



PROYECTO DE TÍTULO MAGISTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

Propuesta de mejora para fortalecer las prácticas de acompañamiento a la labor docente de un colegio particular subvencionado en Ñuble

Profesor Guía: Dr. Mauricio Gamboa Inostroza

Autor: Michael Morales González

Concepción, noviembre de 2020

INDICE

INDICE.....	2
1. INTRODUCCIÓN	5
2. RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO.....	7
3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO DEL ESTABLECIMIENTO	8
3.1 Administración Pedagógica y aspectos de eficiencia interna.....	8
3.2 Características generales del PEI	11
3.3 Resultados SIMCE del establecimiento	13
3.3.1 Resultados SIMCE 4° básico Lenguaje	13
3.3.2 Resultados SIMCE 4° Matemática	15
3.3.3 RESULTADOS SIMCE 2017, DE LOS OTROS INDICADORES DE CALIDAD	18
3.3.4 Resultados SIMCE 6° Básico Lenguaje y Matemática	21
3.3.5 Resultados SIMCE 8° Básico Lenguaje y Matemática	22
3.4 Resultados de pruebas Internas del establecimiento	23
3.5 Registro de calificaciones de los estudiantes de cuarto básico entre 2014 - 2017	28
4. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE	29
4.1 Hacia una comprensión del fenómeno en estudio.....	29
Objetivo General	30
Objetivos específicos:.....	30
Alcance de este estudio.....	31
4.3 Resultados cuantitativos: Percepción de la gestión curricular.....	31
Resumen de los resultados cuantitativos.....	46
4.4 Resultados Cualitativos	49

4.4.1 Técnicas de recolección de la información.....	49
4.4.2 Observación estructurada no participante.....	50
4.4.3 Análisis hermenéutico de las prácticas docentes.....	51
Dominio Gestión general de la clase.	52
Dominio Gestión de la enseñanza de las matemáticas.	55
4.4.4 Elaboración del instrumento cualitativo de recolección de datos: Entrevista y grupo Focal.....	58
Resultados de las entrevistas por unidades textuales	60
4.5 DESCRIPCION HERMENEUTICA DEL ARBOL DE PROBLEMAS.....	74
5. PROPUESTA DE MEJORA	78
5.1 Presentación descriptiva del proyecto	78
Debilidades y amenazas existentes para ejecutar el proyecto.....	79
Fortalezas y oportunidades existentes para ejecutar el proyecto	80
5.3 Impacto del proyecto	80
5.4 Objetivo del Proyecto.....	81
5.5 Resultados esperados del proyecto	82
5.6 Diseño y programación de actividades.....	84
5.7 Carta Gantt	91
6. MARCO REFERENCIAL.....	92
6.1 Naturaleza del currículum	92
6.2 Gestión curricular	99
6.3 Liderazgo efectivo	101
6.4 Liderazgo del director: agente gestor del cambio.....	103
6.5 El sentido del cambio.	104
6.5.1 Las dimensiones del cambio.....	104
6.6 Gestión de los lineamientos comunes de enseñanza.....	107

6.7 Desarrollo profesional Docente.....	108
6.7.1 Principios del desarrollo profesional docente.....	111
6.8 Estrategias de desarrollo profesional docente.....	112
6.8.1 Redes de mejoramiento escolar, instalando culturas colaborativas.....	113
6.8.2 Estudio de clases, una estrategia para la observación y retroalimentación de clases.....	121
6.8.3 Pauta de observación de clases de matemáticas ProMate.....	124
7. CONCLUSIONES.....	130
8. Proyecciones.....	134
9. BIBLIOGRAFÍA.....	135
10. ANEXOS.....	142

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado corresponde a una propuesta de mejoramiento educativo orientado a las prácticas de la gestión curricular en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Chillán, ya que el liderazgo directivo, es el segundo factor que incide en el aprendizaje de los estudiantes. Puesto que los líderes exitosos logran desarrollar su influencia en tres áreas principales, tales como: las capacidades, las motivaciones, y las condiciones del trabajo docente (Anderson, 2010).

Es así que, el presente trabajo contempla: Introducción, Resumen Ejecutivo, Antecedentes de contexto, Presentación de Línea Base, Propuesta de Mejora, Fundamentación Teórica, Conclusiones y Proyecciones.

En segundo término, se presenta un resumen ejecutivo en el cual se realiza un breve resumen del estudio realizado; identificando la metodología empleada, así como los objetivos diseñados. Del mismo modo, se plantean los instrumentos utilizados, la situación diagnóstica, junto al plan de mejoramiento educativo.

En tercer término, se describen todos aquellos elementos de contextos elevados a partir de los datos disponibles en la Agencia de la Calidad de la Educación tales como: resultados SIMCE de cuarto básico, sexto básico y octavo básico. Además, se describen datos inherentes al contexto del establecimiento, a saber: Proyecto Educativo Institucional, Visión y Misión; seguido de los datos de eficiencia interna del establecimiento.

En cuarto término, se plantea la línea base del presente informe, la cual contempla los resultados de la encuesta Gestión Curricular elaborada por la Universidad de Concepción. Así mismo, este cuerpo describe los resultados de las observaciones de clases que se hicieron a través de la pauta ProMate, seguido de los resultados de un grupo focal y entrevistas individuales realizadas a los docentes y miembros del cuerpo directivos del establecimiento. Este segmento finaliza con un

análisis hermenéutico del árbol de problemas, como herramienta para identificar una situación problemática a mejorar.

En quinto término, se evidencian las estrategias de mejora que se emplean en el presente estudio, junto a sus metas de efectividad. Así mismo, se detalla el plan de mejora con las actividades a desarrollar.

En sexto término, se realiza un marco teórico el cual está sustentado en una serie de referencias teóricas y prácticas, que conforman el fundamento de la estrategia de mejora.

En séptimo término, se describen las principales conclusiones del presente trabajo de grado, reflexiones personales del autor, así como de las proyecciones.

Finalmente, se encuentra la reseña bibliográfica, así como un anexo que contempla la pauta de validación del libreto de las entrevistas.

2. RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO

El presente documento es un informe que por medio de herramientas cuantitativas y cualitativas tiene por objetivo presentar un proyecto de mejoramiento educativo determinado a partir de una situación diagnóstica. Para ello, se realiza un estudio de caso con enfoque mixto cuyo alcance es exploratorio descriptivo de las prácticas de la gestión curricular del director y el equipo técnico pedagógico de un colegio particular subvencionado de la región de Ñuble.

De este modo, se utilizaron diferentes fuentes de información para el levantamiento de una línea base robusta durante noviembre y diciembre del año 2018. Tales medios son: encuesta sobre la percepción de la gestión curricular del director y del equipo técnico; entrevistas semiestructurada y grupo focal respecto a creencias y saberes compartidos sobre la gestión curricular; observación de clases de matemática a través de pauta ProMate (CIAE, INEE & MINEDUC, 2018); datos de contexto provistos por la Agencia para la Calidad de la Educación; y datos de evaluaciones internas que el establecimiento proporcionó.

Dichos medios, permitieron diagnosticar que ***“Las prácticas de acompañamiento -de la directora y el equipo técnico pedagógico- a la labor docentes son deficitarias”***, por ello, se plantea como objetivo de mejora fortalecer las prácticas de acompañamiento a la labor docente, de la directora y el equipo técnico pedagógico, mediante la implementación de tres estrategias de Desarrollo Profesional Docente, las cuales son: I) Red de mejoramiento educativo, II) Estudio de clases, & III) Pauta de observación de clases de matemática. Tal estrategia de mejora se fundamenta en que el cambio para la mejora educativa visto de arriba hacia abajo o viceversa no funcionan por sí solo, sino bien, el aprendizaje lateral intencionado sobre la capacidad de reflexionar, y hacer preguntas sobre su propia práctica, permiten –colaborativamente- la transformación cultural para la mejora. Impactando -de este modo- positivamente en los aprendizajes de los estudiantes (Anderson, 2010; Bellei, Valenzuela & Ríos, 2014; Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, Villagra, Mellado & Aravena, 2019; Weinstein, Muñoz, Raczynski & Anderson., 2010)

3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO DEL ESTABLECIMIENTO

3.1 Administración Pedagógica y aspectos de eficiencia interna

Para llevar a cabo el presente estudio, se hace una descripción de los antecedentes de contexto del establecimiento en estudio, principalmente a partir de observación directa, así como de información provista por el colegio.

La presente investigación se realizó en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Chillán, cuya administración está a cargo de la fundación [...], el cual lleva más de 70 años de trayectoria siendo reconocido por su sello de colegio cristiano. Dicha institución imparte educación a estudiantes de una condición socio económica medio baja, contando con una matrícula de 728 estudiantes. Dicho establecimiento está ubicado en un sector céntrico de la ciudad, con fácil acceso a locomoción, lo que permite recibir alumnos de diferentes partes de la ciudad.

Su administración pedagógica está a cargo de una directora, una coordinadora pedagógica, una jefa de UTP, una coordinadora de pre básica, una coordinadora de primer ciclo básico y una encargada de evaluación. El equipo técnico pedagógico cuenta con una dotación de 34 docentes, 10 asistentes de aula, 4 inspectores, 2 psicólogas, 1 asistente social, 1 fonoaudióloga, 7 profesoras diferenciales y 2 encargados para el soporte tecnológico.

Dichos profesionales atienden a más de 700 alumnos distribuidos en dos cursos por nivel de prebásica a octavo básico, a saber, 16 cursos de básica y 4 cursos de prebásica. Estos últimos, por falta de espacio, alternan el uso de dos salas de clases que cuenta el parvulario. Lo mismo ocurre con los primeros y segundos básicos, que no cuenta de jornada escolar completa -JEC-, no obstante, de tercero a octavo básico aplica el sistema de la jornada escolar completa. Una vez terminada la jornada diaria, el colegio cuenta con una serie de talleres extraescolares tales como: fútbol; básquetbol; atletismos; gimnasia rítmica; grupo scout; orquesta; coro de niños/as; ajedrez; artesanía; tallado en madera; reforzamiento de matemática, lenguaje y ciencia.

Por otra parte, la fundación que tiene a cargo la administración del establecimiento cuenta con la implementación del Programa de Integración Escolar -PIE-, el cual atiende a más de 100 alumnos con Necesidades Educativas Especiales –NEE-. Tales estudiantes, son atendidos por ocho profesoras diferenciales, una psicóloga y una fonoaudióloga. Así mismo, el sostenedor ha implementado en otro lugar de la ciudad, un programa de apoyo integral a los estudiantes que participan del Proyecto de Integración Escolar, denominado Aula de Recursos Integral. Éste cuenta con una dotación de diversos recursos multisensoriales, a saber: equinoterapia con cuatro caballos, establo y medialuna; dos salas de recursos interactivos; material psicomotor; cuatro profesores diferenciales, dos profesores de educación física y una terapeuta ocupacional. De este modo, el Proyecto de Integración Escolar junto al Aula de Recursos Integral trabajan en conjunto para brindar apoyo pedagógico y psicológico a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Por otra parte, los índices de vulnerabilidad del establecimiento han sido oscilantes en los últimos años, pero tal como lo indica la Tabla 1, se puede identificar un aumento en el porcentaje de vulnerabilidad al comparar la situación del 2014 en contraste al 2018, siendo esta una variación de un 11% en el periodo observado.

Tabla 1
Índice de Vulnerabilidad

Año	2014	2015	2016	2017	2018
%	68%	71%	71%	69%	79%

Fuente: www.junaeb.cl

En lo que dice relación a los datos de eficiencia interna, se puede distinguir que en los últimos 5 años la matrícula ha ido en aumento, así mismo, la asistencia media se mantiene entorno al 91%. Así mismo, el porcentaje de alumnos retirados ha aumentado al doble entre los años 2014 al 2018. En último término, la repitencia muestra un promedio cercano al 3%, junto a un promedio del 97% de estudiantes aprobados.

Tabla 2
Eficiencia Interna

	2014	2015	2016	2017	2018
Matrícula	699	695	716	729	728
Asistencia media	88%	92%	91,4%	92,5%	91%
Retirados	1,68%	2,25%	1,64%	2,8%	3,95%
Repitencia	3,14%	1,4%	2,5%	5,2%	4%
Promovidos	96,86%	98,6%	97,5%	94,8%	96%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos entregados por el establecimiento al 13 de noviembre del 2018

En cuanto a las características de infraestructura, esta escuela cuenta con 16 salas de clases, una biblioteca CRA, una pequeña sala de conferencias, una sala para los profesores, un comedor para los profesores, dos salas de recursos para el programa de integración, un comedor, con capacidad para 100 estudiantes, un parvulario, con hall y patio separados del resto del colegio, un pequeño patio techado con las dimensiones de una cancha de baby fútbol. El investigador, refiere que el establecimiento es ordenado y limpio, pero no cuenta con áreas verdes, y el espacio del patio es reducido.

Finalmente, en el área tecnológica, el establecimiento cuenta con una amplia gama de recursos tecnológicos con los que apoyan el quehacer docente, se destaca que: cada sala cuenta con proyector, parlantes y computador; disponen de tres laboratorios móviles con 45 laptop cada uno; cuentan con una sala de computación con 45 computadores. Además, los estudiantes disponen de dos computadores con acceso a internet, y una impresora en la biblioteca del colegio. Así mismo, cada docente dispone de un laptop con internet, a través del cual administran una cuenta de acceso a plataforma WebClass, en la que encuentran recursos digitales, evaluaciones y planificaciones.

3.2 Características generales del PEI

El Proyecto Educativo Institucional -PIE- es el principal instrumento con que los establecimientos educativos cuentan para plasmar sus aspiraciones, sentidos y fines de desarrollo que los distintos actores de la comunidad escolar, de manera colaborativa han consensuado, estableciendo un horizonte de mediano y largo plazo para el mejoramiento de la calidad integral de los aprendizajes, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa de todas y todos sus estudiantes (MINEDUC, 2015, p. 3).

Ante esto, el establecimiento en estudio declara en su PEI los siguientes desafíos institucionales:

- Impartir una educación de orientación cristiana evangélica.
- Compromiso con la promoción de los valores cristianos evangélicos.
- Entregar una educación integral e inclusiva.
- Promover y desarrollar -en los estudiantes- la autoestima y confianza en sí mismos.
- Educar a los alumnos de acuerdo con los principios de la reforma educacional chilena, centrados en el desarrollo de habilidades, atendiendo a la diversidad.

Sus sellos institucionales los definen como i) Una institución de formación de valórica cristiana, ii) cuyos desafíos está en entregar educación integral e inclusiva, y iii) centrada en mantener la excelencia académica.

Visión

El colegio [...] tienen como visión ser reconocida como una comunidad educativa promotora de firmes valores cristianos evangélicos, que permitirá prepara a los alumnos y alumnas para la vida secular y espiritual, en un ambiente adecuado e inclusivo. Siendo estas las bases que favorezcan una formación integral y una adecuada convivencia escolar de todos los estudiantes; capaces de desarrollar las

habilidades y competencias necesarias para contribuir en la sociedad como ciudadanos responsables, reflexivos y críticos.

Misión

Formar estudiantes con principios cristianos evangélicos, basados en la Biblia, que les permita vivenciar el respeto y amar a DIOS, al prójimo y a su patria. Además de ofrecer un servicio educativo eficiente, de excelencia pedagógica e inclusiva, centrada en el desarrollo de habilidades y a competencias intelectuales, artísticas, deportivas y culturales que les brinden la posibilidad de enfrentar eficientemente los desafíos del futuro. Nuestro colegio basará su éxito en las practicas, procesos, tecnología disponible y en profesionales y asistentes de la educación altamente comprometidos con el proceso de enseñanza aprendizaje, apoyados permanentemente por toda la comunidad.

Finalmente, el establecimiento cuenta con excelencia académica por segundo período consecutivo, además de ser reconocido por la dirección provincial de educación, por su alto desempeño administrativo. El colegio declara la existencia de un grato ambiente entre los actores de la comunidad escolar, en donde el saludo cordial es característico, así como el orden y la limpieza, lo cual el presente investigador pudo evidenciar.

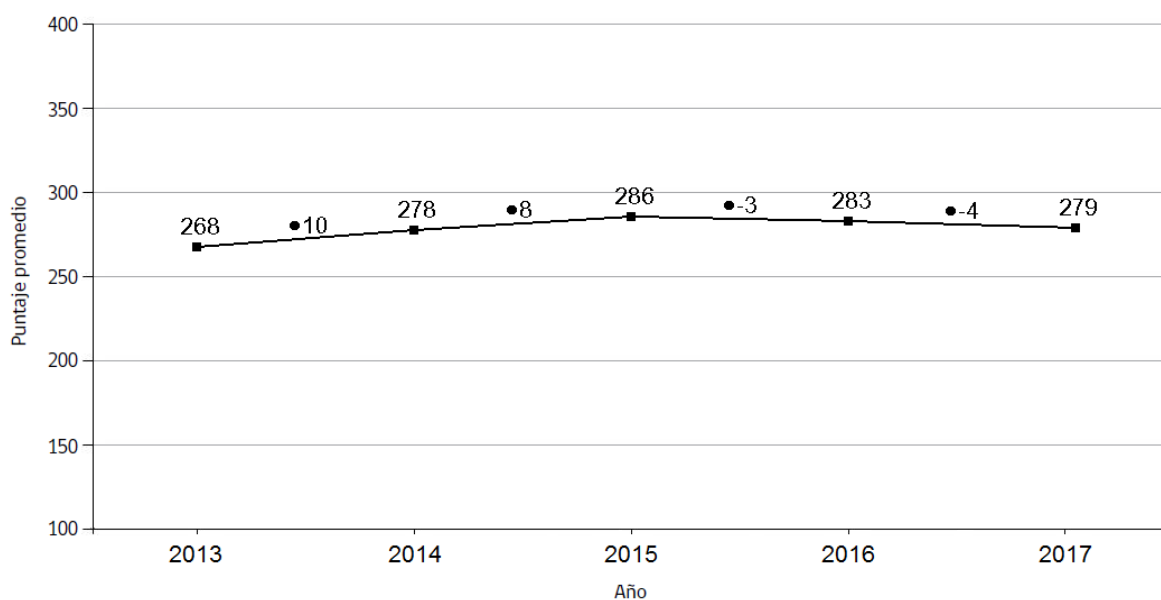
3.3 Resultados SIMCE del establecimiento

3.3.1 Resultados SIMCE 4° básico Lenguaje

Para efectos del presente estudio, solo se analizan los resultados SIMCE obtenidos hasta el año 2017 ya que a tal fecha se hace el levantamiento de la línea base. De este modo, se procede a presentar los siguientes datos:

Figura 1

Puntaje SIMCE 4º Básico Lenguaje



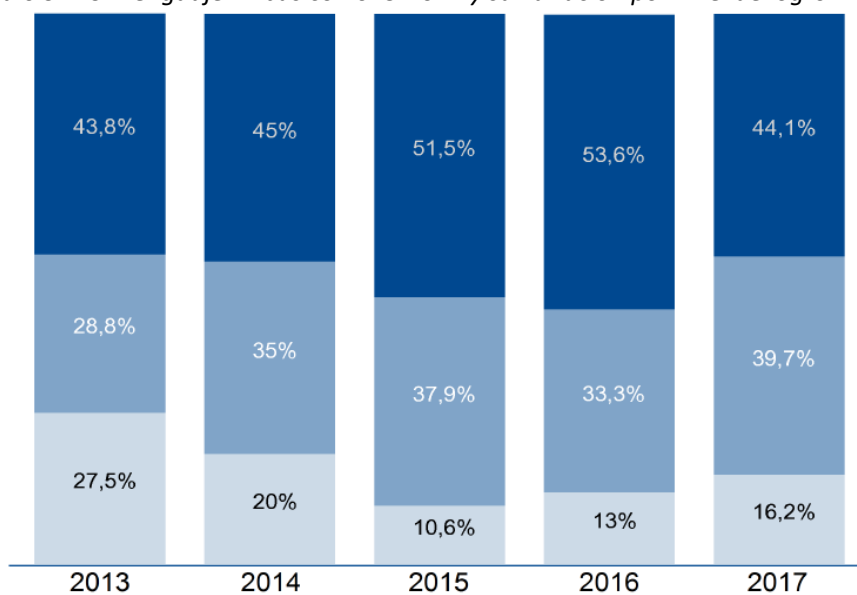
Fuente: www.agenciaeducación.cl

En la Figura 1, se identifican los resultados SIMCE de Lenguaje entre el período 2013 y 2017, los cuales muestran un aumento de 11 puntos. Sin embargo, al considerar los tres últimos años, se muestra una tendencia significativa a la baja de -7 puntos.

Resultados por niveles de logro

Figura 2

Puntajes promedio SIMCE Lenguaje 4º básico 2013-2017 y su variación por nivel de logro



■ Nivel de Aprendizaje Adecuado ■ Nivel de Aprendizaje Elemental ■ Nivel de Aprendizaje Insuficiente

Fuente: www.agenciaeducación.cl

La Figura 2, muestra los niveles de logro de los resultados SIMCE Lenguaje 4º básico, en donde se evidencia una tendencia al alza en los niveles de aprendizaje adecuado hasta el año 2016. Lo que no ocurre el último año, puesto se reduce en casi 8%.

Comparación con establecimientos del mismo grupo socio económico.

Tabla 3

Puntaje SIMCE 4º Básico Lenguaje

GSE del establecimiento	
4º básico	Medio
	Prueba
	Lenguaje y Comunicación: Lectura

Elaboración propia, fuente: www.agenciaeducacion.cl

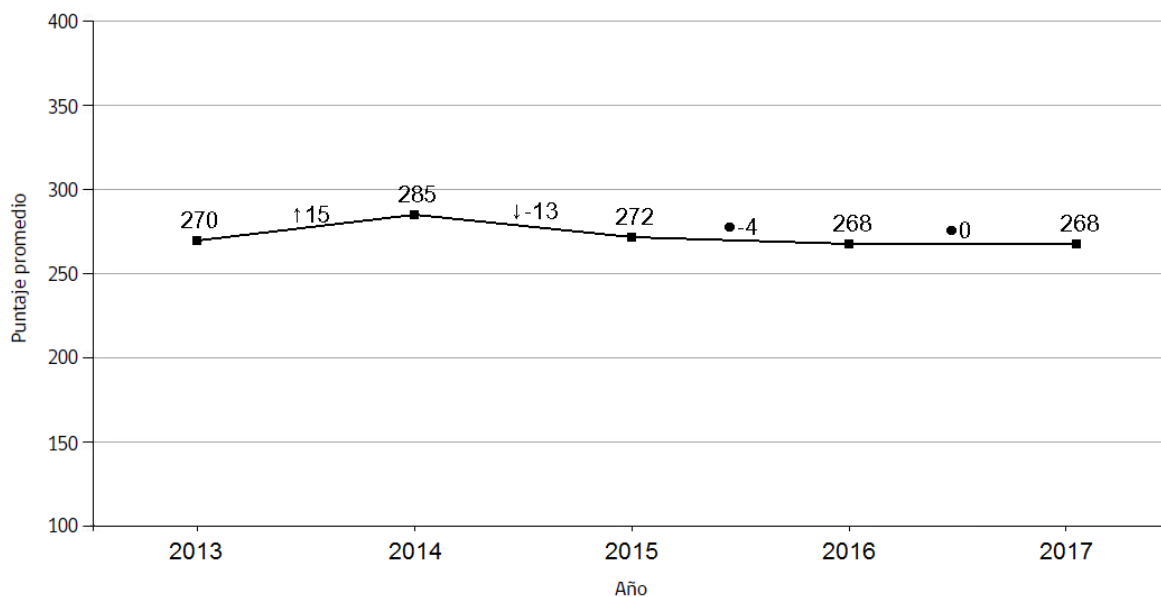
En Tabla 3, se identifica que el colegio pertenece al grupo socio económico “Medio”, de este modo, al comparar los resultados de la prueba de Lenguaje y Comunicación en cuarto básico, el

establecimiento en estudio se encuentra 9 puntos sobre la media nacional. Tal resultado es significativamente más alto con respecto de los establecimientos del país del mismo grupo socio económico “Medio”.

3.3.2 Resultados SIMCE 4° Matemática.

Figura 3

Puntajes promedio SIMCE Matemática 4º básico 2013-2017 y su variación

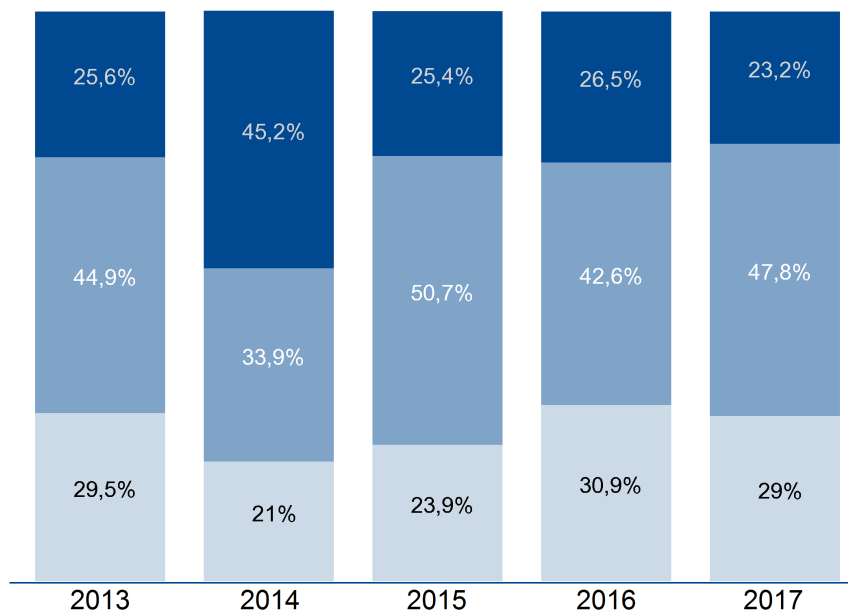


Fuente: www.agenciaeducación.cl

La Figura 3, muestra una tendencia a la baja en los resultados SIMCE Matemática 4º Básico, aun cuando en el año 2014 enseña un alza significativa de 15 puntos, obteniendo un puntaje de 285. Los datos aquí expuestos, se puede interpretar que desde el año 2014 al 2017 se registra una notable baja de 17 puntos en dicho período.

Figura 4

Porcentaje de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje en SIMCE Matemática 4ºbásico



■ Nivel de Aprendizaje Adecuado ■ Nivel de Aprendizaje Elemental ■ Nivel de Aprendizaje Insuficiente

Fuente: www.agenciaeducación.cl

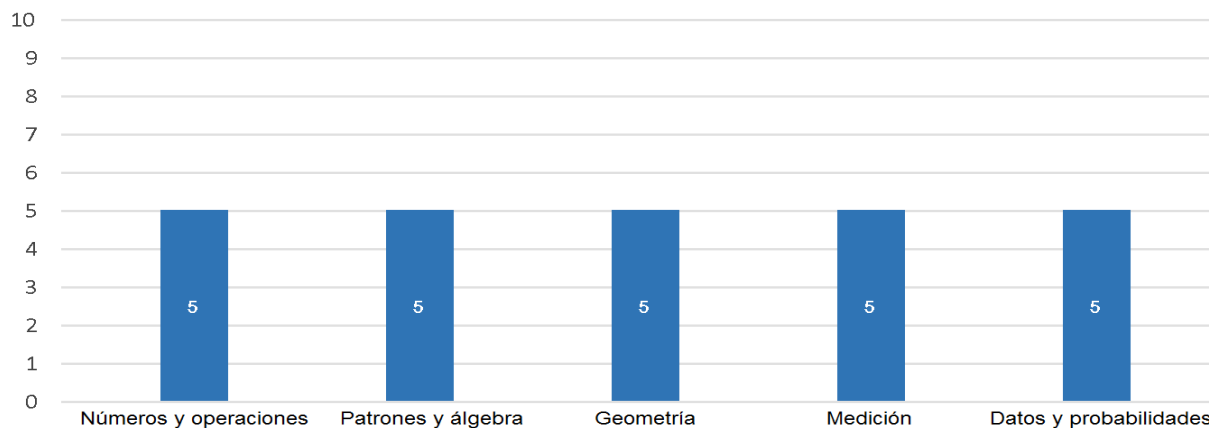
En la Figura 4, se puede identificar cierta tendencia de los niveles de logro adecuado, el cual se mantiene en promedio en torno a 25%. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el año 2014, donde el porcentaje del nivel de logro adecuado es de 45%, que al contrastar con el puntaje promedio SIMCE Matemática del mismo año, se correlaciona el aumento del nivel de logro adecuado con el puntaje promedio obtenido -285 puntos-, puntaje más alto del período. Por otra parte, se observa que el nivel de logro elemental es el que predomina, con porcentajes mayores al 42%.

SIMCE Matemática 4º básico 2017 por ejes temáticos

A continuación, se presentan los resultados **SIMCE Matemática 4º básico 2017** en los diferentes ejes temáticos: Números y operaciones; Patrones y álgebra; Geometría; Medición y; Datos y probabilidades.

Figura 5

Puntaje promedio en cada eje temático de Matemática **SIMCE 4º básico 2017**



Fuente: www.agenciaeducacion.cl

En la Figura 5, se puede observar que todos los ejes temáticos de la asignatura de matemática mantienen 5 de 10 puntos, lo que se traduce solo en un 50% de logro de dichos ejes temáticos, no logrando el 60% que representaría una calificación 4, en el sistema de calificaciones tradicional empleado a nivel nacional.

Comparación con establecimientos del mismo grupo socio económico

Tabla 5

Puntaje SIMCE 4º Básico Matemática

		GSE del establecimiento	
4º básico	Medio		
	Prueba	Comparación con establecimientos del mismo GSE	
	Matemática		↑ 6

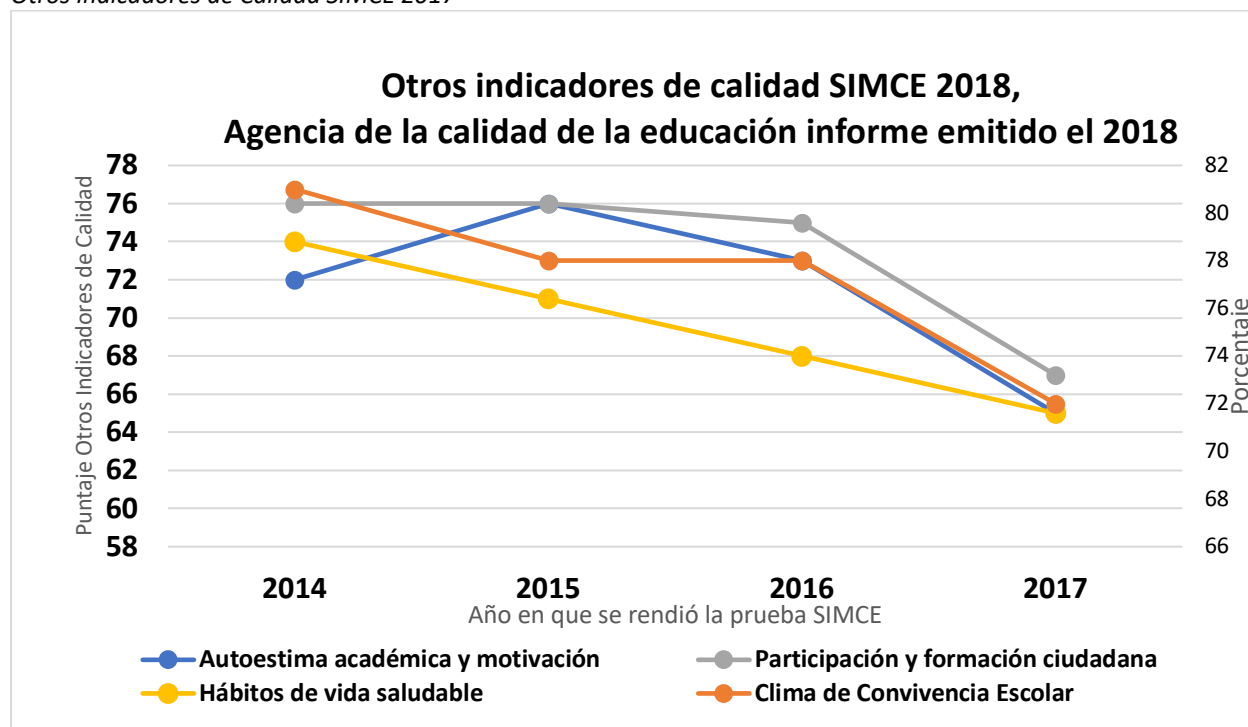
Elaboración propia, fuente: www.agenciaeducacion.cl

En la Tabla 5, se identifica que el colegio pertenece al grupo socio económico “Medio”, de este modo, al comparar los resultados de la prueba de matemática cuarto básico, el establecimiento en estudio se encuentra 6 puntos sobre la media nacional. Tal resultado es significativamente más alto con respecto de los establecimientos del mismo grupo socio económico “Medio”.

