualizar una visión estratégica compartida y que ésta sea comprendida por todos sus integrantes. Estos propósitos comunes en la escuela proporcionan sentido, orientación y motivación para el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y contribuyen a la cohesión y alineamiento de los esfuerzos (MINEDUC, 2015). En las entrevistas, los docentes y equipo directivo mencionan algunas prácticas de gestión curricular dentro de la institución que dan cuenta que tienen diferentes concepciones sobre los alcances del concepto de gestión curricular lo que influye directamente en las prácticas y las responsabilidades de cada uno de los actores respecto de esta gestión. Las percepciones de los profesores sobre el apoyo docente que reciben de las coordinadoras son dispares, algunos consideran que es positivo, ya que sienten que el apoyo

va enfocado en conversar sobre estrategias o actividades de clase, la discusión se da en términos profesionales y el aprendizaje mutuo que ésta genera. Otros docentes perciben la observación de aula de manera más evaluativa que formativa, argumentado la falta de una pauta de observación objetiva para el proceso; además, mencionan la falta recursos materiales específicos y espacios físicos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

El primer efecto que surge a raíz de la causa anteriormente señalada (Figura 18), consideran las respuestas entregadas por los docentes en la entrevista y en el Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica, ellos perciben que las prácticas de gestión curricular que realiza el equipo directivo se vinculan más con la coordinación y el control de la cobertura curricular que con el desarrollo de las prácticas educativas en el aula, en tanto, los profesores aspiran a que los estudiantes aprendan de manera más significativa y efectiva, que se encanten con las asignaturas y no dependan del control sobre los objetivos curriculares del establecimiento.

El equipo directivo genera espacios que apuntan al desarrollo de recursos propios del currículum, poniendo foco en la observación de clases y al trabajo colaborativo entre docentes, y por las pruebas de fin de unidad que dan cuenta de las planificaciones en las que incorpora objetivos de aprendizaje, tabla de indicadores de evaluación, habilidades y tiempo dedicado por indicador, por lo anterior, es necesario que el establecimiento en estudio se apropie de los elementos referidos a la gestión curricular, para ello los directivos deben revisar y definir en conjunto con los docentes y demás integrantes de la comunidad escolar, un proyecto educativo institucional y curricular compartido, que considere las necesidades de la escuela, los desafíos y oportunidades del contexto en el cual funciona el establecimiento. Este proyecto debe inspirar y motivar a los docentes, asistentes de la educación, estudiantes y a sus familias para la participación activa en la construcción de una comunidad educativa orientada a la mejora de los aprendizajes.

Un desafío para el liderazgo del colegio es establecer condiciones de trabajo que posibiliten principalmente a los profesores un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, que facilitan el trabajo en equipo y la gestión del entorno. Esto se logra con la creación de tiempos comunes exclusivamente

dedicados a la planificación para los docentes, con el establecimiento de grupos para resolución de problemas, la distribución del liderazgo y la mayor participación de los profesores en la toma de decisiones (Leithwood; Day; Sammons; Harris y Hopkins, 2006).

Tanto directivos como docentes reconocen que la hora de estudio es uno de los pocos espacios formales de trabajo colaborativo entre profesores, en la investigación esto se identifica como el segundo efecto, un 48% de los docentes considera que el director y equipo técnico pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se origina por las distintas concepciones sobre la gestión curricular y apoyo docente que tienen ambos estamentos. En la hora de estudio los docentes en conjunto con una coordinadora revisan la confección de pruebas, las clases observadas son retroalimentadas y, en ocasiones, se plantean estrategias para el trabajo en el aula. En tanto, para los docentes este espacio no potencia la colaboración ni la reflexión pedagógica y esperan que el establecimiento facilite otras instancias formales para desarrollar el trabajo colaborativo entre pares, por lo que el equipo directivo debiese trabajar permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de sus profesores, construyendo un sentido de comunidad de aprendizaje profesional. Estas son las condiciones necesarias para el desarrollo profesional docente que va de la mano con la implementación de instancias sistemáticas, dentro de los tiempos no lectivos, de reflexión y trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, generando en ellos un clima de confianza y de responsabilidad colectiva de los logros y dificultades del colegio, realizando un trabajo más colaborativo que el cooperativo instalado en el colegio (MINEDUC 2015).

Al observar la discrepancia que existe en las concepciones de gestión curricular entre el equipo directivo y los docentes, surge la necesidad de alinear las percepciones de la comunidad educativa, considerando la participación de todos en la construcción de los lineamientos pedagógicos y desarrollo profesional docente y que el equipo directivo genere espacios formales e institucionalizados para que los docentes reflexionen sobre las prácticas apoyados por las coordinadoras en este proceso, a través de las visitas al aula con una pauta

conocida por todos y la posterior retroalimentación efectiva basada en la reflexión pedagógica.

CAUSA 2: Falta de una visión compartida y completa sobre el concepto de colaboración.

Las instituciones educativas requieren compartir una visión que les permita alcanzar sus objetivos. Las personas cuando comparten la visión de su organización, se ve reflejado en lo colectivo y es posible entenderla desde diferentes perspectivas para así generar más fuerza en las concepciones comunes, cobra sentido, vida y relieve al ser capaz de contener las visiones individuales de todos los miembros de la organización educativa (Aziz, Rivero y Zoro, 2018). Para este propósito surge la necesidad de establecer un trabajo que desde su origen contemple la colaboración como elemento esencial de las relaciones y prácticas propias de la gestión pedagógica.

Es preciso señalar que para trabajar colaborativamente se debe definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas, asumiendo la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo, que asegure la participación y comprometida de todos los miembros en un ambiente que propicie relaciones simétricas y recíprocas con interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica (MINEDUC, 2019).

Las evidencias y el análisis de los resultados del diagnóstico han permitido reconocer el nivel de integración de las prácticas relacionadas a la concepción sobre el trabajo colaborativo y la reflexión necesaria para realizarlo en el establecimiento. Se destaca que solo un 49% de los docentes perciben que el director y equipo técnico pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas con el fin de mejorar su contenido. Los profesores expresan la necesidad de compartir una visión común que considere la colaboración como elemento central para la acción docente; sin embargo, el equipo directivo no ha incentivado el desarrollar prácticas de colaboración entre los profesores y lo han limitado a prácticas cooperativas.

El único espacio en el que se da el trabajo cooperativo es en las horas de estudio, en las cuales no se generara una reflexión en conjunto con otro profesor, ni se analizan los contenidos o las planificaciones, ni se busca solucionar alguna problemática, ni menos articular con colegas de otros ciclos o asignaturas, sino que se enfoca en el intercambio de información entre la coordinadora y el docente, manteniendo esta concepción incompleta del trabajo colaborativo, lo cual afecta directamente a otras áreas de la gestión curricular, como el apoyo docente y al establecimiento de lineamientos pedagógicos reconocidos por toda la comunidad.

Las creencias y concepciones del director y equipo pedagógico del establecimiento sobre el trabajo colaborativo determinaron que la figura del jefe de la Unidad Técnico Pedagógica se cambiara por el de Coordinadoras Académicas, la cual surge como parte de la experiencia de que tuvo el director cuando cumplió la función de jefe técnico. Al asumir el cargo, también se dejan de realizar las reuniones técnicas grupales porque según el director ese tiempo no se aprovechaba.

Las coordinadoras realizan tutorías en las horas de estudio y visitas al aula a los docentes. Estas acciones apoyan en algo a los profesores, pero no permiten espacios de reflexión entre pares ni solucionar problemas de manera conjunta. Por otra parte, los docentes también señalan que hace falta generar instancias de reflexión formales ya que utilizan instancias no académicas y conversaciones de pasillos para abordar el cómo llevar a cabo la articulación. Lo anteriormente descrito se refleja en que solo un 40% de los docentes perciben que el director y el equipo técnico pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.

Solo un 40% de los profesores percibe que el director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros. Si en el establecimiento se tuviesen experiencias de carácter colaborativo, los docentes tendrían la posibilidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con

otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2019). Por tanto, es responsabilidad del líder educativo poder gestionar el espacio e instancias adecuadas para el desarrollo de los docentes y así los estudiantes reciban la educación de calidad que merecen.

CAUSA 3: Los lineamientos pedagógicos son establecidos principalmente por el equipo directivo y no se comparten con los docentes.

Una de las labores del director y equipo técnico en un establecimiento educacional consiste en acordar con los docentes lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum, esto implica elaborar en conjunto políticas comunes implementadas en todo el establecimiento con el objetivo de desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes, además se deben acordar lineamientos metodológicos por asignaturas, revisar y elaborar estrategias didácticas para fortalecer el trabajo en el aula, considerando la adquisición de recursos educativos para generar un impacto en el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2014). Todo lo anterior debe ser un proceso compartido, colaborativo y reflexivo entre profesores y equipo directivo. En este sentido y de acuerdo con los resultados arrojados en los instrumentos aplicados en el establecimiento, el equipo directivo no considera la opinión y participación de los docentes en un proceso que es vital para el éxito educativo y el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Lo anterior se refleja en que solo un 50% de los profesores perciben que el director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año. Además, solo un 49% de los docentes indica que el director y equipo técnico pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.

Dado lo expuesto, es posible señalar que los docentes no participan en la construcción de las políticas de evaluación ni discuten sobre las estrategias didácticas de sus

áreas, por otra parte, los lineamientos pedagógicos del establecimiento son difusos y, por tanto, complejos, sobre todo porque saben lo que deben lograr, pero no cómo hacerlo. Por otro lado, el equipo directivo reconoce que son ellos quienes definen los lineamientos pedagógicos, es decir, el trabajo pedagógico y sus resultados, las que se expresan en acciones parceladas que no contribuyen al cumplimiento de metas claras y compartidas. En este sentido, la necesidad de participación y desconocimiento de los lineamientos pedagógicos es la consecuencia de la falta de promoción de prácticas integradoras en el trabajo del director y equipo técnico pedagógico junto a los docentes. La acción y reflexión es individual o restringida al trabajo que se desarrolla en un entorno limitado a las capacidades personales e intereses de quienes asumen la tarea de coordinar y gestionar el aprendizaje de los estudiantes.

Los efectos se hacen visibles cuando los docentes plantean transformar sus acciones personales en propuestas útiles para la institución que se integren en los lineamientos vigentes y permitan la mejora continua. En este sentido, los docentes requieren de un lineamiento que les permita unificar criterios de progreso y desempeño. Por lo tanto, si el establecimiento busca obtener un desarrollo avanzado en la gestión curricular es imprescindible que estos lineamientos se hagan presentes y sean reconocidos, idealmente a través de un documento que explicita las políticas comunes para ser utilizado por todos los docentes y que sea validado por la comunidad educativa (MINEDUC, 2014). La participación de los diversos actores promueve la integración y coherencia del trabajo docente en las diferentes áreas del conocimiento.

5. PROPUESTA DE MEJORA

5.1. Resumen ejecutivo del proyecto

En consideración al problema identificado en el establecimiento particular subvencionado de la región del Libertador Bernardo O'Higgins referido al "bajo desarrollo de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional" surge la necesidad de desarrollar un programa de asesoramiento y acompañamiento que fortalezca el liderazgo del equipo directivo y de los docentes del colegio como base para implementar una visión compartida de la gestión curricular y de comunidades profesionales de aprendizaje docente que favorezca el trabajo colaborativo de los profesores.

En esta propuesta de mejora se entenderá liderazgo como un fenómeno eminentemente social, que implica un propósito y una dirección con objetivos y metas claras, siendo un proceso de influencia a través del cual el líder por medio de gestiones directa o indirectas logra que los otros conduzcan sus acciones en la dirección deseada, es contingente y contextual, proporciona la dirección y ejercer influencia manifestada en la mejora de la organización (Leithwood, 2009). El liderazgo, por tanto, se convierte en el motor principal de la propuesta de mejora pues se intenta fortalecer el rol de los líderes educativos en la capacidad que tienen para desarrollar a las personas y generar los cambios necesarios en las instituciones educativas para que estos cambios impacten en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar del año 2015 proponen algunas prácticas que se consideran en el diseño e implementación de la propuesta de mejora para el establecimiento estudiado.

- **Construir una visión estratégica compartida:** En esta dimensión el líder está llamado a construir una visión estratégica actualizada sobre el establecimiento y sus objetivos, dos de sus prácticas son:

a) Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.

b) Difunden y explican, a través de diferentes canales y espacios formales e informales, los objetivos, planes y metas del establecimiento a los diversos actores de la comunidad educativa.

- **Desarrollar capacidades profesionales:** Dentro de esta dimensión encontramos algunas prácticas del liderazgo directivo que busca fortalecer las capacidades de liderazgo de sus docentes, reconoce los logros, a su vez, que genera las condiciones y los espacios adecuados de reflexión y trabajo técnico como base para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

- **Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje:** Enfocado en guiar, dirigir y gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales. Se considera de esta dimensión la práctica de Identificar y difundir entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

- **Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar:** Esta práctica señala que los líderes modelan y generan un clima de confianza entre todos los actores de una comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo principalmente entre los docentes y sus estudiantes que apunta a la mejora continua de los aprendizajes de estos últimos.

- **Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar:** Se espera que los líderes educativos estructuren la institución, organicen sus procesos y definan roles, en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.

Para la propuesta de mejora se considera un objetivo general y tres objetivos específicos que serán desarrollados e implementados a través de acciones y actividades en el transcurso de un año escolar, en el establecimiento educacional subvencionado.

5.2 Objetivo del Proyecto de mejora

5.2.1 Objetivo general:

Generar prácticas de trabajo colaborativo entre los directivos y profesores del establecimiento a través del liderazgo distribuido y de la creación de comunidades de aprendizaje docente para optimizar los procesos de Gestión Curricular.

5.2.2 Objetivos específicos:

1- Implementar acciones de autogestión del liderazgo distribuido a través del acompañamiento de asesoría especializada para movilizar la gestión del equipo directivo del establecimiento.

2- Construir una visión compartida de la gestión curricular y del trabajo colaborativo de los directivos y los docentes para plasmarlos en un documento institucional con los lineamientos pedagógicos del establecimiento.

3- Implementar comunidades de aprendizaje docente para favorecer el trabajo colaborativo entre el equipo directivo y los docentes del colegio.

5.3 Estrategia: Generar prácticas de trabajo colaborativo en el establecimiento a través del liderazgo distribuido y de la creación de comunidades de aprendizaje docente.

La propuesta de implementar las comunidades profesionales de aprendizaje docente para favorecer el trabajo colaborativo en el establecimiento estudiado se fundamenta principalmente en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y se estructura en tres etapas complementarias entre sí, las dos primeras fases generan las condiciones necesarias para instalar las comunidades de aprendizaje docente en el establecimiento y la tercera etapa corresponde a su implementación.

La propuesta consiste en acompañar al equipo directivo y a los docentes a través de un programa de asesoramiento externo multidisciplinario especializado en liderazgo, gestión curricular y coaching educativo. El equipo está conformado por un docente especialista en coach/liderazgo, un docente especialista en gestión del curricular, un psicólogo laboral y un profesional especialista en área de recursos humanos en establecimientos educacionales. Lo anterior se fundamenta en que un elemento clave para que una comunidad de aprendizaje docente se implemente en un establecimiento es el compromiso institucional del director y del equipo directivo. Por tanto, es necesario generar las condiciones necesarias para la implementación de las comunidades que contempla la toma de decisiones en conjunto, la distribución del liderazgo, la generación de confianza al interior de cada grupo como en toda la comunidad, además de incorporar estas comunidades como estrategia en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del colegio, además, de definir los grupos de trabajo y los liderazgos facilitadores dentro de cada comunidad profesional de aprendizaje, sin dejar de lado las condiciones materiales - tiempo y de espacios destinadas a las reuniones - la detección de redes de apoyo y el constante monitoreo de progresos y logros del trabajo y la reflexión que realizan las comunidades (Mineduc, 2019).

La primera etapa de la propuesta de mejora permite generar las condiciones de liderazgo para el movimiento al cambio del equipo docente y directivo del colegio, se les dota de las capacidades profesionales y los recursos personales que se pueden aprender y desarrollar en el tiempo, pero que requieren de la disposición a la mejora, la dedicación, estudio, resolución, las cuales están al servicio de un propósito y trabajo colectivo (Mineduc, 2015). Son recursos personales: lo ético, la confianza, la integridad, trabajar en equipo, la visión estratégica, la capacidad de negociación, comunicación, aprendizaje permanente, efectividad, flexibilidad y la empatía entre otras. Todas estas características que permiten que los líderes desarrollen a las personas que generan cambios en un establecimiento educacional

La segunda etapa de la propuesta se centra en desarrollar capacidades profesionales para la construcción de una visión estratégica compartida (Mineduc, 2015). En esta fase se cimienta las competencias necesarias sobre la gestión curricular que deben tener los

docentes del establecimiento. En el ámbito técnico es necesario dotar de un lenguaje común sobre los lineamientos pedagógicos del colegio, los que son construidos entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Esto facilita a los profesores implementar nuevas estrategias de aprendizaje y de gestión curricular.

En la tercera etapa de la propuesta se tienen las condiciones que permiten el funcionamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje docente. El facilitador o líder, quien es elegido entre los profesores, organiza el trabajo en torno a metas comunes, trasmite información, media las discusiones y estructura las sesiones (Mineduc, s.f.). Esta fase se desarrolla en un clima de confianza y de cordialidad, lo que facilita abordar los temas relacionados con las prácticas pedagógicas de los docentes, la promoción del trabajo colaborativo y el desarrollo de capacidades profesionales en relación a la gestión curricular enfocada principalmente en el trabajo del aula. (Hennessy, Mercer y Warwick, 2011; Liberman y Miller, 2011).

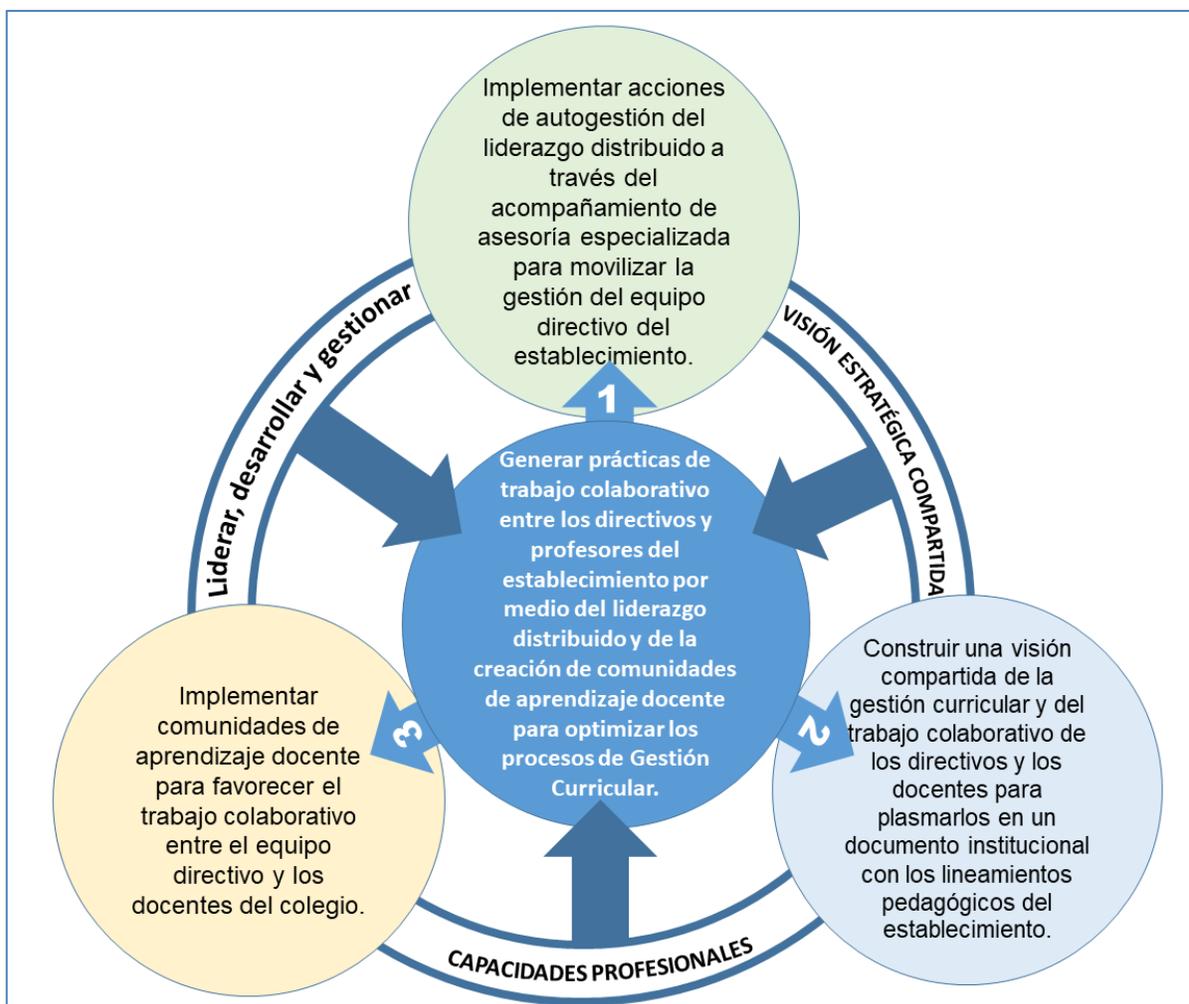


Figura 19. Esquema de las tres tapas de implementación propuesta mejora para colegio subvencionado.

Fuente: Creación propia.

Primera etapa, Implementar acciones de autogestión del liderazgo distribuido: Busca principalmente movilizar al equipo directivo en torno a la necesidad de establecer las bases de un liderazgo distribuido en el establecimiento, el que se refleje en la capacidad de delegar y compartir el liderazgo con el resto de los integrantes del establecimiento, lo que implica verticalidad en el trato con los miembros de la comunidad. Lo anterior requiere movilizar los recursos personales del equipo de gestión y acompañarlos a través de un proceso de coaching personal y del equipo, la formación en liderazgo, sesiones de conversaciones y la elección de nuevos líderes pedagógicos entre los docentes.

Para los líderes, tanto directivos como docentes, esta tarea implica ser acompañados y formados durante un año en la tarea de ser gestores del cambio dentro de su establecimiento. Es importante considerar que esta es la etapa más compleja porque se encarga de cambiar las resistencias que podrían encontrarse al interior del equipo de gestión en cuanto a que el liderazgo se puede distribuir en otros miembros de la comunidad, delegando en otros algunas funciones y responsabilidades. En la tercera etapa las comunidades profesionales de aprendizaje docente estarán en funcionamiento y serán monitoreadas y evaluadas por los líderes del establecimiento.

Segunda etapa, Construir una visión compartida de la gestión curricular y del trabajo colaborativo: Se busca generar una visión compartida sobre la gestión curricular y la enseñanza, por lo que es necesario formar y empoderar a los líderes. Se propone una serie de talleres de aprendizaje práctico que se enfocan en fortalecer el rol de la gestión curricular y la enseñanza, considerando los aportes de la literatura especializada en este tema y las experiencias prácticas. A partir de lo señalado, los líderes serán capaces de generar instancias en las que el equipo docente y directivo compartan un lenguaje común sobre la gestión curricular. Esta fase se realizarán una serie de jornadas y proceso de reflexión docente. El proceso se completa cuando entre todos los miembros de la comunidad son capaces de construir un documento sobre la gestión curricular el que incluye los lineamientos pedagógicos que el colegio necesita, el que será el producto del análisis, la reflexión y la socialización en comunidad.

Tercera etapa, Implementar comunidades profesionales de aprendizaje docente: La tercera etapa se inicia un mes antes del inicio del año escolar. Se aborda la generación de las condiciones necesarias para la implementación en el colegio de las comunidades profesionales de aprendizaje docente. Se busca no alterar el normal funcionamiento del establecimiento, en cuanto a los horarios, los espacios destinados a reuniones, la calendarización de talleres, encuentros y jornadas durante el año escolar en curso. Junto a

lo anterior se realizará la búsqueda y selección de nuevos líderes dentro de los profesores que serán los encargados de las comunidades de aprendizaje, para ello se aplicará el test de comportamiento DISC a todos los integrantes del colegio con la finalidad de reconocer la forma de relacionarse y comportarse de las personas en los diferentes cargos al interior del establecimiento. La información recogida en el test se complementará con la aplicación de entrevistas que entregarán los insumos necesarios para la selección de los docentes líderes.

Los espacios y tiempos destinados a los consejos de profesores y a la reunión con las coordinadoras serán utilizados para la implementación de la propuesta de mejora en el segundo semestre del año escolar, que busca favorecer las condiciones del trabajo colaborativo de las comunidades profesionales de aprendizaje docente.

A continuación, se presenta una serie de tres tablas que incluyen; las acciones, los indicadores de resultados, los verificadores, los responsables y los resultados esperados de la estrategia de mejora. Posteriormente, se presenta una carta Gantt que permite visualizar el proceso de implementación de cada una las acciones que conforman las tres etapas de la propuesta en el periodo de un año escolar.

Primera etapa: Implementar acciones de autogestión del liderazgo distribuido.

Objetivo:

1.- Implementar acciones de autogestión del liderazgo distribuido a través del acompañamiento de asesoría especializada para movilizar la gestión del equipo directivo del establecimiento.

Acciones	Indicadores de Resultados	verificador	Responsables
<p>1- Análisis y socialización de los resultados del establecimiento para generar una propuesta de mejora.</p> <p>DESCRIPCIÓN: El equipo directivo se reúne al equipo asesor para analizar los resultados del cuestionario y entrevistas de gestión curricular aplicado a los docentes y directivos del colegio en el segundo semestre del año pasado. Se revisa además los resultados del establecimiento en algunas evaluaciones como SIMCE, PSU, el PEI y los documentos de gestión curricular que utiliza el colegio como lineamientos.</p> <p>La finalidad de revisar todos los documentos es ayudar al equipo directivo para formular una propuesta de mejora que intenta atacar las causas del problema detectado.</p>	<p>100 % de participación de todo el equipo directivo en la revisión y análisis de los datos.</p> <p>Elaboración de informe ejecutivo con los puntos más relevantes de la revisión y análisis de los resultados del establecimiento en las diversas evaluaciones.</p>	<p>-Registro de la asistencia.</p> <p>-Informe ejecutivo que resume los puntos más importantes del análisis de los resultados del establecimiento.</p> <p>-Acta de las reuniones: Con los temas y resoluciones tomadas por los participantes.</p>	<p>Equipo asesor y equipo directivo.</p>

<p>a. El equipo directivo y los docentes tienen distintas concepciones sobre la gestión curricular y apoyo docente.</p> <p>b. Falta de una visión compartida y completa sobre el concepto de colaboración.</p> <p>c. Los lineamientos pedagógicos son establecidos principalmente por el equipo directivo y no se comparten con los docentes.</p>			
<p>2- Diseño de una propuesta de mejora para el trabajo colaborativo de los docentes del establecimiento con foco en el liderazgo distribuido y la gestión curricular.</p> <p>DESCRIPCIÓN: A raíz del análisis de los resultados y después de la lectura del informe ejecutivo el equipo directivo se reúne con el equipo asesor para generar, planificar y calendarizar una propuesta de mejora en el trabajo colaborativo de los docentes del establecimiento. Esta actividad implica calendarizar las reuniones y actividades propias de la propuesta, así como también organizar los grupos o</p>	<p>100 % de participación de todo el equipo directivo en la elaboración de esta propuesta.</p> <p>Elaboración de informe escrito con la propuesta de mejora para el establecimiento.</p> <p>Propuesta de calendario anual con las actividades, horarios y espacios para la propuesta de mejora del establecimiento.</p>	<p>- Registro de la asistencia.</p> <p>- Un informe escrito con la propuesta de mejora para el establecimiento.</p> <p>- Horario anual de reuniones y actividades.</p> <p>- Horarios para los docentes y sus reuniones de departamento y con coordinación académica.</p>	<p>Equipo directivo y equipo asesor</p>

<p>departamentos por asignaturas, asignar lugares de reunión, aprovechando principalmente el espacio destinado a los consejos de profesores y a las horas que designadas a las reuniones con las coordinadoras que pasarán a convertirse en horas de trabajo colaborativo y reflexivo por departamento de asignaturas. En la tercera etapa de la propuesta estas horas se utilizarán exclusivamente para las reuniones de las comunidades profesionales de aprendizaje docente.</p>			
<p>3- Participación del equipo directivo en tres talleres de tres horas cada uno sobre Liderazgo.</p> <p>DESCRIPCIÓN: Equipo asesor realiza un acompañamiento al equipo directivo a través de talleres de liderazgo distribuido y Gestión curricular durante los primeros cuatro meses del año escolar.</p> <p>Las tres primeras sesiones consisten en trabajos de equipo, pautas de reflexión, dinámicas de grupo, procesos de coaching personal y de equipo. Estas actividades</p>	<p>100 % de asistencia del equipo directivo a los talleres de acompañamiento sobre liderazgo.</p> <p>Elaboración de documentos con las reflexiones que nacen del trabajo grupal que realizan los integrantes del equipo directivo.</p> <p>Papelógrafos con resultados de sus actividades y reflexiones grupales.</p> <p>Trabajos prácticos y en grupo de lecturas sobre el liderazgo.</p> <p>Un 80% de aprobación en evaluación del equipo directivo sobre nomenclaturas y aplicación de teorías de liderazgo del Marco</p>	<p>-Registro de la asistencia a los talleres.</p> <p>-Calendario con fechas y horarios de los talleres de liderazgo.</p> <p>-Informe de reflexiones y trabajo realizado en el taller.</p> <p>- Acta digital del taller que es enviada a todos los participantes.</p>	<p>Equipo asesor y equipo directivo.</p>

<p>están orientadas a generar la confianza necesaria al interior del equipo de liderazgo del establecimiento que les permitirá después utilizar las mismas herramientas para acompañar desde el liderazgo al cuerpo docente en el proceso de mejora.</p> <p>Tema 1: Autoconocimiento. Generando confianzas en los equipos por medio de técnicas de aprendizaje y coaching para generar principalmente habilidades de escucha y movimiento al cambio.</p> <p>Tema 2: Liderazgo y liderazgo en educación. Definiciones, tipos de liderazgo y actividades grupales para desarrollar en el equipo directivos estas habilidades.</p> <p>Tema 3: El liderazgo educativo y equipos altamente efectivos. Apunta principalmente el rol de liderazgo que tienen los equipos directivos al interior de los establecimientos y que está definido por</p>	<p>para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.</p>	<p>Principales conclusiones del taller reflejadas en papelógrafos.</p>	
---	--	--	--

<p>el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.</p> <p>Finalizado el periodo de implementación de los talleres se aplicará al equipo directivo un test de nomenclaturas y conocimientos sobre liderazgo contenidos en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, para afianzar los conceptos claves y compartidos sobre el tema estudiado.</p>			
<p>4- Incorporación al cuarto taller de liderazgo un docente por cada departamento de asignatura, quienes fueron seleccionados por el equipo directivo y el psicólogo laboral.</p> <p>DESCRIPCIÓN: Un docente por cada departamento seleccionados por el equipo directivo y el psicólogo laboral, se incorporan a los 4 últimos talleres con la idea de prepararlos para generar liderazgo al interior de sus grupos de trabajo (departamentos y asignaturas afines), con la finalidad de potenciar el liderazgo del equipo directivo en los departamentos de</p>	<p>100 % de asistencia del equipo directivo y de profesores seleccionados por departamentos a los talleres.</p> <p>Documentos con las reflexiones del trabajo grupal que realizan los participantes en el taller.</p> <p>Papelógrafos con resultados de sus actividades y reflexiones grupales.</p>	<p>-Registro de la asistencia.</p> <p>- Informe de reflexiones y trabajo realizado en el taller.</p> <p>-Acta digital del taller que es enviada a todos los participantes.</p> <p>-Principales conclusiones del taller reflejadas en papelógrafos.</p>	<p>Equipo asesor y equipo directivo.</p>

<p>asignaturas del establecimiento educacional.</p> <p>Tema 4: El liderazgo distribuido. Enfocado en los procesos sociales que se dan en la escuela y que influyen sobre el cambio y la innovación de esta. Tiene la finalidad de pasar del liderazgo informal a uno formal y horizontal que represente a la totalidad los integrantes del establecimiento. Al incorporar a los docentes se intenta afianzar las confianzas y la correcta preparación en temas de liderazgo y desarrollo del equipo docente. En la etapa siguiente el equipo asesor y directivo realizarán acompañamiento individual y grupal a sus docentes.</p>			
<p>5- Equipo de Gestión y docentes líderes reciben acompañamiento personalizado para afianzar procesos de liderazgo individual y de equipo.</p>	<p>90% de reuniones de acompañamiento realizadas entre equipo directivo, equipo asesor y los docentes líderes.</p>	<p>-Registro de la asistencia a los acompañamientos.</p> <p>-Cuadernillo de acompañamiento: que incluye Informe de reflexiones y</p>	<p>Equipo asesor y equipo directivo.</p>

<p>DESCRIPCIÓN: El equipo de liderazgo es acompañado por el equipo asesor en entrevistas personalizadas a través de sesiones de coaching personal y coaching educativo con el objetivo afianzar su rol de líderes; además, de potenciar el liderazgo distribuido.</p> <p>Las sesiones de coaching personalizado incluyen el análisis y logro de metas personales y metas del trabajo en equipos, la escucha activa y solución de conflictos. Este acompañamiento se realiza cada dos semanas y durante todo el proceso se acompaña al equipo directivo y docente a través de preguntas para la consecución de sus metas. El objetivo principal es que la persona tenga la capacidad auto gestionar el logro de las metas profesionales con las de la institución.</p>	<p>Calendario de todas las reuniones, las que incluyen fechas, horarios y lugar de los acompañamientos.</p> <p>Informe de todas las reuniones de acompañamiento.</p>	<p>trabajo realizado en las entrevistas.</p> <p>Informe digital de las sesiones realizadas con metas semanales.</p>	
--	--	---	--

<p>6- Reuniones mensuales de equipo directivo y docentes líderes para monitorear, analizar y evaluar el trabajo de las comunidades de aprendizaje docente.</p> <p>DESCRIPCIÓN: Los directivos y docentes líderes se reúnen una vez al mes (en la semana donde no hay comunidades de aprendizaje) para el monitoreo del liderazgo y del trabajo curricular realizado por las comunidades de aprendizaje que se han implementado en el colegio.</p> <p>Estas reuniones se realizan alternadamente con todos los integrantes del equipo o en pequeños grupos de 4 o 5 personas para analizar principalmente los resultados del trabajo e implementación de las comunidades de aprendizaje.</p>	<p>100 % de asistencia del equipo directivo y de profesores líderes a reuniones mensuales.</p> <p>Elaboración Informe de seguimiento. Este informe integra reflexiones y propuestas de trabajo que surgen de las reuniones entre los líderes del establecimiento.</p>	<p>-Registro de asistencia de los participantes a las reuniones.</p> <p>-Acta digital de las reuniones con acuerdos y resultados.</p> <p>-Informe de seguimiento de las comunidades de aprendizaje docente</p>	<p>Equipo directivo, docentes líderes y equipo asesor.</p>
--	---	--	--

Resultados esperados de la primera etapa, implementar acciones de autogestión del liderazgo distribuido:

- 1.- Análisis y socialización de los resultados del establecimiento para generar una propuesta de mejora.
- 2.- Diseño de una propuesta de mejora para el trabajo colaborativo de los docentes del establecimiento con foco en el liderazgo distribuido y la gestión curricular.
- 3.- Participación del equipo directivo en tres talleres de tres horas cada uno sobre Liderazgo.
- 4.- Incorporación de un docente por cada departamento de asignatura, los que fueron seleccionados por el equipo directivo y psicólogo laboral, en el cuarto taller de liderazgo.
- 5.- Equipo de Gestión y docentes líderes reciben acompañamiento personalizado para afianzar procesos de liderazgo individual y de equipo.
- 6.- Reuniones mensuales de equipo directivo y docentes líderes para monitorear, analizar y evaluar el trabajo de las comunidades de aprendizaje docente.

Segunda etapa: Construir una visión compartida de la gestión curricular y del trabajo colaborativo.

Objetivo:

2.- Construir una visión compartida de la gestión curricular y del trabajo colaborativo de los directivos y los docentes para plasmarlos en un documento institucional con los lineamientos pedagógicos del establecimiento.

Acciones	Indicadores	verificador	Responsables
<p>1.- Equipo Directivo y docentes líderes de los departamentos asisten a tres talleres sobre la gestión curricular, el desarrollo profesional docente y las comunidades de aprendizaje docente.</p> <p>DESCRIPCIÓN: Equipo asesor realiza un acompañamiento al equipo directivo y los docentes líderes a través de tres talleres al mes, de dos horas cada uno para tratar exclusivamente el tema de la gestión curricular.</p> <p>En cuanto a la gestión curricular los talleres abarcan las siguientes temáticas.</p> <p>1.- La gestión curricular.</p> <p>2.- La planificación curricular.</p> <p>3.- Desarrollo profesional docente.</p>	<p>100 % de asistencia del equipo directivo a estos talleres.</p> <p>Generan documentos con las principales concepciones sobre la gestión curricular, la planificación, desarrollo profesional docente y comunidades de aprendizaje que son necesarios para el trabajo pedagógico-curricular en el establecimiento.</p> <p>Sobre el 80% de aprobación del cuestionario aplicado a todos los participantes de los talleres de gestión curricular.</p>	<p>Acta digital de los talleres que es enviada a todos los participantes:</p> <p>Lista de participantes</p> <p>Informe de reflexiones y trabajo realizado.</p> <p>Principales conclusiones y decisiones.</p> <p>Lista con resultados de aprobación del cuestionario de gestión curricular.</p>	<p>Equipo asesor.</p>

<p>4- Las comunidades de aprendizaje docente.</p> <p>Es importante que el equipo directivo como los docentes tengan claro cuáles son los lineamientos institucionales y ministeriales que se llevan a cabo en el colegio en relación a la gestión curricular. Es necesario fortalecer una visión compartida de aquellas prácticas que favorecen el desarrollo de capacidades en la comunidad educativa, como el tipo de planificación, la instalación de procesos activos de aprendizaje dentro y fuera del aula para asegurar la calidad de estos, responsabilizándose y dando cuenta de resultados obtenidos.</p> <p>En este proceso se realiza una evaluación de conocimiento del equipo de gestión sobre lo que es la gestión curricular y los estándares indicativos de desempeño en relación con esta dimensión.</p>			
--	--	--	--

<p>2.- Equipo directivo y docentes líderes revisan y analizan la actual gestión curricular y lineamientos pedagógicos del colegio.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>El equipo directivo y los docentes líderes después de haber recibido los talleres de perfeccionamiento estudian las actividades y los documentos oficiales del establecimiento, para reconocer la visión que tiene el colegio sobre la gestión curricular y sobre lo que realmente es importante de la misma. Esta actividad es realizada en conjunto con el equipo asesor. Se revisa y analizan un estado del arte respecto al concepto de gestión curricular y lineamientos pedagógicos que realmente son necesarios implementar en el establecimiento.</p> <p>El Marco para la Buena Dirección considera importante que los directivos sean capaces</p>	<p>100 % de asistencia del equipo directivo y docentes líderes a estos talleres.</p> <p>Generan un borrador de los principales lineamientos de la gestión curricular que debiera tener el colegio y serán llevados a consulta en los talleres.</p>	<p>Acta digital de las reuniones de estudio que es enviada a todos los participantes:</p> <p>Que incluye:</p> <p>Lista de participantes</p> <p>Informe de reflexiones y trabajo realizado.</p> <p>Principales conclusiones y decisiones.</p>	<p>El equipo de asesoramiento junto al equipo directivo y los docentes líderes.</p>

<p>de construir y actualizar una visión estratégica compartida y que ésta sea comprendida por todos los integrantes del establecimiento.</p> <p>Esta reflexión que realiza el equipo directivo les permite la cohesión y el alineamiento de los esfuerzos comunes de los integrantes del establecimiento, les da sentido, orientación y la motivación necesaria para el trabajo individual y colectivo de las prácticas de la gestión curricular (MINEDUC, 2015).</p>			
<p>3.- Equipo asesor junto al equipo directivo y docentes líderes preparan una jornada sobre la gestión curricular, lineamientos pedagógicos y de trabajo colaborativo que necesita el colegio.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Un panorama óptimo para el establecimiento es trabajar de forma colaborativa y así construir una visión común sobre lo que es la gestión curricular, los lineamientos pedagógicos, el apoyo docente y el trabajo colaborativo. La</p>	<p>100 % de asistencia del equipo directivo y docentes líderes a estos talleres</p> <p>Entre todos crean esquema y distribución de la jornada sobre la gestión curricular.</p> <p>Todos los integrantes del equipo asumen responsabilidades dentro de la jornada.</p> <p>Los participantes crean y redactan documentos sobre la gestión curricular para</p>	<p>Acta digital de las reuniones de trabajo de elaboración del taller que es enviada a todos los participantes:</p> <p>Que incluye:</p> <p>Lista de participantes</p> <p>Informe de reflexiones y trabajo realizado.</p> <p>Responsabilidades y compromisos para el día de la jornada.</p>	<p>Equipo directivo y los docentes y equipo asesor.</p>