3.3.3 RESULTADOS SIMCE 2017, DE LOS OTROS INDICADORES DE CALIDAD

Con referencia a los otros indicadores de calidad, se presentan los datos estadísticos en función de la puntuación de la Autoestima Académica y Motivación; Hábitos de Vida Saludable; Participación y Formación Ciudadana & Clima de convivencia escolar.

Figura 6
Otros Indicadores de Calidad SIMCE 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de www.agenciaeducacion.cl

En la Figura 6, se evidencia una tendencia a la baja de todos los indicadores de calidad, siendo Hábitos de Vida Saludable el indicador peor evaluado y el que tiene la puntuación más descendida.

CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Tabla 6

Puntajes 4º básico en las dimensiones del indicador Clima de convivencia escolar 2014-2017

	Dimensiones	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2017	Puntaje 2017
4º básico	Ambiente de respeto	73	↓ -4	69	● 0	69	↓ -7	62
	Ambiente organizado	89	● -2	87	● 1	88	↓ -7	81
	Ambiente seguro	81	● -3	78	● -1	77	● -2	75

Notas: (1) La escala varía entre 0 y 100 puntos. En esta escala un valor más cercano a 0 indica un menor nivel de logro y un valor más cercano a 100 indica un mayor logro en el indicador.

(2) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje respecto de la evaluación anterior es:

- : similar.
- ↑: más alto.
- ↓: más bajo.

Fuente: www.agenciaeducación.cl

En la Figura 6 y Tabla 6, se indica los resultados de la evaluación SIMCE en función del Clima de Convivencia Escolar, en el cual se muestra una significativa tendencia a la baja durante el período 2014 y 2017, en donde la dimensión Ambiente de Respeto es la que más ha descendido en los últimos tres años.

PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN CIUDADANA

Tabla 7

Puntajes 4º básico en las dimensiones del indicador participación y formación ciudadana

	Dimensiones	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2017	Puntaje 2017
4º básico	Sentido de pertenencia	78	● 3	81	● -4	77	↓ -10	67
	Participación	72	● 1	73	● 0	73	↓ -10	63
	Vida democrática	78	● -2	76	● -1	75	● -3	72

Notas: (1) La escala varía entre 0 y 100 puntos. En esta escala un valor más cercano a 0 indica un menor nivel de logro y un valor más cercano a 100 indica un mayor logro en el indicador.

(2) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje respecto de la evaluación anterior es:

- : similar.
- ↑: más alto.
- ↓: más bajo.

Fuente: www.agenciaeducación.cl

En las Figuras 6 y Tabla 7, se indica los resultados de la evaluación SIMCE en función de la participación y formación ciudadana, en el cual se muestra una significativa tendencia a la baja durante el periodo 2014 y 2017, en donde la dimensión sentido de pertenencia es la que más ha descendido en el período, con una baja de 11 puntos.

AUTOESTIMA ACADÉMICA

Tabla 8

Puntajes 4º básico en el indicador Autoestima académica y motivación escolar 2014-2017

	Dimensiones	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2017	Puntaje 2017
4º básico	Autopercepción y autovaloración académica	68	● 2	70	● 1	71	↓ -7	64
	Motivación escolar	76	↑ 6	82	↓ -7	75	↓ -8	67

Notas: (1) La escala varía entre 0 y 100 puntos. En esta escala un valor más cercano a 0 indica un menor nivel de logro y un valor más cercano a 100 indica un mayor logro en el indicador.

(2) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje respecto de la evaluación anterior es:

- : similar.
- ↑: más alto.
- ↓: más bajo.

Fuente: www.agenciaeducación.cl

En las Figuras 6 y Tabla 8, se indica los resultados de la evaluación SIMCE en función de la Autoestima Académico y Motivación Escolar, en el cual se muestra un alza de 4 puntos, sin embargo, a partir del 2015 se evidencia un descenso sostenido que al 2017 es de 11 puntos. Por otra parte, la dimensión motivación escolar muestra un descenso de 15 puntos entre el año 2015 y el último SIMCE.

HABITOS DE VIDA SALUDABLE

Tabla 9

Puntajes 4º básico en las dimensiones del indicador hábitos de vida saludable 2014-2017 y su variación.

	Dimensiones	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2017	Puntaje 2017
4º básico	Hábitos de autocuidado	81	↓ -7	74	● 1	75	↓ -8	67
	Hábitos alimenticios	//	//	73	● -1	72	● -2	70
	Hábitos de vida activa	63	● 3	66	↓ -9	57	● 2	59

Notas: (1) La escala varía entre 0 y 100 puntos. En esta escala un valor más cercano a 0 indica un menor nivel de logro y un valor más cercano a 100 indica un mayor logro en el indicador.

(2) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje respecto de la evaluación anterior es:

- : similar.
- ↑: más alto.
- ↓: más bajo.

(3) //: En la evaluación 2014 no se reportó puntaje en esta dimensión.

Fuente: www.agenciaeducacion.cl

En las Figuras 6 y Tabla 9, se indica los resultados de la evaluación SIMCE en función de los hábitos de vida de saludable, en el cual se muestra una marcada tendencia a la baja de 9 puntos durante el período 2014 y 2017, en donde la dimensión hábitos de vida activa es la que presenta la menor puntuación de todos los otros indicadores de calidad.

3.3.4 Resultados SIMCE 6º Básico Lenguaje y Matemática

Tabla 10

Puntaje SIMCE 6º Básico Lenguaje y Matemática

	2013	2014	2015	2016
Lenguaje	262	253	255	256
Matemática	263	264	275	266

Fuente: Elaboración propia en función de www.agenciaeducacion.cl

La Tabla 10, al interpretar los datos entre asignatura por año, se observa que los estudiantes tienen mejor puntuación en la prueba de matemáticas que en lenguaje, dicha es superior a 10 puntos, que en el caso del 2015 es de 20 puntos. Además, se puede interpretar de forma lineal,

en el caso de matemática, la existencia de cierta tendencia a positiva, aun cuando el año 2015 tuvo un puntaje superior a 10 puntos el promedio.

3.3.5 Resultados SIMCE 8° Básico Lenguaje y Matemática

Tabla 11
Puntaje SIMCE 8º Básico Lenguaje Matemática

	2011	2013	2014	2015	2017
Lenguaje	283	263	253	256	263
Matemática	271	290	278	281	280

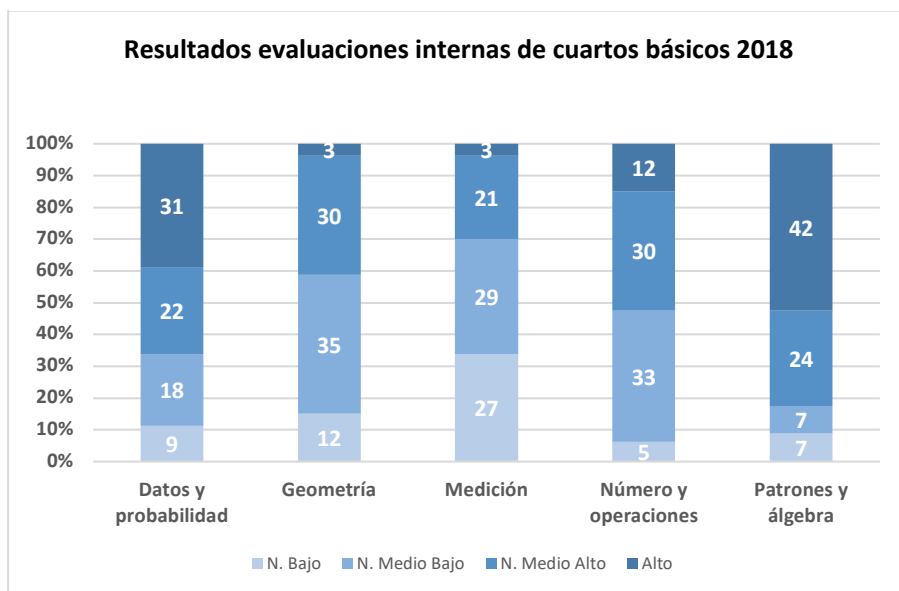
Fuente: Elaboración propia en función de www.agenciaeducacion.cl

Para concluir los análisis de los puntajes SIMCE de matemática del establecimiento, se puede observar cierta disonancia entre los resultados obtenido entre el primer y segundo ciclo básico, en el cual el primer ciclo muestra una tendencia a la baja en los puntajes SIMCE matemática, a diferencia del segundo ciclo donde se evidencia una tendencia al alza en dichos puntajes.

3.4 Resultados de pruebas internas del establecimiento

A continuación, se muestran los resultados de las evaluaciones internas del establecimiento en función del desempeño de los estudiantes de cuarto básico por año.

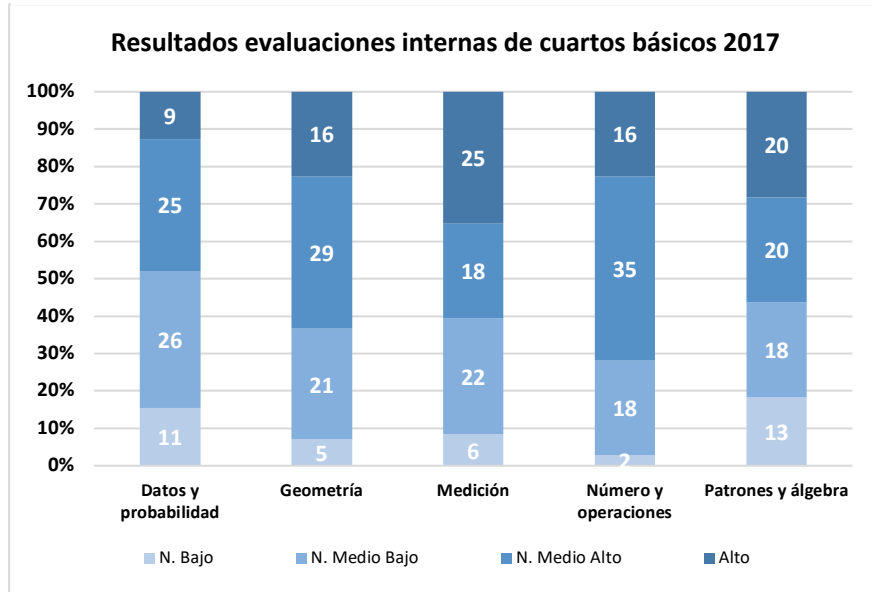
Figura 7
Evaluación interna 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de la información entregada por el establecimiento

En la Figura 7, se describe que el Nivel de logro Alto en los ejes de Geometría y Medición son los más descendidos con solo un 5% (tres estudiantes), siendo los ejes con mayor porcentaje de alumnos en Nivel Bajo. Por otra parte, se observa que el eje Patrones y Álgebra es el que mejor puntuación presenta, el cual presenta un 50% de nivel de logro alto.

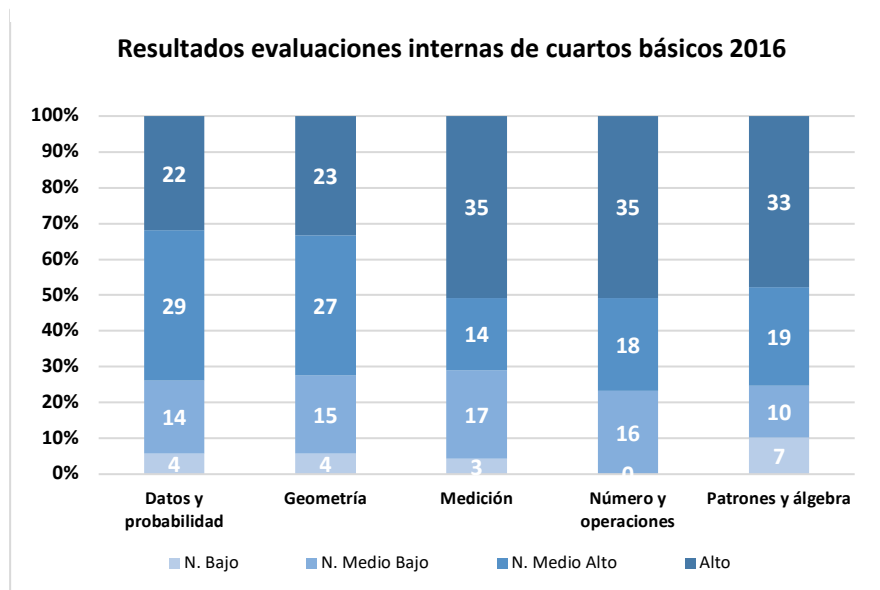
Figura 8
Evaluación interna 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de la información entregada por el establecimiento

En la figura 8, se describe que el Nivel de logro Alto, en el eje Medición, es el que presenta mayor porcentaje de logro. El eje Datos y Probabilidad es el que presenta menor Nivel de logro Alto. En general todos los ejes presentan Nivele de logro Alto menores a un 35 %, concentrándose, en más de un 50%, los estudiantes entre los Niveles Medio Bajo y Medio Alto.

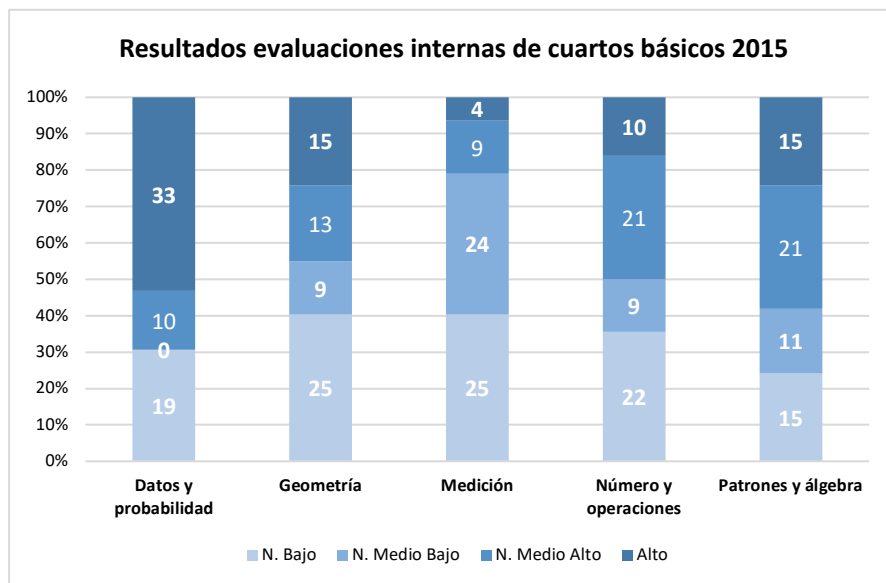
Figura 9
Evaluación interna 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de la información entregada por el establecimiento

En la figura 9, se describe que el Nivel de logro Alto, son iguales a un 50% de los estudiantes en el caso de los ejes Medición; Números y operaciones; y Patrones y álgebra. Se describe que los ejes “Geometría” y “Datos y probabilidad” son los que presentan los menores porcentajes de logro Alto, cercano al 30%.

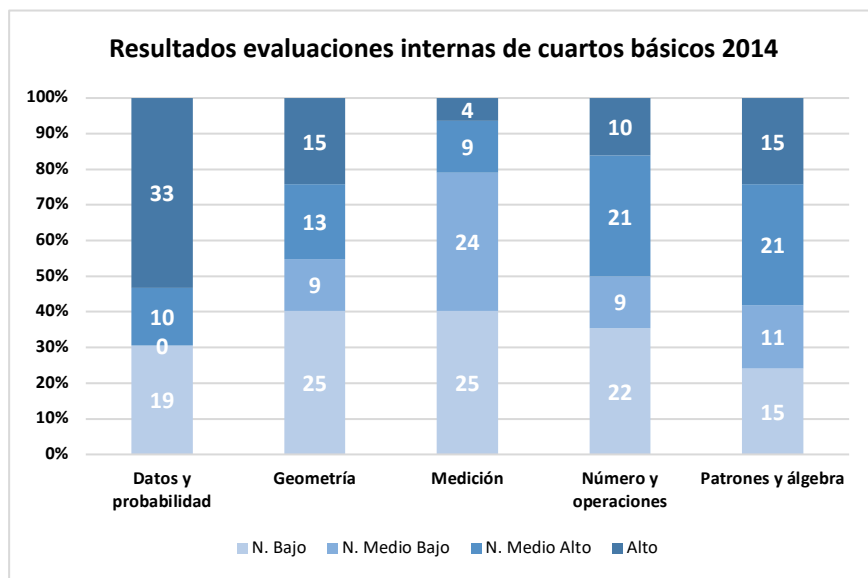
Figura 10
Evaluación interna 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de la información entregada por el establecimiento

En la figura 10, se describe que en el eje “Datos y Probabilidad” el 50% de los estudiantes ha obtenido el Nivel de logro Alto. Lo que se contrasta con los demás ejes, los cuales presentan Niveles de logro Alto menores a un 22%. A parte, los Niveles de logro Bajo cuentan con un alto porcentaje de estudiantes, siendo el eje “Geometría” y “Medición” los que cuentan con un 40% de estudiantes con un Nivel de logro Bajo.

Figura 11
Evaluación interna 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de la información entregada por el establecimiento

En general, la información referida a las evaluaciones internas del establecimiento, presentan Niveles de logro Alto muy variados y sin una tendencia clara. Sin embargo, se observa que los ejes de “Geometría” y “Medición” son los que presentan mayor porcentaje de estudiantes con Niveles de logro Bajo, siendo los ejes con mayores dificultades.

3.5 Registro de calificaciones de los estudiantes de cuarto básico entre 2014 - 2017

Se presentan los promedios de notas finales de la asignatura de matemática en los estudiantes de primero a cuarto básico distribuidos por año:

Tabla 12

Calificaciones de la asignatura de matemática por curso y año

	2014	2015	2016	2017
4º A	5,5	5,1	5,2	4,6
4º B	5,3	5,5	5,0	4,4
Promedio del año	5,4	5,3	5,1	4,5

Elaboración propia, fuente: Libros de clases del establecimiento 2014-2017

En la Tabla 12, a excepción del 2015 los promedios de las calificaciones de matemática muestran una leve diferencia superior de los cursos “A” a sus pares “B”. Por otra parte, al analizar los promedios del año se evidencia una fuerte tendencia a la baja. Esta tendencia negativa se puede relacionar con la Figura 4, la que indica una tendencia negativa similar con los puntajes SIMCE Matemática de 4º básico.

Tabla 13

Medidas de tendencia central de la tabla 9

	Moda	Media	Mediana	Desviación Estándar	Rango
Notas	5,5	5,1	5,2	0,4	1,1

Elaboración propia, fuente: Libros de clases del establecimiento 2014-2017

Las tablas 12 y 13 entregan información pertinente a los promedios de las calificaciones de las asignaturas de matemática de los cuartos básicos entre el período 2014 y 2017. De las cuales se pueden establecer las siguientes interpretaciones: i) Al ser su mediana de 5,2 se interpreta que el 50% de los promedio de las calificaciones de matemática de cuarto básico están bajo (5,2); ii) El promedio de las calificaciones es de (5,1), sin embargo, la desviación estándar es alta (0,4) al ser su rango es de 1,1. Esto se interpreta como un promedio no representativo, dado que las calificaciones de tienen un amplio rango; iii) su moda es de (5,5) la cual se repite dos veces en el período.

4. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE

4.1 Hacia una comprensión del fenómeno en estudio.

Para el presente estudio se utilizó la metodología de investigación mixta, dado que en ella se integran de forma sistemática métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio con el propósito de obtener una comprensión más completa del fenómeno (Hernández, Fernández y Batista, 2010)

De esta manera, con el objeto de conocer la percepción acerca de la gestión pedagógica del establecimiento en estudio, se aplicó el instrumento cuantitativo denominado “Gestión Curricular” que fue diseñado y validado por la Universidad de Concepción, el cual está basado en las prácticas de los “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores” (MINEDUC, 2015). Tal instrumento se aplicó a treinta y dos de treinta y tres docentes, de esta manera, intencionadamente se acota la información del fenómeno a estudiar.

De igual forma, se aplicaron herramientas de investigación cualitativa con el propósito de explorar y describir en profundidad el fenómeno desde la subjetividad de la vida cotidiana de los participantes (Hernández et. al., 2010; Berger, Luckmann y Zuleta, 1968). Por consiguiente, se emplearán tres técnicas de recolección: i) Se utilizará la técnica de observación estructurada no participante (Olabuénaga & Ispizua, 1989; Martínez, 1999) por medio de la pauta ProMate (CIAE et. al., 2018) a un total de ocho docentes de primer ciclo básico que imparten la asignatura de matemática; ii) Se empleará una entrevista semiestructurada en la directora su equipo técnico, siendo un total de seis personas; iii) Finalmente, se aplicará la técnica de grupo focal a ocho docentes, visto que su objetivo es generar y analizar la interacción entre los docentes (Hernández et. al., 2010), es decir, cómo comprenden el fenómeno inter-subjetivamente.

4.2 Pregunta de investigación, objetivos y alcance.

A lo anteriormente, se hace necesario explorar y describir la perspectiva de los participantes profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández et. al., 2010).

¿Cómo se desarrollan las prácticas de gestión curricular que el director y el equipo técnico pedagógico implementan en un colegio particular subvencionado de la Región de Ñuble?

Objetivo general

Analizar las prácticas de la gestión curricular llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico de un colegio particular subvencionado de Chillán.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas de gestión curricular del director y el equipo técnico pedagógico.
- Describir las creencias que docentes, director y equipo técnico pedagógico tienen sobre las prácticas de la gestión curricular.
- Describir puntos críticos en la gestión curricular del establecimiento.

Alcance de este estudio

El alcance de esta investigación es exploratorio descriptivo, dado que no se tiene información suficiente del fenómeno en estudio según el contexto ya señalado. Al respecto, se a sumergir en la cultura escolar del establecimiento para explorar y describir cómo se perciben las prácticas de la gestión curricular llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico de un colegio particular subvencionado de Chillán. A lo cual, se hace necesario caracterizar las prácticas de la gestión curricular; cómo los involucrados perciben la gestión curricular, así como la descripción de puntos críticos que se puedan dar identificar. Este tipo de alcances se emplean cuando el fenómeno en estudio es poco conocido y a su vez, cuando se desea especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. (Hernández et. al., 2010)

De este modo, se utilizó la metodología de investigación mixta, ya que de esta forma se puede integra de forma sistemática métodos cuantitativo y cualitativo (Hernández et. al., 2010), por lo que los resultados obtenidos, así como de las técnicas de muestreo e instrumentos utilizados se presentan en dos segmentos: i) Resultados Cuantitativos, y ii) Resultados Cualitativos.

4.3 Resultados cuantitativos: Percepción de la gestión curricular

En la elaboración del presente estudio se consideró investigar la percepción de los docentes sobre la gestión curricular que implementa la directora y la jefa de UTP del establecimiento en estudio. Por ello, se aplicó un instrumento cuantitativo denominado “Gestión Curricular” diseñado y validado por la Universidad de Concepción, el cual está basado en las prácticas de los “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores” (MINEDUC, 2015). El objetivo de este instrumento es conocer la opinión acerca de la gestión pedagógica del establecimiento educacional en estudio.

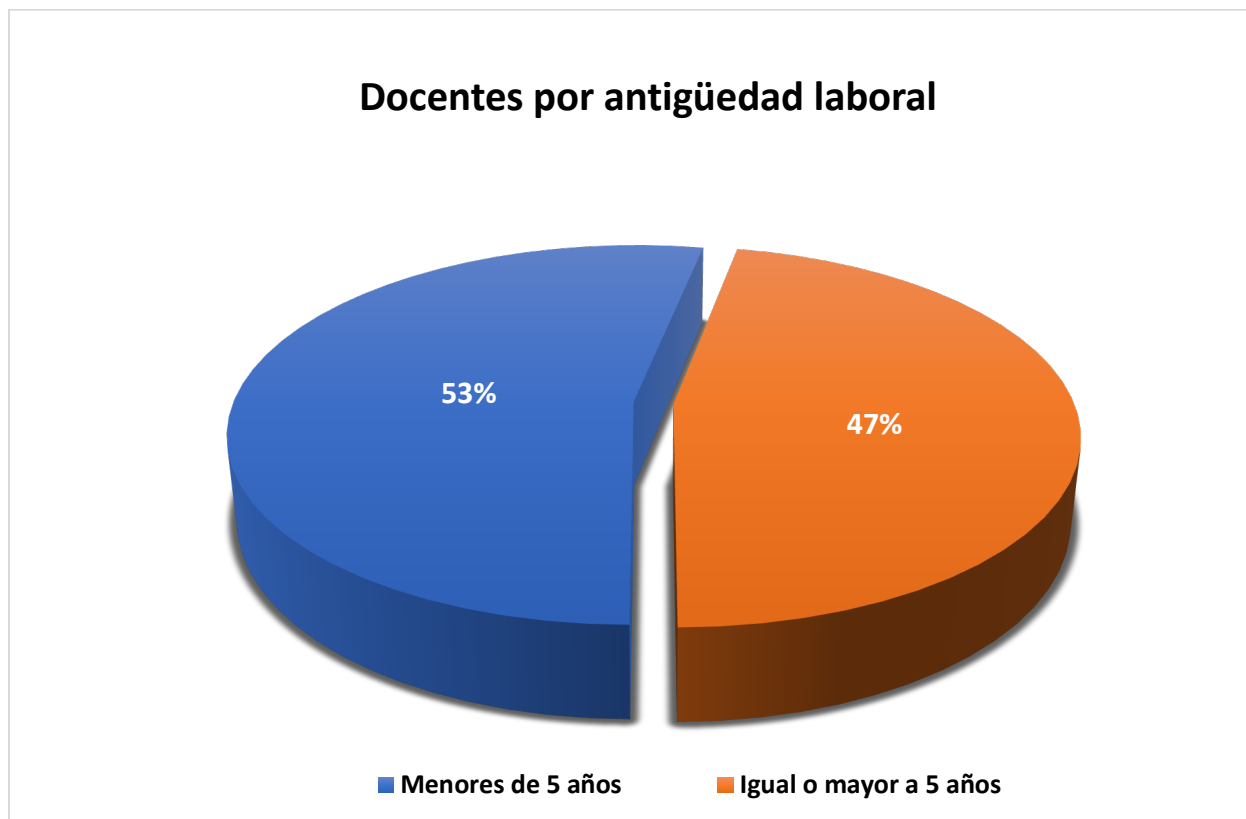
El instrumento está ordenado por siete categorías y veintiocho prácticas, las cuales miden la percepción de los docentes según una escala likert de cinco categorías, las que son: i) Muy de acuerdo, ii) De acuerdo; iii) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, iv) En desacuerdo y, v) Muy en desacuerdo.

De este modo es importante precisar que, sobre el análisis de datos, se optó por el criterio “Muy de acuerdo” como el orientador para considerar que las prácticas cuentan con un desarrollo satisfactorio. Esta opción fue tomada ya que, según Weinstein, Muñoz & Raczynski (2011, p. 305), *“la aplicación de este criterio más estricto -solo los “Muy de acuerdo”- aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a la que se pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente”*.

En consecuencia, el objetivo de aplicar este instrumento es *analizar la percepción que tienen los docentes de la implementación de la gestión curricular del Director y el Jefe de UTP*. Por lo tanto, para efectos del presente estudio, el universo estadístico es de 33 individuos. Sin embargo, se encuestó a 32 docentes dado que se marginó al investigador puesto que forma parte de la planta docente. De este modo se busca no interferir en el estudio.

En lo concerniente a los resultados de dicho instrumento, estos se describen a continuación con sus respectivos análisis:

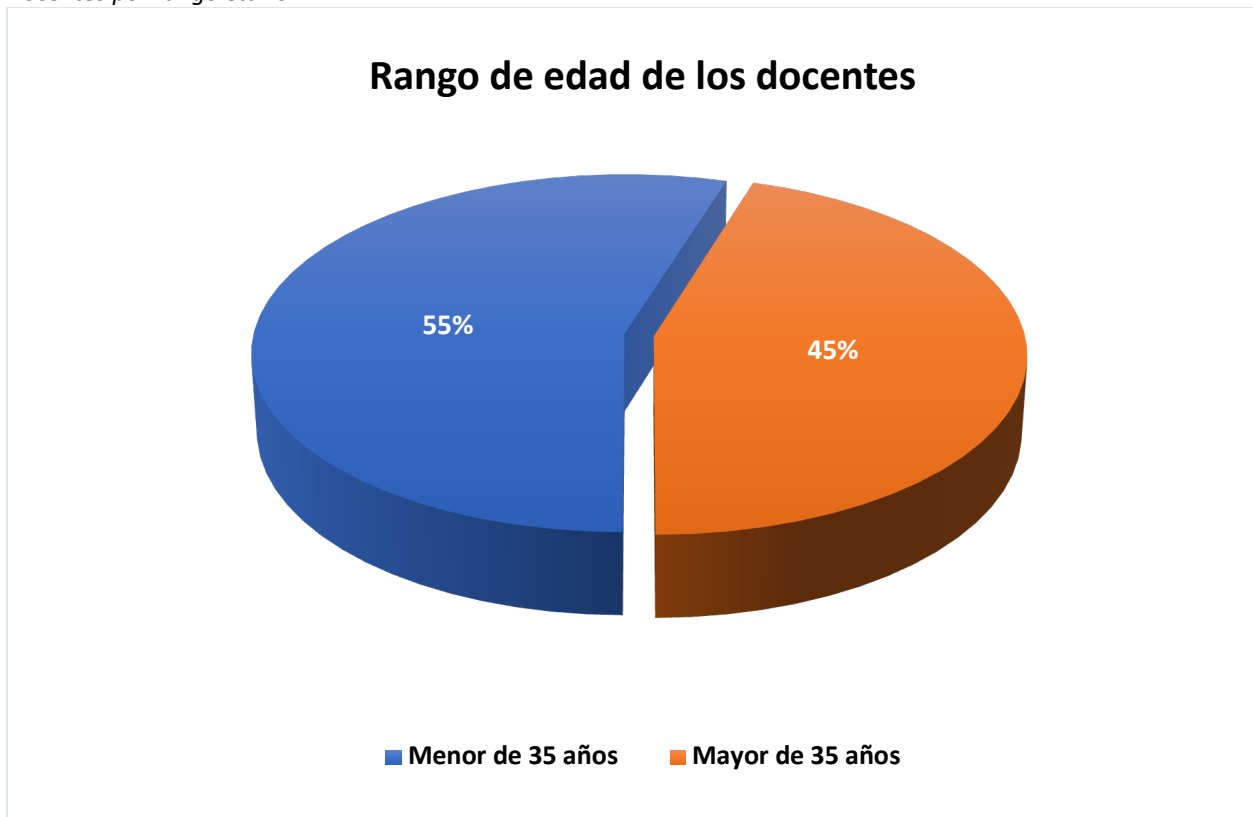
Figura 12
Docentes por antigüedad laboral



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En la Figura 12, se señala que la mayor parte del personal docente lleva menos de 5 años de servicio en el establecimiento, siendo esta su primera experiencia laboral después de haber egresado de la universidad. Este dato permite señalar que el establecimiento cuenta con una considerable dotación de docentes noveles, ya que, de 32 profesores 17 de ellos cuenta con menos de 5 años de experiencia, lo que involucra múltiples desafíos para los docentes y directivos. En este sentido, los primeros años de docencia han sido descritos como una etapa crítica; de múltiples aprendizajes y reflexiones; dilemas y preocupaciones sobre la enseñanza aprendizaje, por lo que requieren de un potente liderazgo pedagógico de parte del equipo directivo. (Cisternas & Lobos, 2019; Rincón-Gallardo, 2012; Vezub, 2011).