<p>condición para que esto se desarrolle es que debe existir consenso entre las ideas de cada docente y el equipo directivo sobre los temas indicados.</p> <p>Se preparan las actividades asumidas por todos los integrantes del equipo de liderazgo, equipo directivo, profesores líderes y con el equipo asesor con la idea de llevar a la comunidad a la construcción de una visión compartida sobre la gestión curricular y por consiguiente construir los lineamientos pedagógicos que el establecimiento necesita. Se espera en esta etapa que los líderes trabajen permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades de los docentes del establecimiento, generando las condiciones para el aprendizaje construido en comunidad, además, se espera la construcción de un sentido de comunidad que genere en todos un clima de confianza y de responsabilidad colectiva de los logros y dificultades del colegio, realizando un trabajo más colaborativo en el colegio (MINEDUC 2015).</p>	<p>ser utilizados en algunos momentos de la jornada.</p>	<p>Principales conclusiones y decisiones.</p> <p>Documentos creados por los integrantes del equipo y docentes sobre la gestión curricular.</p>	
---	--	--	--

<p>4.- Jornada de dos días sobre la gestión curricular, trabajo colaborativo y lineamientos pedagógicos que el colegio necesita.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>El colegio y su comunidad educativa se tomará dos días para realizar jornada de 14 horas en total. En la primera jornada tiene la finalidad de aprender sobre la gestión curricular y el trabajo colaborativo, en tanto, en el segundo día de la jornada, entre todos los participantes, construir los</p>	<p>100 % de asistencia del equipo directivo y los docentes del colegio a la jornada.</p> <p>Elaboración documentos con resumen de las principales reflexiones en las exposiciones.</p> <p>Palelógrafos de trabajo que contienen las principales ideas trabajadas en los grupos.</p> <p>Elaboración de lista de los lineamientos pedagógicos que tendrán en el colegio.</p>	<p>Acta digital de jornada enviada a todos los participantes que incluye:</p> <p>Lista de participantes, Informe de reflexiones y trabajo realizado.</p> <p>Principales conclusiones y decisiones.</p>	<p>Equipo directivo, los docentes líderes y equipo asesor.</p>
---	--	--	--

<p>lineamientos pedagógicos que el colegio necesita.</p> <p>Estarán a cargo de esta jornada el equipo directivo y equipo de docentes líderes los que serán responsables de guiar las actividades, exponer los temas, entregar instrucciones y recoger los productos del trabajo de cada momento.</p> <p>Es importante en esta actividad es reunir a todo el cuerpo docente para generar espacios de confianza y distensión al interior de los grupos, lo que facilita el desarrollo de los temas.</p> <p>Los temas y las actividades en general se distribuirán de la siguiente forma:</p> <p>Primer Día: Gestión curricular y trabajo colaborativo.</p> <p>La finalidad de la jornada es crear un ambiente de trabajo favorable que permita aprender colaborativamente sobre la importancia de la gestión curricular y el trabajo colaborativo, definiendo conceptos, entregando los datos de resultados del colegio, generando reflexiones,</p>			
--	--	--	--

<p>compromisos e ideas claves para el trabajo docente.</p> <p>La modalidad de trabajo en equipos será a través de actividades lúdicas, dinámicas de lectura, reflexión, creación y exposición.</p> <p>lineamientos pedagógicos de la gestión curricular.</p> <p>Segundo día: Los lineamientos pedagógicos que el colegio necesita:</p> <p>Equipo directivo, los docentes líderes y equipo asesor inician el segundo día de la jornada con la presentación y revisión de los documentos de gestión curricular emanados desde el Ministerio de Educación e invitan a todos los participantes a revisar y sintetizar las ideas más importantes para que con el aporte de todos tomar acuerdos sobre cómo se entenderá la gestión curricular en el establecimiento. Al finalizar la jornada se elabora un borrador con las conclusiones de la gestión curricular y lineamientos del establecimiento que surgieron a raíz de la jornada.</p> <p>Después de los dos días de jornada, la síntesis de las ideas de ambas sesiones será</p>			
---	--	--	--

convertido en un documento borrador que aportarán a la redacción final del documento.

<p>5.- Socialización del documento borrador sobre gestión curricular y lineamientos pedagógicos del colegio, en las reuniones semanales de los departamentos.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>El borrador de los lineamientos pedagógicos escrito en la jornada de gestión curricular es socializado en los departamentos de asignaturas afines para llegar a la elaboración de una lista de 10 lineamientos. Esta lista se acompañará de una breve descripción basada en la teoría y la práctica como resultado de la reflexión de los equipos de docentes. Este material será luego la base del documento final.</p> <p>El documento final se socializa una vez más para agregar alguna idea relevante que surja después de este momento.</p>	<p>Participación del 100 % de los docentes de los departamentos en reunión cuyo propósito es socializar y seleccionar los lineamientos principales que necesita el colegio</p> <p>Primer borrador de la gestión curricular y lineamientos del colegio.</p> <p>Se reelaboran y agregan modificaciones a los lineamientos escritos en la de la jornada.</p> <p>Se escribe justificación para cada lineamiento y su importancia desde la gestión curricular.</p>	<p>Acta digital de las reuniones en los departamentos de asignaturas enviada a todos los participantes, la que incluye:</p> <p>Lista de participantes, Informe de reflexiones y trabajo realizado.</p> <p>Principales conclusiones, decisiones y justificaciones del documento analizado.</p>	<p>Equipo de directivo y docentes del colegio.</p>
---	---	---	--

<p>6- Se redacta documento final que incorpora lineamientos y lenguaje común respecto a la gestión curricular del colegio. Este texto base será utilizado en las reflexiones del trabajo de las comunidades de aprendizaje.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Los líderes del colegio construyen con toda la comunidad el documento con los lineamientos que el colegio necesita, después de un proceso de reflexión y socialización, se aúnan criterios para seleccionar aquellos elementos que son relevantes para el trabajo de los profesores en el aula y que permitan al colegio tener una visión compartida sobre la gestión curricular.</p> <p>En una institución educativa la gestión curricular es un aspecto transversal en cuanto a las prácticas que realizan para favorecer los procesos de enseñanza - aprendizaje, lo que implica que tanto el equipo directivo como los docentes deben tener claro cuáles son los lineamientos</p>	<p>100 % de participación equipo directivo y docente en la lectura del documento final</p> <p>Documento con los lineamientos pedagógicos y de gestión curricular del colegio.</p>	<p>Lista de participantes a las reuniones de socialización del documento final.</p> <p>Documento con los lineamientos pedagógicos y de gestión curricular del colegio.</p> <p>Lista de personas que recibieron copia digital (vía email) e impresa del documento lineamientos pedagógicos del colegio.</p>	<p>Equipo directivo y docentes del colegio.</p>
---	---	--	---

<p>institucionales y ministeriales que se llevan a cabo en el colegio, es decir, aquellas prácticas que favorecen el desarrollar capacidades en la comunidad educativa, el tipo de planificación, el instalar procesos activos de aprendizaje dentro y fuera del aula para asegurar la calidad de los mismos, responsabilizándose y dando cuenta de resultados obtenidos.</p> <p>Este documento es entregado a los integrantes del equipo directivo y docentes del establecimiento para ser utilizado como un insumo importante para el trabajo pedagógico durante el resto del año además de ser revisado, analizado y reflexionado por las recién constituidas comunidades de aprendizaje que darán pie al desarrollo del trabajo colaborativo al interior del establecimiento.</p>			
---	--	--	--

Resultados esperados de la segunda etapa, construir una visión compartida de la gestión curricular y del trabajo colaborativo.

- 1.- Equipo Directivo y docentes líderes de los departamentos asisten a tres talleres sobre la gestión curricular, el desarrollo profesional docente y las comunidades de aprendizaje docente.
- 2.- Equipo directivo y docentes líderes revisan y analizan la actual gestión curricular y lineamientos pedagógicos del colegio.
- 3.- Equipo asesor junto al equipo directivo y docentes líderes preparan una jornada sobre la gestión curricular, lineamientos pedagógicos y de trabajo colaborativo que necesita el colegio.
- 4.- Jornada de dos días sobre la gestión curricular, trabajo colaborativo y lineamientos pedagógicos que el colegio necesita.
- 5.- Socialización del documento borrador sobre gestión curricular y lineamientos pedagógicos del colegio, en las reuniones semanales de los departamentos.
- 6.- Se redacta documento final que incorpora lineamientos y lenguaje común respecto a la gestión curricular del colegio. Este texto base será utilizado en las reflexiones del trabajo de las comunidades de aprendizaje.

Tercera etapa: Implementar comunidades profesionales de aprendizaje docente

Objetivo:

3.- Implementar comunidades de aprendizaje docente para favorecer el trabajo colaborativo entre el equipo directivo y los docentes del colegio.

ACCIONES	INDICADORES	VERIFICADOR	RESPONSABLES
<p>1- El equipo asesor y el equipo directivo se reúne para reflexionar sobre la implementación del trabajo colaborativo en las comunidades de aprendizaje docente.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Un desafío para el liderazgo del colegio es establecer condiciones laborales que posibiliten a los profesores el desarrollo de sus motivaciones y capacidades, en el marco de prácticas de cultura colaborativa, que facilitan el trabajo en equipo y la gestión del entorno. Esto se logra con la creación de tiempos comunes exclusivamente dedicados a la planificación para los docentes, el establecimiento de grupos para resolución de problemas, la distribución del liderazgo y la mayor participación de los profesores en la toma</p>	<p>100 % de participación del equipo directivo y equipo asesor</p> <p>Documento generado a partir de la reflexión en la reunión.</p>	<p>Acta digital de jornada enviada a todos los participantes.</p> <p>Lista de participantes. Informe de reflexiones y trabajo realizado.</p> <p>Principales conclusiones y decisiones.</p>	<p>Equipo asesor</p>

<p>de decisiones (Leithwood; Day; Sammons; Harris y Hopkins, 2006).</p> <p>Esta acción del proyecto pretende ser implementada en la segunda etapa, después de los talleres de liderazgo, de la selección de docentes para liderar el proceso de liderazgo en las asignaturas y de los posteriores lineamientos de la gestión pedagógica del colegio. El objetivo es reflexionar sobre el tipo de desarrollo profesional docente que requiere el establecimiento. Las preguntas que guían esta acción son; ¿qué tipo de apoyo requieren los profesores? y ¿cómo planificar el proceso?</p> <p>El equipo directivo orientados por el equipo asesor implementan el trabajo colaborativo en el establecimiento a través de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje docente, las que son entendidas como un equipo o agrupación de profesionales que trabajan interdependientemente para conseguir un fin común, del que los miembros se consideran mutuamente responsables. (Bolívar, 2014). El trabajo colaborativo crea</p>			
---	--	--	--

<p>sentido de pertenencia entre sus integrantes y, a su vez, la comunidad profesional permite conectar la interdependencia de los docentes al permitirles resolver los problemas de manera conjunta mediante el diálogo reflexivo y la colaboración.</p>			
<p>2- Psicólogo aplica test disc a todo el equipo directivo y docentes para generar lista de candidatos para el liderazgo de las comunidades.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Con la finalidad de generar un acompañamiento y selección de líderes dentro del establecimiento que liderarán las comunidades de aprendizaje es necesario conocer bien a todos los integrantes de la comunidad educativa. El equipo propone realizar el test DISC que permite determinar el perfil de rasgo de personalidad y así conocer si las actitudes del postulante están alineadas a las requeridas para el cargo de líder que se</p>	<p>100% de asistencia de los docentes y equipo directivo a reunión informativa sobre el test DISC.</p> <p>100% de aplicación de test disc a los integrantes de la comunidad.</p> <p>Informe de resultados del test Disc para todos los integrantes del colegio.</p> <p>Lista de docentes seleccionados por perfil para ser entrevistados en la etapa siguiente.</p>	<p>Lista de todos los docentes y directivos que respondieron test DISC.</p> <p>Informe de los resultados test DISC.</p> <p>Lista de docentes seleccionados por perfil para ser entrevistados en la etapa siguiente.</p>	<p>Psicólogo y equipo asesor.</p>

quiere implementar dentro del establecimiento y con esto fortalecer el liderazgo distribuido en el establecimiento.

El test DISC también servirá a todos los integrantes del colegio para conocer cuáles son sus habilidades blandas a potenciar y de esta manera manejar de forma efectiva este aspecto (Mireles, 2015).

Antes de implementar el test, el psicólogo invita a todos los docentes y directivos a una reunión de inducción sobre el instrumento, con la finalidad de explicar que el test no busca evaluar la salud mental de quien responda, sino que explica los comportamientos de personas en condiciones normales y las posibilidades de enfrentar tareas, responsabilidades y compromisos de trabajo.

Los resultados permitirán elegir a los docentes que presenten mayores capacidades de influir y trabajar en equipos con sus colegas de manera que puedan guiar a las comunidades de cada departamento u asignatura dentro del colegio.

<p>3- Entrevista y selección de los docentes que liderarán las comunidades profesionales de aprendizaje docente.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>El equipo asesor y el psicólogo entrevistan a los postulantes para encontrar docentes que tengan el siguiente perfil: capacidad para identificar, comprender, potenciar y articular las habilidades y motivación de docentes y asistentes de la educación, de manera de construir/desarrollar capacidades internas y de equipo que permitan alcanzar objetivos y metas del establecimiento sustentable en el tiempo. Además, deben ser capaces de generar relaciones internas y externas a la escuela que se caractericen por ser colaborativas y que promuevan activamente una convivencia escolar, alcanzar las metas del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y un clima escolar basado en relaciones de confianza y respeto. Incluye la habilidad de comunicarse de manera efectiva, abierta, clara y congruente, en el sentido de poder</p>	<p>100 % de los profesores seleccionados a través de test disc son entrevistados de acuerdo a perfil buscado.</p> <p>Lista de docentes seleccionados.</p>	<p>Informe de entrevista a equipo directivo para permita reconocer fortalezas y oportunidades.</p> <p>Calendario de entrevistas.</p> <p>Informe de entrevista a docentes líderes que permita reconocer fortalezas y oportunidades.</p> <p>Lista de docentes seleccionados como líderes de sus comunidades de aprendizaje.</p>	<p>Psicólogo, equipo asesor y equipo directivo.</p>
---	---	---	---

<p>identificar y establecer estas redes (internas y/o externas).</p> <p>Todas estas características son parte del informe que se entrega al equipo directivo del colegio, quien lo analiza y entrevista a los docentes para finalmente y, en conjunto, tomar la decisión de nombrar algunos docentes en el rol de líderes de las comunidades de aprendizaje a implementar en el colegio. Finalmente, se elabora la lista y son incorporados al equipo de liderazgo del colegio, a los talleres y a las reuniones del equipo directivo con el propósito de implementar, monitorear y evaluar las comunidades profesionales de aprendizaje docente.</p>			
<p>4- Se organiza el horario del establecimiento, destinando 2 horas semanales para las reuniones de departamento y del equipo de liderazgo del colegio.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Especialista en recurso gestiona en conjunto con el equipo directivo el horario</p>	<p>Calendario anual con horario y salas de reunión para reuniones y talleres del equipo directivo.</p> <p>Horario y salas de las comunidades de aprendizaje (se usará las dos horas del consejo de profesores)</p>	<p>Calendario horario y salas de reunión para reuniones y talleres del equipo directivo.</p> <p>Horario y salas de las comunidades de aprendizaje (se usará las dos horas del consejo de profesores)</p>	<p>Especialista en recursos humanos y el equipo directivo.</p>

<p>existente del consejo de profesores como también los horarios que serán utilizados para las reuniones de los docentes, en las comunidades profesionales de aprendizaje docente, correspondientes a uno de los departamentos, en el primer y segundo semestre</p> <p>También es necesario gestionar un proceso de comunicación eficiente e institucional que permita el flujo de información entre todos los integrantes de la comunidad, es por ello que la creación del correo electrónico institucional facilitará la comunicación de todas aquellas informaciones que no requieren una reunión para ser entregadas y además se enviarán las actas de las reuniones y entrevistas realizadas.</p> <p>La idea de este proceso es afectar lo menos posible el trabajo que venía realizando el colegio y utilizar muy pocos espacios para las jornadas, las cuales serán organizadas y llevadas a cabo por el equipo de liderazgo.</p>	<p>Todos los integrantes de la comunidad educativa tienen un mail institucional.</p>	<p>Lista de email de todos los integrantes de la comunidad educativa.</p>	
--	--	---	--

<p>5- Equipo directivo, docentes líderes participan en talleres de formación de Comunidades de Aprendizaje.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>El equipo directivo junto a los líderes de los docentes participa en un taller sobre el trabajo colaborativo, el desarrollo profesional docente y las comunidades profesionales de aprendizaje docente. Para que todos estos elementos sean exitosos y se puedan alcanzar los objetivos asociados al aprendizaje se requiere profundizar en el trabajo colaborativo en todas las dimensiones, por lo que las construcciones colectivas terminan siendo prácticas más poderosas que el trabajo individual (Perosi, 2019).</p> <p>Estos talleres tienen como finalidad generar las bases del desarrollo profesional docente a través del trabajo colaborativo que a raíz de la decisión de los líderes se iniciara con las comunidades de aprendizaje.</p>	<p>100% de asistencia del equipo directivo y de los líderes docentes en los talleres de formación.</p> <p>Participación de todos los líderes en la elaboración de documento sobre las comunidades profesionales de aprendizaje docente.</p>	<p>Lista de asistencia a los talleres</p> <p>Documento sobre las comunidades de aprendizaje docente elaborados por los líderes del colegio.</p>	<p>Equipo asesor</p>
--	---	---	----------------------

<p>Los talleres desarrollarán las siguientes temáticas del desarrollo profesional docente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Desarrollo profesional docente. 2- Trabajo colaborativo. 3- Comunidades profesionales de aprendizaje. <p>Al finalizar los talleres los líderes elaborarán un documento en un lenguaje claro y conciso, para explicar lo que son las comunidades de aprendizaje y cómo ayudarán al desarrollo profesional de los docentes del colegio.</p>			
<p>6- Equipo directivo, docentes líderes y equipo asesor prepara jornada cuyo tema es la “comunidades de aprendizaje”.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Después de fortalecer a los líderes en el área del desarrollo profesional docente y de las comunidades profesionales de aprendizaje, el equipo de líderes del colegio decide preparar una jornada de un día de trabajo para todos los profesores sobre las comunidades de aprendizaje que se</p>	<p>100% asistencia de los líderes a estas reuniones de planificación y organización de la jornada.</p> <p>Todos los líderes tienen roles diversos en la jornada.</p> <p>Contar con expositores externos que cuenten su experiencia sobre comunidades profesionales de aprendizaje docente.</p>	<p>Acta digital de la reunión enviada a todos los participantes:</p> <p>Incluye lista de participantes en las reuniones de organizaciones de jornadas.</p> <p>Lista con tareas y roles de los líderes en la jornada.</p>	<p>Equipo directivo, docentes líderes, y equipo asesor</p>

<p>quieren implementar en el establecimiento, para ello utilizarán los mismos contenidos aprendidos en los talleres que realizaron.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Desarrollo profesional docente. 2- Trabajo colaborativo. 3- Comunidades profesionales de aprendizaje. <p>Para realizar todas las tareas de la jornada todos los líderes asumen distintas tareas y compromisos dentro de la misma, que van desde organizar a los expositores, guiar dinámicas grupales, liderar trabajo de reflexión y coordinar plenarios.</p> <p>También para ejemplificar bien lo que son las comunidades profesionales docente se invita a docentes externos para que cuenten su experiencia profesional sobre el trabajo colaborativo en estas comunidades, a través de la teoría y la práctica real.</p>		<p>Lista de docentes invitados.</p> <p>Horario de actividades de la jornada.</p> <p>Lista de recursos para la jornada.</p>	
<p>7- Se realiza jornada con el tema “comunidades profesionales de aprendizajes docente” con todos los profesores del colegio.</p>	<p>100% de los docentes participa en jornada de reflexión sobre las “comunidades profesionales de aprendizajes docente”.</p>	<p>Lista de asistencia a la jornada.</p> <p>Pepelógrafos con ideas claves.</p>	<p>Equipo directivo, líderes docentes y equipo asesor.</p>

<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>La jornada se realizará en un día de trabajo escolar, organizándose de la siguiente manera los temas a tratar en ella.</p> <p>MAÑANA</p> <p>1- Desarrollo profesional docente. En esta parte se intenta generar la reflexión de la comunidad sobre la importancia del desarrollo profesional docente y cómo este incide fuertemente en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y cómo el colegio genera esos espacios para que esta actividad se realice.</p> <p>2- Trabajo colaborativo. Este momento de la jornada se destaca que, si en el establecimiento se logra el trabajo colaborativo entre los docentes o experiencias de carácter colaborativo, los profesores tendrán la posibilidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad</p>	<p>Papelógrafos con ideas claves elaborados por los docentes.</p>	<p>Horario de la jornada.</p>	
--	---	-------------------------------	--

<p>educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2019). Es responsabilidad de los líderes educativos del establecimiento poder gestionar el espacio e instancias adecuadas para el desarrollo de los docentes, de manera que los estudiantes reciban la educación de calidad que merecen.</p> <p>TARDE:</p> <p>3- Comunidades profesionales de aprendizaje. A través de la exposición de los líderes y de docentes invitados que compartirán a los profesores del colegio sus experiencias sobre las comunidades profesionales de aprendizaje docente, sustentadas en dos factores claves, las interacciones y la participación de la comunidad,</p>			
--	--	--	--

<p>destacando el principio de promover el diálogo horizontal como aspecto fundamental para impulsar aprendizajes significativos y mejorar el clima escolar.</p> <p>Después de cada una de las etapas de la jornada, los docentes en grupos realizan una reflexión y conversaciones que se reflejarán en la elaboración de algunos papelógrafos con las ideas claves de sus reflexiones.</p> <p>La experiencia de mirar al colegio comunitariamente permitirá a los profesores avanzar hacia la mejora de los procesos de aprendizaje, en que todos los integrantes de una comunidad educativa se hagan parte y así contribuir a romper con la segregación e incrementar el aprendizaje de todos los alumnos.</p>			
<p>8- Se conforman formalmente las comunidades de aprendizaje en el establecimiento educacional.</p>	<p>100 % de los docentes participan en Comunidades profesionales de aprendizaje docente de acuerdo con el departamento de asignatura.</p>	<p>Calendario con horarios y lugares destinados a las reuniones de las comunidades</p>	<p>Equipo directivo, líderes docentes y docentes.</p>

<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Las comunidades profesionales de aprendizaje docente se implementan formalmente después de la jornada. Con el propósito de evitar sobrecargar en el horario de los docentes se utilizará la hora destinada al consejo de profesores para sus reuniones en salas habilitadas para ese fin. Las comunidades de docentes se reunirán formalmente tres veces al mes y serán lideradas por los profesores elegidos en primera instancia por el equipo directivo con la idea de ir generando y formando nuevos liderazgos al interior de los docentes.</p> <p>Los horarios y los espacios físicos de las reuniones serán resguardados por el equipo directivo, evitando suspender o cambiar de actividad distintas al fin por el cual fueron creadas las comunidades profesionales de aprendizaje docente.</p> <p>Durante el segundo semestre se avanzará en la implementación exitosa de las comunidades profesionales de aprendizaje docente, para esto se reforzarán los siguientes elementos propios de esta experiencia y que permiten consolidar el</p>	<p>100% de los docentes asisten a las reuniones de sus comunidades profesionales de aprendizaje docentes.</p>	<p>profesionales de aprendizaje docente.</p> <p>Lista de asistencia a las reuniones de cada comunidad profesional de aprendizaje docente.</p> <p>Acta digital y compartida de cada una de las reuniones las que incluyen, lista de participantes, tema principal de trabajo, actividades y conclusiones.</p>	
---	---	--	--

<p>trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica que debiese reflejarse en el cambio de las prácticas en el aula.</p> <p>1- Construir y consolidar las confianzas entre sus integrantes: En una comunidad de aprendizaje docente es esencial generar y mantener un clima de confianza, que fomente el respeto y la escucha mutua entre todos sus integrantes (Hennessy, Mercer & Warwick, 2011; Liberman & Miller, 2011). En un principio probamente los participantes de estas comunidades esperen y descansen en la conducción de los líderes del colegio(facilitadores) del grupo y tiendan a tener dificultades para confrontar sus puntos de vista. No obstante, a medida que pasa el tiempo y que se genera mayor confianza, la regulación de las interacciones deja de recaer exclusivamente en los facilitadores, y los participantes son más activos en dirigir la conversación, mediante preguntas y temas a abordar, generando con ello diálogos abiertos a la crítica constructiva de</p>			
--	--	--	--

<p>su trabajo pedagógico (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001).</p> <p>2- Definir un foco de trabajo de la reflexión. El equipo directivo del colegio en primera instancia utilizando el plan local de formación, el PEI, el PME, los resultados de la evaluación docente y de los resultados del establecimiento en relación a los aprendizajes de los estudiantes determinarán las necesidades de mejora que se implementarán en las comunidades, para luego revisar y analizar en conjunto una serie de documentos que son parte de propuesta de mejora tales como: Documento sobre la gestión curricular y lineamientos pedagógicos del colegio.</p> <p>3- Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos. Los docentes que pertenecen a las comunidades profesionales de aprendizaje docente del colegio se hacen responsables colectivamente del aprendizaje de todos sus estudiantes. Los profesores se</p>			
---	--	--	--

<p>sienten involucrados en las discusiones que permiten la mejora y el logro de los objetivos. Los docentes del establecimiento al trabajar colaborativamente aumentan las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula, se genera cohesión y sinergia entre el equipo docente, incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa, optimiza el uso del tiempo y los recursos (MINEDUC, 2019).</p> <p>Las comunidades profesionales de aprendizaje docente serán monitoreadas principalmente por los líderes del establecimiento en reuniones mensuales en las que analizarán el avance de estas comunidades, en cuanto al trabajo colaborativo y los tres elementos propios de las comunidades descritos anteriormente (Acción N° 6 primera etapa de implementación).</p> <p>Se llevará un registro de los temas a tratar en las reuniones de cada semana. El acta del trabajo en comunidad permitirá retroalimentar, generar nuevas propuestas</p>			
---	--	--	--

<p>o apoyar el trabajo específico de alguna comunidad que tenga dificultades en su implementación.</p>			
<p>9- Jornada de evaluación, de desafíos y celebración.</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>En los cambios implementados en el colegio los líderes son sumamente necesarios para iniciar y estimular un cambio al sistema, además de sostener el cambio y sus efectos sobre sus comportamientos y resultados del mismo (Anderson, 2011).</p> <p>Esta jornada de finalización pretende ser un momento de reflexión y celebración del trabajo realizado por toda la comunidad durante el año e inicio de una nueva etapa en el colegio con lo aportado por el plan de mejoras.</p> <p>La primera parte de la jornada será mostrar los datos y avances que ha tenido el colegio durante el año sobre la gestión e implementación de los lineamientos pedagógicos para la gestión curricular del establecimiento y la conformación de las comunidades profesionales de aprendizaje</p>	<p>100% de asistencia de toda la comunidad del colegio a esta actividad.</p> <p>100% de logro de la implementación de la propuesta durante el año.</p> <p>Mural con evaluaciones que hacen los integrantes de la comunidad al proyecto.</p> <p>Mural con los desafíos que hacen los integrantes de la comunidad al proyecto.</p>	<p>Lista de asistencia a esta jornada.</p> <p>Presentación del resultado del monitoreo de implementación de cada parte de la propuesta.</p> <p>Mural con evaluaciones que hacen los integrantes de la comunidad al proyecto.</p> <p>Mural con los desafíos que hacen los integrantes de la comunidad al proyecto.</p>	<p>Equipo directivo, líderes docentes y docentes.</p>

<p>docentes. Cada una de estas exposiciones intenta mostrar el cambio de dentro de la institución y las intenciones del equipo directivo de distribuir el liderazgo con los miembros de la comunidad docente a través de la creación de las comunidades profesionales de aprendizaje docente.</p> <p>Se genera espacio para las reflexiones e intervenciones de los integrantes de la comunidad. Se escriben y acuerdan nuevos compromisos para el siguiente año, principalmente, en seguir fortaleciendo lo implementado para dar espacios a nuevas estrategias dentro de las comunidades que se enfoquen principalmente en mejorar prácticas de enseñanza, entre otras sugerencias.</p> <p>Finalmente, la actividad termina con un almuerzo de camaradería que pretende ser un momento para celebrar y compartir juntos como comunidad los cambios en la cultura del colegio.</p>			
---	--	--	--

Resultados esperados de la tercera etapa, implementar trabajo colaborativo:

- 1.- El equipo asesor y el equipo directivo se reúne para reflexionar sobre el trabajo colaborativo en las comunidades de aprendizaje.
- 2.- Psicólogo aplica test disc a todo el equipo directivo y docentes para generar lista de candidatos para el liderazgo de las comunidades.
- 3.- Entrevista y selección de los docentes que liderarán las comunidades profesionales de aprendizaje docente.
- 4.- Se organiza el horario del establecimiento, destinando 2 horas semanales para las reuniones de departamento y del equipo de liderazgo del colegio.
- 5.- Equipo directivo y docentes líderes participan en talleres de formación de Comunidades de aprendizaje.
- 6.- Equipo directivo, docentes líderes y equipo asesor preparan jornada cuyo tema será “comunidades de aprendizaje”.
- 7.- Se realiza jornada con el tema “comunidades profesionales de aprendizajes docente” con todos los profesores del colegio.
- 8.- Se conforman formalmente las comunidades de aprendizaje en el establecimiento educacional.
- 9.- Jornada de evaluación, de desafíos y celebración.

Cronograma / carta Gantt de las actividades

Actividades		Enero Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	
PRIMERA ETAPA	1 Análisis y socialización de los resultados del establecimiento para generar una propuesta de mejora.	X											
	2 Diseño de una propuesta de mejora para el trabajo colaborativo de los docentes del establecimiento con foco en el liderazgo distribuido y la gestión curricular.		X										
	3 Participación del equipo directivo en tres talleres de tres horas cada uno sobre Liderazgo.		X	X	X								
	4 Incorporación de un docente por cada departamento de asignatura, los que fueron seleccionados por el equipo directivo y psicólogo laboral, al cuarto taller de liderazgo.				X								
	5 Equipo de Gestión y docentes líderes reciben acompañamiento personalizado para afianzar procesos de liderazgo individual y de equipo.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	6 Reuniones mensuales de equipo directivo y docentes líderes para monitorear, analizar y evaluar el trabajo de las comunidades de aprendizaje docente.							X	X	X	X	X	
SEGUNDA ETAPA	7 Equipo Directivo y docentes líderes de los departamentos asisten a tres talleres sobre la gestión curricular, el desarrollo profesional docente y las comunidades de aprendizaje docente.				X	X	X						
	8 Equipo directivo y docentes líderes revisan y analizan la actual gestión curricular y lineamientos pedagógicos del colegio.					X							
	9 Equipo asesor junto al equipo directivo y docentes líderes preparan una jornada sobre la gestión curricular, lineamientos pedagógicos y de trabajo colaborativo que necesita el colegio.					X							
	10 Jornada de dos días sobre la gestión curricular, trabajo colaborativo y lineamientos pedagógicos que el colegio necesita.					X							
	11 Socialización del documento borrador sobre gestión curricular y lineamientos pedagógicos del colegio, en las reuniones semanales de los departamentos.						X						
	12 Se redacta documento final que incorpora lineamientos y lenguaje común respecto a la gestión curricular del colegio. Este texto base será utilizado en las reflexiones del trabajo de las comunidades de aprendizaje.							X					
TERCEPRA ETAPA	13 El equipo asesor y el equipo directivo se reúne para reflexionar sobre la implementación del trabajo colaborativo en el colegio a través de las comunidades de aprendizaje.	X	X										
	14 Psicólogo aplica test disc a todo el equipo directivo y docentes para generar lista de candidatos para el liderazgo de las comunidades.		X										
	15 Entrevista y selección de los docentes que liderarán las comunidades profesionales de aprendizaje docente.		X	X	X								
	16 Se organiza el horario del establecimiento, destinando 2 horas semanales para las reuniones de departamento y del equipo de liderazgo del colegio.	X	X										
	17 Equipo directivo y docentes líderes participan en talleres de formación de Comunidades de aprendizaje.							X	X	X			
	18 Equipo directivo, docentes líderes, y equipo asesor prepara jornada cuyo tema será "comunidades de aprendizaje".								X				
	19 Se realiza jornada con el tema "comunidades profesionales de aprendizajes docente" con todos los profesores del colegio.								X				
	20 Se conforman formalmente las comunidades de aprendizaje en el establecimiento educacional.								X	X	X	X	X
	21 Jornada de evaluación, de desafíos y celebración.												X

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

6.1 El cambio y mejora en las instituciones educativas

Desde la perspectiva cultural, el cambio educativo se entiende y se construye en un proceso de mediación – interacción entre propuestas de innovación y el conjunto de creencias, disposiciones y actitudes del profesorado y del centro educativo que van a condicionar, en gran parte, el funcionamiento de la innovación en los contextos importantes de cada centro educativo. El cambio es un proceso en la vida de las instituciones donde cada integrante de ella aprende nuevos modos de pensar y actuar (Mingorance y Estebaranz, 2009).

El cambio para la mejora en una institución educativa no ocurre de forma automática e inmediata ni tampoco consiste en realizar acciones puntuales e innovadoras de cuando en cuando. El carácter del proceso conlleva el desarrollo de determinados pasos o etapas de mejora a lo largo del tiempo, a través de los cuales el centro educativo va realizando ese aprendizaje que le permite ser y funcionar de un modo distinto a como venía haciéndolo. El cambio educativo es colectivo y está orientado a la mejora de las todas las dimensiones organizativas que inciden directa o indirectamente en la actividad del aula, siendo el mismo establecimiento educacional el centro del cambio por medio de procesos de capacitación, contextualización y el desarrollo de nuevas capacidades que permita cambiar la cultura de la organización. Para que se realicen los procesos de cambio se requiere condicionantes básicos que deben estar presentes al mismo tiempo y a lo largo del tiempo. Cambiar la “estructura superficial” del sistema es fácil, penetrar en las creencias, modos de hacer y trabajar es un proceso más lento (Fullan, 2006).

Los factores que permiten llevar a cabo el proceso de cambio.

- El deseo profundo de mejora por parte del promotor.
- Un sistema de líderes que permitan hacer de guía.

- Intensa comunicación e interacción entre el personal del centro educativo.
- Colaboración en la planificación e implementación.

Mejorar los resultados de aprendizaje en las escuelas chilenas se está convirtiendo en una prioridad cuya responsabilidad no puede recaer de manera exclusiva en la dirección del establecimiento. Es necesario un compromiso y responsabilidad de toda la comunidad educativa, partiendo principalmente por los profesores quienes comparten y se distribuyen la responsabilidad del liderazgo. El liderazgo emerge como una relación, lateral más que vertical, de un grupo de personas que trabajan juntas en torno a metas comunes, como una “comunidad profesional de aprendizaje efectiva” (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, 2005). La escuela entendida como organización es más que el líder individual en la figura del director, es la unidad más apropiada para pensar la mejora de la educación (Spillane, 2006).

6.2 Liderazgo en educación

Ser líder en una escuela requiere ver el contexto de su institución, de manejar datos para la toma de decisiones, conocer las estrategias que permitan el desarrollo profesional, tomar decisiones a corto y largo plazo y lograr motivar a las personas que están a su cargo para lograr objetivos que se han planteado como comunidad.

Se puede encontrar en la literatura muchas definiciones de liderazgo que consideran un abanico de posibilidades, pero no cabe duda que este tiene un fuerte peso en la eficacia y en la mejora de las escuelas principalmente en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que después de los docentes es el segundo factor de mayor importancia (Leithwood et al., 2006), pues inciden en la motivación, las habilidades, las prácticas y las condiciones en las que se desempeñan los profesores en las escuelas (MINEDUC, 2015b).

El liderazgo educativo está vinculado a la misión de cada establecimiento, en las que se considera algunas dimensiones como clima escolar, plan de estudios y enseñanza, actitudes y prácticas en el aula de los docentes; además, de las posibilidades que tienen los estudiantes de aprender (Marzano, Walters, y McNulty, 2005).

Para Leithwood (2009) el liderazgo está inserto en relaciones y organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo e implica un propósito y una dirección, esto es, perseguir metas con claridad junto con la tenacidad de poder cumplirlas. En algunos casos le corresponde al líder desarrollar y promover metas grupales; en otros, es un actor decisivo pues se trata de un proceso más inclusivo. En el pasado se premiaba a los líderes educativos por una gestión técnica eficiente de las escuelas o de los sistemas, en la actualidad un liderazgo educativo orientado a cumplir cualquier objetivo que no sea el aprendizaje escolar es, cada vez más, percibido como ilegítimo e inefectivo. La meta del liderazgo educativo está centrada principalmente en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson,2007) y no se circunscribe el ámbito de los líderes escolares al sistema pedagógico per se, como lo hacían las antiguas nociones de liderazgo pedagógico.

El liderazgo al ser un proceso de influencia tiene un efecto directo en las metas principales del colectivo, pero muchas veces su acción consiste en influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas en particular que permite establecer las condiciones para ser efectivos.

La fórmula para un liderazgo efectivo no es universal y no puede ser aplicado a cualquier contexto porque está determinado por el medio ambiente. La mayoría de las teorías de liderazgo contemporáneas sugieren que el liderazgo se basa en las características de las organizaciones sociales, las metas establecidas, las personas involucradas, los recursos y los plazos, y otros factores entre las que se encuentran incluidas las características del propio líder (Duke y Leithwood, 1994).

Podemos definir el liderazgo escolar como el trabajo de movilizar e influir en otros para aclarar y lograr las intenciones y objetivos comunes de la escuela. El liderazgo puede estar a cargo de personas que desempeñan diversos roles en la escuela. Un líder formal, una persona con autoridad formal, es un verdadero líder solo dentro del ámbito de desempeño de sus funciones.

Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) han descrito cuatro grandes tipos de categorías de prácticas de liderazgo que tienen asociación con algunas de las variables mediadoras y que generan un impacto indirecto en el aprendizaje de los alumnos.

1- Establecer Direcciones: Los líderes efectivos proveen una visión clara y un sentido a la escuela,

desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos.

2- Desarrollar Personas: Se refiere a la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas.

3- Rediseñar la Organización: Se relaciona con establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal de la institución para conseguir las metas comunes.

4- Gestionar la Instrucción: Implica un conjunto de tareas y capacidades del líder destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer de recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos.

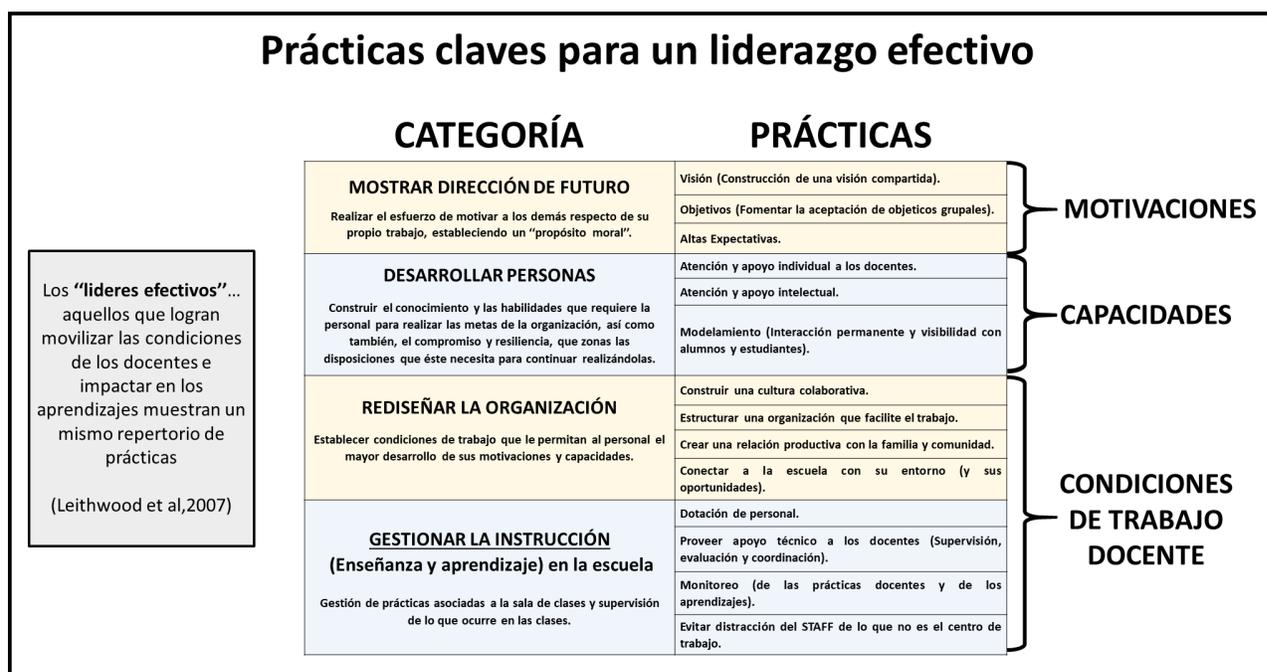


Figura 20. Prácticas claves para el liderazgo efectivo.
Fuente: Leithwood, et, al. (2006)

Existe una conexión lógica entre estas cuatro categorías y las tres variables mediadoras (motivación, capacidad, condición) que se pueden observar en la Figura 20. De esta forma, las acciones relacionadas con establecer direcciones tienen un impacto significativo en la determinación y motivación de los docentes que los compromete con la mejora escolar. Para Anderson (2010) el desarrollo humano está obviamente relacionado con la mejora de las

condiciones de trabajo y de las habilidades profesionales de los docentes lo que permite el rediseño de la organización y una mejor gestión de la enseñanza.