Figura 13
Docentes por rango etario

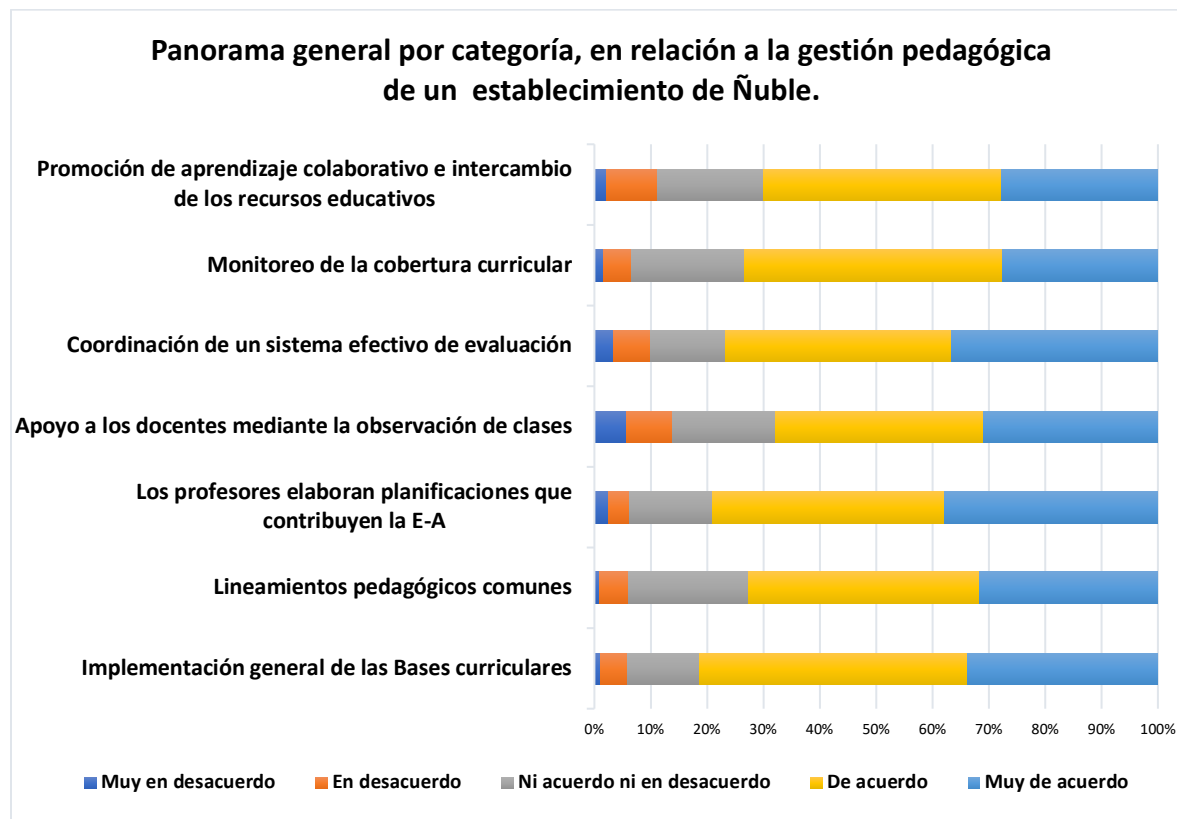


Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En la Figura 13, se observa que el 55% de las personas que hacen clases en este establecimiento son menores de 35 años. Lo que permite señalar que la planta docente es mayoritariamente joven.

Figura 14

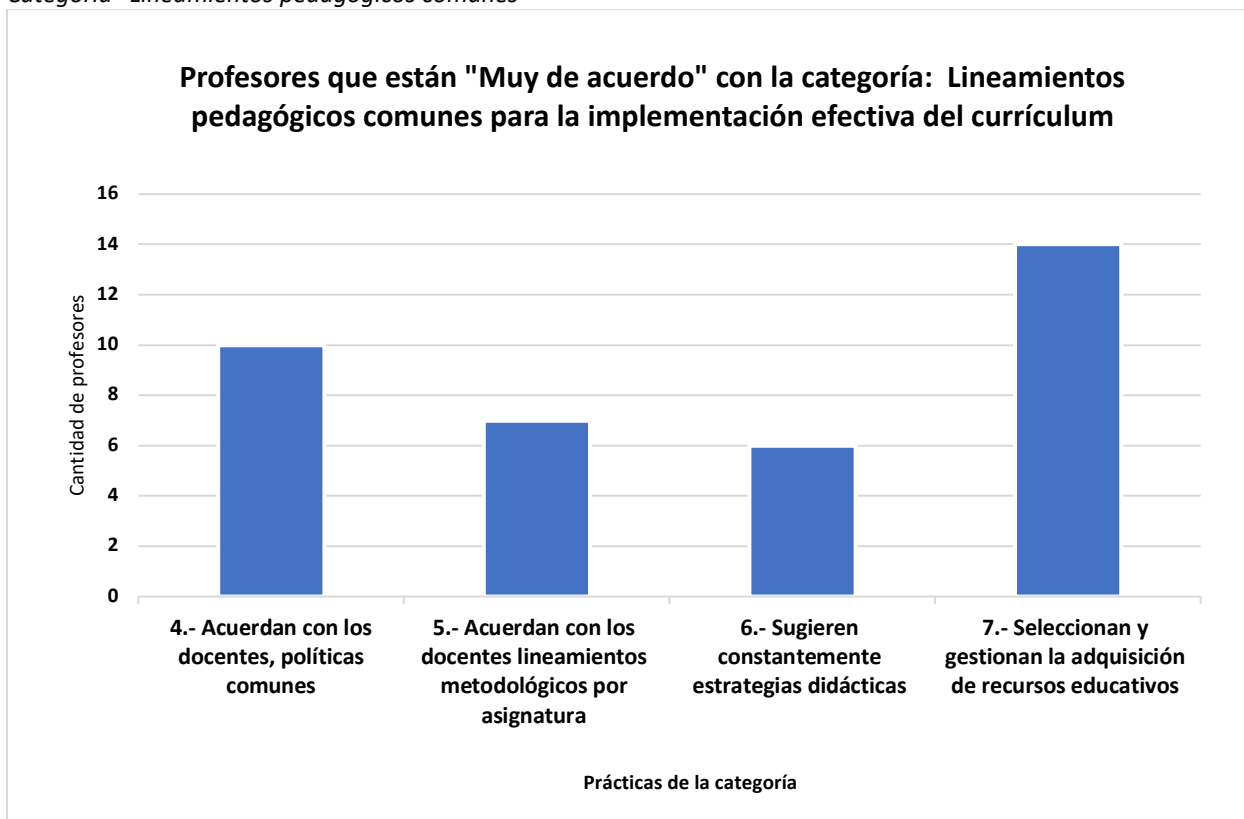
Panorama general de las 7 categorías del instrumento Gestión Curricular



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

La Figura 14, describe las siete categorías que mide el instrumento de Gestión Curricular, en donde todas muestran una percepción de "Muy de acuerdo" menor al 35%. Es así que, son tres las categorías más descendidas: i) Promoción de aprendizaje colaborativo e intercambio de los recursos educativos; ii) Monitoreo de la cobertura curricular y; iii) Apoyo a los docentes mediante la observación de clases, siendo este último el que tiene el mayor porcentaje de profesores que están "Muy en desacuerdo".

Figura 15
Categoría "Lineamientos pedagógicos comunes"

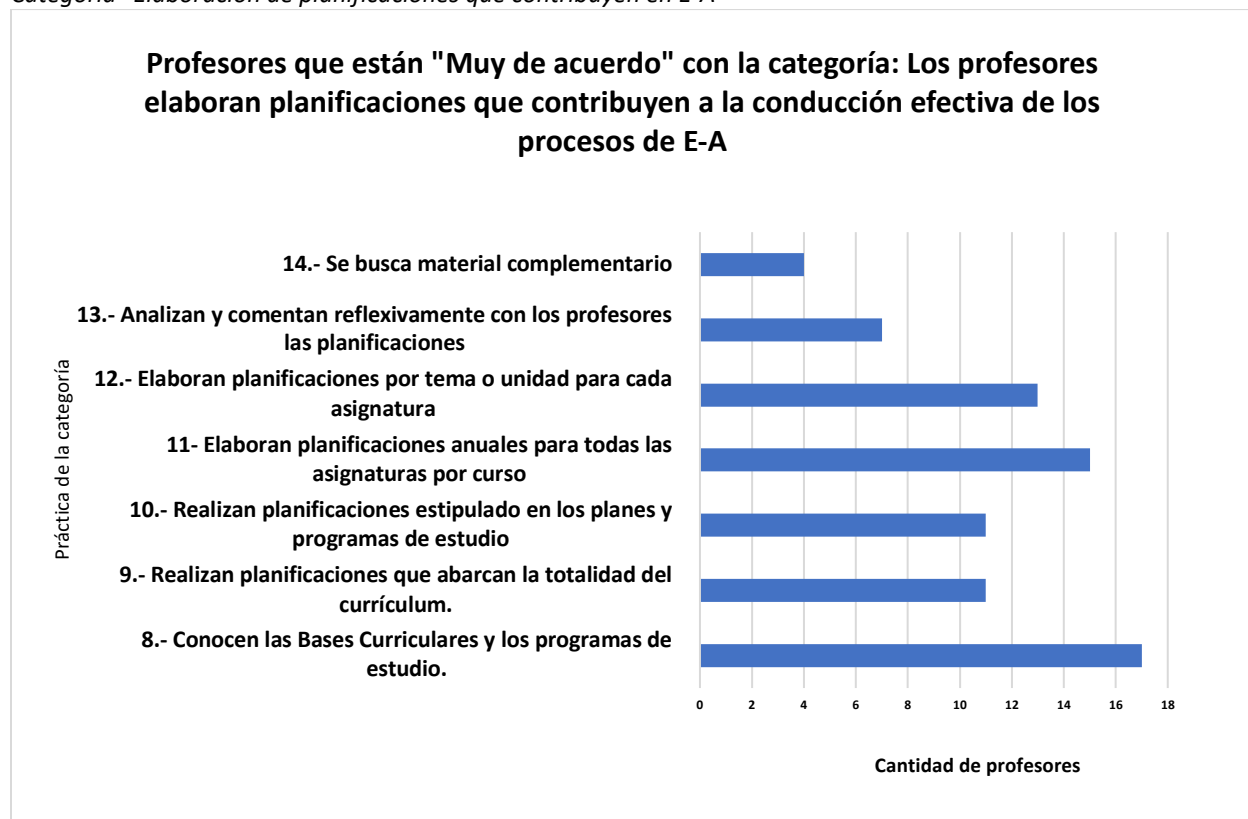


Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En la Figura 15, se describen los reactivos de la primera categoría del instrumento, en donde solo 6 de 32 docentes, declara estar "Muy de acuerdo" con que la directora y la jefa de UTP sugieren constantemente estrategias didácticas. De igual manera, los docentes declaran estar "Muy de acuerdo" que la directora y la jefa de UTP acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura. Por otra parte, el reactivo mejor evaluado de esta categoría es "Seleccionan y gestionan la elección de recursos educativos" con 14 docentes que están "Muy de acuerdo".

Figura 16

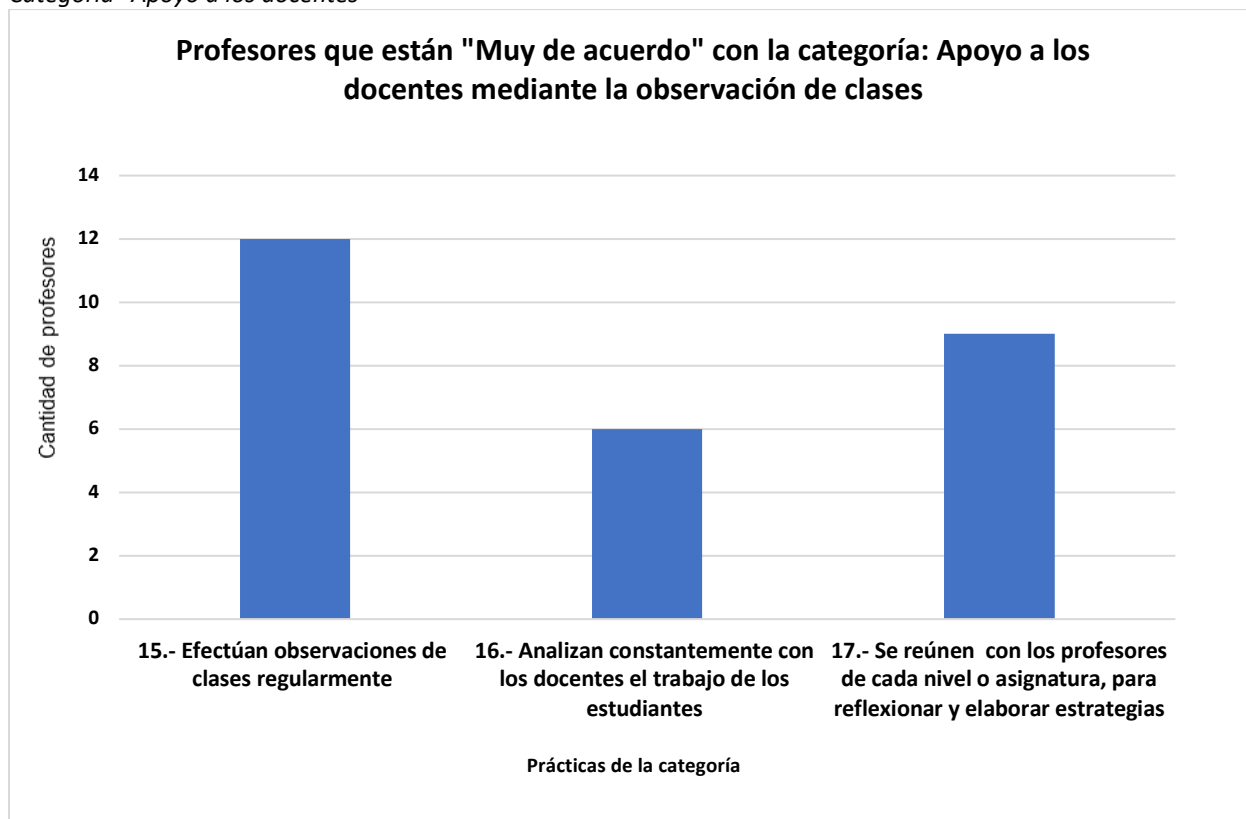
Categoría "Elaboración de planificaciones que contribuyen en E-A



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En la Figura 16, se describe la categoría "Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de E-A", donde los docentes declaran estar "Muy de acuerdo" con que la directora y la jefa de UTP Busca material complementario para compartir con los docentes. Por otra parte, los docentes declaran estar "Muy de acuerdo" con que la directora y la jefa de UTP conocen las bases curriculares y los programas de estudio, siendo este reactivo el mejor evaluado de la categoría, con una cantidad de 17 docentes, poco más del 50%.

Figura 17
Categoría "Apoyo a los docentes"

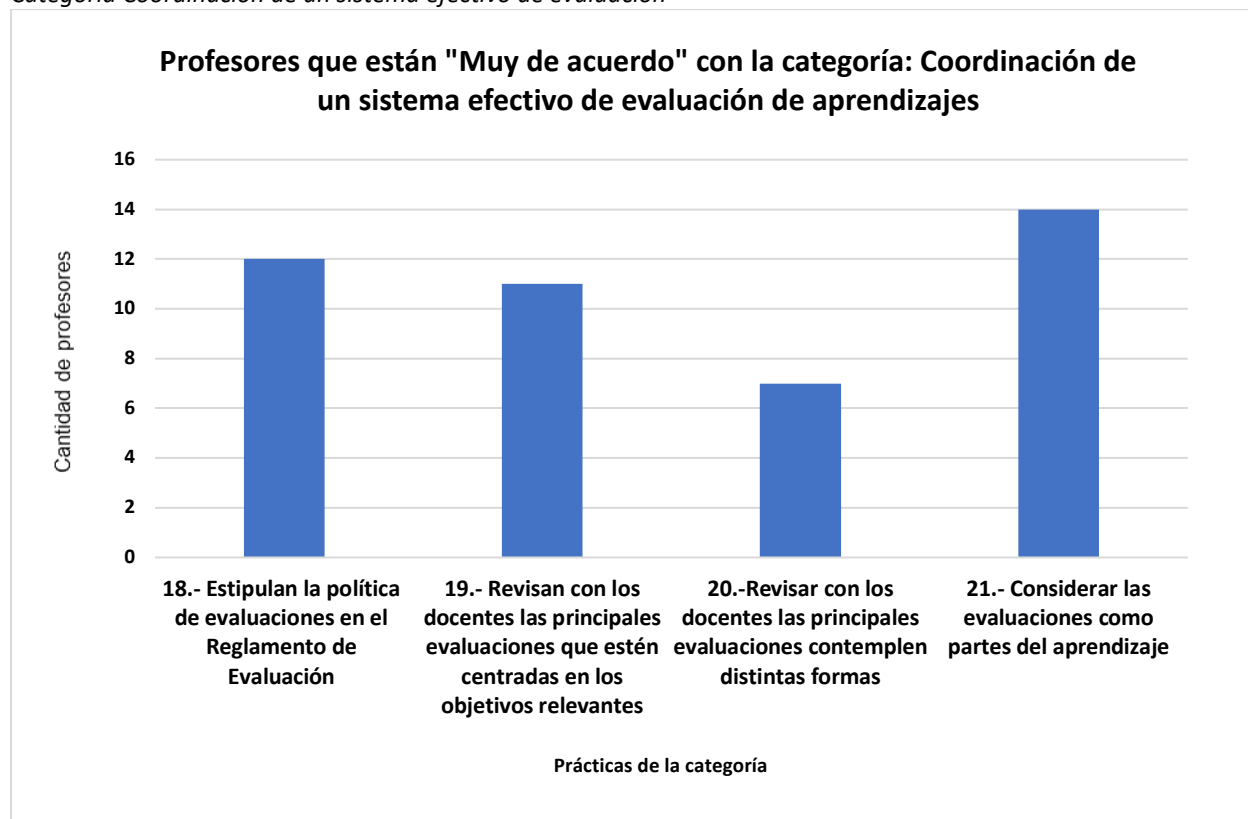


Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En la Figura 17, se describen los reactivos de la categoría "Apoyo a los docentes mediante la observación de clases", en donde solo 6 de 32 docentes, declara estar "Muy de acuerdo" con que la directora y la jefa de UTP "Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes". Así mismo, 12 docentes declaran estar "Muy de acuerdo" que la directora y la jefa de UTP efectúan observaciones de clases constantemente, siendo éste el mejor reactivo de la categoría, pero todos los reactivos tienen un nivel de apreciación bajo por parte de los docentes. Dicho de otra manera, existen 20 docentes que reconocen al proceso de observaciones de clases como una práctica no consolidada.

Figura 18

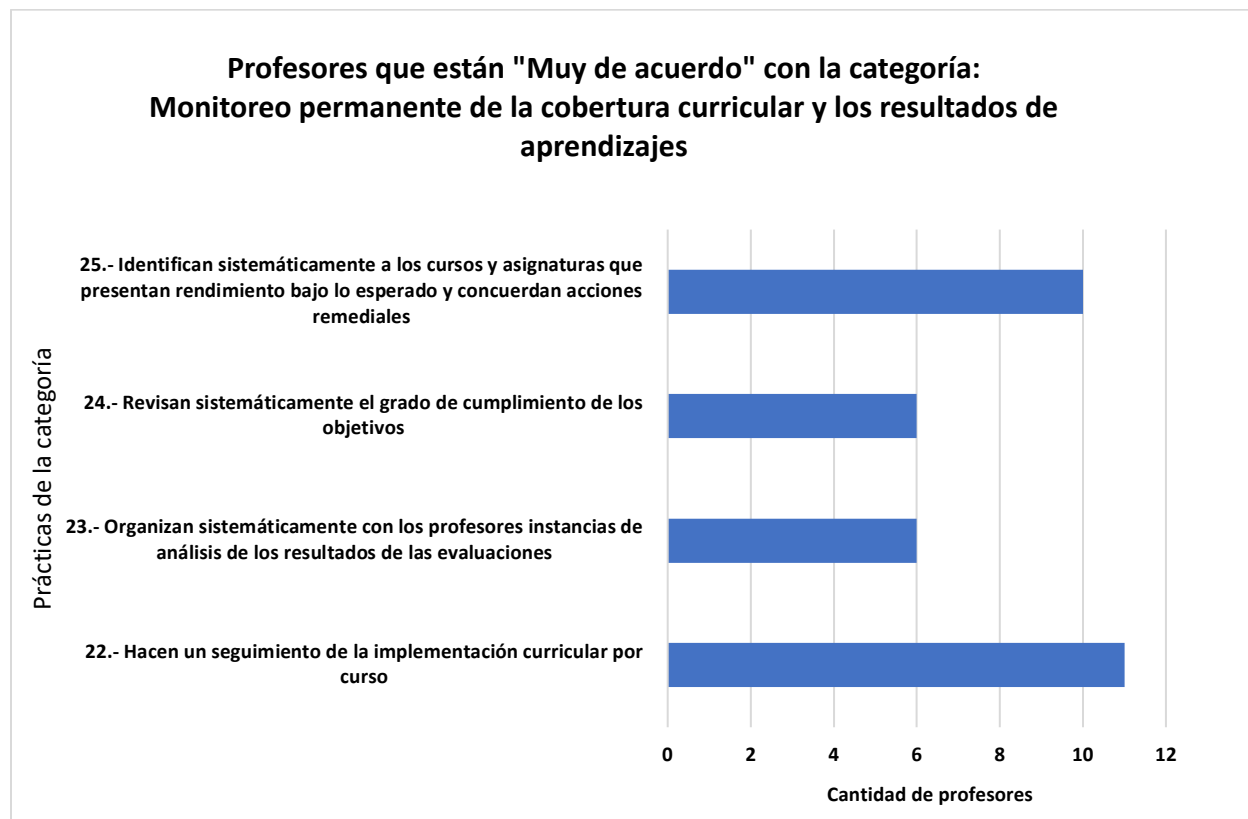
Categoría *Coordinación de un sistema efectivo de evaluación*



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En la Figura 18, se describen los reactivos de la categoría "Coordinación de un sistema efectivo de evaluación de aprendizajes", en donde solo 7 de 32 docentes, declara estar "Muy de acuerdo" con que la directora y la jefa de UTP "Revisa con los docentes las principales evaluaciones". Así mismo, 14 docentes declaran estar "Muy de acuerdo" que la directora y la jefa de UTP "Consideran que las evaluaciones como parte del aprendizaje", siendo éste el mejor reactivo de la categoría. No obstante, todos los reactivos tienen un nivel de apreciación bajo.

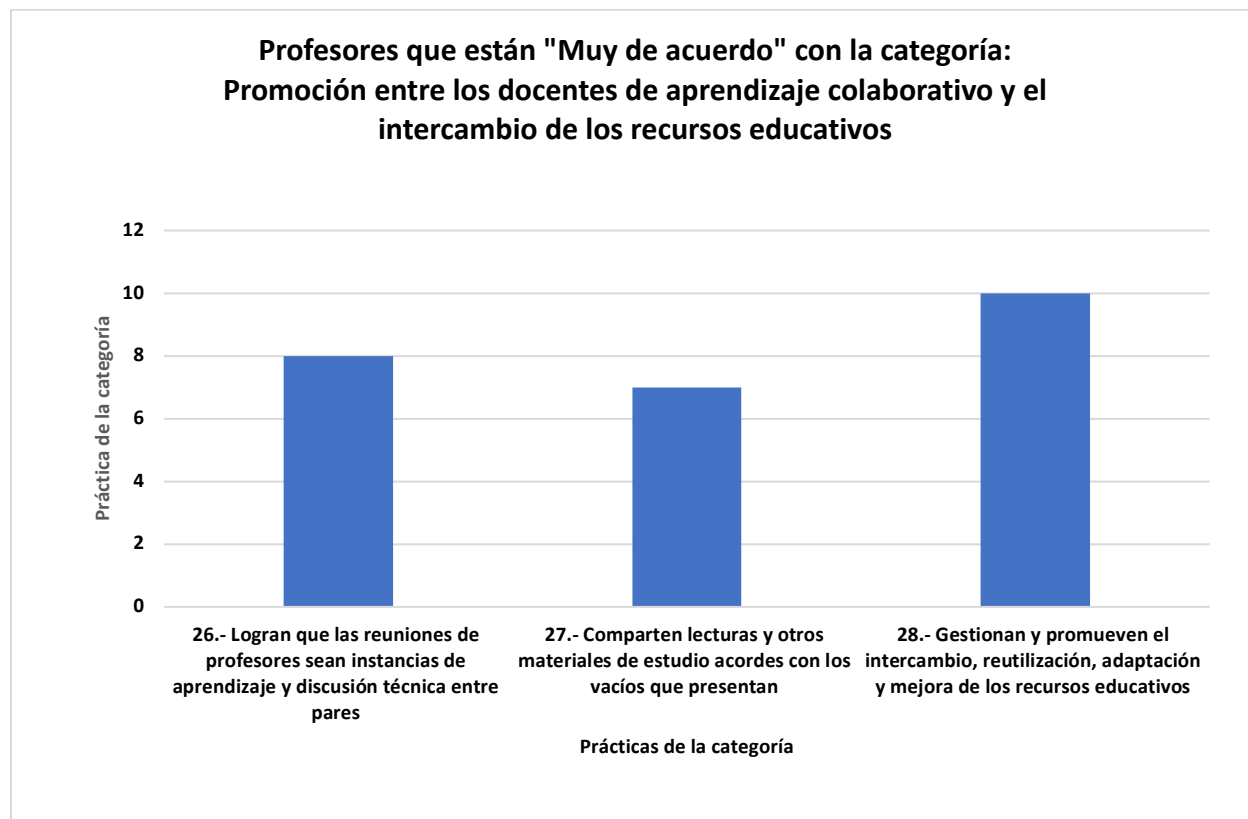
Figura 19
 Categoría "Monitoreo de la cobertura curricular"



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En la Figura 19, se muestran los reactivos de la categoría "Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizajes", en el cual solo 6 de 32 docentes declaran estar muy de acuerdo con que la directora y jefa de UTP "Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos". Esta información permite inferir que esta práctica es tenue y que los docentes no la perciben como una práctica de la directora. Por otra parte, la misma percepción tienen los profesores en cuanto al reactivo "Organizar sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones"; ya que, los docentes perciben un bajo apoyo de la directora y jefa de UTP para analizar los resultados de aprendizaje. Lo anterior resulta limitante para el aprendizaje de los estudiantes, ya que, si los docentes no analizan sus evaluaciones, éstos no retroalimentarán sus prácticas y por ende tampoco los estudiantes tendrán la posibilidad de retroalimentar sus procesos de aprendizaje y resultados académicos.

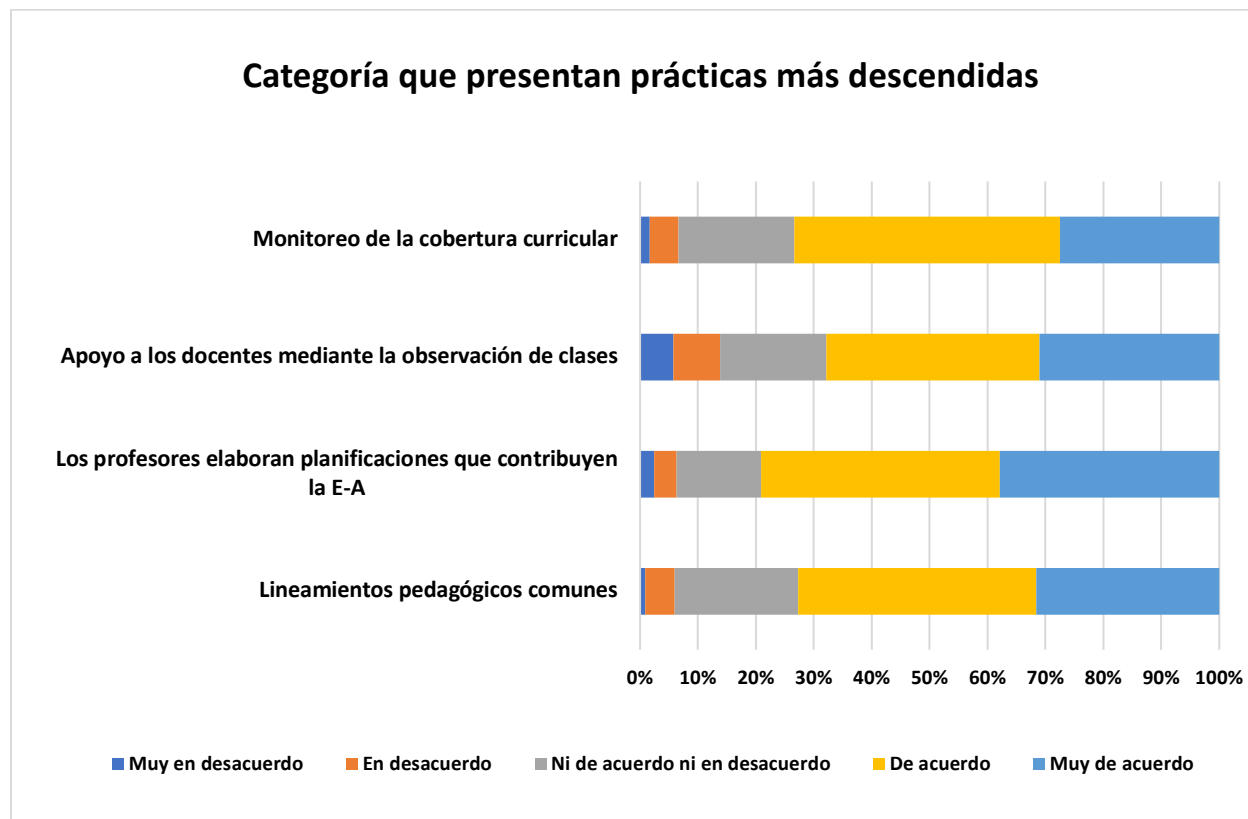
Figura 20
Categoría "Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo"



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En la Figura 20, se muestran los reactivos de la categoría "Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos", en el cual solo 7 de 32 docentes declaran estar "Muy de acuerdo" con que la directora y el equipo técnico pedagógico "Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan", siendo este reactivo el más descendido de la categoría. De este modo, se puede inferir que los docentes realizan mejoras de forma aislada, sin apoyo del equipo técnico, por ende, se encuentran tratando de mejorar según prácticas sin un referente pedagógico en el establecimiento.

Figura 21
Categorías más descendidas



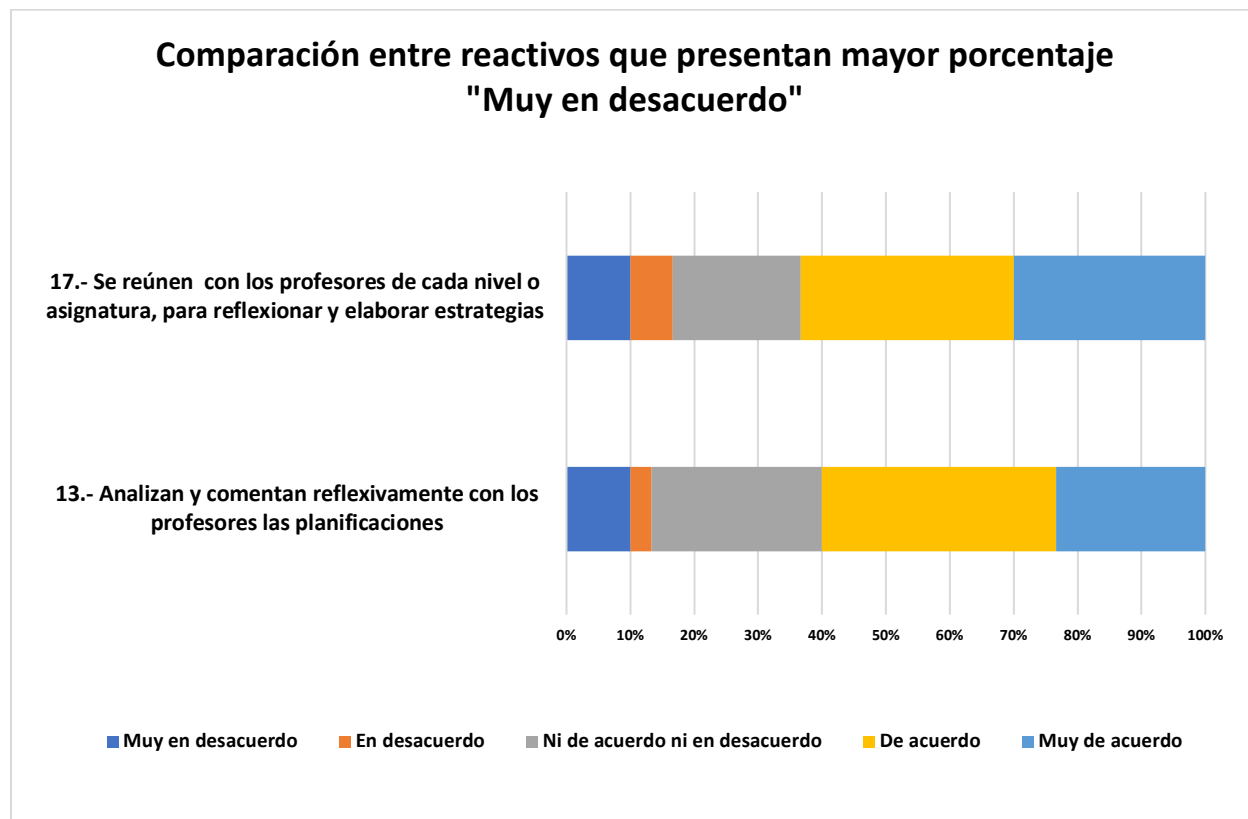
Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento “Gestión Curricular”

En la Figura 21, se reúnen las categorías más descendidas del instrumento Gestión Curricular, en el cual se observan cuatro categorías como puntos críticos de la gestión curricular del equipo técnico. De acuerdo al criterio “Muy de acuerdo”, como orientador para considerar que las prácticas cuentan con un desarrollo satisfactorio (Weinstein et. al., 2011, p. 305), se puede afirmar que estas cuatro prácticas no son reconocidas como prácticas consolidada en la Gestión Curricular del equipo técnico.

Al respecto, si se observa cada categoría, se puede identificar que solo un 28% reconoce que la directora monitorea la cobertura curricular. Por otro lado, solo el 32% asegura que la directora y el equipo técnico “Apoya a los docentes mediante la observación de clases”, a esto se añade que un 5% está “Muy en desacuerdo” con este reactivo. En tercer lugar, un 38% de los docentes reconoce que “Elaboran planificaciones que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje de sus

estudiantes”; este punto es interesante de analizar, dado que son los mismos docentes que se evalúan de esta manera, reconociendo así una necesidad en la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, solo el 32% de los profesores reconocen como práctica consolidada la entrega de “Lineamientos pedagógicos comunes”, siendo esto uno de los puntos críticos de la Gestión Curricular del colegio, dado que, tal como se vio en la Figura 22, existe un alto porcentaje de docentes nóveles, los cuales requieren de un proceso profundo de orientación, ya que enfrentan un *“período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”* (Marcelo, 2009, p. 5, citado en Cisternas & Lobos, 2019)

Figura 22
 Comparación de reactivos según el criterio "Muy en desacuerdo"



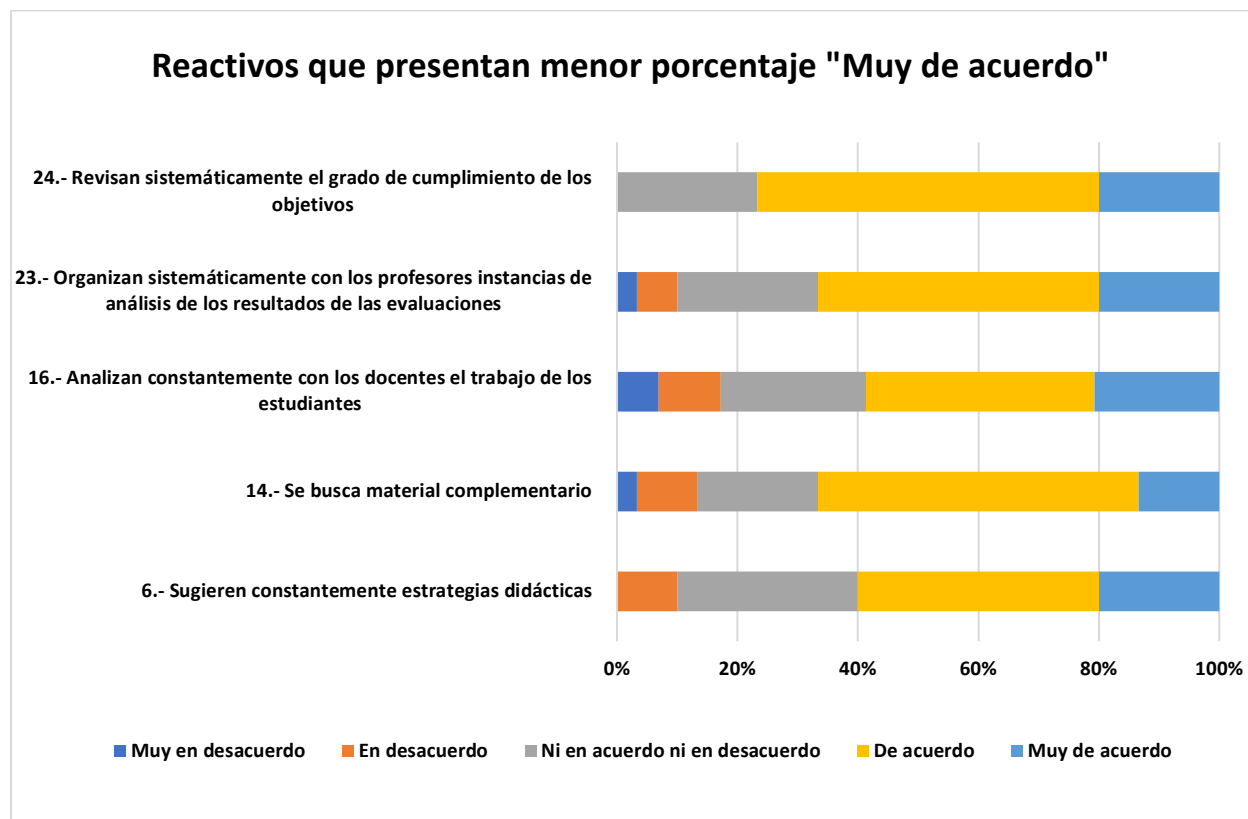
Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En función de la Figura 21, se reúnen en la Figura 22 los reactivos con mayor porcentaje de desaprobación, en el cual los docentes declaran en un 10% estar "Muy en desacuerdo" en que la directora y el equipo técnico pedagógico "Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias". Tal dato es relevante para el presente informe, ya que los docentes perciben un bajo apoyo del Equipo Directivo, tanto en la reflexión de sus prácticas, como en la elaboración de estrategias. Esto último deja a los docentes enseñando desde lo que creen que es más efectivo para el aprendizaje de los estudiantes, sin las instancias de reflexionar sobre sus prácticas.

Por otra parte, los docentes perciben en un 10% estar "Muy en desacuerdo" en que la directora y el equipo técnico pedagógico "Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones", por ello se infiere que, el colegio no cuenta con un proceso de desarrollo

profesional docente que aporte desde la observación de clases instancias de reflexión, análisis, discusión de estrategias y reflexión sobre los procesos evaluativos de los estudiantes.

Figura 23
Comparación de reactivos con menor % de "Muy de acuerdo"



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento "Gestión Curricular"

En la Figura 23, el hecho que se reúnan y analicen los reactivos con menor porcentaje "Muy de acuerdo" podría dar origen a una octava categoría, la que sería "Apoyo al trabajo docente". En ese caso, se puede asegurar que solo el 20% de los docentes asegura que la directora y su equipo técnico "Apoyan el trabajo docente", de hecho, estos reactivos reúnen de igual forma los mayores porcentajes del criterio "Muy en desacuerdo".

En suma, todo ello permite inferir que los docentes perciben su quehacer pedagógico de forma solitaria, sin las herramientas que el Desarrollo Profesional Docente provee. Por ello, se requiere de un profundo liderazgo pedagógico encabezado por la directora y su equipo técnico.

Resumen de los resultados cuantitativos

El establecimiento en estudio presenta los siguientes resultados cuantitativos en lo que dice relación a su gestión curricular, los cuales se clasifican en resultados de primer, segundo y tercer orden:

Resultados de primer orden:

- 1) El 53% de los docentes cuenta con menos de 5 años de docencia -Profesores Noveles-, siendo éste establecimiento su primera experiencia profesional.
- 2) Solo el 32% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” con la categoría “La directora y el equipo técnico pedagógico apoya a los docentes mediante la observación de clases”, además, el 5% declara estar “Muy en desacuerdo”.
- 3) El 28% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” con la categoría que “La directora y el equipo técnico pedagógico monitorea la cobertura curricular”.
- 4) El 32% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” con la categoría “La directora y el equipo técnico pedagógico definen lineamientos pedagógicos comunes”

Segundo nivel de resultados:

- 1) Solo el 22% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” al reactivo “La directora y el equipo técnico pedagógico analizan y comenta reflexivamente con los profesores las planificaciones”, además de contar con un 10% de “Muy en desacuerdo”
- 2) El 30% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” al reactivo “La directora y el equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para

reflexionar y elaborar estrategias”, además de contar con un 10% de “Muy en desacuerdo”

- 3) Solo el 14% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” al reactivo “La directora y el equipo técnico pedagógico buscan material complementario”
- 4) El 20% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” al reactivo “La directora y el equipo técnico pedagógico les sugieren constantemente estrategias didácticas”
- 5) El 20% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” al reactivo “La directora y el equipo técnico pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes”, además, el 7% considera estar “Muy en desacuerdo”.
- 6) El 20% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” al reactivo “La directora y el equipo técnico pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones”, igualmente, el 5% considera estar “Muy en desacuerdo”.
- 7) El 20% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” al reactivo “La directora y el equipo técnico pedagógico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos”

Tercer nivel de resultados:

- 1) Índice de repitencia en aumento, pasando de 1,4% el 2015 a 5,6% en el 2017
- 2) El puntaje SIMCE de Lenguaje 4º Básico se evidencia una tendencia negativa entre tres o cuatro puntos por año; pasando de 286 puntos en el año 2015 a 283 el 2016 y a 279 el año 2017.

- 3) El puntaje SIMCE de Matemática 4º Básico se evidencia una tendencia negativa que desde el año 2014 al 2017 se registra una notable baja de 17 puntos en dicho periodo, pasando de 285 puntos el año 2014 a 268 puntos el año 2017.
- 4) Predominio del nivel de logro elemental, en el SIMCE de Matemática de Cuarto básico, se observa que el nivel de logro elemental es el que predomina, con porcentajes mayores al 42%, mientras que los niveles de logro adecuado se mantienen en promedio en torno a 25%.
- 5) Ejes temáticos con nivel de logro insuficiente en SIMCE de Matemática de Cuarto básico. Todos los ejes mantienen nivel de logro del 50%. Lo que en el sistema tradicional de calificaciones los ejes temáticos tendrían calificación 3,5.
- 6) Tendencia negativa de todos los otros indicadores de calidad, medidos en SIMCE, en que se evidencia una tendencia a la baja de todos los indicadores de calidad, siendo Hábitos de Vida Saludable el indicador peor evaluado y el que tiene la puntuación más descendida.
- 7) Los estudiantes de cuarto básicos, en promedio solo el 20 % logra tener nivel de logro adecuado en la asignatura de matemática.

4.4 Resultados Cualitativos

4.4.1 Técnicas de recolección de la información

Las técnicas de recolección de datos cualitativos son variadas y ricas en profundidad interpretativa, las cuales enfatizan la reconstrucción del mundo de la vida cotidiana tal como es percibido por los sujetos de estudio, permitiendo interpretar la subjetividad de los individuos que comparten dicha realidad, en donde su pensamiento y acciones constituyen su realidad, misma que puede ser percibida de forma diferente por otros actores de dicha realidad, dado la multiplicidad de realidades (Berger et. al., 1968).

Para conocer cómo y en función de qué metas se organiza la escuela y, cómo comprometen a los profesores y sus estudiantes (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015), se deben estudiar las objetivaciones de sus participantes, comprendiendo a su vez que, para ellos, la cultura escolar es un mundo intersubjetivo que comparten de manera pragmática, determinando sus actos. Para lo cual se hace latente describir las acciones de los actores de la cultura escolar, identificando qué hacen y por qué lo hacen. (Berger et. al., 1968; Bellei et. al., 2015; Elmore, 2010).

De ahí que, para efectos del presente estudio y por factibilidad técnica y efectividad del tiempo, se emplearon tres técnicas de recolección de datos, a saber: i) Técnica de observación estructurada no participantes (Olabuénaga et. al., 1989; Martínez, 1999), por medio de pauta ProMate a un total de ocho docentes de primer ciclo básico que imparten la asignatura de matemática, la cual emplea criterios homogéneos y compartidos para caracterizar las prácticas de enseñanza de las matemáticas (CIAE et. al., 2018); ii) Entrevista semiestructurada al equipo directivo, compuesto por seis personas; ya que a través de preguntas y respuestas se pueda lograr la construcción de significados mediante un acercamiento más íntimo, flexible y abierto respecto al fenómeno en estudio (Hernández et. al., 2010); iii) Técnica de Grupo Focal, visto que su objetivo es generar y analizar la interacción entre los docentes (Hernández et. al., 2010), es decir, cómo comprenden el fenómeno inter-subjetivamente.

4.4.2 Observación estructurada no participante.

Para obtener mayores datos de las dinámicas escolares, se hace necesario indagar en las prácticas de enseñanza que emplean los docentes del establecimiento en estudio. Para lo cual se decide aplicar el instrumento ProMate (CIAE et. al., 2018), el que permite caracterizar las prácticas de la enseñanza de las matemáticas al interior de la sala de clases. El análisis de dichas prácticas se clasifica en dimensiones agrupadas en dos dominios: i) Gestión general de la clase, con tres dimensiones, y ii) Gestión de las enseñanzas de las matemáticas, con ocho dominios. Además, contiene una tercera sección de Información complementaria, la cual recaba datos sobre recursos empleados durante la clase, mediante una lista de cotejo.

La pauta contiene dos dominios, los cuales se subdividen en once dimensiones. Tales dimensiones se describen según tres niveles de desempeño con una valoración de 1 a 5. De esta manera, las prácticas de enseñanza se valoran con: **Incipiente**, con puntaje 1; **Medio**, con puntaje 2 a 4; y **Competente**, con puntaje 5. Para codificar las clases, éstas deben ser divididas en segmentos de 15 minutos, sobre las cuales se debe codificar sin considerar lo ocurrido en el segmento anterior.

Para ello, se solicitó el consentimiento informado a ocho docentes que imparten la asignatura de matemáticas de primero a cuarto básico. Teniendo como muestra al total de docentes en estudio, los cuales escogieron la temática de sus clases, así como el horario de la grabación. Dicha grabación se ejecutó utilizando una cámara GoPro ubicada al final de la sala, la cual grabó en automático sin la presencia de ninguna persona ajena a la clase, de este modo alterar lo menos posible la realidad cotidiana de la sala de clases.

Por factibilidad técnica y de acceso, finalmente solo se pudo obtener la grabación de una clase por docente; siendo así ocho clases de 90 minutos cada una -dos por cada nivel- en transcurso de dos semanas.

4.4.3 Análisis hermenéutico de las prácticas docentes

Para caracterizar las prácticas de enseñanza, se aplicó la técnica de análisis hermenéutico por medio de las dimensiones de la pauta ProMate, tomando como principales ejes de observación, aquellas dimensiones que son esenciales para la enseñanza de la matemática (CIAE et. al., 2018) y, son aporte al presente trabajo investigativo, es a saber: Monitoreo del trabajo de los estudiantes, Clima de aula, Uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de matemáticas, Promoción del pensamiento en torno a las matemáticas y, Uso de los errores y dificultades como instancias de aprendizaje.

Puntajes obtenidos en pauta de observación de clases de matemáticas ProMate

Tabla 14

Puntuación obtenida a partir de observaciones de clases de ocho docentes

Dimensión	Puntuación	Desempeño de práctica
Monitoreo del trabajo de los estudiantes	3,7	Nivel medio
Clima de aula	3,0	Nivel medio
Uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de matemáticas	3,2	Nivel medio
Promoción del pensamiento en torno a las matemáticas	3,1	Nivel medio
Uso de los errores y dificultades como instancias de aprendizaje.	2,6	Nivel medio

Fuente: elaboración propia a partir de pauta ProMate (CIAE et. al., 2018)

La Tabla 14, indica los resultados obtenidos en las observaciones de ocho clases de noventa minutos cada una, las que se hicieron a ocho docentes que imparten la asignatura de matemática en el primer ciclo básico. Ciertamente, el resultado de estas observaciones es categórico en señalar que, las prácticas de enseñanza de las matemáticas en el primer ciclo básico, son de nivel

medio. Sin embargo, quedarse solo con ese diagnóstico resulta poco relevante con respecto a caracterizar las prácticas de enseñanza de las matemáticas; dicho de otra manera, se debe rescatar la importancia de centrarse en lo que pasa dentro del aula como el foco de análisis (Elmore, 2010). En ese sentido, es de interés de la presente investigación indagar no solo en las actuaciones colectivas, si no bien, en el actuar individual de los docentes, y con ello indagar en la realidad de la vida cotidiana de los docentes, conocer sus acciones, así como el modo en que entienden una clase de matemática (Berger et. al., 1968; Bellei, Muñoz, Pérez & Raczynski, 2004; Bustos, 2018). De ahí que se decide realizar el siguiente análisis hermenéutico de las prácticas de enseñanza de las matemáticas, según las dimensiones y dominios ya mencionados anteriormente.

Dominio Gestión general de la clase.

A propósito de la visión general de las visitas al aula, se pudo evidenciar que, en las 8 clases observadas, todos los docentes llegan puntualmente a tomar sus cursos; los estudiantes manifiestan gran aprecio por sus profesores; todas las salas están decoradas con algún tema ligado a la signatura de matemáticas; en todas las clases se evidencia el uso de proyectores para compartir presentaciones Power Point. Así mismo, se observa en los videos que, todas las salas se encuentran limpias y ordenadas al momento de iniciar la clase. Además, se evidencia que los ocho cursos cuentan con una asistente de aula.

Monitoreo del aprendizaje de los estudiantes

Se considera monitoreo efectivo cuando se identifica y resuelven dificultades que entorpezcan el trabajo del aula, como falta de materiales, estudiantes sin pareja o grupo para una actividad, desorganización de un grupo, etc.; así cuando intenta revisar el nivel de avance en las actividades que ha propuesto con preguntas como ¿quién ha terminado?. No se considera monitoreo efectivo el empleo de muletillas enunciadas en forma de pregunta, ni las preguntas retóricas que no permiten recoger información respecto de la actividad que se realiza, tal como -Quiénes terminaron-.

En este sentido se señala que:

- Se evidencia en todos los docentes un monitoreo referido a los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades, tales como cuadernos, lápices, libros, guías, tijeras, entre otros.
- Se observa que, el monitoreo de los docentes se centra en mantener el orden y atención de los estudiantes, siendo muchas veces desgastante para los profesores, por la disrupción que se genera a partir del tercer segmento.
- Se observa un monitoreo superficial de las actividades, en donde cuatro de ocho clases se evidencia que, en las 2 últimas filas de la sala los estudiantes no trabajan. Los profesores llaman la atención desde su escritorio, a lo cual los estudiantes simulan que realizan la actividad, manteniendo el silencio, pero no están participando de la actividad, concentrado su atención en dibujar o rayar en sus cuadernos.
- Se observa que uno de los ocho docentes realiza un monitoreo efectivo, tanto de las necesidades de materiales, así como del desarrollo de las actividades.
- Se observa en cuatro de ocho docentes que emplean muletillas tales como ¿terminaron?, ¿quién entendió?, ¿quién terminó la guía?, centrando así su atención en aquellos que efectivamente terminaron sus actividades y presentan mayor habilidad matemática.
- En siete de ocho docentes existe un monitoreo superficial, en donde los docentes resguardan que los estudiantes tengan sus materiales y se mantengan en orden, pero es débil la verificación del desarrollo de las actividades propuestas a los alumnos.

Clima de aula

Para tener claridad con el concepto, este dominio poco tiene que ver con mantener un aula silenciosa o ruidosa, sino bien, cuando es posible observar normas de comportamiento y actitudes establecidas que facilitan el funcionamiento de la clase. Es deseable que en la sala de clases se observe:

- Atención a las preguntas e intervenciones tanto del profesor como de otro estudiante.
- Respeto por los turnos de palabra.

- Distribución equitativa de la participación de los estudiantes.
- Redirección del mal comportamiento.

En este sentido se señala que:

- Este dominio, en promedio se describe con un nivel de desempeño medio, dado que a pesar que los estudiantes se muestran atentos y concentrados durante los dos primeros segmentos, a partir del tercer segmento -minuto 30 en adelante- se observa mucha disrupción e interrupción constante en 7 de las 8 clases.
- Los docentes realizan, mayoritariamente clases expositivas, en las cuales dichas explicaciones sobrepasan los 50 minutos de una clase de 90 minutos, en seis de los ocho docentes.
- Se evidencia en todas las clases que los estudiantes que terminan primero sus actividades, deben esperar al resto, lo cual genera disrupción en el aula, distrayendo a los estudiantes que aún están desarrollando sus actividades.
- En 6 de 8 cursos, se observan a algunos estudiantes que no respetan los turnos para expresar sus opiniones y/o respuestas distrayendo la atención de los estudiantes, así como de los docentes. Se evidencia en todos los docentes la capacidad de volver a direccionar la clase, pero al ser reiterativo, se da cuenta que dichos estudiantes no tienen adquiridas las normas de convivencia en forma eficaz.
- Se evidencia que, cinco docentes, realizan preguntas dirigidas solo a un par de estudiantes, no distribuyendo las interrogantes y/o acciones de participación a otros estudiantes. Estos docentes se dirigen a estudiantes que responden lo esperado por ellos para agilizar la clase.

Uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de matemáticas

En relación a este dominio, se consideran actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas aquellas en las que se resuelve, elabora y discute sobre el contenido matemático en juego, y otras como copiar lo anotado en el pizarrón, hacer un dictado,

recortar figuras, etcétera. En cambio, las actividades administrativas, de organización y preparación de materiales son, por ejemplo: pasar lista, revisar uniformes o presentación personal, conformar equipos, preparar y repartir los materiales que utilizarán, así como -tiempos muertos- entre una actividad de enseñanza y otra en los que ningún estudiante tiene trabajo asignado.

En este sentido se señala que:

- A pesar de evidenciar en todas las clases un buen empleo del tiempo en labores administrativas, de organización y preparación de materiales, se presenta en las prácticas de todos los docentes un desempeño medio en este dominio, dado que en el 100% las clases tienen tiempos muertos entre actividades, bordeando el 18 % del tiempo en una clase de 90 minutos.
- Los estudiantes que terminan rápidamente las actividades, muestran sus respuestas a los docentes, pero luego vuelven a sus puestos sin otra actividad, provocando disrupción en el aula distraendo al resto de la clase.
- Se evidencia que, en seis de ocho docentes, las clases dedican más de 50 minutos a explicar los contenidos de una clase de 90 minutos, llevando a la disrupción de gran parte de la clase.
- Cabe destacar que se evidencia en tres de ocho asistentes de aula, su enajenación de las actividades propuestas por el docente, dedicándose a otras labores, tales como: recortar letras, decoración de la sala, revisión de cuadernos de otras asignaturas y caligrafías en cuadernos de lenguaje.

Dominio Gestión de la enseñanza de las matemáticas.

Promoción del pensamiento en torno a las matemáticas

Se considera que el profesor promueve el pensamiento en torno a las matemáticas cuando hace preguntas o requerimientos que cumplen con alguna de las siguientes características:

- Provocan a los estudiantes a pensar y analizar ideas, conceptos o procedimientos.
- Demandan elaboración y comunicación de argumentos y conjeturas.

- Implican extensión de una situación (ejemplo: cambiar las condiciones, generalizar, analizar invariantes, etcétera).
- Relacionan el contenido que se está abordando con los conocimientos previos (señalando similitudes, diferencias, ejemplos usados en uno y otro momento, conclusiones a las que se llegó, etcétera).
- Utilizan conocimientos cotidianos y de sentido común como soporte o como punto de partida para abordar o interpretar una situación matemática. Además, la promoción del pensamiento incluye que el profesor da tiempo suficiente a los estudiantes para pensar, trabajar o elaborar, y que sus intervenciones no interrumpen el trabajo de los estudiantes; reformula cuando es necesario y no acepta respuestas cortas sin argumentación.

En este sentido se señala que:

- Se evidencia que, en 7 de 8 docentes, gran parte del tiempo de la clase la dedican a recordar información, y/o a escribir un contenido, dejando poco tiempo para las preguntas.
- Se logra evidenciar en todas las clases, que a lo menos una vez, los docentes realizan preguntas que desarrollan el pensamiento.
- En tres docentes, se observa que las preguntas son de manera retórica, el docente se responde así mismo.
- Se observa que, en 7 de 8 docentes, las preguntas son dirigidas a todo el curso, pero son los alumnos más aventajados los que responden generalmente.
- Solo una profesora, logra realizar preguntas que potencien el pensamiento matemático, junto a una adecuada gestión de las mismas dentro de la sala de clases.
- En general se observa que los docentes realizan preguntas interesantes, sin embargo, la gestión de dichas preguntas se realiza con poca eficacia, ya que se invierte poco tiempo, las preguntas son respondidas por solo un grupo aventajado de alumnos y/o es el mismo docente que se responde a sí mismo.

Uso de los errores y dificultades como instancias de aprendizaje

Se considera que un error o dificultad se usa como instancia de aprendizaje de manera profunda cuando las intervenciones del profesor están orientadas a realizar un trabajo conceptual o procedimental que permita el análisis o la reflexión sobre éste. Se considera que esto se realiza de manera superficial cuando el profesor únicamente enuncia reglas procedimentales o definiciones conceptuales. En cambio, corregir un error se refiere a dar el resultado correcto o señalar la equivocación.

En este sentido se señala que:

- En siete de ocho clases se destina poco tiempo a las correcciones de las actividades con todo el curso, estas son al final de la clase, priorizando la corrección individual.
- En siete de ochos clases, se evidencia ausencia de la incorporación de los posibles errores de los estudiantes en el desarrollo de la corrección de las actividades.
- En siete de ocho clases, realizan corrección a las actividades solo limitándose a verificar las respuestas correctas con las respuestas de los estudiantes.
- Solo se evidencia en una clase correcciones con todo el grupo curso, haciendo énfasis en los errores y contra preguntando cómo se llegó a esa respuesta.
- En general, en todas las clases existe un tiempo para corregir las actividades, sin embargo; el tiempo, las preguntas y quienes participan en las mismas, podrían ser gestionados de manera más eficiente dado que falta mayor profundización en esta práctica.

Finalmente, es importante precisar que la pauta ProMate posee dominios y dimensiones que la literatura especializada identifica como “buenas prácticas” para la enseñanza de las matemáticas (Ball, 2008; CIAE et. Al., 2018; Linares, 2013), siendo estas prácticas las que se replican –de manera intencionada- en escuelas exitosas aun en contextos de vulnerabilidad. (Bellei et. al., 2014). Sin embargo, en el caso del establecimiento en estudio, al realizar las observaciones de clases se puede indicar que tales prácticas se encuentran de manera aislada, o con un bajo nivel

de gestión en el aula. Así mismo, no se observan prácticas institucionalizadas de la enseñanza de las matemáticas, por ello, a la luz de la pauta ProMate, las prácticas de la enseñanza de los docentes son de un nivel medio.