El liderazgo es la segunda variable que más influye en el aprendizaje de los estudiantes después del trabajo docente, por lo que, sin duda, es importante el liderazgo directivo ya que ellos son los que ayudan a generar las condiciones, motivaciones y habilidades necesarias para que los docentes trabajen bien en las salas de clases, los líderes ejercen un nivel de influencia interpersonal, que se traduce en la capacidad de estimular cognitivamente y emocionalmente a los docentes para que sean innovadores y creativos, por medio del cuestionamiento de sus creencias y el reencuadre de los problemas que enfrentan y experimentan en su trabajo que lleva a los docentes a la reflexión, transformando sus prácticas.

6.3 Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en Chile

En Chile, el Ministerio de Educación durante muchos años ha realizado diversos esfuerzos por construir un marco de dirección para las escuelas y liceos del país. Para ello, han creado una serie de orientaciones sobre la forma en que deben ser conducidos los procesos internos y de gestión de estas instituciones que les permitan tener mayor autonomía para impulsar los cambios que estén alineados con sus Proyectos Educativos institucionales. En este proceso nace el primer Marco para la Buena Dirección en el año 2005 y que se reformula en el año 2015 con el nombre de “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar”. Este documento resume los principales aportes teóricos y prácticos que sirven de apoyo a las organizaciones educacionales para hacer frente a las necesidades del sistema educativo de todo el país. Principalmente se enfoca al cambio de mirada que se debe tener sobre el rol del líder directivo en las escuelas justificado en la “necesidad de consolidar el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy” (MINEDUC, 2015, p. 5). *“Las prácticas propias del director constituyen las prácticas fundamentales del liderazgo, y no debe ser entendidas como un atributo personal del líder sino como un conjunto de conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos (p. 12).”*

En este nuevo marco, el liderazgo es entendido como esencial porque posibilita cambios al interior de las instituciones educativas al consolidar la función de los equipos directivos quienes son vistos como los que movilizan las mejoras en las instituciones y potencian la calidad de enseñanza de los docentes de la escuela y con ello mejores aprendizajes de los estudiantes.

El liderazgo en el marco es entendido como la suma de diversas dimensiones, entre ellas está la dimensión de la gestión educativa, cuyos efectos, varían dependiendo del nivel de vulnerabilidad de la institución educativa y del tipo de establecimiento que sea éste. También considera la gestión escolar como la generación de condiciones organizacionales que garantiza las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales, permitiendo el movilizar el logro de metas institucionales *“que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad”* (Mineduc, 2015, p. 9).

6.4 Liderazgo distribuido un modelo de dirección

El liderazgo distribuido es una actividad grupal que opera a través de y en las relaciones, más que en la acción individual. Significa una comprensión más holística del concepto de liderazgo visto con anterioridad y está basado en la experiencia y capacidad en donde la distribución no es permanente, los roles y las personas son cambiantes y la rendición de cuentas está distribuida. El director de un establecimiento educacional adquiere un papel preponderante pues debe empoderar a otros para que lideren junto a él y aporten la energía necesaria para el cambio y el desarrollo de la institución (Unir, 2020).

El cambio al interior de las instituciones educativas involucra a muchos actores y es una tarea compleja y llena de dificultades. En este proceso el liderazgo en este tiene efectos significativos sobre el aprendizaje del alumnado (Leithwoot y Riehl, 2003).

En el actual contexto de la educación es necesario replantearse el modelo de dirección de las escuelas desde sus bases para reformular el concepto de liderazgo. Se necesita directivos capaces de ejercer un liderazgo distribuido con una conducta centrada en el desarrollo de las

personas tanto individual como colectivamente, una dirección visionaria, que asuma riesgos, directamente implicado en las decisiones pedagógicas y bien formada en procesos de cambio.

Es a través del compromiso de los directivos y la sinergia de todos como se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativa. La cultura de la escuela o institución sólo podrá ser transformada si el modelo de dirección se reformula, tal y como está planteado con las tendencias de la actualidad.

Bennet, Wise, Woods, y Harvey (2003) proponen tres elementos y variables del concepto de liderazgo distribuido que es necesario revisar.

- 1- Destaca el liderazgo como el resultado emergente del grupo o red de individuos que interactúan, desde un enfoque distribuido, las personas trabajan juntas para impulsar sus iniciativas y sus fuerzas, dar como resultado un producto o energía que es mayor que la suma de sus acciones individuales.
- 2- Sugiere abrir las barreras del liderazgo; donde los integrantes de la comunidad pueden aportar algo útil en los aspectos de administración de las organizaciones.
- 3- Las distintas especialidades están distribuidas entre muchos. Mientras los actos de liderazgo pueden ser iniciados por un pequeño grupo de personas, les corresponde luego a los otros integrantes de la comunidad adoptar, adaptar y mejorar dicho acto de acuerdo a sus contextos locales.

El liderazgo distribuido que tiene como principio básico que es un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar (Spillane, Halverson y Diamond, 2001) y es principalmente el producto de actividades concertadas y conjuntas, enfatizando que este liderazgo es una propiedad emergente de un grupo o red de personas que integran un establecimiento educacional.

El cambio cultural de la escuela es uno de los aspectos más importantes en este tipo de liderazgo, por ser un aspecto clave se debe realizar entre las acciones que se establecen y los equipos de trabajo que desarrollan tareas en vías de un fin compartido, evitando con ello la competición entre ellos (Crawford, 2005). En este sentido los directivos van identificando y proponiendo metas, hacen un filtro catalizador y generan un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración implicando con ello a todos los miembros de la comunidad escolar,

expresando un liderazgo horizontal en los diferentes estamentos de la escuela (Harris y Chapman 2002). Esto provoca la sinergia entre los miembros de la comunidad y con ello se logra la transformación o la mejora convirtiéndose en el sello de la organización (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003). Los directivos tienen la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo que compone la comunidad escolar creando espacios democráticos de participación y con ello desarrollando comunidades escolares más inclusivas, tolerantes y abiertas a la diversidad.

Las relaciones entre el director y el profesorado deben estar sustentadas en un sistema de relaciones muy estrecho basado en una relación de confianza y de respeto muy fuerte (Day, 2009), donde se generan relaciones de comunicación basada en la confianza que permita desarrollar un liderazgo distribuido, evitando a la vez cualquier abuso de poder que pueda producirse, tanto en la autoridad formal que sustenta el director como entre el profesorado (Harris, 2013).

Los profesores en este tipo de liderazgo distribuido se empoderan de su rol profesional y pone todos sus talentos al servicio de la comunidad y del colectivo ejerciendo funciones de liderazgo en diversos ámbitos y funciones (Elmore 2000), disipando las fronteras entre líderes y seguidores. Es importante repensar de forma diferente la formación inicial y la formación continua del profesorado y claramente la formación de los directivos, especialmente, en lo referido al desarrollo de actitudes más democráticas y participativas, esto es, pasar de experiencias unipersonales, solitaria e individualistas a una dirección compartida que desarrolla procesos de cambios profundos en la cultura escolar, que aprende de los errores y que es más adecuado a los requerimientos actuales y del futuro (Fullan,1996). Transformar las escuelas permite impulsar cambios en la sociedad, genera espacios de solidaridad, de justicia y, sobre todo, construye el lugar común en donde respeta a cada persona y donde nadie sienta que está de más. El liderazgo distribuido proporciona las condiciones para que exista una comunidad profesional de aprendizaje, las estructuras administrativas de la dirección deben brindar la estabilidad organizacional necesaria para que se produzca un cambio en el liderazgo, otorgando los mecanismos para la estructuración y organización del trabajo de los profesores en su implicación en la mejora y el cambio (Sharon y Sukkying, 2014).

Este tipo de liderazgo requiere el tiempo necesario para que los profesores se reúnan y planifiquen juntos, discutan temas pedagógicos y se introduzcan en proyectos de investigación-acción con ricas oportunidades para su desarrollo profesional (Day y Harris, 2002), Los miembros del equipo se sentirán líderes de un proyecto conjunto experimentando así en toda su profundidad el concepto de liderazgo compartido, asimismo toman conciencia de sus emociones que determinará su participación positiva en dicho proyecto y su compromiso con su desarrollo. El liderazgo distribuido debe fomentar la horizontalidad en las relaciones de las personas que lo comparten sin perder de vista la diversidad de éstas para conseguir un cambio en la organización que favorezca el aprendizaje de los estudiantes y la transformación continua de la escuela (Unir, 2020).

6.5 Liderazgo pedagógico dentro de las escuelas

Una de las tareas más importantes de los líderes pedagógicos dentro de la escuela es la implementación de prácticas para mejorar la enseñanza y por ende la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Las escuelas con mejores resultados son aquellas que están preocupadas de generar las instancias de desarrollo profesional docente, en las que se centran en la revisión de las prácticas pedagógicas de los docentes. En estas instancias de desarrollo se les reconoce el rol de productores de conocimientos pedagógicos, se enfatiza el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se fomenta el aprendizaje colaborativo, se reflexiona sobre sus prácticas y la Integración de conocimientos disciplinarios y enseñanza, integran teoría y práctica situada, combinan variedad de estrategias de reflexión intencionada y sistemática (Montecinos, 2011). Es importante potenciar las acciones pedagógico/educativas de los docentes para asegurar la calidad de los procesos de enseñanza, esta tarea no puede ser desatendida por los líderes educativos en una escuela que busca el desarrollo integral de todos sus estudiantes a través de debates, reflexiones y decisiones que se tomen en conjunto a los profesores (Murillo, 2006).

El liderazgo pedagógico sitúa su foco en la transformación de las prácticas docentes que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En lo organizacional se centra en el diseño, instalación y despliegue de un sistema de gestión curricular que contempla cuatro puntos.

Organización curricular, planificación de la enseñanza, evaluación de la implementación curricular y acción docente en el aula. El CPEIP (2010) da cuenta, en uno de sus estudios sobre la implementación de la ley SEP, que una de las áreas más descendidas la Gestión Curricular y la práctica con más bajo desarrollo es el acompañamiento docente, lo que evidencia que los equipos directivos no saben cómo realizar esta tarea. (Ulloa y Rodríguez, 2014).

Los líderes efectivos actúan como mentores de sus docentes, entregando soporte y ayuda individualizada que les permitan resolver las dificultades de la enseñanza, convirtiendo a esta práctica en la clave para la transformación y fortalecimiento de las prácticas docentes integrada al manejo de las emociones de los profesores, ya que se entiende el cambio como cognitivo y afectivo, a la vez (Ulloa y Rodríguez, 2014).

Los líderes influyen en las emociones de los profesores y éstas se relacionan con el sentido de eficacia colectiva, satisfacción laboral, compromiso organizacional, la disposición a esforzarse por conseguir las metas y objetivos de la organización deseando ser parte de ella.

Desarrollar personas necesariamente implica trabajar sobre las emociones que afectan la motivación, compromiso y disposición de las personas en las actividades que realizan, a mayor satisfacción personal en el trabajo docente hay menos estrés, a su vez, hay mayor predisposición al cambio y al desarrollo de capacidades y de mejores resultados en su trabajo (Leithwood, 2009).

6.6 Gestión curricular dimensión clave para la mejora

La gestión curricular describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes de la organización educativa para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2013).

La noción de gestión curricular se sintetiza como el “conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes” (Volante et al., 2015, p. 97). Lo que implica la necesidad de espacios de discusión sobre el fondo y la forma del currículum prescrito, el intercambio de decisiones de

planificación y de experiencias de enseñanza, como también la supervisión y acompañamiento del trabajo de profesores y estudiantes (Glattorn, Boschee, Whitehead, y Boschee, 2013).

La gestión del currículum es una dimensión clave para que los líderes educativos eficaces logren mejorar los aprendizajes experimentado por los estudiantes (Murphy, Elliott, Goldring, y Porter, 2007). La supervisión directa del currículum de los líderes mediante una coordinación escolar general en todas las clases, niveles y ajustes con las metas escolares ejerce un impacto positivo pequeño a moderado en el logro de los estudiantes (Robinson, 2007), por tanto, un elemento clave de transformación de las organizaciones educativas es la gestión de currículum lo que garantiza la calidad de las propuestas educativas, lo que responde a los desafíos y compromisos en el ámbito estratégico, instituyendo en el establecimiento una definición clara de lo qué se debe enseñar y qué es lo que deben aprender lo alumnos (Mora, 2011, p. 1), por tanto, la organización de los saberes dentro de la gestión pedagógica y entorno al currículo es pensar un texto que orientan prácticas pedagógicas vinculadas entre ellas con sentido y coherencia construido en forma colectiva.

La gestión curricular se entiende como parte del marco de la gestión educativa, lo que implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículo escolar. Se focaliza en algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa para profundizarlos, ampliarlos, complejizarlos, completarlos; trata de abordar los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica (MINEDUC, 2013). Sitúa a la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, enfatizado en la gestión de los aprendizajes que es la responsabilidad primera de la escuela como institución social. Por su parte, la gestión del currículo se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Ambos procesos de gestión del aprendizaje y gestión curricular requieren una reflexión continua con el fin de encontrar mejores soluciones didácticas y organizativas y asimismo promover la innovación y el cambio en la escuela (Antúnez, 2000).

El currículo también puede ser entendido como una construcción cultural que considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y que está

contextualizado y atravesado por la cultura institucional escolar de cada establecimiento (Poggi, 1998). La gestión del currículo vincula diversos dispositivos que se relacionan en el quehacer diario de la escuela y que tienen su centro en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

6.7 Prácticas de gestión curricular.

Al interior de las escuelas ocurren “procesos vinculados a la organización escolar y al trabajo docente que pueden incidir en los resultados” (UNESCO, 2015a, p. 143) por lo que la generación de un clima de trabajo positivo y orientado al aprendizaje son elementos esenciales (UNESCO, 2015a). El conocimiento de los directores sobre las prácticas pedagógicas efectivas es clave para el mejoramiento escolar (City, Elmore, Fiarman, y Teitel, 2009). Estas prácticas vinculan el liderazgo principalmente con el trabajo docente y los procesos de gestión curricular, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y contribuir al desarrollo profesional de los profesores a través del trabajo colaborativo y las responsabilidades de la enseñanza (Sebastian y Allensworth, 2012). En este sentido, las prácticas de gestión curricular constituyen una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico en el aula. En general, la práctica de planificación implica identificar los contenidos que resulta esencial que todos los estudiantes aprendan, estimar el tiempo requerido para asegurar que efectivamente puedan ser enseñados y secuenciarlos y organizarlos para optimizar la experiencia de aprendizaje (Marzano, 2003).

Otra de las prácticas referidas a la gestión curricular y que son llevados a cabo por el equipo de las unidades técnicas, jefes de estudio, vice rectores académicos y/o liderazgo pedagógico, es la coordinación de los tiempos para la implementación curricular, es decir, la generación de las condiciones que permiten utilizar de manera efectiva las horas de enseñanza disponibles para el logro de los objetivos académicos y formativos. A través de asignar tiempos de enseñanza mediante procedimientos que sirvan para organizar a los profesores en su quehacer pedagógico, focalizándose en las metas de aprendizaje, pudiendo de esta manera concretarse así las actividades de enseñanza planificadas (Weinstein y Muñoz, 2012).

La gestión curricular da directrices para el trabajo pedagógico de los docentes, esto implica acordar y coordinar con ellos criterios y estándares, en aspectos como la planificación, la evaluación o la política de asignación de tareas en la organización educativa (Weinstein, 2009). Permite a los profesores contar con una visión clara sobre cómo se debiese implementar la enseñanza (Marzano, 2012) y seguir lineamientos pedagógicos comunes para hacerlo de manera coherentes entre niveles y áreas de aprendizaje, además del uso de mejores prácticas y metodologías de enseñanza (Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012), asegurando los recursos pedagógicos y didácticos para la implementación curricular y evaluación que permita el logro de los objetivos educativos.

La observación de clases es una práctica fundamental de la gestión curricular, ya que está directamente relacionado con el desempeño profesional docente y su mejora. Este monitoreo del trabajo pedagógico debe hacerse en relación a prácticas concretas, proporcionar sugerencias y comentarios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Murphy, 1990), incluyendo una revisión conjunta de las prácticas pedagógicas e identificar áreas de crecimiento profesional y considerar pasos específicos para la mejora. Debe contar con espacios de retroalimentación con carácter reflexivo, donde tanto el profesor como el líder pedagógico revisen activamente las prácticas pedagógicas (Marzano, 2003; Robinson et al, 2009;). Lo principal de este trabajo es generar espacios donde prime el bien colectivo y trato respetuoso, donde el aprendizaje se realiza en comunidad, se valore el bien colectivo, se aprenda en equipo, se compartan fracasos y errores, de manera que favorezca una cultura de co-aprendizaje y construcción del conocimiento colectivo (Elmore, 2000).

El monitoreo de la implementación curricular y del aprendizaje por parte del equipo de liderazgo pedagógico es el punto de finalización y principio del proceso curricular, que se ocupa de supervisar la cobertura curricular mediante visitas al aula, verificando planificaciones de clases y reuniones en conjunto con los docentes (Marzano, 2003). Además de la observación de los resultados de aprendizaje, análisis de evaluaciones estandarizadas e interpretaciones de los datos entregados.

Un monitoreo y análisis adecuado de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere identificar relaciones causa-efecto entre lo que se espera lograr y lo que realmente ocurre. Por

ello debe analizarse permanentemente la forma en que las prácticas pedagógicas se traducen en aprendizaje en el contexto escolar particular, para lo cual propone el método de juntas pedagógicas que brinda un proceso para observar el trabajo académico, predecir lo que los(as) estudiantes van a saber cómo consecuencia de lo que se les pide que hagan, y entregar orientación sobre el siguiente nivel de exigencia para que los alumnos(as) adquieran mayores niveles de desempeño. Esto último permite verificar y tomar decisiones curriculares que admitan que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje (Elmore, 2010). La participación del líder escolar en la observación y retroalimentación en la sala de clases han sido reconocidas como un importante factor que promueve mayores niveles de aprendizaje de los alumnos. (Robinson, 2007)

Los liderazgos educativos se enfrentan a la tarea de gestionar el liderazgo entre su personal para crear nuevas estrategias de enseñanza que incrementen el nivel de logro de los estudiantes (Gillespie, 2010), como también el diseño e implementación de una serie de prácticas que tengan un foco pedagógico. Para cada contexto es necesario un liderazgo singular que promueva de forma gradual, la mejora y la eficacia escolar, transformando sus instituciones en centros eficaces (Reviriego y Benítez, 2015).

Las siguientes estrategias de liderazgo son la base para el desarrollo de una serie de prácticas de gestión y se articulan para ejercer la influencia necesaria en cada una de las dimensiones que se configuran en las organizaciones escolares.

- a) Crear y proporcionar confianza, esencial para el progreso y la distribución del liderazgo y, por tanto, de su éxito (Robinson, et al., 2009).
- b) La construcción de la visión, los valores y el establecimiento de directrices dentro de la organización. Se trata de la alineación de la estructura y la cultura con la visión y la dirección cuyo fin es construir un propósito compartido que estimule las expectativas y las emociones de sus miembros (Hallinger y Heck, 2010).
- c) El rediseño de la organización: rediseño de funciones y responsabilidades. Estas prácticas de liderazgo, contribuyen a la construcción de una cultura de colaboración entre los propios docentes, familias y otros miembros de la comunidad educativa.