4.4.4 Elaboración del instrumento cualitativo de recolección de datos: Entrevista y grupo Focal.

Para efectos de dar respuesta a uno de los objetivos específicos, se determinó construir una pauta de entrevista semiestructurada, la cual se basa en las creencias que tiene el equipo directivo respecto a las prácticas de la gestión curricular. Dicho instrumento fue validado a través del juicio de expertos, en el que solicito la colaboración de las siguientes personas:

Tabla 15
Nómina Juicio de expertos

Docente	Grado académico	Institución
Carolina Nacer Carrasco	Mg. en Gestión y liderazgo educativo.	Universidad de Concepción
	Mg. en Educación	Universidad de Concepción
Aurora Oliva Lillo	Mg. en Gestión y liderazgo de establecimiento educacionales	Universidad del Bio Bio
Diana de la Fuente Parra	Mg. en Didáctica de la lengua materna	Universidad del Bio Bio

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de juicio de experto

Técnica de muestreo

Se empleó la técnica de muestreo no probabilística, dado que no es propósito de esta investigación establecer generalidades, sino bien explorar y describir un fenómeno en función de

un grupo de personas sobre las cuales se hará la recolección de datos, que permitan entender en profundidad las prácticas de la gestión curricular del director y el equipo técnico pedagógico.

Criterios de inclusión de la muestra

Los criterios de inclusión de la muestra que se emplearán serán mixtos, los cuales se describen a continuación: i) Muestra por conveniencia, dado que el establecimiento cuenta con un alto porcentaje de profesores nóveles, se ha decidido seleccionar a los docentes con más experiencia laboral en el establecimiento. Esto en caso de la aplicación del grupo focal. ii) Muestreo de caso típico, en donde se constituyen grupos, cuyos integrantes tengan las características sociales y demográficas de dicho segmento. A lo cual se empleó, en parte este criterio junto con el muestreo por conveniencia, dado que, por el alto porcentaje de rotación docente, al utilizar solo este criterio, la muestra quedaría sesgada. Finalmente, iii) Muestra de casos importantes, es el caso de las entrevistas que se realizarán a la directora y a los integrantes del equipo técnico pedagógico, puesto que no se puede dejar fuera a estas personas por su rol en el fenómeno en estudio.

Tamaño muestral

Dado que el tamaño de la muestra no se fija a priori, sino bien responde a criterios de selección que se establecen según un tipo de unidad de análisis (Hernández et. al., 2010), se invitó a colaborar en un grupo focal a ocho docentes, bajo los criterios de inclusión ya mencionados. Por otra parte, las entrevistas individuales se realizaron al 100% del equipo técnico, el cual está compuesto de seis profesionales, incluidos la directora y la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica.

Tipo de análisis de datos

Por factibilidad técnica, se realizará un análisis hermenéutico, del material provisto en el grupo focal y entrevistas individuales, por medio de una malla de categorías y análisis de unidades textuales que permitan indagar en las subjetividades de los docentes y directivos estudiados.

Resultados de las entrevistas por unidades textuales

En lo que dice relación a los resultados provistos desde la metodología cualitativa, se aplicó una entrevista semiestructura a la directora del establecimiento y a todo el equipo técnico pedagógico. Así también se aplicó a un grupo focal de 8 docentes del establecimiento. Para ello se aplicó la técnica de análisis hermenéutico por medio de una malla de categoría. Dando los siguientes resultados.

Causas.

Concepto de gestión curricular

En lo que respecta al indagar en las entrevistas al director y al equipo técnico pedagógico del establecimiento en estudio, se rescatan las siguientes respuestas a la pregunta: ¿Cómo entiende Usted la Gestión Curricular?

“A ver... mmm... como... eh... el trabajo... a lo mejor sistemático del currículum. Me refiero a que cada docente o que la escuela sea capaz de poder pasar el currículum que el ministerio nos encomienda [...]” Directivo 1

“Bueno, la gestión curricular para mí, es todo lo que viene con los planes y programas, todo, el trabajo que hay que realizar, es planes y programa, conocer los objetivos, no cierto... tanto los objetivos generales y específicos que se llamaban antes, entonces uno tiene que saber y conocer en primer lugar para realizar las clases o los cursos que corresponde trabajar” Directivo 2

“Es tener un panorama global de todos los planes y programas que tienen que llevar a cabo en las diferentes asignaturas en los diferentes cursos” Directivo 3

“Las decisiones que se toman para ir en apoyo a lo que tiene que ver con el currículum contenidos, habilidades, alumnos con promedios descendidos, el trabajo del profesor docente” Directivo 4

El análisis que se puede realizar de estas respuestas es que la directora y gran parte del equipo técnico del establecimiento cuentan con una limitada visión de la gestión curricular, asociándolo principalmente a pasar los planes y programas que entrega el ministerio, carente de una visión más amplia del currículum, su gestión y relevancia para el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional.

Creencias con respecto a los lineamientos comunes de enseñanza

Esto se genera, por la creencia que el trabajar con lineamientos comunes de enseñanza, es considerado por parte del equipo técnico como una falta de confianza hacia sus docentes. Además de ser considerado como una presión innecesaria.

“[...] el colegio en sí tiene la postura, y el equipo directivo también, de dar la oportunidad y la confianza de que el colega pueda elegir sus propios contenidos de aprendizaje [...]” Directivo 5

“[...] Entonces, en realidad, nosotros nunca hemos querido que los colegas trabajen presionados... nunca. Por lo menos dentro de lo que a mí me corresponda, nunca trabajen presionados. [...]” Directivo 1

“[...] Yo veo también un grado de confianza que se confíe en que el profesor va a pasar su materia o su programa de acuerdo a sus capacidades y yo lo veo como con un grado de confianza” Docente 2

Así mismo, otros miembros del equipo técnico pedagógico si logran identificar, a su juicio, algunas prácticas generales, al igual que medios de verificación de las mismas.

“Sí tienen lineamientos comunes de enseñanza, eso lo dan los planes y programas, o sea el ministerio les da los planes y programas [...]” Directivo 3

“Bueno, a través de las mismas planificaciones, cuando se revisan las planificaciones, ahí se da cuenta uno [...]” Directivo 2

“Yo creo que sí, que sí cuenta con lineamientos comunes, la misma plataforma Webclass –asistencia web de planificaciones estandarizadas-, es un lineamiento [...]” Directivo 5

Esto denota que el equipo técnico pedagógico no cuenta con una visión clara ni institucionalizada en este tema. Dado que se manifiesta una confusión entre los integrantes del equipo, generando una visión no compartida con respecto a los lineamientos pedagógicos comunes.

Creencias con respecto a la observación de clases

Con relación a la observación de clases, nuevamente aparece el tema de la desconfianza/confianza, y cierto grado de incomodidad en relación a la ejecución de las observaciones de clases.

“Mira, yo confío en mis profesores y yo creo que a veces ir a observar hasta uno se siente mal, se siente mal el estar observando a otro colega [...] A mí no me gusta ir a observar clases, -me confieso- pero es algo que hay que hacer [...] A mí no me gusta ir al aula, yo debo confiar en los colegas en los trabajos que están realizando [...]” Directivo 2

Al consultar la importancia que tiene la observación de clases, algunos de los directivos, revelan cierta visión y utilidad conductista de la observación de clases. Dejando entre ver, la importancia de ver cómo el docente trabaja en vez de observar cómo los estudiantes aprenden.

“Harta... primero ver el dominio del curso. Dominio, me refiero a la disciplina; que el curso escuche, de que el curso esté tranquilo, atento, con una motivación obviamente que el curso pueda prepararse para el aprendizaje. Lo otro que veo, el dominio de contenidos, veo el carácter del docente, veo también como funciona de acuerdo a imprevistos [...]” Directivo 1

“Una muy buena utilidad -la observación de clases-, es un mecanismo muy efectivo para ver cómo trabaja el profesor en el aula”. Directivo 3

Esta situación es percibida por los docentes, los cuales señalan estos elementos presentes en sus experiencias de observación de aula.

“Según la experiencia personal, yo pienso... es como un cuestionario para ver si es que están cumpliendo o no. Como para ver si es que los pillamos. Para ver si está o no está. Para ver si están cumpliendo con el trabajo. Para mí, en forma personal me limita, porque siento que las personas que van a observar... quieren encontrar un curso, así como muy ordenadito, por lo que yo he vivido, por la experiencia que yo he tenido. Entonces me da temor hacer actividades nuevas, sabiendo que me van a mirar, porque no sé si va a resultar o no. Entonces me limita, la verdad. Porque de repente las personas que van a observar quizás son más conductistas por la época en que estudiaron, que, lo que se espera ahora de una clase. Ahora se espera una clase ruidosa, que los alumnos se paren si es necesario, pero no es el pensar de las personas que van a observar. Entonces a mí me limita, si me ven yo hago una clase lo más ordenada posible” Docente 2

Al ser consultados por las fortalezas de sus docentes, es llamativo observar que el primer elemento que se revela es el dominio de grupo, lo que no es un elemento negativo, si no bien, que aparece este elemento y no otras características. Además de señalar como fortaleza la entrega de aprendizajes.

“Fortalezas el dominio de grupo, la entrega de los aprendizajes de los niños, se ven preparados [...]” Directivo 2

“Fortalezas, pienso que, en ser puntual. Siempre empezar las clases con una motivación. Porque no he visto ninguna, hasta ahora, que no empiece con alguna motivación [...]” Directivo 1

Por otra parte, se denota en el directivo 3, que la observación de clases se ha vuelto muy útil, ya que ve a este proceso como un ente fiscalizador, para cerciorarse que se estén cumpliendo ciertos elementos.

“Para nosotros ha sido muy valiosa la observación de las clases porque ahí se dan real cuenta de la ejecución de una clase que ya está planificada, porque a ella le pueden mostrar la planificación, todo muy bonito, pero al momento de ejecutarla, uno ahí se da cuenta si hizo todos los pasos, especialmente el inicio el final de la clase, que son las partes más importantes, ahí uno les da algunas recomendaciones a los profesores, son muy valiosas las observaciones [...]”

Directivo 3

A esto, se denota una fuerte tensión en cuanto al proceso de observación de clases, pero mayormente a la retroalimentación de las mismas. Además, de elementos disonantes entre la visión del equipo técnico y el cuerpo de profesores a este proceso.

“[...] Es complejo poder determinar las fortalezas o debilidades en una sola clase. Porque no voy a mostrar todas mis fortalezas y posiblemente, justo en esa clase se presentan todas mis debilidades” Docente 8

“Yo siento que acá es un mero trámite. No se le da la importancia que tiene a la observación de clase” Docente 7

“¿Por qué creen ustedes que no se le da la importancia la observación de clase?”

Investigador

“Por lo mismo lo de la retroalimentación, o sea, no pueden retroalimentar en dos o tres minutos -¿está de acuerdo?, firme-. Porque es más importante que eso”

Docente 7

Proceso de retroalimentación

En las siguientes unidades textuales, se describe, por parte de los mismos directivos, cómo se desarrolla el proceso de retroalimentación, el cual, a la opinión de los docentes, no representa un apoyo útil.

“[...] De inmediato, porque en el momento lo tengo todo fresquito y le puedo decir al colega esto, esto y esto otro ya, entonces lo encuentro bien efectivo y no tiene para que ser una charla larga, basta con unos 10 minutos que yo converse con el profesor, 7 minutos y estaría ok” Directivo 3

“Bueno después que terminamos la observación de clases, uno conversa con los profesores, realizamos sugerencias [...] Directivo 2

Es mejor en el momento porque después a uno se le pueden olvidar las cosas los detalles. Yo creo que es más efectivo. Directivo 5

A lo anteriormente señalado, al entrevistar al Directivo 4, se pueden identificar que existe el factor tiempo como un elemento que impide realizar las retroalimentaciones con una mayor disponibilidad y, por otro lado, la ausencia de una planificación de la retroalimentación después de la clase.

“Con una entrevista con el colega al terminar la clase. No se cita al colega a una reunión a otro día, por la falta de tiempo o de que no ha habido una planificación clara, de lo que se debe hacer después de las observaciones de clases” Directivo 4

“¿Cuáles son las dificultades que usted encuentra para retroalimentar las observaciones de clases?” Investigador

“Lo que dije anteriormente, el que no haya una planificación para poder retroalimentar. O sea, observa la clase y después voy a destinar este tiempo para retroalimentar lo que el colega hizo en su clase.” Directivo 4

Difusión de las prácticas de la gestión curricular.

En las siguientes unidades textuales, se hace referencia que las prácticas de la gestión curricular que ejecuta el equipo técnico pedagógico, no son reconocidas con claridad por la cultura escolar.

“A lo mejor no se da tanto a conocer a los papás lo que se hace, y el apoderado como que necesita ver y estaré recordando lo que se hace. Porque no se familiariza. Porque, ni, aunque tú puedes dar a conocer un reglamento, dar a conocer, explicarle de esto. Pero da la impresión que el apoderado muchas veces no escucha, no interpreta lo que uno le quiere transmitir. Lo veía yo cuando los apoderados contestaron una encuesta en la última reunión, me preguntaban, por ejemplo, qué es el PIE, qué es el PEI” Directivo 4

Tal vez en el establecimiento pecamos de no dar a conocer lo que hacemos, y los apoderados o los niños desconocen cierto concepto que son básicos [...]

Directivo 6

Lineamientos comunes de enseñanza

En los Estándares Indicativos de Desempeño, (MINEDUC, 2014), se declara que el director y el equipo técnico pedagógico acuerdan con los docentes, lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículo, lo que, al hacer la misma pregunta a los docentes, en ellos se denota confusión en este ámbito.

“Yo pienso que no. Estamos en vía de... pero que haya lineamientos claros, en que todos hagamos lo mismo no [...] siento que cada uno trabaja de acuerdo a sus años de experiencia [...]” Directivo 4

“Yo creo que estamos trabajando en lineamientos comunes de enseñanza. No los tenemos instalados [...] El currículum ha ido cambiando y nosotros como

profesores debemos ir estando siempre actualizado y los equipos directivos procuraré esa actualización curricular [...]” Directivo 6

La ausencia de lineamientos comunes de enseñanza se observa como un punto crítico en la gestión curricular de este colegio, dado que se identifica como una de las principales causas de la problemática de este establecimiento.

“Yo creo que para algunos sí, para otros no tanto. Porque, por ejemplo, si nos vamos al primer ciclo no hay como una norma que diga de esta manera nosotros vamos a enseñar a leer o a escribir, por ejemplo. Tampoco hay lineamientos en alguna asignatura, yo soy profesora de -...- y no hay lineamientos, por ejemplo, y que uno pueda hacer articulación... no sé po’... ponerse de acuerdo entre primer y segundo ciclo. Entonces, consideró que no hay lineamiento tan estructurados y definidos” Docente 5:

“Siento lo mismo que dice el Docente 5, que no existen lineamientos, independiente de que a lo mejor se conversé, tampoco están en marcha. Siento que cada uno se maneja independiente, enseña como quiera enseñar, por lo tanto, no hay un lineamiento como establecido. También siento que se le da como mucho énfasis algunas asignaturas, en este caso matemática y lenguaje y el resto queda de lado” Docente 7

Prácticas de trabajo colaborativo.

Otro elemento que genera interés para efectos de la presente investigación, dice relación al trabajo colaborativo que realiza el establecimiento. Los docentes señalan una falta de planificación para establecer horarios en los cuales puedan concordar los docentes y puedan generar instancias de colaboración. Lo cual se reafirma por las respuestas de algunos directivos encuestados.

“Yo creo que sí se entiende –el trabajo colaborativo-, nosotros como docentes lo entendemos, pero yo creo que en el equipo de gestión del colegio no está bien entendido. Porque el trabajo colaborativo va más allá de capacitarnos en entender qué es el trabajo colaborativo. De la teoría a la práctica es distinta la cosa. Y precisamente por no entender bien qué es el trabajo colaborativo es que tenemos las falencias de no tener coordinaciones de ciclo, de no tener tiempo para poder trabajar entre paralelos, el no tener lineamientos claros y establecidos”

Docente 5

“[...] Entonces, también adolecemos a veces de que no podemos conversar, mayormente de algún tema, y que es necesario la participación de todos. Donde no podemos converger en los horarios, por ejemplo [...]” Directivo 1

“Porque nosotros mismos a veces somos negligentes y no hacemos la conversación, que tenga esa reunión el profesor como para poder usted profesor de matemática y el profesor de taller puedan tener una reunión puede ser una vez al mes, mira este mes vamos a trabajar esto, no cierto, vamos a trabajar las sumas la resolución de problemas que los niños están eso a veces muy descendidos [...]”

Directivo 2

“Yo creo que en el trabajo colaborativo debe haber una estructura, porque muchas veces nos juntamos y no hay nada que hacer, y te dicen júntate con tu colega para trabajo colaborativo [...]” Docente 3

A continuación, se describen, brevemente, algunas disonancias que existen con respecto al trabajo colaborativo que los docentes vivieron durante el año académico.

“[...] porque yo con mi paralelo -este año- estuvimos en jornadas contrarias. Y no nos pudimos encontrar para poder conversar, [...] cuando nosotros dijimos y propusimos esto, mostramos nuestra preocupación... y solamente nos dijeron busquen ustedes el momento. Entonces no es eso lo que se debe hacer, son ellos el equipo de gestión, los que deben de buscar el horario para que nosotras nos podamos... Por lo menos una horita o 45 minutos a la semana, para poder juntarnos” Docente 6

“[...] En el equipo directivo, deben preocuparse de que los horarios coinciden, a lo mejor debería haber un trabajo más minucioso en eso. Porque como nosotros no sabemos cómo se hacen los horarios [...] me parece que lo hacen con un programa. Entonces, no hay un programa que te va a decir lo que usted necesita; o, Uds. tienen que juntarse con estos paralelos o este grupo tienen que juntarse en determinado momento. Eso no lo gestiona un programa, pero si las personas” Docente 6

“[...] no tienen visión para desarrollar el trabajo colaborativo entre los docentes, -lo que decía la colega- tienen un paradigma distinto al de sus profesores, solamente se apegan a la estructura y no a las necesidades que tiene su equipo docente” Docente 5

Las situaciones anteriormente descritas por los docentes, se identifican como causa de la problemática del establecimiento; en efecto, el hecho de que no exista una adecuada coordinación de tiempos para generar instancias de trabajo colaborativo, claramente se convierte en una amenaza para lograr aprendizajes de calidad.

Delegación de responsabilidades

Existe la creencia, de parte de equipo técnico pedagógico, que la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza e instalar procesos de mejora en los docentes, nace exclusivamente de los propios docentes. De este modo, en las entrevistas se identifica que, el equipo directivo endosa las responsabilidades por el descenso de los resultados académicos. Esto denota un desconocimiento del rol preponderante del liderazgo directivo, como factor fundamental para alcanzar exitosos procesos de mejora (MINEDUC, 2015).

“Yo te voy a decir, en los colegios que tienen buenos resultados algunos -porque algunos también son municipales los que tienen buenos resultados- tienen pocos alumnos, cierto. Los otros colegios, que pagan para que los niños si van mal los refuercen les ponen profesores particulares, entonces ahí los de nosotros, los apoderados son bastantes dejados. Así que tampoco tienen una preocupación que el niño no sabe, no sabe, lo único que le interesa que el niño pase [...]” Directivo 2

“A lo mejor, a veces pienso que, pasa por un poquito más de compromiso del profesor. Del querer que sus alumnos salgan de donde están. De querer que sus alumnos quieran aprender más. Del compromiso del docente con el alumno [...]” Directivo 1

“[...] el profesor se ha acostumbrado a que sea el colegio quien lo capacite. Antes de la ley en el año 2008 el profesor pagaba su capacitación. Identificaba sus necesidades e iba y hacía su curso. Ahora no [...] Bueno, es igual que con los hijos, Ud. les da las herramientas, uno los ayuda, los orienta, pero finalmente la decisión la toman los colegas. Yo no puedo ir y decirle al colega haga lo así. Directivo 6
Yo pienso, que todo pasa por el profesor. Porque es él, el que está en el aula. Es él, el que está enseñando. Es él, el que está guiando. Entonces, independiente claro que, nosotros necesitamos el apoyo del apoderado... Yo creo que pasa por el

apoyo del profesor. Y aquí yo me contestó sola, ya que estamos estancados [...]

Directivo 1

Efectos

En lo que dice relación a los resultados cualitativos, se describen los principales efectos que se han podido identificar.

Docentes priorizan contenidos por sobre habilidades.

Uno de los directivos describe que las prácticas de enseñanza de sus docentes se caracterizan por ser enfocada desde los contenidos y no sobre el desarrollo de habilidades.

“[...] los profesores todavía trabajan por contenidos, entonces lo que el profesor busca es el contenido que tiene que trabajar en el alumno, enseñar el contenido no cuesta. Entonces, de hecho, antes se trabajaba con redes de contenido, era mirar el currículo y sacar los contenidos. Se transformaba en un documento condensado y que él iba trabajando. Entonces, a lo mejor se nos queda instalada esa práctica [...]” Directivo 6

“[...] bueno, uno al ver que tiene que pasar todos los Objetivos de Aprendizaje y no cuenta con el tiempo que se quisiera, uno toma la decisión de pasar los contenidos de forma rápida, porque o si no te pilla la cobertura curricular [...]

Docente 4

Prácticas evaluativas utilizados por los docentes

Al aplicar las entrevistas y el grupo focal, se realiza la siguiente pregunta ¿Cuáles son los principales métodos evaluativos utilizados por los docentes?, ante lo cual se describe que principalmente se utiliza la evaluación escrita, por sobre otras formas de evaluación.

“Pruebas escritas, yo veo que es lo principal. Hay otras formas, pero lo principal son pruebas escritas” Directivo 4

“[...] no entender la evaluación como un proceso. Si nosotros lográramos entender la evaluación como un proceso, quizás no sería necesario las evaluaciones escritas [...] en la generalidad, pasamos mucho tiempo timbrando evaluaciones de verdadero y falso, selección múltiple y complete la oración” Directivo 6

“Las pruebas estandarizadas, SIMCE, la PME, las pruebas que nosotros realizamos constantemente en la asignatura” Docente 5

Validación del equipo técnico pedagógico

A continuación, se identifican unidades textuales en las que los docentes señalan no validar al equipo técnico pedagógico, como entes que aporten a su quehacer pedagógico. Se puede interpretar que el equipo técnico pedagógico carece de sustento científico-didáctico que valide sus apreciaciones en los procesos de observación de clases.

“Yo creo que, esa observación al aula o acompañamiento es muy subjetiva, porque tiene que ser un poco más específico, me refiero a qué tiene que ser alguien específico de su área, porque a mí, por ejemplo, me ha tocado que varias personas acá han ido a observar mis clases, y me hablan de la estructura de la clase y no van un poco más allá... ehh, por ese lado” Docente 3

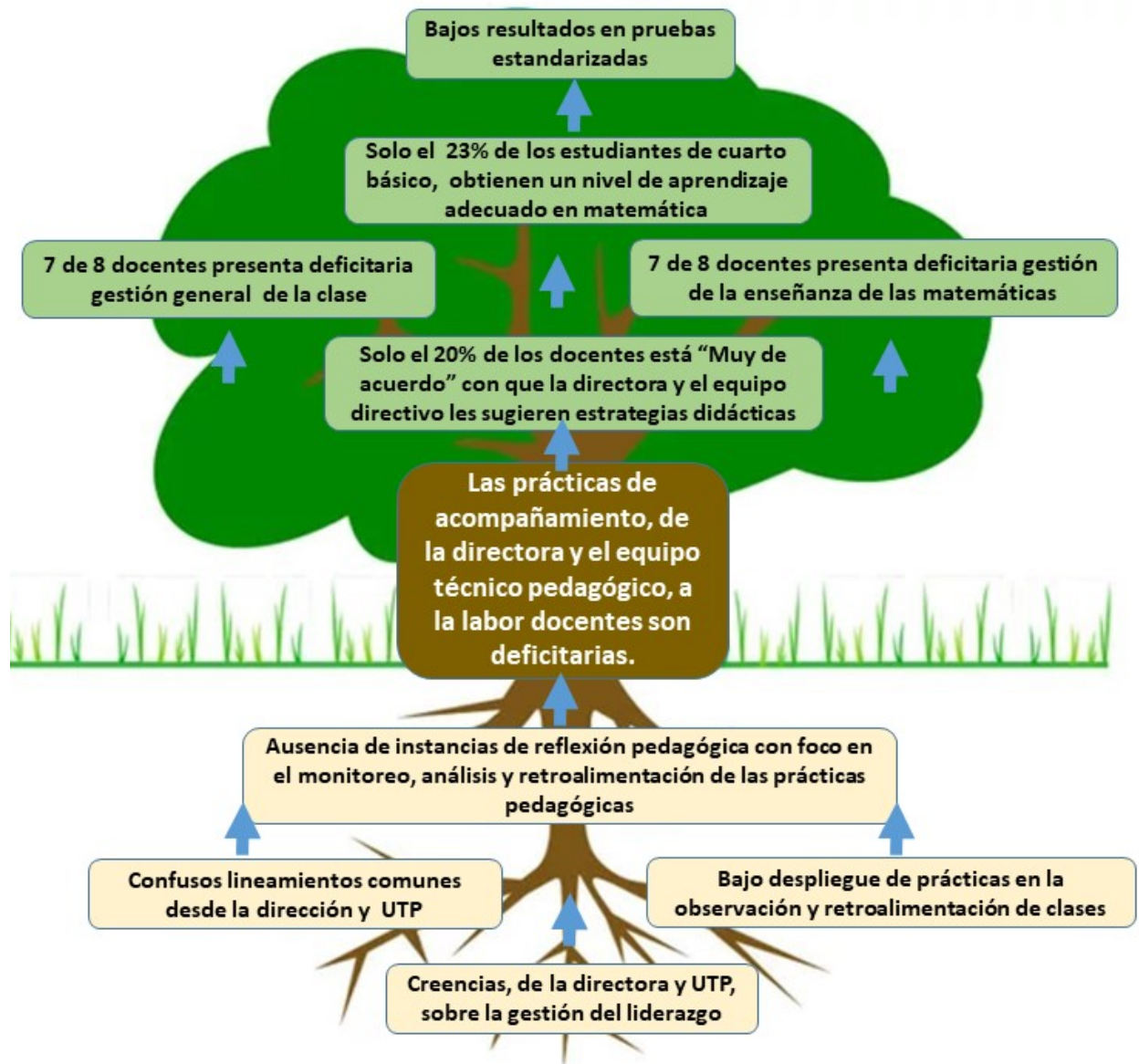
“La preparación del equipo de gestión para observar una clase debe ser acorde a eso. O sea, no porque pertenezco al equipo de gestión puedo ir a observar una clase. Debo saber a lo que voy. Saber qué es lo que voy a observar no solamente una estructura de clase” Docentes 5

“Y lo otro que sería bueno es que nos feliciten porque siempre es mucha crítica, porque nunca hemos recibido si lo haces bien lo estás haciendo bien sigue así y yo siento que eso también falta” Docente 7

4.5 DESCRIPCION HERMENEUTICA DEL ARBOL DE PROBLEMAS

Acorde a los datos provisto en el presente estudio, se identifica como problema que “Las prácticas de acompañamiento, de la directora y el equipo técnico pedagógico, a la labor docentes son deficitarias”.

Figura 24
Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia a partir de la información cuantitativa y cualitativa del estudio

Se identifican cuatro causas asociadas al problema:

- Creencias, de la directora y UTP, sobre la gestión del liderazgo.
- Confusos lineamientos comunes, desde la dirección y UTP.
- Bajo despliegue de prácticas en la observación y retroalimentación de clases.
- Ausencia de instancias de reflexión pedagógica con foco en el monitoreo, análisis y retroalimentación de las prácticas pedagógicas.

Se identifican cinco efectos asociados al problema:

- Solo el 20% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que la directora y el equipo directivo les sugieren estrategias didácticas.
- 7 de 8 docentes presenta deficiente gestión general de la clase.
- 7 de 8 docentes deficiente gestión de la enseñanza de las matemáticas.
- Solo el 23% de los estudiantes de cuarto básico, obtienen un nivel de aprendizaje adecuado en matemáticas.
- Bajos resultados en pruebas estandarizadas.

Relaciones causales de primer orden: Creencias, de la directora y UTP, sobre la gestión del liderazgo.

Es así que, los integrantes del equipo técnico pedagógico, junto a su directora delegan la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes, responsabilizando a las familias y a los docentes por los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo creen que, entregar lineamientos comunes de enseñanza, e ir a observar clases, es una falta de confianza hacia sus docentes.

Relaciones causales de segundo orden: Confusos lineamientos comunes, desde la dirección y UTP, y bajo despliegue de prácticas en la observación y retroalimentación de clases.

Se evidencia que la directora y el equipo técnico pedagógico, no tienen claridad de la existencia de lineamiento comunes de enseñanza en el establecimiento, dado que no existe consenso, entre

los miembros del equipo directivos sobre dichas prácticas. Así mismo, existe bajo despliegue de prácticas en la observación y retroalimentación de clases, dado por un proceso no rutinario y con escasa retroalimentación a la mejora de las prácticas de enseñanza aprendizaje.

Relaciones causales de tercer orden: Ausencia de instancias de reflexión pedagógica con foco en el monitoreo, análisis y retroalimentación de las prácticas pedagógicas.

Se evidencia ausencia de espacios de reflexión pedagógica sobre las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje que los docentes ejecutan. Los docentes perciben un desaprovechamiento de instancias de trabajo colaborativo, lo cuales se convierten en tiempo para trabajar en ámbito administrativos, sin un lineamiento claro sobre este tipo de práctica.

Desde el punto de vista de los efectos, estos son más fáciles de divisar y de identificar, a los cuales corresponden el siguiente análisis.

Efectos de primer orden: Solo el 20% de los docentes perciben estar “Muy de acuerdo” al reactivo “La directora y el equipo técnico pedagógico les sugieren constantemente estrategias didácticas”. Así mismo, en las entrevistas al grupo focal, los docentes señalan sentirse poco apoyados, ya que las observaciones y retroalimentaciones se hacen “Solo por cumplir [...] no se apegan a las necesidades de su equipo docente” Docente 5

Efectos de segundo orden: Deficitaria gestión general de la clase, y deficitaria gestión de la enseñanza de las matemáticas son consecuencia directa de las prácticas de acompañamiento, de la directora y el equipo técnico pedagógico a la labor docentes, presentando prácticas deficitarias en las dimensiones: Monitoreo; Clima de aula; Uso del tiempo para la enseñanza y aprendizaje de matemáticas; Promoción del pensamiento en torno a las matemáticas; y, Uso de los errores y dificultades como instancias de aprendizajes. Es así que, la gestión de las mismas a la luz de la pauta ProMate (CIAE et. Al., 2018) y la literatura especializada, son de un nivel medio, dado por su nivel de incorporación en los estudiantes, así como de la implementación de dichas prácticas por los profesores.

Efectos de tercer orden: Solo el 23% de los estudiantes de cuarto básico, obtienen un nivel de aprendizaje adecuado en matemáticas, teniendo un predominio del nivel de logro elemental en SIMCE. Así mismo, todos los ejes temáticos en matemática obtienen un nivel de logro insuficiente. Tales efectos, son consecuencias visibles de la deficitaria gestión de la clase y de las enseñanzas de las matemáticas en el primer ciclo básico del colegio en estudio.

Otro efecto son los bajos resultados en pruebas estandarizadas. De ahí se puede evidenciar una tendencia negativa -en los últimos cuatro años- de los resultados de pruebas estandarizadas en: SIMCE de Lenguaje 4º Básico, SIMCE de Matemática 4º Básico y, Otros Indicadores de desarrollo personal y social.

5. PROPUESTA DE MEJORA

5.1 Presentación descriptiva del proyecto

El proyecto de mejora que se presenta en este trabajo de grado, apunta a desarrollar uno de los factores más sensible del liderazgo en las escuelas, tal como lo es la Gestión Curricular, ya que refleja procesos claves para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes (Ulloa & Gajardo, 2017).

De este modo, el objetivo de mejora es fortalecer las prácticas de acompañamiento a la labor docente, de la directora y el equipo técnico pedagógico, mediante el trabajo en redes de mejoramiento educativo, para instalar instancias de reflexión pedagógica asociado al estudio de clases, según una pauta de observación de clases de matemática desarrollada por el CIAE de la Universidad de Chile. Tales instancias, constarán de: revisión bibliográfica; estudio de clase sobre lo que la literatura denomina “Buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas” (CIAE et. al., 2018); identificación de fortalezas y debilidades de las prácticas docentes y directivas; así mismo de grabaciones y discusiones de la implementación de las nuevas prácticas.

Así pues, para implementar tal proyecto es necesario desarrollar capacidades profesionales con foco en la mejora de los aprendizajes (Rincón-Gallardo et. al., 2019) en la directora, equipo técnico y docentes de aula del establecimiento en cuestión, junto a pares de otros dos colegios que se unirán a esta red de mejoramiento educativo. Más aún, es fundamental rediseñar la estructura organizativa para que las condiciones de trabajo faciliten la implementación de una Red de Mejoramiento Educativo.

El trabajo en red es una estrategia compleja, de procesos lentos, pero trascendentales para la mejora escolar, ya que *“propone una lógica horizontal, en que todos quienes participan de ellas se enfrentan a la oportunidad de aportar conocimientos y de aprender nuevos modos de relacionarse, construyendo una cultura de trabajo colaborativo”* (CEDLE, 2019, p. 5). Esto requiere de una planificación eficaz, con roles claros, tiempos asignados y una estructura

organizativa que garantice la coordinación de todos los miembros de la red (Ahumada, Lagos, Pino-Yancovic & González, 2019; Sonda, 2020; González, Pino & Ahumada, 2017). De este modo, para efectos del presente trabajo de grado, su implementación será en primera instancia a un año, allanando el proceso para su evaluación, corrección y continuidad de la estrategia en etapas posteriores. Por consiguiente, esta red, se reunirá rotativamente por establecimiento una vez por semana, en reuniones de 120 minutos, y en concreto, desarrollar capacidades directivas con liderazgo pedagógico, reflexionar con otros sobre sus propias prácticas, aún más, sobre el monitoreo, análisis y retroalimentación de prácticas de enseñanza y aprendizaje. De este modo, favorecer una cultura colaborativa que rompa el estado de aislamiento desprivatizando las prácticas profesionales de los directivos y profesores (Elmore, 2009), y en último término, provocar una mejora significativa en los aprendizajes de los estudiantes.

5.2 Análisis DAFO del proyecto.

Debilidades y amenazas existentes para ejecutar el proyecto

Debilidades:

- Los docentes señalan que gran parte de sus horas no lectivas están dedicadas a trabajo administrativo
- El bajo capital profesional del cuerpo docente del establecimiento, ya que el 53% de los docentes cuenta con menos de 5 años de experiencia docente.

Amenazas:

- La estructura administrativa de los otros establecimientos que participaran en la red.
- Los establecimientos invitados a participar en la red de mejoramiento, no cuentan con el mismo análisis realizado al colegio en estudio en el presente trabajo de grado.
- La existencia per se de la estrategia no es garantía del éxito de la misma, la cual dependerá de la gestión y articulación con los otros colegios participantes.

Fortalezas y oportunidades existentes para ejecutar el proyecto

Fortalezas:

- El colegio cuenta con un amplio soporte tecnológico: dos encargados del departamento de informática, todos los docentes cuentan con laptop facilitados por el establecimiento, cuentan con proyectores en cada sala, una pizarra digital, entre otros.
- El colegio cuenta con un departamento de matemáticas.
- Existe el interés de los docentes en trabajar colaborativamente.

Oportunidades:

- El establecimiento es administrado por una fundación, la cual tiene a cargo otro colegio con similares características.
- El creciente interés que ha expresado el ministerio de educación por fomentar el trabajo en red entre establecimientos.

5.3 Impacto del proyecto

El presente proyecto tiene por propósito impactar en lo concerniente a la lógica vertical de los procesos de la gestión curricular, de modo que directivos y docentes sean capaces de adoptar una lógica horizontal en los desafíos que van de la mano con la gestión curricular. De este modo, todos aquellos que intervienen en tales procesos, son conscientes que la mejora en los aprendizajes de los estudiantes va de la mano del reflexionar con otros, aprender con otros y aprender de otros. Tal cambio de lógica, provoca en sus participantes capacidades, motivaciones y condiciones que les permiten desarrollar un sólido capital profesional entre directivos, equipos técnicos y profesores, sustentado en niveles adecuados de colaboración, capaces de cambiar la gramática escolar pasando de la competencia a la colaboración. De este modo, cimentando las bases para desarrollar en el futuro, una comunidad de aprendizaje propiciado por un cambio en la cultura escolar. (CEDLE, 2019)

Por otra parte, se cumple que los docentes mejoran sus prácticas de enseñanza no solo en la asignatura de matemática, sino que, en todas las asignaturas que imparten los docentes involucrados en el proyecto. En consecuencia, los estudiantes mejoran sus niveles de aprendizaje.

5.4 Objetivo del Proyecto

Objetivo General

Fortalecer las prácticas de acompañamiento a la labor docente, de la directora y el equipo técnico pedagógico, de un colegio particular subvencionado de la región de Ñuble.

Metas de efectividad

- Que a lo menos el 70% de los docentes esté “Muy de acuerdo” con que la directora y el equipo directivo les sugieren estrategias didácticas.
- Que a lo máximo 2 de 8 docentes presenten deficitaria gestión general de la clase.
- Que a lo máximo 2 de 8 docentes presenten deficitaria gestión de la enseñanza de las matemáticas.
- Que a lo menos el 50% de los estudiantes de cuarto básico, obtengan un nivel de aprendizaje adecuado en matemáticas.
- Aumentar a lo menos en un 5% los resultados de pruebas estandarizadas de matemática, de 268 a 281, más de 13 puntos.

5.5 Resultados esperados del proyecto

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
Un proyecto de mejora para fortalecer las prácticas de acompañamiento a la labor docentes, conocido y compartido por docentes, equipo directivo y directora.	La totalidad de los docentes y del equipo técnico analizan los resultados del presente estudio, en una jornada de análisis.	Acta de la reunión con lista de asistencia firmada por los participantes
	Ocho informes redactados en grupos de cinco personas, con respecto a las principales conclusiones obtenidas a partir de una jornada de análisis de resultados.	Informes escrito
	Un tratado de acuerdos compartidos entre docentes, equipo técnico y sostenedor, en función de la estructura organizativa que permita converger en espacios comunes de reflexión, antes del primer mes.	Tratado escrito y publicado en sala de profesores, oficina de la directora y UTP.
Una red de mejoramiento educativo que desarrolle el capital profesional de docentes, equipo directivo y directora.	Un acuerdo de colaboración firmado entre los tres colegios participantes, en una reunión de coordinación, conocido por las comunidades educativas, antes de iniciar la red en el primer mes.	Acuerdo firmado Video de difusión que comunique el acuerdo.
	Cuatro sesiones mensuales por ocho meses, para desarrollar capacidades directivas que favorezcan las prácticas de enseñanza de los docentes, al término de año académico.	Acta de reuniones y lista de asistencia. Pauta de las sesiones
	Un informe crítico sobre las necesidades comunes que presenta la red de mejoramiento escolar, con foco en las prácticas de acompañamiento a la labor docente, al término de una jornada de reflexión pedagógica.	Informes escrito
	Un decálogo con las principales prácticas directivas que favorezcan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, consensuado entre docentes y equipo directivo, antes de los dos primeros meses.	Decálogo impreso y enmarcado en oficina de UTP.
Un instrumento de observación de clases de matemática que determina aquellos elementos necesarios para desarrollar clases matemáticas de calidad, conocido y aceptado por docentes, equipo directivo y directora.	El 100% de los directores y del equipo técnico de la Red, participan de dos jornadas de capacitación en función del instrumento de observación de clases de matemática ProMate, durante el primer semestre.	Pauta de la reunión con lista de asistencia firmada por los participantes
	El 100% de los docentes de la Red, que imparten la asignatura de matemática, participan de dos jornadas capacitación en función del instrumento de observación de clases de matemática ProMate, durante el primer semestre.	Pauta de la reunión con lista de asistencia firmada por los participantes
	Diez papelógrafos grupales, sobre principales características del instrumento de observación ProMate, en una sesión de reflexión pedagógica durante el primer semestre.	Papelógrafos Fotografías
	Un informe escrito; reflexionado, construido y aceptado entre docentes y equipo técnico, sobre elementos primordiales de la pauta de observación a desarrollar en la red, al término del primer semestre.	Informe escrito

Un protocolo de retroalimentación de las observaciones de clases, construido y conocido por docentes, equipo directivo y directora.	Una jornada de reflexión pedagógica, según fundamentación teórica, sobre las prácticas de retroalimentación de observación de clases, antes del término del primer semestre.	Pauta de reunión. Lista de asistencia. Material de apoyo PPT, documentos, etc.
	Tres actuaciones que permitan la reflexión crítica sobre los elementos primordiales de la retroalimentación de prácticas de enseñanza (según literatura), elaborada por un grupo compuesto por un docente y un directivo de cada establecimiento, en una jornada de reflexión pedagógica.	Registro audio visual. Pauta de reunión. Lista de asistencia.
	Un protocolo de retroalimentación consensuado entre los participantes de la red, en función de la literatura, al término del primer semestre.	Protocolo escrito.
Un protocolo pedagógico que identifica lineamientos comunes de enseñanza conocido y consensuado.	Una jornada de reflexión pedagógica, según fundamentación teórica, sobre la trascendencia de implementar lineamientos comunes de enseñanza, antes del término del primer semestre.	Pauta de reunión. Material de apoyo PPT, documentos, etc. Lista de asistencia.
	Una propuesta grupal, con al menos 5 lineamiento comunes de enseñanza, consensuado entre docentes y equipo directivo, antes del término del primer semestre.	Protocolo escrito.
Un sistema de reflexión pedagógica con foco en el monitoreo, análisis y retroalimentación de prácticas de enseñanza de las matemáticas.	Una sesión de reflexión pedagógica sobre experiencias de estudio de clases, al iniciar el segundo semestre.	Pauta de reunión. Material de apoyo PPT, documentos, etc. Lista de asistencia.
	Un protocolo, conocido y aprobado por todos los miembros de la red, para implementar jornadas de estudio de clases, el primer mes del segundo semestre.	Protocolo escrito.
	Un calendario, con fechas para visitas al aula grabadas con profesores voluntarios, al primer mes del segundo semestre.	Calendario impreso
	Un encargado, por establecimiento para grabar y editar segmentos de clases, al iniciar el segundo semestre.	Copia de modificación de contrato.
	A lo menos dos visitas al aula con pauta de observación y posterior retroalimentación, a cada docente que imparte la asignatura de matemática, antes del término del segundo semestres	Pauta de codificación Registro de retroalimentación Grabación
	A lo menos tres sesiones de estudio de clases, en las cuales se difunden y reflexiona sobre buenas prácticas de enseñanza en función de la gestión general del aula, durante el segundo semestre.	Pauta de la reunión Videos Lista de asistencia
	A lo menos tres sesiones de estudio de clases, en las cuales se difunden y reflexiona sobre buenas prácticas de enseñanza en función de la gestión de las enseñanzas de las matemáticas, durante el segundo semestre.	Pauta de la reunión Videos Lista de asistencia
	Ocho diagramas esquemáticos en función de un análisis DAFO, sobre el sistema de reflexión pedagógica que se ha implementado, en una sesión al término del segundo semestre.	Diagramas esquemáticos Lista de asistencia

5.6 Diseño y programación de actividades

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de las actividades	Duración	Responsable
<p>Un proyecto de mejora para fortalecer las prácticas de acompañamiento a la labor docentes, conocido y compartido por docentes, equipo directivo y directora.</p>	<p>Hacia una propuesta de mejora.</p>	<p>En una jornada de reflexión pedagógica, a inicios del mes de diciembre; el sostenedor, la directora y el equipo técnico participan, junto al investigador de este trabajo de grado, de una jornada de análisis y reflexionan sobre los datos de contexto, resultados de la encuesta de gestión curricular y unidades textuales de las entrevista y grupos focales. Posteriormente, comparten en el plenario sus impresiones con respecto a algunas preguntas reflexivas tales como: ¿Qué me llama la atención de los resultados obtenidos? ¿Cuál ha sido mi rol en las prácticas de acompañamiento a la labor docentes? ¿Qué cosa hemos hecho bien? ¿Cuáles sería algunos posibles errores cometidos? ¿Qué y cómo podemos mejorar? ¿Qué oportunidades se presentan a partir de esta línea base?</p> <p>El investigador del presente estudio, da a conocer la estrategia a implementar, previa presentación teórica que sustenta la estrategia. Finalmente, los integrantes del equipo técnico expresan sus conclusiones y reciben la presente propuesta de mejora, definiendo líneas de acción para su implementación.</p>	<p>Una sesión de 120 minutos.</p>	<p>Directora</p>
	<p>Construyendo una visión compartida del diagnóstico institucional.</p>	<p>A mediados del mes de diciembre, la directora y el equipo técnico dirigen una jornada de reflexión pedagógica, en la cual se dan a conocer los resultados del presente trabajo de grado. Los docentes reflexionan sobre los resultados con respecto a algunas preguntas reflexivas tales como: ¿Qué me llama la atención de los resultados obtenidos? ¿Cuál ha sido mi rol en las prácticas de acompañamiento a la labor docentes? ¿Qué cosa hemos hecho bien? ¿Cuáles serían algunos posibles errores cometidos? ¿Qué y cómo podemos mejorar? ¿Qué oportunidades se presentan a partir de esta línea base?</p> <p>A partir de las preguntas reflexivas, los docentes e integrantes del equipo directivo se dividen en ocho grupos, en los cuales cada grupo elaboran y comparten en el plenario, un informe con respecto a las principales conclusiones obtenidas. Se comparten reflexiones personales de la jornada.</p>	<p>Una sesión de 120 minutos.</p>	<p>Directora</p>

	Construyendo acuerdos compartidos para la mejora.	La directora y el equipo técnico dirigen una sesión de reflexión pedagógica en la que se presenta al investigador del presente estudio, el cual, a partir del diagnóstico da a conocer la estrategia a implementar previa presentación teórica que sustenta la estrategia. A partir de la información presentada, los presentes se dividen en grupos de cinco personas, de este modo elaboran y exponen un informe con los principales requerimientos para implementar la estrategia. Tales informes, son recopilados y entregados a UTP en un solo documento redactado por dos líderes intermedios escogidos en el plenario.	Una sesión de 120 minutos.	UTP. Líderes intermedios.
	Elaboración de un tratado de acuerdos para la mejora.	La directora y el equipo técnico dirigen una sesión de trabajo en la cual están presentes el sostenedor, la directora, el equipo técnico y líderes intermedios representantes del cuerpo docente; para construir un tratado de acuerdos compartidos sobre la estructura organizativa que permita converger en espacios de reflexión. Algunos ejemplos de elementos presentes en el tratado son: asignación de horas tanto para docentes como equipo directivo, estructura de horarios, definición de espacios, disponibilidad de algunos recursos humanos, tecnológicos y financieros, entre otros.	Una sesión de 120 minutos.	Directora Líder sistémico de la red.
Una red de mejoramiento educativo que desarrolle el capital profesional de docentes, equipo directivo y directora.	La colaboración, el motor del cambio.	El equipo directivo, el sostenedor y el líder sistémico, elaboran lista de posibles colegios a los cuales invitar a participar del proyecto. La directora establece comunicación con algunos colegios de la comuna, de similares características, con los cuales se invita a desarrollar en conjunto una red de mejoramiento educativo. Se elabora por escrito, acuerdos compartidos de desarrollo y colaboración. Se realiza una cumbre, denominada “La colaboración, el motor del cambio”, en la cual sostenedores, directores, equipos técnicos y representantes de los docentes, presencia la firma de un acuerdo de colaboración entre tres instituciones educativas. Se elabora una nota de video, publicando en redes sociales, la creación de este acuerdo de colaboración.	Un mes	Directora Líder sistémico de la red.
	Reuniones de trabajo colaborativo entre escuelas.	El líder sistémico diseñará cuatro sesiones mensuales para desarrollar capacidades, motivaciones y condiciones tanto a los equipos directivos como docentes que integran la red. De este modo, en ocasiones solo incluirá al equipo directivo, en otras solo al cuerpo docentes y/o ambos. Algunos de los temas a reflexionar durante el año son: Impacto de la colaboración en el desarrollo de capacidades profesionales: Importancias del liderazgo; Tipos de liderazgos; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar; Liderando la gestión curricular; Qué son y para qué sirven	Cuatro reuniones mensuales por diez meses.	Líder sistémico. Directores. Equipos directivos.

		<p>los lineamientos comunes de enseñanza; Liderando procesos de observación y retroalimentación de clases; Intercambio de prácticas exitosas; ProMate, una pauta de observación de clases de matemática; La gestión general del aula; La gestión de la enseñanza de las matemáticas; Estudio de clases, una estrategia para desarrollar capacidades, motivaciones y capacidades; entre otras necesidades que se pueden presentar durante el año.</p> <p>Se utilizarán diversas metodologías para desarrollar un trabajo colaborativo de calidad, en las cuales cualquier miembro de la red, pueda liderar distintas instancias de desarrollo profesional.</p>		
	Hacia una visión compartida de las necesidades de red.	El líder sistémico diseñará una jornada de reflexión pedagógica, en la cual se realizará una revisión bibliográfica sobre las prácticas de acompañamiento a la labor docentes, posteriormente los docentes que imparten matemática y los equipos directivos, se dividen en grupos interesuelas, en donde elaboran y exponen un informe crítico sobre las necesidades comunes que ellos logran identificar.	Una sesión de 120 minutos.	Líder sistémico. Directores.
	Construcción de un decálogo de buenas prácticas.	El líder sistémico diseñará jornadas de reflexión pedagógica, en las cuales se realizará una revisión teórico práctico sobre las prácticas directivas que favorezcan las prácticas de enseñanza aprendizaje. De este modo, los participantes construyen un decálogo de buenas prácticas directivas, el cual es conocido y aceptados por todos los miembros de la red. Finalmente, se presenta el producto terminado al plenario, para ser implementado en los colegios de la red.	En dos sesiones de 120 minutos.	Líder sistémico. Equipos directivos
Un instrumento de observación de clases de matemática que determina aquellos elementos necesarios para desarrollar clases matemáticas de calidad, conocido y aceptado por docentes, equipo directivo y directora.	ProMate para directivos, un instrumento de observación de clases de matemáticas.	El líder sistémico diseñará un espacio de capacitación en función del instrumento de observación de clases de matemática ProMate. De este modo, el equipo directivo podrá identificar aquellos elementos esenciales a la hora de implementar lo que la literatura llama buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de matemática. De esta manera durante la segunda sesión, los equipos directivos se separan en tres grupos interesuelas, y en concreto elaboran y comentan en el plenario, un papelógrafo con las principales características de ProMate.	En tres sesiones de 120 minutos.	Líder sistémico.

	ProMate para docentes, un instrumento de observación de clases de matemáticas.	<p>El líder sistémico diseñará un espacio de capacitación en función del instrumento de observación de clases de matemática ProMate. De este modo, los docentes que imparten matemática podrán identificar aquellos elementos esenciales a la hora de implementar lo que la literatura llama buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de matemática.</p> <p>De esta manera durante la segunda sesión, los docentes que imparten la asignatura de matemática se separan en 7 grupos interescuelas, y en concreto elaboran y comentan en el plenario, un papelógrafo con las principales características de ProMate.</p>	En tres sesiones de 120 minutos.	Líder sistémico.
	Construyendo sentidos de urgencia en la enseñanza de las matemáticas.	<p>El líder sistémico diseñará un espacio de reflexión en el cual los equipos directivos y docentes distribuidos en grupos interescuelas, elaboran informes definiendo, a lo menos 4 dominios del instrumento, para ser implementados con sentido de urgencia. Posteriormente, el líder sistémico recopilará tales informes, para consensuar un solo informe con los cuatro dominios que más se repiten. Tal informe es construido en conjunto con un directivo y un docente de cada escuela, que no haya participado anteriormente en una tarea similar. Finalmente, se presenta el producto final al plenario, el cual es conocido y aceptados por todos los miembros de la red.</p>	Una sesión de 120 minutos.	Líder sistémico Directivo y docente asignado por escuela.
Un protocolo de retroalimentación de las observaciones de clases, construido y conocido por docentes, equipo directivo y directora.	Hacia un protocolo de retroalimentación de clases.	<p>Un equipo directivo, guiado por el líder sistémico, asume la tarea de preparar una jornada de reflexión pedagógica, en la cual presenta fundamentación bibliográfica sobre las prácticas de retroalimentación de observaciones de clases. Posteriormente, representan por medio de tres actuaciones, situaciones del quehacer docente, en donde se ejemplifican prácticas de retroalimentación de observación de clases. A continuación, docentes y directivos se reúnen en equipos de trabajo interescuela, en donde reflexionan y comparten en el plenario sus conclusiones, según guía de trabajo.</p> <p>En seguida, cada equipo interescuela elabora y expone una propuesta de protocolo de retroalimentación. El líder sistémico recopila dichas propuestas y junto a un directivo y un docente de cada escuela, que no haya participado anteriormente en una tarea similar, construyen consensuadamente un protocolo de retroalimentación de observación de clases.</p> <p>Finalmente, se presenta el producto terminado al plenario, para ser implementado en los colegios de la red.</p>	Tres sesiones de 120 minutos cada una.	Líder sistémico. Un equipo directivo. Directivo y docente asignado por escuela.

<p>Un protocolo pedagógico que identifica lineamientos comunes de enseñanza conocido y consensuado.</p>	<p>Diseñando lineamientos comunes de enseñanza.</p>	<p>Un equipo directivo, guiado por el líder sistémico, asume la tarea de diseñar una jornada de reflexión pedagógica, en la cual presentan fundamentación bibliográfica sobre el impacto de los lineamientos comunes de enseñanza en las prácticas docentes. A continuación, docentes y directivos se reúnen en equipos de trabajo interescuela, en donde reflexionan y comparten en el plenario sus conclusiones, según guía de trabajo.</p> <p>Posteriormente, cada equipo interescuela elabora y expone una propuesta con al menos cinco lineamientos comunes de enseñanza. El líder sistémico recopila dichas propuestas y junto a un directivo y un docente de cada escuela, que no haya participado anteriormente en una tarea similar, construyen consensuadamente una propuesta grupal en función de cinco lineamientos comunes de enseñanza.</p> <p>Finalmente, se presenta el producto terminado al plenario, para ser implementado en los colegios de la red.</p>	<p>Tres sesiones de 120 minutos cada una.</p>	<p>Líder sistémico. Un equipo directivo. Directivo y docente asignado por escuela.</p>
<p>Un sistema de reflexión pedagógica con foco en el monitoreo, análisis y retroalimentación de prácticas de enseñanza de las matemáticas.</p>	<p>Estudio de clases, un medio para aprender con otros de otros.</p>	<p>Un equipo directivo, guiado por el líder sistémico, asume la tarea de diseñar una jornada de reflexión pedagógica, en la cual presentan fundamentación bibliográfica, sobre experiencias de estudio de clases.</p> <p>A continuación, docentes y directivos se reúnen en equipos de trabajo interescuela, en donde reflexionan y comparten en el plenario sus conclusiones, según guía de trabajo.</p> <p>Posteriormente, cada equipo interescuela elabora y expone una propuesta de protocolo para implementar jornadas de estudio de clases. El líder sistémico recopila dichas propuestas y junto a un directivo y un docente de cada escuela, que no haya participado anteriormente en una tarea similar, construyen consensuadamente un protocolo para implementar un sistema de estudio de clases en función de las buenas prácticas docentes que se identifiquen en el proceso de observación y retroalimentación de clases de la red.</p> <p>Finalmente, se presenta el producto terminado al plenario, para ser implementado en los colegios de la red.</p>	<p>Tres sesiones de 120 minutos cada una.</p>	<p>Líder sistémico. Un equipo directivo. Directivo y docente asignado por escuela.</p>

Organizando el sistema de acompañamiento al aula.	El líder sistémico acompaña a cada equipo directivo, que se reúnen en una jornada de trabajo para organizar el sistema de acompañamientos al aula. Estos definen un encargado que pueda grabar clases; gestionan compra de cámara y atril, micrófono ambiental, micrófono de solapa, entre otros elementos; coordinan, consensuadamente junto a docentes, un calendario de visitas al aula; acuerdan con los docentes, curso y objetivos de aprendizajes a mostrar en la observación de clase; asignan, consensuadamente, a miembros del equipo que realizaran observación de clases grabadas; publican calendario de visitas al aula; verifican ejecución de la observación de clases: coordinan espacios para retroalimentación pedagógica y selección, junto a docente y camarógrafo, de segmentos de la clase grabada que sirvan de ejemplo de buenas prácticas de enseñanza para estudio de clase; diseñar informativo a los apoderados del proceso de acompañamientos al aula; diseñar autorización para el uso de imágenes de sus pupilos con fines educativos; entre otras acciones.	Media jornada laboral, por dos veces en el segundo semestre.	Jefe/a de UTP. Líder sistémico.
Acompañamientos al aula.	El encargado de informática, acompaña a un docente para grabar, a lo menos, dos clases de 45 minutos. Luego, se envía grabación a un representante del equipo directivo que realizará la observación, codificación y retroalimentación de la clase, la que se efectuará en la fecha convenida. Es preciso señalar que, la observación y codificación de las clases grabadas serán en función de la pauta ProMate, con especial foco en los sentidos de urgencia de la enseñanza de las matemáticas, consensuados por la Red. Tales observaciones de clases se realizarán en el mes de septiembre y noviembre a los cursos del primer ciclo básico de cada colegio.	45' observación, 15' codificación, y 30' retroalimentación por cada clase grabada. Total 32 horas pedagógicas distribuidas en el segundo semestre. Tiempo estimado por colegio.	Jefe UTP.
Edición de videos	El encargado de grabar clases, guiado por el representante del equipo técnico que realiza la observación de clases, edita los segmentos de clases que se le indiquen. Prepara una muestra audiovisual, en la que se exponen ejemplo de buenas prácticas docentes.	60 minutos por cada clase.	Encargado de informática.
Estudio de clase: Compartiendo buenas prácticas en la gestión general del aula.	El líder sistémico diseñará, a lo menos, tres sesiones de estudio de clases. Estas sesiones, se desarrollarán una por cada establecimiento, en las cuales presentan segmentos de clases identificados como ejemplos de buenas prácticas en función de los dominios priorizados en encuentros anteriores, de la gestión general del aula, de sus propios colegios.	Tres sesiones de 120 minutos cada una.	Líder sistémico. Jefe de UTP del colegio encargado de cada sesión.

		Mientras tanto, docentes y directivos se reúnen en equipos de trabajo intraescuela, en donde plantean preguntas sobre el desarrollo e implementación de dichas prácticas. Reflexionan y comparten en el plenario sus conclusiones, según guía de trabajo.		
	Estudio de clase: Compartiendo buenas prácticas en la gestión general de la enseñanza de las matemáticas.	El líder sistémico diseñará, a lo menos, tres sesiones de estudio de clases. Estas sesiones, se desarrollarán una por cada establecimiento, en las cuales presentan segmentos de clases identificados como ejemplos de buenas prácticas en función de los dominios priorizados en encuentros anteriores, de la gestión de la enseñanza de las matemáticas, de sus propios colegios. Mientras tanto, docentes y directivos se reúnen en equipos de trabajo intraescuela, en donde plantean preguntas sobre el desarrollo e implementación de dichas prácticas. Reflexionan y comparten en el plenario sus conclusiones, según guía de trabajo.	Tres sesiones de 120 minutos cada una.	Líder sistémico. Jefe de UTP del colegio encargado de cada sesión.
	Qué hemos aprendido: una jornada de evaluación del trabajo en red.	Los tres directores diseñan una jornada de análisis DAFO sobre el sistema de reflexión pedagógica que se ha implementado. Para ello, los equipos directivos y docentes se reúnen en ocho grupos interescuelas, en los cuales realizan diagramas esquemáticos en función de su análisis. Cada grupo comparte sus reflexiones al plenarios. Finalmente, el líder sistémico les entrega una encuesta que evalúa el trabajo desarrollado durante todo el año.	Una sesión de 120 minutos.	Directores Líder sistémico.

6. MARCO REFERENCIAL

A partir de abril del año 2006, Chile comenzó a vivir uno de los movimientos sociales más grandes del último tiempo, la “Revolución Pingüina”, nombre que recibió este movimiento a raíz de las demandas de los estudiantes secundarios, quienes, en su punto más alto logra el apoyo de más de 400 establecimientos educacionales de todo el país. Estos estudiantes, tuvieron la capacidad de unir un gran reclamo social, cuya base estaba en la promesa incumplida de movilidad social atribuida a la educación, con un cuestionamiento al régimen político en su conjunto. Debido a estas manifestaciones, hoy, la educación está en el centro de la contingencia social del país, siendo uno de sus focos la calidad de la educación.

Para enfocar el análisis en este punto, es preciso señalar que la educación es mucho más que pasar contenidos, más bien, tiene que ver con la práctica de mejora humana (Spillane, 2005). La escuela es la institución creada por las sociedades organizadas que tiene como función intervenir en la educación de las personas en forma sistemática y de acuerdo con un determinado tipo de hombre y sociedad que se desea formar (Soto, 2003). Por ello, la educación debe potenciar un conjunto de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan el desarrollo integral de los estudiantes.

6.1 Naturaleza del currículum

Según Grundy (1987), en el capítulo primero de su libro “Producto o Praxis del Currículum”, éste es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, las cuales actúan e interactúan en un grupo de personas en ciertas condiciones. Estas acciones afectan la relación existente entre todos los integrantes de la comunidad escolar, determinadas por el enfoque conceptual y cultural del currículum.

El enfoque conceptual del currículum requiere acuerdos para ser diseñado, conteniendo requisitos mínimos para su elaboración según el contexto, y para un determinado grupo de personas, el cual satisface las necesidades individuales y sociales, guiando las acciones y prácticas

curriculares de la comunidad escolar. Definiendo al currículum como un conjunto interrelacionado de planes y experiencias (Marsh y Stafford, citado en Grundy, 1987).

El enfoque cultural del currículum se tensiona entre lo establecido y el cambio al status quo, la que considera a la cultura existente como base para construir y general nueva cultura, considerando las experiencias previas de las personas, a las que no estima como elementos neutros del currículum, sino como aportes para la generación de conocimiento que se traspa a las nuevas generaciones para preservar la especie humana.