- d) Mejorar la calidad de las relaciones. Los directores eficaces proporcionan una rica variedad de oportunidades de aprendizaje con el fin de elevar la calidad de las relaciones personales entre profesores y alumnos que determinarán el progreso de los estudiantes.

Finalmente, la articulación de las estrategias-prácticas, conlleva a ejercer un liderazgo pedagógico eficaz en la realización de un análisis organizacional de naturaleza instrumental que proporcione el camino y pautas las acciones a seguir y, por otro lado, requiere implicarse en el mundo de lo personal y emocional para cultivar un conjunto de valores dentro de la comunidad educativa que permitan a cada individuo desarrollar un compromiso para y por la organización (Reviriego y Benítez, 2015).

6.8 Desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente se define como el conjunto de actividades en que los docentes se implican a lo largo de su carrera, realizadas tanto para incrementar su competencia en el oficio como para una mejor vivencia de la profesión, resulta de las interacciones significativas que se dan en su lugar de trabajo y producen cambios en la práctica docente y la reflexión sobre la misma práctica (Ulloa y Rodríguez, 2014).

El líder educativo se preocupa por el desarrollo profesional de sus docentes, promoviendo las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional logrando el cambio de las prácticas pedagógicas. Además, considera lo que necesitan aprender para promover el aprendizaje en los estudiantes, este da paso a un liderazgo compartido y distribuido que permita formar comunidades profesionales de aprendizaje, donde los profesores aprenden de sus colegas en el mismo lugar de su trabajo entendiéndose como tarea colegiada y en equipo que contribuye a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales, generando con ellos los cambios (Ulloa y Rodríguez, 2014).

La ley 20.903 define al Sistema de Desarrollo Profesional Docente como el proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de

las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional.

El desafío que plantea la Ley al CPEIP es garantizar la calidad y pertinencia de las acciones formativas para el desarrollo docente y directivo. Esta calidad y pertinencia está sustentada en los principios orientadores al Sistema de Desarrollo Profesional y enfatiza una formación que aporta al desarrollo docente, al aprendizaje de los estudiantes y de la organización escolar (CPIEP, 2004).

El objetivo del Sistema de Desarrollo Profesional Docente es fortalecer la capacidad de los profesores del país para que estos, solidaria y coordinadamente con los demás miembros de la comunidad educativa formen redes de aprendizaje profesional, para diseñar y gestionar una enseñanza de calidad que permita el logro de los aprendizajes de sus estudiantes del currículo nacional de acuerdo al contexto local, les permite el acceso a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, con el fin de mejorar en su propio hacer la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización educativa y en el aula. También permite que los docentes renueven y amplíen su compromiso profesional, entendiendo que son ellos los gestores del cambio social y humano y por el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades, la inteligencia emocional esencial para el buen actuar profesional, la planificación y práctica con niños, jóvenes y otros docentes a través de cada fase de su trayectoria profesional (CPIEP, 2004).

Para Vezub (2010) el Desarrollo Profesional Docente comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza que hay que considerar al momento de planificar programas y dispositivos concretos de formación. En este proceso se encuentran involucrados tres tipos de aprendizajes:

- a) Pedagógicos: Este implica múltiples aprendizajes que pueden llevarse a cabo en áreas diversas como las del currículum, en la gestión de las clases escolares, en el trabajo en equipo, en la exploración y reflexión de la práctica, en el análisis de casos y de la

experiencia de otros, en el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes para la enseñanza.

- b) Personales: La tarea educativa es por definición una tarea de relación que posibilita el crecimiento propio y ajeno. La formación y la reflexión permanente favorece la comprensión de sí mismo. Permite recuperar el deseo de educar y de enseñar, aquello que nos condujo a elegir la profesión. Este aprendizaje implica conocerse a uno mismo, analizar la trayectoria e historia profesional personal, estar dispuesto a inventar y reinventarse.
- c) Institucionales: El desarrollo profesional se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias, de la definición y análisis de proyectos, en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas institucionales. Estos procesos permiten conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales que alimenten el propio desarrollo. Las escuelas constituyen un importante espacio de socialización y aprendizaje para los alumnos y los docentes.

Las actitudes y conductas que se proponen fortalecer a través de programas de desarrollo profesional docente se materializan en una cultura organizacional dinámica que busca el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que entrega a sus alumnos. El aprendizaje continuo de los líderes es generar las condiciones para que las personas compartan sus conocimientos y recojan evidencias que les permitan ir ajustando su comprensión de los procesos educativos y sus resultados (Montecinos, 2003). Es importante para implementar este trabajo que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación. Es por ello que la organización escolar debe contemplar tiempo para el aprendizaje de sus profesionales (Smylie et al, 2001).

En los nuevos enfoques de desarrollo profesional docente se considera insuficiente la sola asistencia a un taller o curso como único medio de perfeccionamiento efectivo. Hay múltiples evidencias que indican que además de la participación en un taller con expertos internos o

externos, un programa efectivo que perdura en el tiempo es aquel que involucra a los profesores en un proceso iterativo de experimentación, práctica y retroalimentación en aula, junto con el análisis y reflexión individual, así como colectiva de su quehacer pedagógico.

Para la implementación de un cambio y antes de seleccionar las estrategias es necesario considerar el nivel de conocimiento de los participantes acerca de las metodologías de enseñanza, los problemas de convivencia en el aula, la evaluación de aprendizajes y los conceptos sobre aprendizaje, entre otros. Los protocolos establecidos en las estrategias nos permiten focalizar la conversación en temas prácticos y con ello el modelado en análisis de situaciones o evidencias concretas de los estudiantes, para vincularlos de manera pertinente con los conocimientos que poseen los docentes.

El dominio de los profesores sobre estos temas facilita que el grupo sea más preciso y profundice rápidamente en los aspectos del proceso enseñanza aprendizaje que subyacen a los ejemplos que sirven de insumo para el aprendizaje colaborativo (Wood, 2007; Garet et al., 2001). Cuando los docentes expresan tener pocos conocimientos sobre los temas a discutir, el líder o el facilitador orienta y apoya a los docentes en la búsqueda de información. En algunos casos estos temas de especialización son propuestos por el equipo de liderazgo a través de talleres de conocimientos generados por las investigaciones y los expertos. Siguiendo con los principios señalados, los talleres deben incorporar estrategias activo-participativas que permitan integrar teoría y práctica, dando respuesta a las preocupaciones y motivaciones planteadas por los profesores participantes y por la literatura relevante.

Un aspecto clave en el éxito de la implementación de estrategias de desarrollo profesional docente son las relaciones profesionales que se construyen en el centro escolar. Generalmente, las conversaciones entre docentes tienden a ser fragmentadas, muchas veces circunscritas a colegas del mismo nivel o del mismo sector de aprendizaje e interrumpidas en función de muchas otras demandas (Wood, 2007). Generar confianza en las relaciones profesionales toma tiempo y es necesario comprometer a los docentes en su generación. La reflexión de los docentes sobre sus prácticas necesita de un espacio de confianza profesional y del interés de los docentes en generar un equipo. Estos aspectos facilitan que los docentes expongan sus prácticas sin sentirse amenazados, estén más dispuestos a cuestionarlas y más abiertos a mirarlas desde las

perspectivas expuestas por sus colegas. Las condiciones antes mencionadas permiten, además, que el trabajo que se realiza en relación a la situación expuesta por un docente sea considerado valioso ya que les atañe a todos los integrantes de la comunidad que ve en ellas una oportunidad para que todos los docentes aprendan.

Las estrategias de trabajo se pueden modificar de manera que resulten poco amenazantes para los docentes. Por ejemplo, los facilitadores del grupo se eligen entre docentes que gocen de reconocimiento entre sus pares o las problemáticas analizadas se vinculan con el trabajo de varios docentes. Otra alternativa es comenzar con grupos pequeños conformados por docentes que se eligen entre sí. Por otro lado, la experiencia ha demostrado que en la medida en que los docentes utilizan un protocolo de trabajo elaborado y acordado entre todos sus integrantes, les da sentido de pertenencia, compromiso y la confianza profesional para fortalecer el trabajo en comunidad (Wood, 2007).

6.9. Comunidades profesionales de aprendizaje docente

Una comunidad profesional de aprendizaje es un equipo o agrupación de profesionales que trabajan interdependientemente para conseguir un fin común, del que los miembros se consideran mutuamente responsables (Bolívar, 2014). Un sentido de comunidad profesional permite conectar la interdependencia para resolver los problemas en conjunto mediante el diálogo reflexivo y la colaboración entre colegas. Una comunidad escolar tiene lugar cuando los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen, en orden a incrementar la calidad y eficacia de la enseñanza de toda la escuela. Aunque ha recibido formulaciones variadas en la literatura, una comunidad profesional docente se refiere a las acciones del profesorado para generar una identidad del grupo basada en valores compartidos sobre la enseñanza y el aprendizaje y que por su modalidad de trabajo dan lugar a incrementar el desarrollo profesional y la interdependencia de los docentes que la componen (Hord, Roussin, y Sommers, 2010).

Una comunidad de aprendizaje docente consiste en un grupo de profesoras y profesores que se reúnen de forma periódica para trabajar colaborativamente y abordar problemáticas

asociadas a sus prácticas de aula. En estos encuentros los docentes discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos, que luego podrán ser implementados en sus salas de clases (Aitsl, s.f; Liberman y Miller, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006). Todas las comunidades de aprendizaje docente son distintas y eso depende del contexto en donde se desarrollan, pero comparten tres características o conceptos que las componen que son los siguientes (Krichesky y Murillo, 2011; Stoll et al., 2006):

- 1- Comunidad: Grupo con valores y normas compartidas, en donde existen relaciones de confianza, respeto y apoyo mutuo y las decisiones se toman en conjunto.
- 2- Aprendizaje: Los docentes aprenden de otros y con otros con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- 3- Profesional: Cuando los colegas colaboran, estos perfeccionan un cuerpo técnico y especializado de conocimiento y aumentan su compromiso profesional. (MINEDUC, 2019)

La comunidad de aprendizaje también considera cuatro premisas en su concepción:

1. Los profesores pueden aprender unos de otros
2. El conocimiento necesario para mejorar las practicas pedagógicas está situado en la experiencia cotidiana de la escuela.
3. El conocimiento se enriquece mediante las reflexiones críticas y socializadas entre colegas.
4. Un cambio en las prácticas pedagógicas impactará en el aprendizaje de los estudiantes (Mineduc, 2019).

Para que una comunidad de aprendizaje docente se implemente en un establecimientos se requiere el compromiso del director y el equipo directivo entendido este como apoyo institucional, para ello es necesario generar las condiciones necesarias para su implementación, las que contemplan la toma de decisiones en conjunto, la distribución del liderazgo, la generación de confianza al interior de cada grupo como en toda la comunidad, además de ciertas tareas

para fortalecer esta estrategia como incorporar estas comunidades al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del colegio, definir los grupos de trabajo y los liderazgos facilitadores dentro de cada comunidad profesional de aprendizaje, sin dejar de lado las condiciones materiales, tiempo y de espacios destinadas a las reuniones, la detección de redes de apoyo y el constante monitoreo de progresos y logros del trabajo y la reflexión que realizan las comunidades (Mineduc, 2019).

En cuanto a las condiciones materiales y espacio temporales para la implementación encontramos las siguientes (Mineduc, 2019):

1. Tiempo: Una comunidad de aprendizaje docente necesita de tiempo y periodicidad para desarrollarse. Hay que planificar tiempos para preparar las reuniones como para implementarlas y procurar que estas sean periódicas, para construir confianzas y sirvan para ir profundizando aprendizajes.
2. Espacio: Es necesario contar con una sala o espacio cerrado. Se sugiere disponer las mesas en círculo o semicírculo para que los participantes puedan mirarse al conversar.
3. Materiales: Es crucial contar con recursos que estimulen discusiones basadas en evidencias, por ejemplo, trabajos de los alumnos, evaluaciones, cuadernos o extractos de videos de clases. También se deben considerar materiales que permitan hacer registros de lo que se discute en la sesión, junto con guías, fichas de lectura u otros elementos relevantes.
4. Agrado: El trabajo es arduo y la actividad dentro de una comunidad profesional de aprendizaje docente es demandante. Por esto, es importante contar con elementos que den comodidad y agrado, tales como café, té, galletas, entre otros.

Para la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje docente también es importante considerar otros elementos que serán parte esencial de su trabajo al interior de las instituciones educativas (Bolívar y Bolívar, 2012):

1. Definir un foco de trabajo de la reflexión: El equipo directivo del colegio considera el plan local de formación que es el instrumento que permite que la escuela se organice y defina acciones para el mejoramiento continuo de sus docentes, promoviendo el trabajo

colaborativo entre estos y la retroalimentación de sus prácticas pedagógicas. Además, se han de considerar el PEI y el PME, los resultados de la evaluación docente y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento para determinar las necesidades de mejora que son necesarias de implementar en las comunidades y reflexionar sobre ellas.

2. Formar el grupo e identificar un facilitador: Lo recomendable es trabajar con grupos pequeños de 5 a 10 personas y que la participación sea voluntaria. La composición del grupo dependerá de la temática que se decida trabajar o reflexionar, estas comunidades requerirán de uno o dos líderes que coordinen al conjunto de integrantes y organicen su trabajo en torno a metas comunes, además de asegurar que todos se reúnan, transmitir información, mediar las discusiones y estructurar las sesiones (Mineduc, s.f.)
3. Construir confianzas: En una comunidad de aprendizaje docente es esencial generar y mantener un clima de confianza, que fomente el respeto y la escucha mutua entre todos sus integrantes (Hennessy, Mercer y Warwick, 2011; Liberman y Miller, 2011). Debido a que el trabajo implica la exposición de la propia práctica docente que es sometida a examen y cuestionamiento y aunque ello se haga de forma constructiva podrían surgir ciertos temores y resultar amenazante. Es necesario construir intencionalmente esas relaciones cordiales entre todos los integrantes utilizando la conversación sobre el tema y estipulando la forma de relacionarse y de funcionamiento dentro del grupo entre los cuales se pueden destacar un acuerdo de confidencialidad entre los participantes desde el inicio de las comunidades de aprendizaje docente, para que se genere y resguarde un espacio de intimidad adecuado, que se dé lugar al humor y a escuchar activamente las distintas posturas, manteniendo el respeto ante las discrepancias de opinión, brindar apoyo a los que se sientan vulnerados o expresen algún tipo de preocupación. Es importante acordar al interior de las comunidades los principios de convivencia que van a regir en las reuniones como pedir la palabra, no usar teléfonos o realizar otras tareas distintas a las de la comunidad de aprendizaje docente. Es probable que en un principio los participantes de estas comunidades de aprendizaje descansen en la conducción de los facilitadores del grupo y tiendan a tener dificultades para confrontar sus puntos de vista.

No obstante, a medida que pasa el tiempo y que se genera mayor confianza, la regulación de las interacciones deja de recaer exclusivamente en los facilitadores, y los participantes son más activos en dirigir la conversación, mediante preguntas y temas a abordar (Grossman, Wineburg, y Woolworth, 2001).

Las comunidades de aprendizaje docente tienen ciertos atributos o características que permiten la transformación del grupo humano que las componen, por eso se convierte en una herramienta importante a la hora de implementar correctamente el trabajo colaborativo en las escuelas, entre estos atributos encontramos los siguientes (Louis y Kruse, 1995; Stoll y Louis, 2007; Whalan, 2012):

- a- Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje. El diálogo y acción profesional de los docentes se centran en las oportunidades que da a los estudiantes para aprender y en cómo mejorar sus resultados. Los miembros de una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes sobre los alumnos, sus aprendizajes, la enseñanza y el papel del profesor, sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer y una responsabilidad colectiva por los aprendizajes.
- b- Desarrollo e intercambio del buen saber y práctica. El intercambio entre colegas contribuye a la mejora profesional e incrementan el aprendizaje docente. Es una tarea en conjunto que está al servicio de la escuela. para conseguir el cambio tiene que existir una disposición a compartir el saber individual, pedir ayuda y ayudar a otros con la crítica de conocimientos y la retroalimentación. Los procesos de autoevaluación se emplean de manera coherente para facilitar una enseñanza eficaz y mejorar el rendimiento de los estudiantes.
- c- Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos. Las personas que pertenecen a las comunidades profesionales de aprendizaje docente se hacen responsables

colectivamente del aprendizaje de todos sus estudiantes. Los profesores se sienten involucrados en las discusiones que permiten la mejora y el logro de los objetivos.

- d- Interdependencia profesional. Todo el personal, incluidos los asesores, están implicados y valoran la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas hacia esta finalidad, esto es, abordar de manera conjunta los problemas educativos, compartiendo tanto lo que funciona como lo que no, siempre en busca del bien común.
- e- Procesos de indagación reflexiva. Los docentes al participar de las comunidades de aprendizaje comparten de modo crítico la práctica de su enseñanza a través del autoexamen y reflexión de su propio trabajo en procesos de indagación reflexiva sobre los datos recogidos y observados que le permita implementar la mejora.
- f- Los profesores comparten de modo crítico la práctica docente, mediante un examen crítico y reflexivo sobre su trabajo, a modo de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), donde los datos se analizan y usan para la mejora.
- g- Confianza mutua, conflicto y consenso. La comunidad debe asentarse en la confianza mutua, el respeto y el apoyo. Las diferencias individuales que puedan conducir a conflictos al interior de las comunidades docentes son aprovechadas como contextos productivos para el desarrollo de comunidad profesional pues siempre es necesario resolverlo mediante procesos de negociación y la toma de decisiones democráticas en la que todos los participantes se sientan activamente implicados.
- h- Ampliar la comunidad: La comunidad no se limita a la escuela ni sólo a los docentes, se debe buscar ampliarlas a las familias, barrio y comunidad, generando siempre nuevas redes donde todos pueden aportar a la escuela. Por tanto, toda la comunidad educativa

debe estar abierta al cambio para generar estas redes y nuevas alianzas con otras escuelas o instituciones que apoyen el aprendizaje de los estudiantes.

6.10 Resistencia al cambio.

La resistencia en una institución educativa se puede definir como un comportamiento de desacuerdo y discrepancia sistemática de los docentes en respuesta al desagrado de la introducción de nuevas ideas, tecnologías o métodos dentro de una organización (Caruth y Caruth, 2013). Cuando las personas involucradas no están interesadas en el cambio tratan de reducir su cooperación para mantener el statu quo, mostrarán resistencia al cambio. Dichos cambios incluyen acciones abiertas y públicas tomadas por los docentes para prevenir, interrumpir o interferir la implementación exitosa del cambio (Clarke, Ellett, Bateman y Rugutt, 1996).

El sistema educativo es una organización dinámica cuya misión es dar respuesta a las necesidades de formación de las personas.

Debido a que estas necesidades son variables, si queremos dar respuesta a la sociedad a la que queremos servir, debemos hacer cambios en el sistema y la estrategia. Dentro del sistema, los responsables de la innovación deben aceptar que el cambio es inevitable y, por lo tanto, deben entender que la resistencia también es inevitable (Caruth y Caruth, 2013).

De acuerdo con Reilley (1989), una ley fundamental de la física establece que a cada acción le acompaña una reacción de igual intensidad e inverso sentido, por lo que, ante cada propuesta de modificación del statu quo en las instituciones educativas, es de esperar naturalmente que, al menos, parte de los docentes involucrados, se resista a la nuevo. Donde hay cambio organizacional, naturalmente habrá resistencia por parte de algunos de sus integrantes.

Para los profesores el cambio conlleva ir de lo conocido a lo desconocido e inusual, saliendo de la comodidad de su sistema de trabajo, produciendo miedo e incertidumbre, por lo que la resistencia al cambio es en un nivel profundo la resistencia a la pérdida de cosas valiosas o la pérdida de ideas conocidas para ganar cosas desconocidas (Flamholtz y Randle, 2008)

Lo único constante en la vida es el cambio que es inevitable, sucede naturalmente o se impone y si la persona se resiste al cambio, éste le golpea y la desacomoda. En las instituciones

educativas no se trata de cambiar porque sí, sino de ir innovando con sentido. La innovación implica mejorar, es decir, cambiar para mejorar (Lewin, 2015). Si la realidad social es dinámica y la velocidad del cambio es cada vez mayor, todo el sistema educativo debe asumir la tarea de dar respuesta a las necesidades formativas de la sociedad en la que se ubica; el cambio es inevitable y es inevitablemente resistido por los docentes que se enfrentan a un cambio en el modo de entender la institucionalidad.

Por lo anteriormente expuesto, se deben encontrar estrategias e incentivos para hacer posible este cambio. Al respecto, Palmer, Dunford y Akin (2009) encontraron que no todos en la organización se oponen a ella y existen motivos para motivarla, como la seguridad, el salario, la autoridad, el estatus, la responsabilidad y las condiciones laborales. La satisfacción de la labor docente, la disponibilidad de tiempo y energía serán áreas potenciales a las que los gestores del cambio deben prestar especial atención, porque el progreso de los cambios en las instituciones educativas se ve afectado, en cierta medida, por las actitudes de resistencia que prevalecen en las instituciones educativas (Ibrahim, Al-Kaabi y El-Zaatrani, 2013).

En tanto, los buenos directivos son personas flexibles y permeables al cambio porque entienden que el cambio los energiza frente el aburrimiento que produce seguir haciendo las cosas como siempre, convirtiéndolo en rutina y prácticas predecibles (Lewin, 2015).

6.11 Teoría de la acción.

Las organizaciones se resisten al cambio y sobre todo a tener una “visión” compartida principalmente porque los líderes no son capaces de brindar una narrativa que las personas entiendan acerca de la visión nueva que quieren implementar (Elmore 2009). Las transformaciones planteadas para una institución educacional, necesariamente, debe considerar diferentes ámbitos. Entre estos, es necesario considerar tres niveles de la cultura (Schein, 2010) que poseen cada uno de los espacios educacionales:

1. Suposiciones básicas: asociados a los supuestos y creencias presentes en gran parte de los miembros de una comunidad.
2. Valores declarados: elementos o declaraciones que son consideradas como correcto, buenos o deseables para una institución.

3. Artefactos y prácticas: son las manifestaciones simbólicas y a los patrones de comportamiento de los miembros de una organización.

Cualquier propuesta de mejora debe considerar esos elementos como basamentos para las diversas oportunidades de mejora que puedan surgir de los diferentes niveles de concreción curricular.

Las transformaciones deben partir de la premisa de las capacidades de adaptarse, aprender y cambiar (Aziz, 2018), como base para plantear y generar estrategias de cambio. Desde ese aspecto, es vital considerar que las acciones o prácticas no se cambian por mandatos, sino por el desplazamiento específico de normas, estructuras y procesos previos, planteado el modelamiento de nuevos valores y comportamientos deseados a partir de la construcción colectiva (Elmore, 2004).

Los liderazgos educacionales en todos los ámbitos del desarrollo de una institución, necesariamente debe generar las condiciones para crear y cambiar las culturas, comprendiendo, monitoreando, demostrando y modelando su propio aprendizaje (Elmore, 2010). Para otorgar un marco conceptual para la transformación, necesariamente debemos apoyarnos en modelos que nos otorguen algunas líneas de acción que generan las diversas oportunidades de mejora. La propuesta para el colegio subvencionado, se sustenta en la teoría de cambio y teoría de acción, ya que contrasta el estado actual del establecimiento con el estado deseado con foco en el trabajo colaborativo de sus docentes, para lo cual se propone una serie de acciones cuya función es disminuir el problema identificado en la línea base del proyecto. Las acciones propuestas son totalmente distintas a las acciones a las que han desarrollado hasta el momento por el colegio y que no han resultado efectivas por lo que el problema se ha mantenido sin resolver.

La teoría del cambio es una propuesta de trabajo que se centra principalmente en los factores a través de los cuales el cambio se produce. Se plantea como un mapeo para las transformaciones que se plantearán, en búsqueda de los resultados esperados (Azuz, 2018). Por otro lado, una teoría de acción es un complemento a la teoría de cambio, mediante el cual se plantea un aprendizaje más sistemático a partir de lo que funciona o no funciona centrada en la implementación de la mejora. Es importante diferenciar que lo que se considera “teoría

expuesta”, entendida como como lo planteado como ideal, y la “teoría en uso” en el que las personas diseñan sus acciones, las ejecutan y valoran sus consecuencias (Azuz, 2018). Es decir, esto busca disminuir la brecha entre lo declarado y lo aplicado.

Una teoría de acción tiene tres premisas esenciales:

1. Partir de un predicamento de una relación o cadena causal.
2. Debe ser empíricamente refutable.
3. Tiene que ser abierta y ponerse a prueba de manera permanente.

Para lograr la implementación de estas prácticas es necesario generar una serie de condiciones asociadas al contexto institucional/local/cultural para que estas tengan efectos. Azuz (2018) nos plantea algunos puntos relevantes para observar como establecimiento:

- 1- Motivación: es vital logran consolidar experiencias de motivación por parte de las y los docentes. El equipo directivo tiene la tarea vital de generar motivación para lograr el compromiso reflejado en acciones del equipo de profesores.
- 2- Creación de capacidad: Desarrollar capacidades se define como estrategias que aumenten la efectividad colectiva, es decir, poner en función las competencias individuales en función del conjunto. El planteamiento de estrategias y el seguimiento de éstas enfocándonos en los resultados, generará una sinergia en la cual todos estarán integrados.
- 3- Aprendizaje en contexto: situar en contexto lo que se hace, esto es indispensable para demostrar que sí se puede aplicar en el establecimiento educacional.
- 4- Tendencia hacia la reflexión: No aprendemos precisamente de la experiencia, sino de la reflexión sobre la misma. La premisa anterior nos invita a generar espacios de mayor reflexión colaborativa acerca de las acciones y por, sobre todo, los aprendizajes de las y los estudiantes.

- 5- Compromisos en distintos niveles: es importante construir estrategias colectivas para generar compromisos entre las partes y en todos los niveles de concreción curricular en el establecimiento.
- 6- Persistencia y flexibilidad para mantener el rumbo: ser constante es la clave, en cuanto al seguimiento, monitoreo y campo de acciones. También la flexibilidad de los objetivos se transforma en clave, para evitar con ello, frustración laboral.

Al momento de implementar una estrategia de cambio y sus respectivas acciones, pueden presentarse una variedad de iniciativas que pueden parecer atractivas, pero imposible de implementar, por lo que es necesario organizar y seleccionar las más contingentes, realistas y las que realmente apunten al logro de los aprendizajes de los estudiantes en un plan organizado en el tiempo que sea alcanzable. La misión de una buena teoría de la acción es encontrar una senda clara para avanzar en medio de esa multitud de iniciativas.

Los procesos de gestionar los cambios y transformar la cultura requiere necesariamente entender que existen las creencias preexistentes enraizadas en el quehacer institucional (Fullan, 2006). Por tanto, las prácticas docentes están mediadas por sus creencias, de su entendimiento de la pedagogía y del currículum. La tarea de cambio es una tarea compleja porque la cultura no se cambia por mandato, sino más bien por el desplazamiento de las normas, estructuras y el modelado que permite la incorporación de nuevos valores y comportamientos. Elmore (2004).

6.12 Test DISC, instrumento para conocer el perfil de comportamiento.

El test DISC (Dominance, Influence, Stability y Compliance), es un instrumento utilizado frecuentemente en el ámbito laboral para determinar el perfil de rasgo de personalidad y así conocer si las actitudes del postulante están alineadas a las requeridas para el cargo que las organizaciones tienen a disposición para el mercado laboral. Es uno de los filtros más utilizados por los reclutadores a la hora de la selección cuando tienen la necesidad de evaluar en forma

práctica los perfiles de los postulantes, además de servir a las personas conocer cuáles son las habilidades blandas a potenciar y de esta manera manejar de forma efectiva este aspecto (Mireles, 2015).

Este instrumento fue desarrollado por el psicólogo William Marston, sus resultados se centra en 4 perfiles básicos (o personalidades) con diferentes grados de intensidad y con unas tendencias de comportamiento que son capaces de predecir y medir el ritmo, prioridades, fortalezas, áreas de crecimiento, miedos, irritaciones, reacción bajo estrés, fuente de seguridad, medición del valor de cada individuo, ambiente deseado, etc. en el marco de las relaciones interpersonales y el comportamiento frente al entorno en donde las personas se desarrollan (Weinert, 2015).

Es una herramienta valiosa y necesaria para el conocimiento de las personas que conforman una comunidad, ya sean en equipos de trabajos o situaciones interpersonal que se pueda generar, convirtiendo cualquier relación, encuentro, laboral, cultural, amistoso o personal, en un exitoso y productivo encuentro y relación para ambas partes (Cadena, Rendón, Aguilar, & Salinas, 2017).

El tener una visión del estilo de conducta le permite al individuo poder auto conocerse y, al mismo tiempo, predecir futuras tendencias de comportamiento. Esta información se debe ver como una oportunidad de mejora (López y Fachelli, 2014).

La aplicabilidad del test DISC requiere la participación voluntaria y honesta del entrevistado, dependiendo exclusivamente de la transparencia que ellos posean al contestar las preguntas planteadas. La recomendación para su ejecución es que el mismo no sea tomado bajo presión o en una situación que amenace con la integridad de la persona que lo está respondiendo.

La lógica interna de este instrumento se sustenta en la existencia de cuatro patrones comportamentales básicos y en cómo cada uno de estos patrones se presentan con mayor o menor intensidad en cada individuo.

Los cuatro patrones conductuales principales son Dominante; Influyente; Estable y Conciencioso, pueden ser comprendidos desde sus necesidades y hábitos, por otro lado, es posible clasificarlos en base a su forma de percibir el entorno y a ellos mismos. En la Figura 21 se puede observar que los patrones conductuales comparten al menos una característica en común

con sus pares, ya sea en visión de mundo o en autopercepción. De esta forma, podemos ahondar en características definitorias de cada patrón por medio de la comprensión de la forma en que cada cuadrante filtra la información.



Figura 21. Principales características compartidas por los patrones conductuales del test DISC.

Caracterización a grandes rasgos cada uno de estos cuatro patrones del test DISC. (Human Performance Institute (HPI)., 2020)

1.- Patrón DOMINANTE se caracteriza por sentir su entorno como inhóspito, lo que significa que no puede bajar la guardia si busca alcanzar sus metas, en consecuencia, se encuentra alerta de los desafíos y problemas que puedan surgir de cualquiera de sus esferas, sea esta de tipo laboral o social, por lo mismo, su interés se alinea con las decisiones lógico-prácticas. La persona de patrón dominante se ve a sí misma como alguien capaz de influir sobre su entorno, tanto sea para defenderse como para propiciar el ambiente adecuado para sus necesidades.

2.- Patrón INFLUYENTE se caracteriza por sentir su entorno como seguro y/o favorable, lo que significa que puede dedicarse al manejo de su propia imagen, el monitoreo de las actividades de otros y las relaciones interpersonales, de este modo, tanto su entorno social como laboral es acomodado a sus necesidades. Su orientación principal es hacia las personas, la forma en que se

presenta hacia los demás y el potencial de las relaciones interpersonales La persona de patrón influyente se ve a sí misma como alguien capaz de influir sobre su entorno, tanto sea para defenderse como para propiciar el ambiente adecuado para sus necesidades.

3.- Patrón ESTABLE se caracteriza por sentir su entorno como seguro y/o favorable, lo que significa que puede tomar el tiempo necesario para contemplar sus opciones, necesidades propias y las del resto. Su orientación principal es hacia las personas, la forma en que se presenta hacia los demás y el potencial de las relaciones interpersonales. La persona de patrón estable se ve a sí misma como alguien poco capaz de influir sobre su entorno, tanto sea para defenderse como para propiciar el ambiente adecuado para sus necesidades.

4.- Patrón CONCIENZUDO se caracteriza por sentir su entorno como inhóspito, lo que significa que no puede bajar la guardia si busca mantener cierto nivel de estabilidad en el mismo, en consecuencia, se encuentra alerta para su toma de decisiones, sea en el aspecto laboral o social, es además conservador y apegado a las normas por naturaleza, por lo mismo, su interés se alinea con las decisiones lógico prácticas y estructura. La persona de patrón concienzudo se ve a sí misma como alguien poco capaz de influir sobre su entorno, tanto sea para defenderse como para propiciar el ambiente adecuado para sus necesidades.

El test DISC ofrece distintas ventajas durante la etapa de reclutamiento y selección de trabajadores pues aporta una base inicial a través de la cual se puede evaluar el desempeño posteriormente (Andrés, 2021). Dentro de los beneficios se consideran los siguientes:

- 1- Identificar el propio modo de comportamiento que se está teniendo como persona y que está siendo llevado a cabo en el entorno en donde se desarrolla.
- 2- Comparar el propio perfil DISC con otros miembros de la comunidad en donde se encuentra lo que permite compartir, comparar y reflexionar sobre los hallazgos obtenidos por el desarrollo del modelo.

- 3- Identificar cómo afectan los rasgos de personalidad propios dentro de la cooperación, comunicación, toma de decisiones y logro de resultados tanto a nivel personal como en la comunidad.
- 4- Aprender a desarrollar más abiertas y efectivas relaciones entre equipos y comunidad en general luego de identificar cuáles son los rasgos de personalidad de cada uno de los miembros.
- 5- Mejorar el potencial y desarrollar planes de acción para lograr metas, identificando cada una de las oportunidades de mejora y aquellos aspectos positivos que se tienen como persona.
- 6- Descubrir puntos clave para perfeccionar el desempeño que se tiene como persona y, a través de este descubrimiento, tomar acción para mejorar y potenciar en el ámbito personal.
- 7- Mejora la comunicación corporativa.
- 8- Reduce conflictos, por tanto, favorece el clima laboral.
- 9- Disminuye la rotación de personal.

El test ayuda a captar a los trabajadores más diferenciales en una combinación de habilidades y personalidades necesarias para alcanzar los objetivos de la institución reconociendo y apoyando las siguientes dimensiones dentro de la misma (Fuentes, 2021).

- 1- Liderazgo: Permite adaptar el estilo de liderazgo y activar las diferentes palancas de motivación de los colaboradores.
- 2- Recursos Humanos: Adecua los diferentes perfiles profesionales a los puestos de trabajo en los procesos de selección.
- 3- Educación: Adapta las diferentes metodologías de enseñanza a los diferentes perfiles del alumnado.
- 4- Trabajo en equipo: Permite cohesionar y adaptar los diferentes perfiles para obtener equipos de alto rendimiento.

- 5- Autoconocimiento: Detectar debilidades y fortalezas y diseña planes de desarrollo tanto personal como profesional.
- 6- Coaching: Tener una fotografía inicial sobre los estilos del comportamiento del coachee.

6.13 El coaching para el liderazgo.

El coaching es una forma de acompañamiento que tiene por objetivo el aprendizaje, desarrollo y crecimiento de individuos o grupos de una forma personalizada. El coaching proporciona un espacio donde poder observar, pensar y profundizar en los retos de las personas, para generar un aprendizaje, un cambio que sea posible de alcanzar a través del reconocimiento de sus propias capacidades. En ese camino de aprendizaje conecta a las personas o a los grupos con su parte emocional o relacional, que potencia o limita el cambio. (Ballesteros y Pérez, 2013). El coaching es una práctica que permite a quienes lideran equipo de trabajo, de manera individual o grupal, en sesiones de conversación con un coach, mirar su trabajo, abordar sus fortalezas, identificar áreas de mejora y practicar nuevas competencias.

La incorporación del "coaching" al mundo del trabajo ha sido relevante en los últimos años, porque ha permitido no solo centrarse en el desarrollo de técnicas, sino en capacitar a los profesionales de distintos ámbitos en la incorporación de nuevos hábitos, que permitan mejorar y potenciar el desempeño (Gorrochotegui-Martell, 2011).

El "coaching" es una reconocida herramienta de uso internacional para la mejora en un mundo cambiante, las instituciones más avanzadas apuestan por un liderazgo que aprovecha los talentos de su personal, y en la medida de lo posible, facilitar su desarrollo. Hoy se requiere escuchar más a los colaboradores dejando de lado el modelo de jefe por el de líderes dialogantes que alienten las capacidades de decisión de sus trabajadores y aportando técnicas avanzadas y profesionales para mejores resultados (Asociación Española de Coaching, 2011).

Los cargos de mayor responsabilidad necesitan habilidades para ser exitosos que no se centran ya tanto en lo técnico ni en lo propiamente gerencial, sino, de modo muy especial, en lo personal. En la medida que se está más alto en un cargo más capacidades de relación

interpersonal son necesarias, pues se estima que un directivo debe saber escuchar, comunicarse, mantener un elevado equilibrio emocional, desarrollada autocrítica personal y abierto al aprendizaje continuo. Los directivos sin esa formación según Chappelow y Leslie (2000), poseen estas cinco características: a) tienen problemas de relaciones interpersonales; b) fracasan al contratar, construir o liderar un equipo; c) incumplen con los objetivos de la organización; d) no se adaptan o disponen a los cambios, y e) carecen de una amplia orientación funcional.

El directivo de un establecimiento educacional al estar a cargo de un grupo de personas requiere de una amplia y profunda formación que considere el manejo de las habilidades interpersonales y de liderazgo, en tales casos se requeriría según Wise y Jacobo (2010) que un coach asista al director en la mejora de la gestión escolar, en la relación con los recursos, en la visión que se tiene de la escuela y en el liderazgo personal de éste entre otras dimensiones que le permitirían transformar la escuela en un espacio centrado en una mejora en los aprendizaje de sus estudiantes.

En general, nos encontramos con directores y jefes de estudios con unos perfiles excelentes desde el punto de vista académico o de años de experiencia y al mismo tiempo, con grandes dificultades para desempeñar su rol ante situaciones complejas, en lo que se refiere a aspectos emocionales o relacionales. El verdadero «coaching» abarca la idea de que todos estamos hechos para el cambio, el crecimiento, el aprendizaje y el autodesarrollo continuo por lo que se considera como un procedimiento útil para enseñar competencias de liderazgo.

Existe una estrecha relación entre el *coaching* y el aprendizaje pues el trabajo de un *coach* consiste en descubrir las fortalezas en los otros, no indica cómo hacer las cosas, más bien guía a quienes lo rodean para alcanzar sus logros de la mejor manera posible, propone pautas, define el escenario de las nuevas acciones y luego colabora con el individuo para ponerlas en práctica (Lewin, 2020).

El proceso intenta revalorar el rol de los integrantes de la organización en el desarrollo del talento humano, que no termina en el entrenamiento a nivel profesional, sino que se extiende al desarrollo personal de cada colaborador, además de clarificar el rol del líder de área como responsable de ejecutar los programas de desarrollo del talento, interesándose no sólo por el

desarrollo profesional de sus colaboradores sino también por su crecimiento personal. Desde esta mirada se entiende el coaching como un proceso integral que apunta a ayudar a las personas a llegar a su máximo potencial. Sin generar juicios de valor, no busca dar soluciones ni respuestas, no quiere imponer el punto de vista propio o generar algún tipo de dependencia. El coach educativo puede ayudar a un docente a lograr resultados sorprendentes mejorando diferentes aspectos de su persona y quehacer para lograr una transformación (Lewin, 2020).

Un buen líder educativo siempre tiene tiempo para ser un mentor y acompañar a sus docentes. Debe ser un referente pedagógico en el caso de estar a cargo de procesos académicos, además de poseer un componente intelectual y un profundo conocimiento de los programas de enseñanza, instrucción y aprendizaje, para de esta manera auto motivarse, motivar y facilitar el desarrollo intelectual de sus profesores a cargo.

El coach, a través de un trabajo personal que toman en cuenta las emociones del coachee (persona que es acompañada en procesos de coaching) podrá trabajar sobre aquellos aspectos que impiden su crecimiento, especialmente a través de la inteligencia emocional que el coach maneja como profesional y como persona.

Lewin (2020) nos propone algunos consejos desde el coaching para ser implementados por a los directivos de colegios a la hora de acompañar a sus profesores.

1. Desarrollar las relaciones interpersonales que permita lograr una conexión emocional con los docentes que les ayude a crecer.
2. Intentar siempre elevar la autoestima de los colaboradores mostrándoles cómo su trabajo influye en la institución. A nadie le gusta que lo critiquen o que le marquen sus defectos todo el tiempo.
3. Alentar a los colaboradores. La gente sabe cuándo uno no confía en ella. Por eso es importante convertirse en fan de los docentes.
4. Ganarse a las personas. Consiste en generar en ellos un respeto y valoren la labor del líder, como los docentes creen en sus directivos.