Estos dos enfoques del currículum se evidencian en las prácticas del quehacer de los establecimientos educativos, donde la escuela es un lugar social constituido por un conjunto de culturas dominantes y subordinadas, cuya misión pedagógica es tomar conciencia de cómo la cultura dominante funciona como factor de desaprobación de las culturas marginales, lo cual exige desvelar los mitos, mentiras e injusticias que anidan en la cultura dominante (Penalva, 2006).

De esta manera, la naturaleza del currículum reside en la relación entre la instrucción de la escuela y sociedad, en donde se entiende a la escuela como un ámbito de la reproducción de la cultura y de la organización social establecida, pero, a la vez contiene la posibilidad de resistir la lógica dominante de esa misma cultura y de esa misma sociedad. Por ello, la educación no es neutra sino normativa (Penalva, 2006).

Por ello, el estudiante participa activamente en la reestructuración del conocimiento como medio para redefinir su mundo, desarraigando prejuicios y mitos sociales, hábitos mentales y experiencias no cuestionadas. Así, la escuela se define como una realidad política y democrática, en donde el papel de la pedagogía es la reconstrucción de significados, con el fin de generar un movimiento social que defienda la libertad y la justicia social. Todo esto orientado hacia la construcción y transformación de un nuevo modelo de sociedad. De este modo, la construcción y transformación de la sociedad se sustenta en la naturaleza del currículum (Penalva, 2006).

En esta línea, se asume la enseñanza de la disciplina curricular en relación a sus operaciones prácticas, en donde la naturaleza del currículum se sustenta en las preguntas: ¿Para qué?; ¿Por qué construimos un determinado tipo de currículum, conforme estos criterios?; ¿qué conocimientos debe seleccionar la educación escolar?; ¿qué tipo de hombre y sociedad queremos?, demostrando que el currículum es una construcción social que interviene en la construcción de cultura (Soto, 2003).

Desde aquí, la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento propuesto por Habermas (Citado en Grundy, 1987), toma fuerza, dado que trata sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de constituir o construir el conocimiento la que revela el concepto de hombre y del mundo, en donde el conocimiento es construido por las personas en conjunto. Estos intereses constituyen los paradigmas del currículum: Técnico, Práctico y Emancipador (Grundy, 1987).

El paradigma Técnico centra su interés en la corriente positivista, en la cual el foco es la adquisición de un conjunto de saberes teóricos fundamentados en un conocimiento academicista, apolítico, donde el conocimiento es neutro. Así, para las ciencias empírico-analíticas, el saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo basadas en nuestras observaciones y experiencias (Grundy, 1987).

El paradigma Práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir. Pasando al ámbito de la comprensión con el fin de sobrevivir en compañía, se entra muy obviamente en la esfera de lo moral. Este paradigma busca dar una formación integral de los estudiantes basada en el bien común (Grundy, 1987).

El último de estos paradigmas es el Emancipador, el más complejo de lograr, en donde la emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Por tanto, se identifica la emancipación como la

autonomía y la responsabilidad, la cual sólo es posible en el acto de la autorreflexión. (Grundy, 1987).

La existencia de dichos enfoques curriculares, determinan el tipo de hombre y sociedad que se quiere reproducir al general una nueva cultura en los educandos. El enfoque “No crítico” se enfatiza en la generación de conocimiento y traspaso de él de forma neutra, apolítica, sin considerar los factores socio-culturales presentes en el contexto. El enfoque “Crítico”, da cuenta que el conocimiento se establece en las bases socio-culturales, en donde el conocimiento es generado e influenciado por el contexto. Por último, el “Post-crítico” se enfatiza en la superación de las falsas conciencias mediante la reflexión que se consigue mediante el diálogo (Soto, 2003).

Finalmente, aparece la tesis de que los contenidos del conocimiento escolar están consustanciados con procesos profundos de socialización e individuación y conllevan decisiones políticas que consensuan las propuestas de quienes detentan el poder de orientar y regular la organización de la sociedad. Desde esta mirada, surge la convicción de que la escuela mantiene el carácter reproductor de la sociedad (Soto, 2003).

De esta manera el currículum se constituye como un conjunto de interacciones que afectan el quehacer de los establecimientos educacionales. El cual, se sustenta en dos enfoques conceptuales del currículum -Conceptual y Cultural-, en donde la escuela toma conciencia que la cultura dominante genera marginación de mitos e injusticias, en donde la naturaleza del currículum enfatiza en las escuelas la reproducción de la cultura y organización social establecida. Así la escuela se define como una realidad política y democrática, que defiende los valores de la libertad y justicia social.

Es aquí, en que el currículum se cuestiona el tipo de hombre y sociedad al cual aspira formar a las nuevas generaciones, en donde aparecen los paradigmas Técnico, Práctico y Emancipador, que demarcan el quehacer de las escuelas, en conjunto con los enfoques No Críticos, Críticos y Post- Críticos. En donde el desarrollo individual de las personas se ve condicionado por el

conocimiento cultural para que afecte a la sociedad, siendo el propósito principal de los establecimientos educacionales el logro de los aprendizajes prescritos en el currículum, buscando el desarrollo integral de los estudiantes.

Este currículum prescrito está constituido por:

“[...]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 y aprendizaje. Temáticas que refieren a aspectos tales como: implementación del currículo y sus lineamientos, elaboración de las planificaciones de la enseñanza, observaciones de clases y revisión de los materiales educativos, gestión de las evaluaciones de aprendizaje, seguimiento de la cobertura curricular y trabajo colaborativo entre los docentes.”
(Agencia de la Calidad, 2017, p.117).

Al respecto, el currículum es concebido como un *“plan de norma que conduce, explícitamente, un proceso concreto determinado de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”* (Arnaz, 1989, citado en Rojas, 2012), en donde su gestión se comprende como el conjunto de procesos que debe llevar la organización, con el fin de articularlos y asegurar su institucionalización (Ulloa & Gajardo, 2017). Siendo así, el propósito central de estos procesos es asegurar que el currículum prescrito se enseñe y aprenda adecuadamente (Volante, Bogolasky, Derby & Gutiérrez, 2015).

Currículum oculto

La gestión curricular es un proceso encabezado por directores y equipos directivos los cuales ejercen una influencia gravitante en los resultados de aprendizajes de los estudiantes, el cual está asociado a ciertas conductas que vinculan directamente a los líderes con la organización, haciendo posible su influencia en el comportamiento y sentido de los integrantes de una

comunidad escolar (Leithwood & Jantzi, 2000). Tal poder interviene en los valores, visión, gestión, costumbres y creencias en los seguidores, siendo así que son el segundo factor inter-escuela que influye en los aprendizajes de los estudiantes, después del trabajo docentes (Anderson, 2010; Bush, 2019).

De este modo, los líderes educativos se convierten en gestores de la naturaleza del currículum reproduciendo la cultura y la organización social establecida; pero a su vez existe una resistencia a la lógica dominante de esa misma cultura y sociedad. Es aquí donde aparece el currículum oculto, el cual puede repercutir directamente en los objetivos planteados por los líderes educativos. En tal sentido, Jackson en su libro "La vida en las aulas" (2001), abordó el concepto de currículum oculto definiéndolo como: *"Lo que el alumno aprende en la escuela no es sólo lo que aparece en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos"*, el cual se manifiesta en el plano interpersonal y al margen de los requerimientos explícitos de un currículo prescrito (Perrenoud, 2012), permitiendo así, profundizar prejuicios o juicios de valor; alterando la reconstrucción de significados, muchas veces de manera inconsciente (Penelva, 2006).

Dicho de otra manera, el currículum oculto trata de la propagación de conocimientos por medio de actitudes y valores e incluso omisiones, pero que no se declaran en los programas oficiales, pero que dependen del actuar docente. *"Estas acciones corresponden a un conjunto de conocimientos que no se pueden evaluar, indicar y tampoco exigir como parte de tal o cual asignatura, siendo su importancia muy significativa en la formación de los alumnos"* (Rojas, 2012, p. 1214). Es por ello, que los líderes educativos deben poner especial atención en su influencia, puesto que pueden transformar, de manera negativa, la implementación del Currículum Prescrito.

Todo docente, quiéralo o no, pone en práctica una serie de procesos en los cuales traspasan no solo conocimientos, sino actitudes, valores, lenguaje corporal y una cuota no menor de su propia

cultura. De ahí la importancia de reconocer su existencia, ya que no es posible identificar prácticas de enseñanza idénticas, puestos que están sujetas a la vida cotidiana de los docentes, en donde sus pensamientos y acciones constituyen su realidad (Berger, et. al., 1968). El cómo perciben –los docentes- el currículum prescrito, y cómo lo implementan es fundamental, dado que es difícil encontrar un área de las humanidades o de las ciencias sociales en la que no se sienta la influencia del pensamiento de sus actores (Habermas, 1978, citado en Grundy, 1987; Rojas, 2012)

Este currículum oculto aparece de manera espontánea, ya que una de sus características es la omnipresencia, latente en las interacciones cotidianas entre todos los actores de la comunidad escolar. Aspectos simples y cotidianos, aparentemente sin importancia, como la forma de saludar, puntualidad, cumplimiento de la palabra, lealtad, visión política, credo religioso, o el ejemplo personal; constituyen un conjunto de acciones que, de manera sistemática, irán forjando la personalidad de los estudiantes (Jackson, 2001)

Lo anterior, cobra vital relevancia, dado que lleva a los actores del quehacer pedagógico a un dilema no menor, que es enfrentar las contradicciones entre lo que se dice frente a lo que se hace; así como, al *“dilema ético de no dañar al alumno con un mensaje equivocado o con sugerencias subliminales, que pueden confundirlo en vez de lograr su claridad y fomentar su seguridad”* (Rojas, 2012, p. 1215). Los castigos y recompensas que aparentemente tendrían tales acciones, logran su verdadero significado una vez que se indaga en el currículum oculto, constituyéndose realidad para los estudiantes, como fruto de un aprendizaje colateral (Jackson, 2001)

En este sentido, el papel que juegan los directores y sus equipos directivos, no puede ser ignorado, ya que son ellos los llamados a liderar la Gestión Curricular en los centros educativos. De este modo, los directores deben velar por una visión transversal del Proyecto Educativo Institucional, manteniendo coherencia entre visión, misión y proyectos de mejora, así como un agudo sentido de las necesidades inherentes del quehacer de la escuela. De esta manera se

mantendría un mayor control de la implementación curricular, provocando así, un currículo oculto que más que generar distorsiones, enriquecería el quehacer docente.

Finalmente, los líderes educativos deben propiciar seguidores que respetando y compartiendo los contenidos del programa, se atrevan a ir más allá de lo esperado, aportando con su experiencia y visión, otros caminos coherentes con la visión escuela, que terminaría por enriquecer los aprendizajes de los estudiantes. (Rojas, 2012)

6.2 Gestión curricular

La gestión curricular es el motor interno de la efectividad educacional, reflejada en procesos claves como la evaluación y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, la cual está fundamentada en el liderazgo del director y su equipo (Bellei et al., 2015).

Al mismo tiempo, los equipos de gestión lideran influenciando a distintos actores de la cultura escolar, trabajando en los cambios que se requieran para ir ajustando la organización (Ulloa & Gajardo, 2017).

En este ámbito, el Ministerio de Educación de Chile, dispone de dos documentos que abordan el trabajo sobre la gestión pedagógica y curricular. Siendo el primero el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* (MINEDUC, 2015), que entrega lineamientos para la gestión pedagógica como los conocimientos, competencias y prácticas para el desarrollo del liderazgo escolar. Una de las dimensiones de prácticas es “Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje” en donde explicitan que los directivos:

“se preocupan de asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, así como de generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.24).

El segundo documento dice relación con los *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores* (MINEDUC, 2014), que definen particularmente en la función del director la base del liderazgo pedagógico, señalando que “El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento” (MINEDUC, 2014, p. 53).

Tabla 16

El siguiente cuadro muestra las prácticas y estándares

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (Prácticas)	Estándares Indicativos de Desempeño
Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación, así como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio.
Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.	El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.	Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.	El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases, la revisión de cuadernos y otros materiales educativos, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.

El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.

Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.

El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas tanto de enseñanza y aprendizaje, como de gestión pedagógica. Estas deben responder a las necesidades de sus estudiantes y pueden ser internas o externas.

El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Fuente: Ulloa & Gajardo (2017) a partir de Prácticas de Liderazgo y Estándares Indicativos de Desempeño.

6.3 Liderazgo efectivo

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar utiliza el modelo de “Prácticas claves para un liderazgo efectivo” (Leithwood & Riehl, 2006. Extraído de Anderson 2010), el cual describe cuatro categorías que suman catorce prácticas para un liderazgo efectivo.

La categoría de *Dirección de Futuro* comprende el ámbito de motivación y “*tiene un contenido fuertemente transformacional refiere una serie de prácticas en las cuales se orienta a desarrollar una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas, con el objetivo de que las personas que ahí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito*” (Leithwood citado en Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2009, p.25).

La categoría referida *Rediseñar la Organización* implica entender que las prácticas no solo estructuran relaciones sino también se refieren “a la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela y, adicionalmente, construir en su interior una cultura colaborativa” (CEPPE, 2009, p. 26).

La categoría referida a *Desarrollar Personas* comprende a la habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización. Reconoce que los desempeños efectivos requieren de aprendizajes permanentes, por lo tanto, aquí es esencial desarrollar a los profesores y motivarlos con su trabajo. El directivo líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, despertando así su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas. (Leithwood & Beatty, 2007, citado en CEPPE, 2009, p. 27)

Finalmente, la dimensión *Gestionar la Instrucción* comprende las condiciones del trabajo docente, abarcando las prácticas asociadas a la sala de clase y supervisión de lo que ocurre en ella; entregando luces sobre las condiciones del trabajo de los docentes y orientando el quehacer sobre los resultados educativos obtenidos de la labor al interior de la sala de clases (CEPPE, 2009).

Tales categorías de prácticas buscan identificar aquellos elementos esenciales que logran que los establecimientos educacionales sean centros exitosos, donde niños y niñas pueda potenciar sus capacidades y adquirir otras que les permitan desarrollarse y con ello, lograr la autorrealización personal (Elmore, 2010). Sin embargo, estos procesos de aprendizaje significativo, no se producen desde el aislamiento de las prácticas docentes (Vezub, 2011), sino que se ven influenciados indirectamente por el liderazgo directivo, el cual es el segundo factor que índice en el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los líderes éxitos logran desarrollar su influencia en tres áreas principales, tales como: las capacidades, las motivaciones, y las condiciones del trabajo docente (Anderson, 2010)

6.4 Liderazgo del director: agente gestor del cambio.

En relación con la calidad de la educación, cobra vital importancia el rol del director, ya que el liderazgo directivo es el segundo factor interesistema que influye en los aprendizajes de los estudiantes después del trabajo docente en la sala de clases (Anderson, S. 2010). En efecto, el quehacer directivo es un factor indirecto que impacta en el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que debe incorporar nuevas e innovadoras formas para la gestión pedagógica y los resultados académicos de los estudiantes (MBDL, 2015). Además, los establecimientos educacionales deben contar con una infraestructura y diseño organizacional que permitan desarrollar rutinas y procesos propios a su contexto y cultura organizativa (Spillane, 2005), que faciliten el desarrollo profesional docente como principal agente de cambio en las prácticas pedagógicas que impactan directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, el Marco para la Buena Dirección plantea cinco dimensiones de prácticas de liderazgo directivo, a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; b) Desarrollando las capacidades profesionales; c) Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; e) Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar; las que convergen en prácticas que potencian el cambio y la mejora (MBDL, 2015).

Por supuesto, estas prácticas de liderazgo son acciones que deben ser un proceso intencionado por los líderes en sus centros educacionales, sostenido en el tiempo y capaces de vincular a las personas y sus interacciones, con una visión estratégica compartida por la cultura escolar, con el único fin de generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Para ello, el director y su equipo de gestión lideran, influenciando a distintos actores de la cultura escolar, trabajando en los cambios que se requieran para ir ajustando la organización (Ulloa & Gajardo, 2017). De este modo, se entiende la gestión curricular como el motor interno de la efectividad educacional, reflejada en procesos claves como la evaluación y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, fundamentada en el liderazgo del director y su equipo (Bellei et. al., 2015)

En este sentido, los resultados de aprendizaje de los estudiantes se ven intervenidos por la capacidad de los directores en gestionar adecuadamente las variables modeladoras, las cuales constituyen una serie de factores que interceden entre el liderazgo y los resultados escolar, las que están fuertemente relacionadas, y producen de forma comprobada mejoras en los aprendizajes de los estudiantes (Day, et. al., 2007, citado en CEPPE, 2009, p. 29)

6.5 El sentido del cambio.

En diversas situaciones de la vida se experimentarán cambios, los cuales pueden ser impuestos o consientes, pero según sus efectos consiguen ser positivos o negativos. Sin embargo, ¿qué es el cambio en educación?, en la literatura especializada podemos encontrar que el cambio es la solución a un problema, esto es, la acción o conjunto de acciones que contribuyen a reducir la diferencia entre la situación percibida y la situación deseada (González, Portela & Nieto Cano, 2003). Otra definición de cambio es la *“alteración del statu quo”* (Murillo, 2002). Por otra parte, se puede comprender el cambio como *“cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionadas, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente, son cambios los resultados de tales procesos”* (Murillo, 2002). Por consiguiente, el cambio es una solución a un problema, una alteración a lo establecido, por medio de un proceso intencionado y planificado que conlleva resultados de efecto y procesos.

6.5.1 Las dimensiones del cambio

En educación, así como en todo orden de cosas, los cambios pueden convertirse en procesos muy complejos, dado que implican pérdida, ansiedad y lucha (Marris, 1975, citado en Fullan, 2002). Por ello, muchas personas asocian el cambio como un evento negativo, el cual no necesariamente debe ser entendido de esta manera.

Para una mejor comprensión, el cambio se sitúa en cuatro dimensiones, los cuales se describen a continuación: El sentido del cambio; El sentido subjetivo del cambio; Sentido objetivo del cambio y, El Sentido compartido del cambio.

El sentido del cambio

Las personas actúan desde la realidad conocida y confiable (Fullan, 2002) lo que les permite moverse con naturalidad en una zona de confort. Sin embargo, dado que el cambio -en un principio- no se presenta como un hecho claro, estos despiertan en los docentes inseguridad y ambivalencia (Fullan, 2002). Por ello, es primordial que los líderes escolares deben dar completa claridad sobre dichos procesos de cambio, dando respuesta a ¿por qué es importante que el docente cambie dichas prácticas?

El sentido subjetivo del cambio

Al introducir un cambio, el profesorado debe participar de un proceso de reflexión profunda y de aprendizaje sostenido. Los maestros no tienen ningún motivo para creer en el valor de los cambios propuestos, y pocos incentivos -y sí costes considerables- para averiguar si un cambio acabará siendo válido (Fullan, 2002). En este sentido, se tensionan por una parte la reculturización -qué puede imponer- en contra de la reestructuración; evidenciando cómo los maestros ponen en cuestión y cambian sus propios hábitos y creencias (Fullan, 2002).

Por consiguiente, los líderes escolares deben instalar instancias institucionalizadas de reflexión, donde el “cómo” tiene una valoración superior al “qué”. Desde allí los docentes puedan indagar en sus prácticas y reflexionar sobre sus creencias, y a su vez considerar los puntos de vista de todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. El cambio no es sostenible si no cobra un sentido profundo en las creencias de los actores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

El sentido objetivo del cambio

Para el funcionamiento y efectividad de los cambios propuestos, estos deben centrarse en la práctica, las que se derivan en tres dimensiones: Conocimientos/ Creencias; Materiales /recursos y; Conductas/Enfoques Didácticos. El cambio debe darse en la práctica en las tres dimensiones

de forma ordenada para que tenga alguna posibilidad de afectar los resultados. A esta interacción se le llama cambio multidimensional (Fullan, 2002).

Cabe señalar que en este nivel se genera una tensión entre los conceptos “Fidelidad”, donde se desarrolla la estrategia sin modificaciones -fiel al plan inicial y; “Adaptación Mutua”, la que realiza adaptaciones y decisiones en la ejecución del plan. Tales tensiones generan un dilema acerca de cuál de los dos énfasis es el más apropiado (Fullan, 2002).

En relación al sentido objetivo del cambio, es importante precisar que estas dimensiones interactúan simultáneamente y es en esa interacción conjunta donde se sitúa el éxito o fracaso de una estrategia de cambio, ya que puede ocurrir que un docente cuente con nuevos conocimientos y disponga de nuevos materiales, pero su enfoque didáctico es el mismo de antes de la implementación del cambio para la mejora.

El Sentido compartido del cambio

Dice relación con establecer un sentido moral, que tenga un compromiso, lenguaje, acuerdos y objetivos comunes, constituyendo una coherencia programática, pasando de lo individual a lo compartido (Fullan, 2002). Encontrar un sentido moral está relacionado con que, si los profesores están dispuestos a cambiar el “Statu Quo” (Fullan, 2002), por medio de la reflexión de sus propias prácticas y/o creencias, transformando el conocimiento tácito en conocimiento compartido (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Los líderes educativos deben conocer e intencionar -en las prácticas- un estado de tensión y cambio, necesariamente deben estar en acuerdos y desacuerdos (Ulloa & Gajardo, 2017), con el propósito de generar cambios para la mejora educativa mediante una infraestructura educativa que: facilite la indagación de prácticas; propicie la reflexión docente; sitúe los cambios según su contexto y; que permitan la acción y trabajo colaborativo (Simón & Campbell, 2012). Tales

principios sustentan el desarrollo profesional docente, cuyo principal interés debe estar focalizado en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

6.6 Gestión de los lineamientos comunes de enseñanza

Los lineamientos comunes corresponden a un pilar fundamental en lo concerniente a la gestión del currículum, pues comprende una serie de políticas, procedimientos y prácticas, que hacen posible el logro de los aprendizajes, así como el desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, es que debe existir un trabajo coordinado entre docentes, equipo técnico y el director, en el cual se debe asegurar la implementación del currículum mediante una serie de tareas programadas apoyadas y monitoreadas por el director del establecimiento y/o de su equipo.

De este modo los líderes educativos deben prestar especial atención a cómo se está llevando a cabo la implementación del currículum, teniendo una visión comprensiva de éste, así como de las estrategias que garanticen su desarrollo. Al respecto, se desprenden múltiples puntos sensibles a desarrollar por el director, quien debe centrar su atención y buscar su desarrollo.

En este sentido, el conocido investigador Cristian Bellei junto a Muñoz, Pérez & Raczynski (2004) publican un estudio empírico sobre la efectividad escolar en condiciones de vulnerabilidad, en la que describen algunos elementos primordiales concernientes al desarrollo de lineamientos comunes en “Escuelas efectivas en sectores de pobreza”, los cuales se transforman en referentes a otros colegios, entendiendo que el desarrollo per se de tales prácticas no son garantía de su efectividad, dado por la complejidad de la dinámica escolar.

En concreto, se descubrió que las escuelas efectivas logran desarrollar los siguientes lineamientos comunes: Clases en las cuales nada queda al azar; Existe un proceso de enseñanza aprendizaje intencionado y sistematizado; Escuelas con reglas claras y manejo explícito de la disciplina; Se conversa muchos con los estudiantes y apoderados sobre las ventajas de una buenas disciplina, premiando e incentivando la buenas conducta; Escuelas que desarrollan una cultura de la

evaluación, los alumnos con problemas o atrasos en sus aprendizajes son tratados diferencialmente, pero que al mismo tiempo son integrados en la dinámica de la clase; Uso concreto del espacio del aula y el uso del tiempo de la clase, los docentes sostienen un ritmo intenso de trabajo, evitando las pausas o tiempos muertos; Escuelas en las que existe una buena relaciones profesor alumno, las cuales cambian el paradigma del docente de una autoridad investida a una autoridad reconocida y valorada por los estudiantes.

En definitiva, el desarrollo de lineamiento comunes centrado en una gestión con foco en lo pedagógico, crea las bases para desarrollar aprendizajes de calidad, ya que los estudiantes se mantienen más involucrados y comprometidos con sus propios aprendizajes, y con ello, valoran a un más a sus docentes. En efecto, es fundamental que los líderes educativos propicien tal nivel de lineamientos comunes de enseñanza, ya que estos provocan -por consecuencia- clases más motivadoras, en ambientes de respeto, con reglas claras y con un alto rigor académico (Bellei, Muñoz, Pérez & Raczynski, 2004).

Es por ello que, resulta trascendental influenciar en la realidad de la vida cotidiana de los actores de la gestión curricular, en donde su pensamiento y acciones constituyen su mundo subjetivo, su modo de entender la función de la escuela, y por ende cómo comprenden la gestión curricular, poniendo los acentos tanto en el currículum prescrito como al currículum oculto, ya que en el equilibrio de ambos está el éxito de la escuela (Berger et. al., 1968; Bellei, et. al., 2004; Jackson, 2001).

6.7 Desarrollo profesional Docente

Muchos establecimientos educacionales han visto en la oferta de programas de capacitación profesional, una oportunidad de cambio para sus prácticas pedagógicas. No obstante, es posible identificar, en dichos programas, una fuerte tendencia a saturar los cursos con teorías supuestamente de moda mundial, con múltiples tecnicismos que finalmente terminan por oscurecer el lenguaje y la comprensión del mensaje. En general, los maestros regresan a sus aulas

con nuevas categorías, pero con las mismas prácticas, generando en los docentes un desencanto con las capacitaciones por enmarcarse en prácticas que no son representativas al contexto ni contingencia de su quehacer pedagógico. Por ello, se hace necesario indagar en las propias prácticas y establecer en instancias de reflexión compartida sobre las mismas. (CIAE, et. al., 2018; Bellei, et. al., 2014; Montecinos, 2003).

Las nuevas tendencias entienden el aprender a enseñar como un proceso de implementación en los establecimientos educacionales, en los cuales se potencie el indagar y reflexionar sobre las propias prácticas, para ir construyendo in situ -por medio de la articulación colaborativa- entre pares (Montecinos, 2003).

Por otra parte, Eraut (citado en Mitchell, 2016) señala que el conocimiento no se convierte en parte del conocimiento profesional a menos que y hasta que haya sido utilizado para un propósito profesional. Por consiguiente, el desarrollo profesional docente se puede comprender como el proceso por el cual un individuo adquiere o mejora las habilidades, conocimiento y/o actitudes para mejorar su práctica (Mitchell, 2016). De este modo, la ausencia de una actitud crítica y el hecho de no reconocer al profesor como aprendiz, puede restringir el aprendizaje, desaprovechar la experiencia, y empobrecer el desarrollo profesional de un individuo (Hoekstra citado en Mitchell, 2016).

Otra definición sobre qué es el desarrollo profesional docente es el proceso por el cual, “solo y con otros” los maestros revisan, renuevan y amplían su compromiso como agentes del cambio, en función del propósito moral de la enseñanza (Day & Sachs, 2004). De esta manera, el docente se transforma en un experto adaptativo, cuyas características principales son las de un profesional que, según sus habilidades, conjuga la eficiencia pedagógica con la innovación de forma armónica y consensuada, pero también tiene la capacidad de adaptarse a las diversas situaciones, contextos y hechos contingentes que pueden ocurrir en la sala de clases, gracias a su experiencia en el quehacer docente (Hammerness, 2005).

En este sentido, el trabajo docente supone una actitud indagatoria de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo, que le permiten generar aprendizajes que favorezcan la resolución de problemas, analizar, aplicar y producir conocimiento (Montecinos, 2003).

Estos nuevos desafíos impuestos por la exigencia que genera la mejora continua, enfatiza nuevos roles tanto para los encargados del Desarrollo Profesional Docente, como para los docentes en sí. En la siguiente se resumen las tendencias de cambio a los cuales los docentes están sujetos. (National Academy of Science, 1998, Citado en Montecinos, 2003).

La tabla 17

Tendencia de cambio en relación al desarrollo profesional docente

Menos énfasis en	Más énfasis en
Transmisión frontal del conocimiento y destrezas didácticas.	Indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje.
Aprendizaje de la ciencias a través de la lectura y Didáctica frontal.	Aprendizaje de las ciencias a través de la investigación y aprendizaje.
Separación entre el conocimiento de las ciencias y su enseñanza.	Integración entre el conocimiento de las ciencias y su enseñanza.
Separación de la teoría y la práctica.	Integración de la teoría y la práctica situada en la escuela.
Aprendizaje individual.	Aprendizaje entre pares y colaborativo.
Actividades fragmentadas, sin seguimiento.	Planificación a largo plazo.
Cursos y talleres.	Combinación de una variedad de estrategias.
Dependencia de expertos externos.	Contribuciones de expertos internos y externos a la institución.
Capacitadores como educadores.	Capacitadores como facilitadores, consultores y planificadores.
Profesores como técnicos y consumidores del conocimiento pedagógico.	Profesores como productores del conocimiento pedagógico.
Profesores como seguidores.	Profesores líderes.
Profesor como un individuo desempeñándose en su aula.	Profesor como un miembro de una comunidad profesional de aprendizaje.

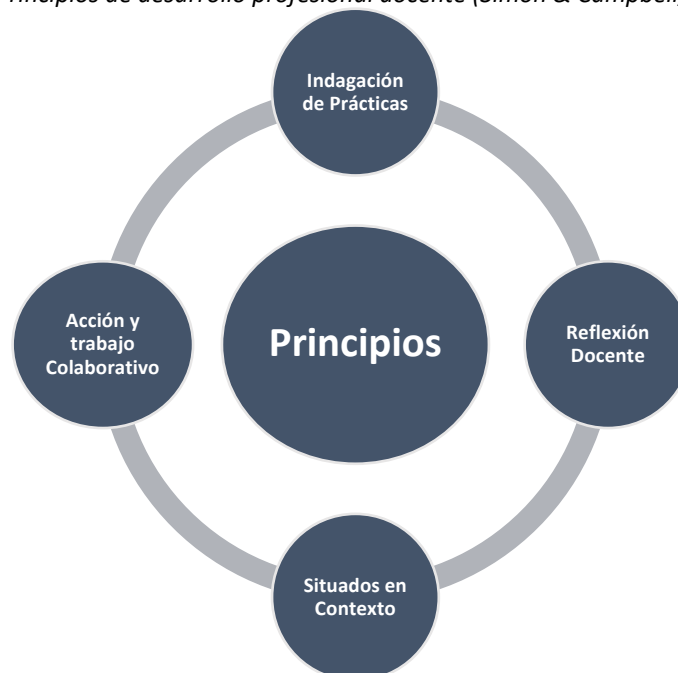
Fuente: National Academy of Science, 1998, citado en Montecinos (2003).

6.7.1 Principios del desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente es una herramienta útil que permite el crecimiento profesional de los profesores, enmarcada en la reflexión la que constituye un elemento indiscutible para el cambio. Sin embargo, dicho cambio pocas veces se traduce en acciones concretas en el aula, dado que requieren un cambio más profundo, relativo a las concepciones, estrategias y sentimientos del docente. Es decir, que afecten la identidad profesional del docente (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato & Weise, 2009)

A continuación, se describen cuatro principios que, desde la teoría, exigen a las distintas estrategias de Desarrollo Profesional Docentes, un cambio en la identidad profesional de los profesores.