5. Poner el desarrollo personal y profesional de los docentes como una prioridad. Si entendemos que la excelencia académica se mide a través de los docentes, es parte importante del trabajo del directivo ayudarlos a ser cada vez mejores.
6. Colaborar generosamente con los docentes. Muchos directivos no invierten en el desarrollo profesional de sus docentes por miedo a que después se vayan de la institución. El problema no es que se vayan ¡El problema es que se queden!
7. Ubicar a los docentes y colaboradores en su zona de fortaleza. El líder directivo descubre sus fortalezas, les asigna trabajos en donde puedan brillar, les ayuda con sus debilidades ofreciendo acompañamiento, ayuda o capacitación.
8. Poner metas que puedan alcanzar pero que los empujen fuera de su zona de confort (no zona de fortalezas).
9. Monitorea siempre el progreso de todos con la ayuda de sus colaboradores.
10. Finalmente evalúa el logro de objetivos.

7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En el contexto de la educación es necesario replantearse un modelo de dirección de las escuelas que considere que el liderazgo de sus equipos directivos es una de las principales palancas de la mejora de los establecimientos. Se necesitan directivos capaces de ejercer un liderazgo distribuido, centrado en el desarrollo de las personas y sus capacidades individuales y colectivas, que asuman riesgos, que estén implicados directamente en las decisiones pedagógicas y por último, que tengan formación sólida de los procesos de cambio. Fortalecer el rol de liderazgo del equipo de gestión del establecimiento subvencionado es la base de la propuesta presentada pues se entiende que en ellos radica la responsabilidad de movilizar a la comunidad en busca de mejorar resultados de sus estudiantes. Cuando los profesores y directivos forman parte de un equipo suscriben los mismos valores, creencias, objetivos y, a la vez, mantienen un alto nivel de acuerdo en cuanto a cómo lograr éstos, la cohesión nos permite llegar a nuestras metas como comunidad de aprendizaje.

La incorporación de procesos de acompañamiento de coaching para los líderes del establecimiento revaloriza el rol de los integrantes de la organización en el desarrollo del talento humano, que no termina en el entrenamiento a nivel profesional propio de la tarea educativa, sino que se extiende al desarrollo personal de cada directivo y docente, además clarificar el rol clave del equipo directivo como responsables directos de ejecutar los programas de desarrollo del talento, interesándose no sólo por el desarrollo profesional de sus colaboradores, sino también por su crecimiento personal y emocional que lo mantenga motivado e involucrado y comprometidos en los nuevos procesos de cambio.

El trabajo colaborativo propuesto en el plan de mejora permite que líder educativo influya directamente en la efectividad y en el desarrollo profesional de los docentes. Este trabajo colaborativo entre pares busca soluciones en conjunto para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Hattie, 2015). Las comunidades profesionales de aprendizaje docente es la estrategia fundamental que admite que los profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas. Calvo (2014) señala que las prácticas de colaboración docente son realmente efectivas cuando están relacionadas con el quehacer de los profesores y directivos que trabajan en conjunto para desarrollar las prácticas

de aprendizaje que impacten positivamente en sus estudiantes mediante el análisis del trabajo de aula.

El plan de mejora tiene como propósito responder a las tres causas del problema detectado en el colegio que se asocian principalmente a la falta de trabajo colaborativo entre los docentes a través de fortalecer la concepción de la gestión curricular, el apoyo docente, la visión compartida sobre la colaboración y de generar con la comunidad los lineamientos pedagógicos que el establecimiento necesita. El responder a estas causales incidirá directamente en la mejora de las respuestas de los docentes a algunas de las dimensiones de Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica que fueron asociados como efectos directos de las tres causales y que fueron explicados en detalle en el apartado del árbol de problemas de la línea base.

Finalmente, la propuesta de mejora constituye un valioso insumo que puede ser implementado y adaptado en otros en otros contextos educativos que busquen también fortalecer el liderazgo de sus equipos de trabajo que movilizan el cambio al interior de los establecimientos y generar el trabajo colaborativo docente asociadas a la gestión curricular.

8. DESAFÍOS Y PROYECCIONES

No es fácil diseñar una propuesta de mejora para un establecimiento educacional sin contar con la participación de los integrantes de la comunidad, sin el conocimiento, la historia, la experiencia y la cultura institucional que son las base un proyecto de mejora, por lo que un desafío importante para esta propuesta es seguir involucrando, motivando a los miembros de la institución educativa en nuevos proyectos que busquen principalmente mejorar las condiciones y aprendizaje de todos los integrantes, pero principalmente sus estudiantes.

Es necesario que el equipo directivo junto a todos los docentes siga desarrollando un plan de formación permanente en temas de liderazgo, gestión curricular, metodologías, didácticas y evaluación. Este desarrollo de capacidades personales puede venir de distintos espacios especializados tanto externos como al interior de la propia comunidad. Los líderes educativos son capaces de Identificar y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo, es una de las seis prácticas de la dimensión desarrollando capacidades del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015).

La implementación de las comunidades de aprendizaje profesional docente en el colegio es el inicio de un plan local de desarrollo profesional docente donde la institución educativa en conjunto define nuevas acciones para el mejoramiento continuo del trabajo de los profesores, fortaleciendo el trabajo colaborativo, incorporando acciones como la retroalimentación efectiva de las prácticas pedagógicas, visitas al aula, revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes, caminata de aula, mentoría entre pares, entre otras estrategias que permitan a los docentes colectiva o individualmente reflexionar y evaluar su propias prácticas enseñanza-aprendizaje con el fin de fortalecer aprendizajes de las y los estudiantes priorizados por la comunidad educativa.

Los líderes escolares modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua. La aplicación de los resultados del Test DISC y el coaching en sus conversaciones

y reuniones es una buena herramienta que deben seguir utilizando los líderes y docentes del colegio para consolidar y generar las confianzas necesarias que les permita promover la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo, donde existe el diálogo constructivo entre todos los miembros, además, el mismo test se convierte en una herramienta poderosa para el trabajo individual y emocional que busca potenciar aquellas áreas personales que aportan al trabajo colaborativo.

Esta propuesta presentada al establecimiento subvencionado es un proyecto perfectible y posible de ser modificado en todos los aspectos y acciones. La elaboración en conjunto es esencial a la hora de evaluar o implementar este plan de mejora, que por su naturaleza de impacto directo en las personas que integran la comunidad educativa ha de ser flexible en algunas áreas como el tiempo, los espacios, la calendarización, considerando siempre la situación que esté viviendo en ese momento el establecimiento. Las acciones relacionadas a las jornadas de formación se presentaron con una estructura general para permitir a la comunidad incorporar los recursos personales con los que cuenta y así distribuir de acuerdo con sus propias necesidades el tiempo, permitiendo el compromiso de las personas en esta actividad o acción.

Como desafío se sugiere potenciar el monitoreo y la evaluación para cada una de las acciones este proyecto para asegurar mejores procesos de implementación en cada una de las etapas. Además de considerar que cada acción de la estrategia de mejora es modificable por los equipos de trabajo, pero siempre desde la perspectiva que esta es una propuesta de trabajo colaborativo para establecimientos educacionales que compartan un bajo desarrollo profesional de sus docentes.

La realidad de los establecimientos y los contextos culturales de los mismo cambian constantemente ya sea por los elementos internos o externos asociados al clima de convivencia y los procesos propios que vive el establecimiento, sus líderes o integrantes. Es necesario considerar que el diseño de una propuesta incorpora acciones de cambio que primero que afecta a las personas que conviven en comunidad, de ahí radica la importancia de planificar bien estos procesos. La innovación implica mejorar, es decir, cambiar para mejorar (Lewin, 2015) y el cambio es inevitable y es inevitablemente resistido por los docentes que se enfrentan a un nuevo modo de entender la institucionalidad, por lo que se deben encontrar estrategias e incentivos para

hacer posible la implementación que permita la satisfacción de la labor docente, la disponibilidad de tiempo y energía (Ibrahim, Al-Kaabi y El-Zaatrani, 2013). Los buenos equipos de liderazgo son personas flexibles y permeables al cambio porque entienden que los energiza frente el aburrimiento que produce seguir haciendo las cosas como siempre convirtiéndolo en rutina y prácticas predecibles (Lewin, 2015).

El implementar el trabajo colaborativo entre los docentes de un establecimiento educacional significa para los equipos de liderazgo re imaginar una nueva organización escolar que considere a todos sus integrantes, que sea contingente, además de proporcionar una dirección clara (Leithwood, 2009). El liderazgo es el motor principal de la propuesta de mejora pues se intenta fortalecer el rol de los líderes educativos en la capacidad que tienen para desarrollar a las personas y generar los cambios necesarios en las instituciones educativas. Acompañar al equipo directivo y a los docentes a través del asesoramiento externo multidisciplinario en temas de: liderazgo, gestión curricular y coaching educativo. Estos temas proporcionan sentido, orientación y motivación para el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y contribuyen a la cohesión y alineamiento de los esfuerzos (MINEDUC, 2015). La implementación del trabajo colaborativo de los docentes en el establecimiento en cada una de las etapas de este proyecto requiere del compromiso del equipo directivo para generar las siguientes acciones: tomar decisiones en conjunto, distribuir el liderazgo, generar la confianza, definir los grupos de trabajo y los liderazgos facilitadores, las condiciones materiales, tiempo y de espacios destinadas a las reuniones, detección de redes de apoyo y el constante monitoreo de progresos y logros del trabajo (MINEDUC 2019).

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/>
- Andrés, A. (2021, 13 julio). Test DISC, ¿es útil para reclutamiento y selección? Blog de Recursos Humanos de Bizneo HR: práctico y actual. <https://www.bizneo.com/blog/test-disc/>
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas* (5º ed.). Barcelona: Horsori.
- Asociación Española de Coaching (2011). *Del líder clásico al líder coach*. Recuperado el 16 de junio de 2011 de: <http://www.asescoaching.org/2011/06/lider-clasico-lider-coach/>.
- Aziz, C., Rivero, E. y Zoro. B. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*. Nota técnica Nº 6. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Bachmann, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: Una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1) (p. 297-310)
- Ballesteros, C. V., & Pérez, C. L. (2013). *Coaching educativo: Las emociones al servicio del aprendizaje* (Vol. 3). Ediciones SM: España.
- Bass, Bernard y Avolio, Bruce (2006a). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Consulting Psychologist Press. Palo Alto: Estados Unidos.
- Bass, Bernard y Riggio, Ronald (2006b). *Transformational leadership Mahwah*. Lawrence Erlbaum Associates, inc. Publishers: Estados Unidos.
- Bennet, N.; Wise, C. Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. London: NCSL
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Department for

- Education and Skills, DfES. Research Report RR637. Disponible en: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>
- Bolívar, A., & Bolívar, M. (2012). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. En L. Razeto y otros: *La educación necesaria: extendiendo la mirada* (pp. 131-184). Santiago de Chile: Ed. Universitas Nueva Civilización. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente. Una revisión internacional, pp. 61-103.. En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. RIL editores:Chile.
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., & Salinas, E. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263153520009.pdf>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Caruth, G., y Caruth, D. (2013). Understanding resistance to change: a challenge for universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 12-21.
- Chappelow, C. & Leslie, J. B. (2000). *Keeping your career on track*. Greensboro, NC: CCL Press.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E y Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education. A network approach in improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Clarke, J. S., Ellett, C. D., Bateman, J. M., y Rugutt, J. K. (1996). *Faculty receptivity/resistance to change, personal and organizational efficacy, decision deprivation and effectiveness in research I universities*. Proceedings of the Association for the Study of Higher Education Meeting, 21. Congreso llevado a cabo en Memphis, Estados Unidos.

- Conger, Jay y Riggio, Ronald (2007). *The practice of leadership. Developing the next generation of leaders*. Jossey-Bass, Inc. Publishers: Estados Unidos.
- CPEIP. 2018. Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo. Primera Ed. Santiago.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3) pp. 213-216.
- Day, C. y Harris, A. (2002). Teachers leadership, reflective practice and school improvement. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 957-977). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Day, C. (2009). Capacity building through layered leadership: Sustaining the turnaround. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 121-138). London: Springer.
- Duke, D. and Leithwood, K. (1994), *Management and Leadership: A Comprehensive View of Principals' Functions*, mimeo, OISE, Toronto.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Flamholtz, E., y Randle, Y. (2008). *Leading strategic change: Bridging theory and practice*. Cambridge University Press.
- Fuentes, E. (2021, 9 febrero). Metodología DISC: Qué es y qué aplicaciones tiene. El Líder Exponencial. <https://liderexponencial.es/metodologia-disc-que-es-y-que-aplicaciones-tiene/>

- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2003). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Editorial Gránica.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2). Recuperado desde: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement. *Seminar Series Paper N. 157, Centre for Strategic Education (CSE)*. Recuperado desde: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Gather Thurler, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Ed. Graó.
- Glattorn, A., Boschee, F., Whitehead, B., y Boschee, B. (2013). Curriculum leadership. strategies for development and implementation (3th ed.). California: SAGE.
- Gorrochotegui-Martell, A. (2011, 18 julio). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educ.Educ*, 14. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1265>
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). What makes teacher community different from a gathering of teachers? An Occasional *Paper co-sponsored by the Center for the Study of Teaching and Policy and Center on English Learning & Achievement (CELA)*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The teachers college record*, 103, 942-1012.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002) Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhagen.

- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8 (4), 337-347.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 545-554.
- Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en la educación: las políticas de la experiencia colaborativa*. Londres: Pearson.
- Hennessy, S., Mercer, N., & Warwick, P. (2011). A dialogue inquiry approach working with teachers in developing classroom dialogue. *Teachers College Record*, 113(9), 1906-1959.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Hord, S.M.; Roussin, J.L. & Sommers, W.A. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Human Performance Institute (HPI). (2020, agosto). Herramienta HPI-DISC (N.o 01). https://wp.hpioficial.com/wp-content/uploads/2021/05/HPI-DISC-PREMIUM-Muestra.pdf?_ga=2.32687479.852984840.1627434421-271151723.1626360397
- Ibrahim, A., Al-Kaabi, A., y El-Zaatrari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3), 25-36.
- Ilies, R., Judge, T. y Wagner, D. (2006). Making Sense of Motivational Leadership: The Trail from Leaders to motivated Followers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. Flint MI 13(1). Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=5&did=1137036211&SrchMode=3&sid=4&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1174604079&clientId=39490&aid=4>
- Instituto Europeo de Coaching (2011). Beneficios. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: <http://institutoeuropeodecoaching.com/index2.php?n=20>.

- Juan, Santiago y Roussos, Andrés (2010). El focus groups como técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 256, Universidad de Belgrano. Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2012). *The heart of change: real-life stories of how people change their organizations*. Boston, Mass.: Harvard Business Review Press.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de mejora para una nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003) What do we already know about successful school leadership? Paper presented at AERA, Chicago.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Recuperado de: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. A., Mascal, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.
- Leithwood, K. (2013). Strong districts & their leadership. A paper commissioned by the Council of Ontario Directors of Education and the Institute for Education Leadership. Ontario: The Institute for Education Leadership
- Lewin, L. (2015) *Gestión educativa en acción: cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente* / Laura Lewin. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos
- Lewin, L. (2020). *Mejores directivos, mejores instituciones educativas: liderazgo y neurogestión en el siglo XXI*. Ariel Publisher.
- Ley 20.903. Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Ministerio de Educación. Fecha de publicación diario oficial Santiago de Chile: 01 abril, 2016.

- López, N. (2011). Estilos de personalidad en estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, en Rosario, provincia de Santa Fe. Obtenido de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC102415.pdf>
- Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Martínez, R., y Fernández, A., (2008), “Árbol de Problema y áreas de intervención”, México: CEPAL.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R., Walters, T., y McNulty, B. (2005). *Schools Leadership that Works. From Research to Results*. Colorado: McREL.
- MBE (2008). Marco para la buena enseñanza. CPEIP. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Mind Garden (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire Manual and Sampler Set*. Nueva Jersey.
- Mineduc (s.f). Fortalecimiento del trabajo colaborativo. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar, <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/l.-Fortalecimiento-del-trabajo-colaborativo.pdf>
- MINEDUC. (2013). *Estándares Indicativos de Desempeño*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- MINEDUC. (2015b). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago de Chile: CPEIP.
- MINEDUC 2019 *Comunidades de aprendizaje profesional, Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional*.
- Mingorance, P., & Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, (9), 179-199.

- Ministerio de Educación (2008). Marco para la Buena Enseñanza (Séptima Ed). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Mireles, O. (julio-diciembre de 2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281042327009.pdf>.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Montecinos, Carmen. 2003. "Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 2(0):105–28.
- Montecinos, C., & Aravena, F. (2011). Motor para la mejora de las prácticas pedagógicas. 6–9.
- Montecinos, C., Fernández, M., & Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. In *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, 217–243. La Serena: Universidad de la Serena.

- Mora, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147–164.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: liderazgo transformacional al liderazgo distributivo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4) 11-24
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., y Porter, A. (2007). Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 27 (1), 170–201.
- Palmer, I., Dunford, R., y Akin, G. (2009). *Managing organizational change: A multiple perspectives approach*. McGraw–Hill Education.
- Pereira Pérez, Zulay (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1),15-29. [fecha de Consulta 14 de diciembre de 2019]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003>
- Perosi, V. (20 de abril de 2019). Universidad Nacional Litoral. Obtenido de UNL: https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/ense%C3%B1anza_construcci%C3%B3n_collectiva_y_redise%C3%B1o_de_pr%C3%A1cticas_2#.YJHrcbVKggw
- Poggi, M. (1998). *Apuntes y Aportes para la gestión curricular*. Colección triángulos pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Reilley, W. (1989). Understanding that resistance to change is inevitable. *Managing change in higher education*, 5, 53-66.
- Reviriego, M. y Benitez, A. (2015). El liderazgo del director escolar eficaz: características, estrategias y efectos. Un estudio de casos. *Ponencia presentada en el 4º Congreso Internacional Multidisciplinario de la Educación*, Valencia, España.
- Riggio, Ronald y Lee, Joshep (2007). Emotional and Interpersonal Competencies and leader development. *Human Resources Management Review*, Vol. 17, N°. 4. EEUU. (Pp. 418-426).

- Robinson, V. M. J. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Australian Council for Educational Leaders Inc., PO Box 4268, Winmalee, NSW, Australia.
- Robinson, V. M, et al. (2008). "The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types". *En: Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Schein, E. H. (2010). Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sebastian, J. y Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626–663.
- Sharon, C. y Sukkyung, Y. (2014). Role stress revisited: Job structuring antecedents, work, outcomes, and moderating effects of locus of control. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(2), 184-206.
- Sharratt, L. (2016). Liderando con los aprendizajes en mente. Arauco, Fundación Educacional. Chile
- Smylie, M.A., Allensworth, E., Greenberg, R.C., Harris, R., y Luppescu, S. (2001). Teacher professional development in Chicago: Supporting effective practice. Report of the Chicago Annenberg Research Project. <http://www.consortium-chicago.org/publications/p0d01.html>
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 23-28.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258
- Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) (2007). Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. Maidenhead: Open University Press.

- Tardif M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Ed. Narcea. Madrid. España
- Ulloa J. y Rodríguez S. (2014): Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela. Universidad de Concepción (Chile). RIL editores, pp. 61-103
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. *Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*: Chile.
- UNESCO. (2015a). Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Factores Asociados. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO. (2015b). Investing in teachers is investing in learning: a prerequisite for the transformative power of education; background paper for the Oslo Summit on Education for Development. París: UNESCO
- Unir, V. (2020, 21 octubre). El liderazgo distribuido en los centros educativos. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/liderazgo-distribuido/>
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B.(2017) Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13
- Velásquez, Luis (2006). Habilidades Directivas y Técnicas de Liderazgo. Editorial Ideas Propias. España.
- Vezub, Lea (2010) “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias” 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE Unesco, 2010. 134 p.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14 (2), 96–108.

Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios y Políticas y Prácticas en Educación.

Weinert, A. (2015). Manual de psicología de la organización. Barcelona.

Whalan, F. (2012). Collective Responsibility. Redefining What Falls Between the Cracks for School Reform. Rotterdam: Sense Publisher.

Wise, D. & Jacobo, A. (2010). Towards a frameworks for leadership coaching. *School Leadership and Management*, 30 (2), 159-169.

Yendol -Hoppey, D. & Fichtman Dana, N. (2010). Powerful professional development. Building expertise within the four walls of your school. United Stated: Corwin Press

Yu, H., Leithwood, K. y Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*; 40 (4/5) ProQuest Education Journals. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=241749941&SrchMode=1&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1175567050&clientId=39490>