Figura 25
Principios de desarrollo profesional docente (Simón & Campbell, 2012)



Fuente: elaboración propia a partir de lectura de Simón & Campbell, 2012

Los cuatro principios de Desarrollo Profesional Docente constituyen un filtro contundente al momento de ejecutar una estrategia DPD, puesto que es imprescindible que las estrategias se sustenten en la *Indagación de prácticas*, en la que la experiencia personal constituye un elemento potenciador al momento de compartirlas con los otros actores de la cultura organizacional. Por consiguiente, la *Reflexión docente* inicia desde la experiencia personal, la que interpela las propias creencias y/o prácticas con el propósito de cambiar la identidad profesional del docente. Tal reflexión se *Sitúa en Contexto*, lo que permite la comparación de experiencias contextualizadas a la cultura escolar. Este principio es trascendental dado que, la experiencia de análisis que se comparte es representativa de la cultura escolar, a la cual se está familiarizado, permitiendo una sensibilidad y vínculo mayor a una experiencia de otra unidad educativa. En definitiva, la estrategia de Desarrollo Profesional Docente debe propiciar *acción y trabajo colaborativo*, manifestado en un trabajo participativo de otros actores de la comunidad escolar, los cuales pueden aportar desde sus concepciones al crecimiento de los demás profesionales (Simón & Campbell, 2012).

Finalmente es importante señalar que, para instaurar estos cuatro principios se requiere además de un conjunto de habilidades sociales que favorezcan la empatía, la escucha activa, compromiso, respeto y, sobre todo, la confianza en las dimensiones personales como profesionales. De otro modo, la estrategia de Desarrollo Profesional Docente se convierte en una actividad más, que no representa a los docentes; y que, en definitiva, no transforma la identidad profesional de los docentes (Simón & Campbell, 2012).

6.8 Estrategias de desarrollo profesional docente.

Las estrategias de Desarrollo Profesional Docente requieren de un cambio más profundo, relativo a las concepciones, estrategias y sentimientos del docente, es decir, que afecten la identidad profesional del docente (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato & Weise, 2009), y que a su vez cumplan con los cuatro principios de desarrollo profesional (Simón & Campbell, 2012). A continuación, se presentan para efecto de este informe, tres estrategias que cumplen con los requisitos ya

indicados: I) Redes de mejoramiento educativo, II) Estudio de clases & III) Pauta de observación de clases de matemática.

6.8.1 Redes de mejoramiento escolar, instalando culturas colaborativas

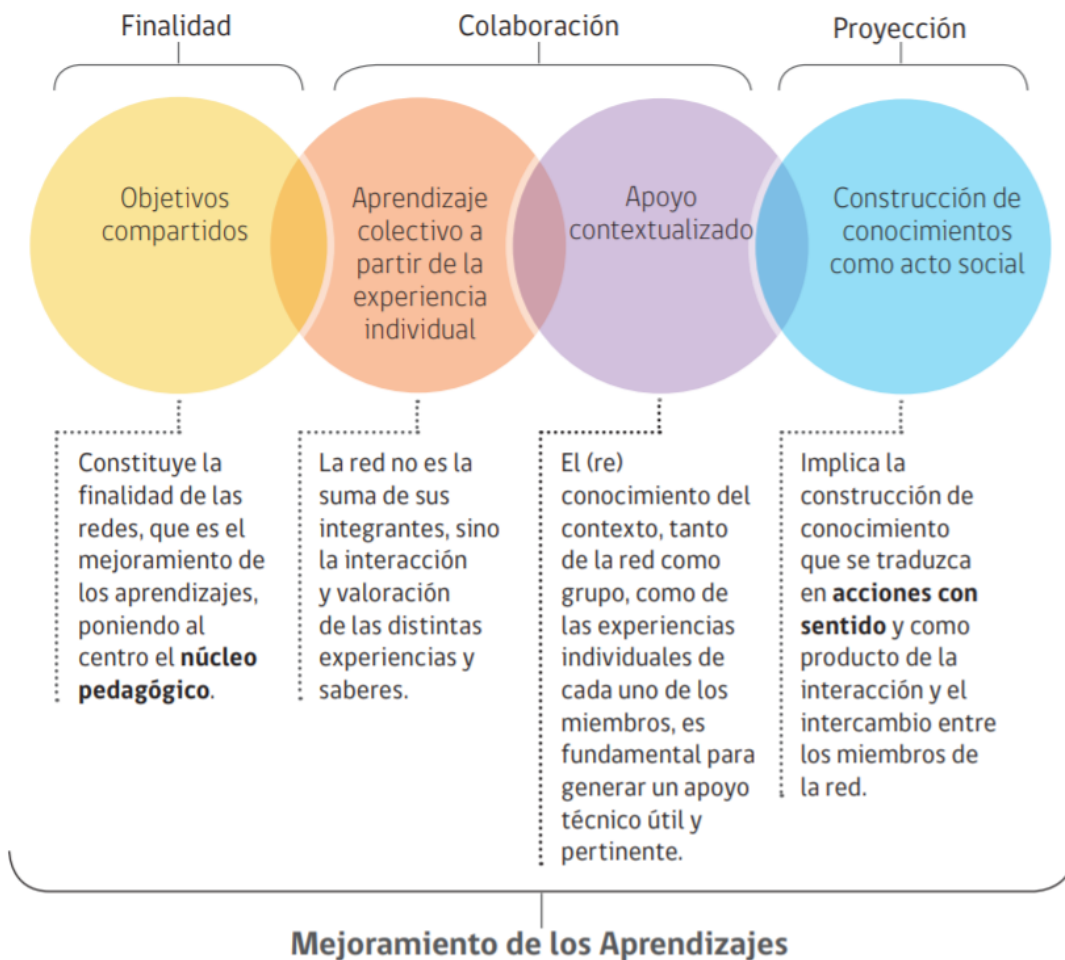
Las redes de mejoramiento educativo, nacen como una forma de dar respuesta a los requerimientos del quehacer de las escuelas que, en muchos casos, llevan procesos de mejora sin los resultados deseados (Bellei et. al., 2014). De este modo, se entiende a las redes como organizaciones conformadas por un conjunto de personas o instituciones que se conectan, asocian e interactúan a través de relaciones de trabajo colaborativo, conversación, reflexión y cooperación con un propósito común (Cuadra, Garay, Gómez & Melero, 2019), el cual se sitúa como un espacio social de interacción horizontal y de intercambios dinámicos en los participantes (Steglich, Snijders & Pearson, 2010). De ahí que el MINEDUC (2017) lo definió como parte de la política para apoyar a los establecimientos educacionales con el propósito de desarrollar las capacidades de sus participantes.

Las redes de mejoramiento educativo tienen como finalidad mejorar los aprendizajes poniendo en el centro el núcleo pedagógico, ya que se sustentan bajo el principio que sus integrantes se convierten en aprendices colectivos de la experiencia individual, reconociendo el contexto de sus participantes, los cuales construyen conocimientos con sólidos principios compartidos (MINEDUC, 2017). Estos principios, favorecen una cultura de colaboración y desarrollo de capacidades de sus participantes, con lo cual se desafía a romper la problemática de aislamiento, propia del sistema escolar, con el propósito de desprivatizar las prácticas profesionales de los directivos (Elmore, 2009). De esta manera las escuelas generan redes de apoyo con otros actores, para apoyarse mutuamente y generar mayor capital social. Es importante enfatizar que el corazón del trabajo en red es el liderazgo centrado en lo pedagógico, con lo cual se hace posible el intercambio de buenas prácticas, que va en busca de ese capital social, concebido por la acumulación de recursos y experiencias reales (Araneda, & Haramoto, 2017; MINEDUC, 2017)

De este modo las redes de mejoramiento educativo van identificando necesidades e intereses comunes, a partir del análisis conjunto, los que van afectando en distintos niveles la estructura de las redes, por lo que se pueden presentar desafíos a nivel de interrelación, de participación, jerarquización y/o distribución del poder; lo que puede afectar el interés y participación de los miembros. En este sentido *“este enfoque de emprendimientos colaborativos podría avanzar hacia comunidades de prácticas presuponiendo que nuevos conocimientos emergen en la medida que los grupos trabajan de manera conjunta hacia la consecución de metas conjuntas”* (Borgatti y Foster, 2003, citado en MINEDUC, 2017, p. 13)

De este modo, las redes se sustentan en los siguientes principios.

Figure 26
Principios de la red



Fuente: Percepción del impacto del trabajo en redes de mejoramiento escolar en la gestión de los equipos directivos (MINEDUC, 2017)

De este modo, la interrelación existente entre la categoría *Rediseñar la Organización y Desarrollar Personas* (Leithwood & Beatty, 2007) se convierten en un pilar fundamental para gestionar procedimientos y rutinas que promuevan el cambio y mejora dentro de los establecimientos educacionales. Esto permite la distribución de recursos humanos, técnicos y económicos, que potencien el desarrollo profesional docente; instaurar horarios de trabajo colaborativo, donde el cuerpo de profesores pueda indagar y reflexionar sobre sus prácticas. El director como líder indiscutido de la escuela, debe procurar el desarrollo de los conocimientos y habilidades de su personal, estimulando al crecimiento intelectual de su cuerpo académico, para lo cual debe considerar que *el profesor es creativo y capaz de tomar decisiones según su capacidad de detectar necesidades y responder a ellas con conocimientos, los cuales se han construido tanto en procesos de formación como a partir de su propia experiencia docente* (González, Waring, Ahumanda, Cisternas, Pérez & Valenzuela, 2014).

De ahí que, es trascendental considerar que el establecer una cultura colaborativa en los establecimientos educacionales permite a los profesores realizar un análisis multidimensional de sus prácticas, puesto que ya no interviene solo un profesor en la reflexión de prácticas o creencias, sino que es la interacción entre los actores de la cultura escolar (Spillane, 2005), que van construyendo un conocimiento contextualizado e integrativo del quehacer educativo, el que implica un cuestionamiento constante a las creencias de la función docente.

Otro aporte en esta línea, es el Liderazgo distribuido, ya que hace refiere a la interacción entre los miembros de un grupo que inicia y mantiene expectativas mejoradas y la capacidad del grupo entero para resolver problemas o alcanzar metas. De este modo las personas se inclinan a las motivaciones y acciones de otros para alcanzar ciertas metas, lo que implica tomar iniciativas y riesgos, los cuales son elementos sustanciales del liderazgo distribuido (Spillane, 2005).

Este enfoque presenta el gran desafío de cómo implementar una nueva cultura escolar, que tenga como sentido moral (Fullan, 2002) el trabajo distribuido. A tal desafío, Vivian Robinson (2007) centra sus aportes en relación a las prácticas que deben desarrollar los líderes educativos

para favorecer este tipo de liderazgo. Tal búsqueda de prácticas ha llevado a identificar que las culturas eficaces son aquellas que: i) Colaboran; ii) Tienen altas expectativas de sus profesores y alumnos; iii) Poseen valores consensuado; iv) Poseen entornos organizativos ordenados y seguros; & vi) Estimulan el liderazgo de los docentes. Desde esta perspectiva, las escuelas exitosas colaboran bajo un enfoque multi-nivel, desarrollando estrategias que incorporan simultáneamente a todos los niveles del centro educativo, departamentos, docentes y alumnos. De tal forma que, la escuela se encuentra en un proceso continuo, en búsqueda de la eficacia de los aprendizajes, propiciada por una mirada horizontal en la mejora de la institución (Murillo, 2002; Bellei et. al., 2014).

Por otra parte, instalar culturas colaborativas comprenden un proceso lento, que requiere reflexionar con otros, compartir sentidos y propósitos, interactuando dinámicamente para encaminar a la escuela en un proceso transformador de los supuestos/creencias, los valores declarados/nomas y, prácticas/artefectos, que constituyen los tres niveles de la cultura; que en efecto, el no considerar estos niveles, podría explicar el fracaso de diferentes reformar en todo el mundo (Schein, 2010; Fullán, 2006; Elmore, 2010).

A continuación, se entregan los principales hallazgos del estudio empírico sobre el impacto del trabajo en red, realizado por el **MINEDUC (2017)**

Percepción del impacto del trabajo en redes de mejoramiento escolar en la gestión de los equipos directivos (MINEDUC, 2017).

El presente estudio tiene como propósito analizar los elementos centrales que se desprenden de la implementación de la estrategia de redes de mejoramiento escolar conformadas por establecimientos educacionales, sostenedores en conjunto con la supervisión del Ministerio de Educación, desde el año 2015, tras sus primeros años de funcionamiento.

Resultados sobre el impacto del trabajo en redes de mejoramiento escolar en la gestión de los equipos directivos.

En esta sección, se presentan los resultados de las encuestas on-line aplicadas tanto a los profesionales de la supervisión como a los encargados de las Redes de Mejoramiento Escolar. A los primeros, la encuesta fue aplicada entre abril y mayo de 2017, mientras que, a los segundos les fue aplicada entre los meses de julio a agosto de 2017, con posterioridad al trabajo de campo de los grupos focales en el territorio nacional. Para el análisis de los resultados cuantitativos, se establecieron 4 niveles de satisfacción:

Tabla 18

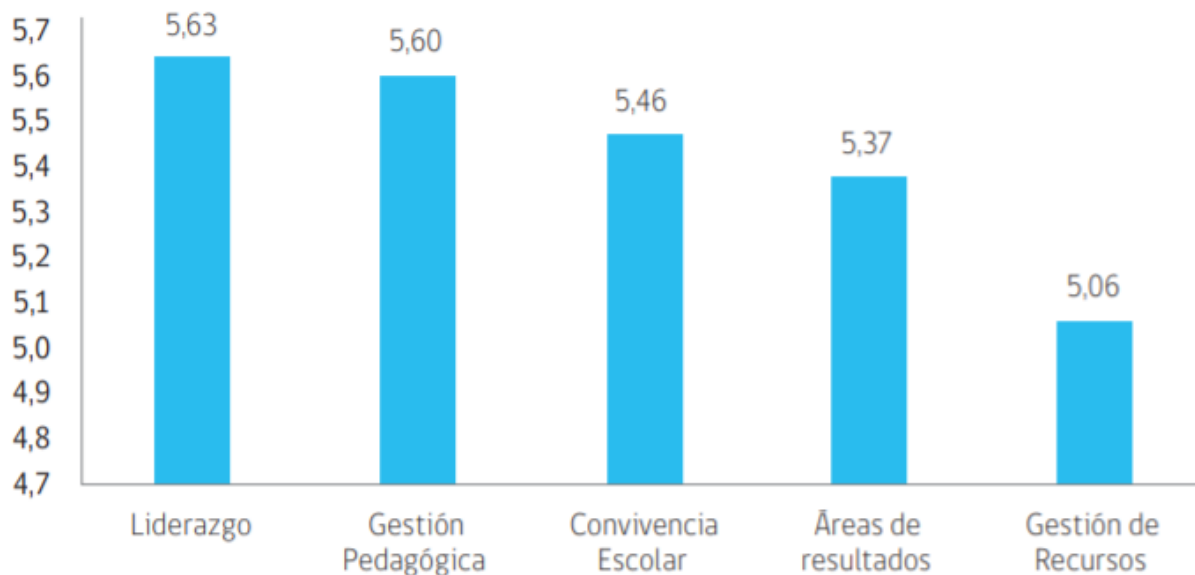
Niveles de satisfacción sobre impacto de las redes de Mejoramiento Educativo

Muy Satisfactorio (MS):	equivale a calificar igual o superior a 6.
Satisfactorio (S):	equivale a calificar igual o superior a 5 y menos de 6.
Básico (B):	equivale a calificar entre 4 y menos que 5.
Insatisfactorio (I):	equivale a calificar menos que 4.

Fuente: Percepción del impacto del trabajo en redes de mejoramiento escolar en la gestión de los equipos directivos (MINEDUC, 2017).

RESULTADOS GENERALES: Si consideramos el promedio de ambos actores consultados (supervisores y encargados de red), en las cinco dimensiones evaluadas, la más destacada es la percepción del impacto en “Gestión de Liderazgo” con un promedio global de 5,63 lo que en el nivel de apreciación equivale a “satisfactorio”. Resultado muy similar se obtuvo al promediar la percepción de impacto en la “Gestión Pedagógica”. En tanto, la evaluación más baja se registró en la dimensión “Gestión de Recursos” con una evaluación de 5,06. Lo que, en el nivel de apreciación, equivale a “satisfactorio” tal como lo muestra la Figura 27.

Figura 27
Promedio global por dimensión consultada



Fuente: *Percepción del impacto del trabajo en redes de mejoramiento escolar en la gestión de los equipos directivos (MINEDUC, 2017)*

Análisis sobre los principios de las Redes de Mejoramiento Escolar.

Finalidad: como expresión del interés compartido: en relación a los resultados ya expuestos, la red va definiendo sus metas y objetivos en la medida que planifican temáticas y prioridades comunes en función de la red que lo posibilita en cuanto espacio de reflexión. Aquí, temas como los instrumentos de gestión, las estrategias ministeriales, el marco normativo que rige a los establecimientos, así como el componente territorial donde se sitúan, van posibilitando que aparezcan objetivos comunes a corto plazo.

“Lo primero que podemos decir de esta red es el espacio de reflexión que nos brinda, porque cada uno tenemos diferentes dudas, no todos los establecimientos son iguales, entonces es diferente la realidad y tenemos que encontrar un espacio

en común donde reflexionar y poder tomar atención para ver qué cosas se generan en esta red, para que esto sea útil para todos y eso nos ha permitido también en esos espacios de reflexión compartir experiencias exitosas”. Focus Group, región del Maule.

Colaboración: el trabajo colaborativo surge como resultado de las necesidades e intereses que se van presentando en la red y se concretizan, por ejemplo, en el trabajo entre pares para presentar proyectos, experiencias, buscar soluciones, proponer procedimientos, compartir documentación, traspasar aprendizajes, etc. Evidencian los consultados que, la colaboración favorece evitar el aislamiento y abre posibilidades de compartir lo que se está haciendo en otros establecimientos sin la presión de competir, pero que esto en la mayoría de los casos va en directa relación con temas de gestión instrumental.

“Por ejemplo, estuvimos trabajando con el PME en la elaboración de las estrategias, entonces se nos enseña cómo se elabora una estrategia y a partir de eso, se hace un trabajo colaborativo, donde por ejemplo un equipo elabora la estrategia, otro equipo elabora el indicador, las acciones entonces vamos compartiendo, entonces por eso se hace un trabajo colaborativo y ahí por ejemplo, si yo me equivoqué en alguna estrategia, otro colega de otro colegio, también me dice no mira te equivocaste en esto y también hay una rúbrica, una pauta que se entrega y a partir de eso también nosotros tenemos conocimiento para saber cómo evaluar, cómo se elabora una estrategia, el indicador y la acción”. Focus Group, Región del Biobío.

“ha permitido entre escuelas visualizar que tenemos problemáticas comunes y que en conjunto y de manera colaborativa, damos posibles soluciones, en función de la propia realidad que pueda tener la escuela. Y si también nos ha permitido fortalecer nuestra mirada desde el punto de vista de gestión, liderazgo, entre los

equipos directivos y también dar a conocer ciertas normativas” Focus Group, región del Biobío.

La Proyección: la práctica consolidada del intercambio de experiencias al interior de la red, genera una continua retroalimentación sobre la implementación de tales experiencias en los establecimientos de la red, cuyos resultados son debatidos con el apoyo técnico de la supervisión, lo que se traduce en conocimiento acumulado. Lo anterior aporta a generar nuevos conocimientos y experiencias donde es posible proyectar en la red.

“Concuerdo con que acá definitivamente conformamos comunidades de aprendizaje, ya que está en boga el trabajo colaborativo como tal, se ha logrado en las redes que este se vaya plasmando en acciones concretas por ejemplo puedo contar que la última reunión vimos el trabajo con respecto al PME”. Focus Group, región de Valparaíso.

“Para mí las redes de mejoramiento son fundamentales porque las considero como motor de desarrollo a nivel educacional, considero también que no es solamente una instancia sino también que los actores que participan conforman una comunidad de aprendizaje, todos aprendemos de la experiencia del otro, de cómo podemos lograr nuestros objetivos puestos como institución y cómo nos apoyamos y lo otro es que considero que es una revolución en esta temática de la mejora porque las redes de mejora serían cómo los entes visores de los servicios locales futuros”. Focus Group, región Metropolitana.

Finalmente se puede concluir que, se hace necesario fortalecer los criterios de organización, manteniendo el equilibrio entre los objetivos y los elementos emergentes propios de la dinámica del contexto en que se realiza, ya que sobre “lo emergente” o el contexto no hay opiniones significativas de incorporación en las redes, sino que es más bien según cada caso.

Sumado a lo anterior, en la mayoría de los focus group se refuerza la necesidad de establecer objetivos a corto y mediano plazo, para el seguimiento y evaluación desde los mismos participantes.

Respecto a los encargados de red, es preciso fortalecer su rol como enlace entre los diferentes establecimientos educacionales que forman parte de la red, definiendo su campo de acción con mayor claridad.

En las redes donde el encargado de la red es miembro de los establecimientos y/o sostenedor hay mayor claridad del rol y las responsabilidades, y es posible avanzar más rápido en agenda de intereses y necesidades que incluye las políticas educativas.

6.8.2 Estudio de clases, una estrategia para la observación y retroalimentación de clases.

El estudio de Clases es un proceso en el cual los docentes trabajan en conjunto para mejorar progresivamente sus métodos pedagógicos -principalmente en el área de las matemáticas- examinando y criticándose mutuamente las técnicas de enseñanza. Esta modalidad de Desarrollo Profesional Docentes se originó en el tal lejano Japón que, a pesar de su particular cultura, ha llamado la atención de muchos país, los cuales a partir de los notables resultados en pruebas internacionales, llegan a Japón para ver qué hacen los docentes en las salas de clases (Lorca, 2009).

En sí, el estudio de clases está compuesto por tres aspectos bien definidos que se realizan de manera sistemática, de este modo propician mejorar progresivamente su diseño y ejecución. Tales aspectos son: un grupo de profesores prepara una clase, luego uno de ellos la enseña públicamente –clase abierta, cualquiera puede presenciarla- y, por último, se hace una sesión de revisión y crítica de las prácticas de enseñanza, todo ello con el fin de compartir mejores prácticas (Olfos, Isoda & Estrella, 2020).

De este modo, el estudio de clases se sitúa como un tipo de Desarrollo Profesional Docente sustentado en la lógica de examinar y mejorar prácticas, a través del aprendizaje colaborativo

entre colegas, en donde los docentes se reúnen en grupos pequeños para realizar un estudio sistemático, cooperativo y crítico de sus prácticas pedagógicas (Lorca, 2009)

Esta experiencia permite desarrollar preguntas tales como: ¿Qué aprendizajes esperamos desarrollar en los estudiantes? ¿Qué desafíos observamos para alcanzarlos? ¿Qué actividades y materiales se utilizarán en la clase? ¿Cuál será la secuencia? ¿Las actividades permiten visibilizar el pensamiento del alumno? ¿Qué tipo de respuesta se espera promover en los estudiantes? ¿De qué manera las actividades permitirán alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto? ¿Qué evidencias considerar? (Cerbin & Kopp, 2011; Isoda, 2011)

De este modo, el estudio de clases se vuelve crucial, a la hora de implementar nuevas prácticas de enseñanza, permitiendo el desarrollo de una teoría de acción, que oriente con respecto a ¿qué se está haciendo? ¿Está funcionando? ¿Cuál es su evidencia? ¿por qué hacemos lo que hacemos?, con el fin de corroborar lo que se dice versus lo que se hace (Anderson, 2010; Elmore, 2010).

De ahí que, cobra un valor transcendental la retroalimentación de las prácticas docentes, la que se entiende como una interacción que requiere de ciertas características para lograr introducir el cambio, entre un ambiente positivo y de respeto, confianza, visibilidad y validez entre los miembros de la interacción. A su vez, una retroalimentación efectiva entrega información clara al retroalimentado respecto a tres ideas principales: dónde estoy, hacia dónde voy y, cómo llego a ese lugar (Hattie y Timperley, 2007; citado por Bustos, 2018)

Esta estrategia busca promover en los profesores el análisis y reflexión de su práctica y de los entornos en los que se realiza. Propiciando consejos y críticas constructivas, realizando preguntas pertinentes para que el docente cuestione la práctica, la desnaturalice y perciba aspectos que pueden ser mejorados. Y así mismo, apoyar a los profesores para movilizar la toma de decisiones basadas en creencias y rutinas, a la toma de decisiones informadas y con propósito. De modo que se pueda intervenir en cuatro ámbitos: Intrapersonal; Pedagógico; Didáctico & Desarrollo Profesional (Vezub, 2011).

Estudio empírico sobre el Estudio de clases en Chile: “Más de una década de Estudio de Clases en Chile: hallazgos y avances” (Olfos, Isoda & Estrella, 2020).

Hacia mediados del 2005, a partir del Global Forum on Education organizado por la OCDE, que tuvo lugar en Santiago de Chile, representantes de los ministerios de educación de Japón y de Chile se reunieron, y firmaron un convenio de colaboración. El convenio establecía el programa de colaboración -Mejora de la educación matemática en Chile- con el apoyo de Japón, que permitiría que, en un período de tres años, un grupo de profesores de matemáticas pertenecientes a once universidades, junto a profesionales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del MINEDUC, asistieran en Japón a cursos intensivos de capacitación en las metodologías del Estudio de Clases, con el fin de replicar el modelo en Chile.

Una vez en Chile, los docentes replicaron el modelo tanto en universidades, así como en la formación de docentes de 300 escuelas a lo largo del país. Tanto el CPEIP como las universidades valoraron la contribución del programa a la educación primaria de matemáticas en Chile. Finalmente, dicho programa se mantuvo vigente hasta septiembre de 2009.

Sin embargo, las buenas evaluaciones del programa por parte del MINEDUC, hacían recomendable proseguir indefinidamente con las actividades académicas, es así que dos instituciones se destacan por su desarrollo permanente de las metodologías japonesas: la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y, la Universidad Católica del Maule.

Por otra parte, la transferencia del Estudio de Clases a las escuelas se ha intentado de diversas maneras. En 2007, académicos presentaron un proyecto anual de Talleres Comunales al MINEDUC, el cual lo financió. Éste venía realizando un proyecto en el que destacaba a los profesores líderes en las comunas –los maestros de maestros– a lo largo del país. Así mismo, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso desarrollaba un programa que consistía en el entrenamiento en el Estudio de Clases a más de un centenar de maestros, provenientes de todo

el país. A tales docentes se les convocó a tres períodos de entrenamiento, en Valparaíso y en Santiago, en los cuales aprendieron a trabajar colaborativamente el Estudio de Clase. Hoy en día, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se ha transformado en un referente nacional de la estrategia japonesa, asimilando como una práctica de Desarrollo Profesional Docentes tanto a estudiantes de pedagogía, así como a docentes de todo el país.

Finalmente se señala que:

“disponer grupos de profesores que utilicen un par de horas a la semana en el Estudio de Clases, es una alternativa de desarrollo profesional que supera ampliamente a otras estrategias de formación continua; ello no solo por los aprendizajes profesionales más comprensivos y perdurables que comportan, sino también por la horizontalidad de la metodología –no tienen que aprender lo que dice alguien que se supone que es un experto, sino armar su propio camino colaborativo entre pares– y aún porque genera mayor reflexión, seguridad, protagonismo y compromiso. Así lo han hecho saber en las evaluaciones del Programa de colaboración Chile-Japón, y en ello han insistido en cada ocasión en que el tema ha sido debatido” (Olfos, Isoda & Estrella, 2020)

6.8.3 Pauta de observación de clases de matemáticas ProMate

La presente pauta se sustenta en los énfasis compartidos que hoy existen con respecto a la enseñanza de las matemáticas, siendo un referente mundial la prueba internacional PISA, la cual define la alfabetización matemática como *“la capacidad para formular, emplear e interpretar la matemática en una variedad de contextos. Esto incluye razonar matemáticamente y usar conceptos matemáticos, procedimientos, resultados y herramientas para describir, explicar y predecir fenómenos”* (OECD, 2013, p. 28) Lo que va en igual sincronía con los planes de estudios de matemática el cual enfatiza el desarrollo de habilidades en los estudiantes como la resolución de problemas, la argumentación, el razonamiento y la comprensión profunda de conceptos abstractos (CIAE et. al., 2018)

La pauta contiene dos dominios, los cuales se subdividen en once dimensiones. Tales dimensiones se describen según tres niveles de desempeño con una valoración de 1 a 5. De esta manera, las prácticas de enseñanza se valoran con: **Incipiente**, con puntaje 1; **Medio**, con puntaje 2 a 4; y **Competente**, con puntaje 5. Para codificar las clases, estas deben ser divididas en segmentos de 15 minutos aproximadamente, sobre las cuales se debe codificar sin considerar lo ocurrido en el segmento anterior.

Dominio General de la clase

Este dominio comprende aquellos elementos esenciales al funcionamiento de cualquier clase, que permiten oportunidades de participación e integración de los estudiantes, mediante las condiciones mínimas para que se produzcan oportunidades de aprendizaje de calidad. Las dimensiones correspondientes a este dominio son:

- 1. Monitoreo del trabajo de los estudiantes:** Se observa la presencia de acciones del profesor para monitorear de manera efectiva el trabajo asignado a los estudiantes.
- 2. Clima de aula:** Se observa si existe un clima de aula adecuado que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes.
- 3. Uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de matemáticas:** Se observa el tiempo dedicado a las actividades de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Dominio Gestión de la enseñanza de las matemáticas.

Corresponde al junto de acciones que la literatura clasifica como buenas prácticas para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, las cuales buscan desarrollar la alfabetización matemática, la que contemplan desarrollar en los estudiantes capacidades para para identificar, analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando se enuncian, formulan o resuelven problemas matemáticos. (CIAE et. al., 2018). Las dimensiones correspondientes a este dominio son:

4. **Promoción del lenguaje matemático:** Se observa si el profesor promueve que los estudiantes utilicen lenguaje matemático, oral y escrito, es decir, la nomenclatura, simbología, estructura y convenciones matemáticas, de acuerdo con el grado escolar que cursan.
5. **Diversidad de representaciones:** Se observa si el profesor o los estudiantes utilizan distintas representaciones para el desarrollo de la actividad matemática y si se explicita la conexión entre ellas. Tanto las representaciones como las conexiones pueden ser propuestas por el profesor o los estudiantes.
6. **Diversidad de procedimientos o estrategias:** Se observa si el profesor o los estudiantes utilizan distintos procedimientos o estrategias para resolver un ejercicio, un problema matemático, abordar una tarea o desafío, etc., y si son socializados y compartidos con otros. Tanto los procedimientos y estrategias, como su socialización, pueden ser propuestas por el profesor o los estudiantes.
7. **Promoción del pensamiento en torno a las matemáticas:** Se observa si el profesor promueve en sus estudiantes el pensamiento en torno a las matemáticas.
8. **Uso de errores y dificultades como instancia de aprendizaje:** Se observa si el profesor usa los errores y dificultades de los estudiantes como instancia de aprendizaje o bien, se limita a corregirlos o los deja pasar.
9. **Uso de las producciones matemáticas de los estudiantes:** Se observa de qué manera el profesor responde ante las producciones matemáticas de los estudiantes, ya sea incorporándolas, atendiéndolas o dejándolas pasar.
10. **Cierre matemático de la actividad:** Se observa si el profesor plantea un cierre matemático que incluya una síntesis, reflexión o reconocimiento de los conocimientos, ideas, procedimientos o competencias matemáticas trabajadas y si promueve que los estudiantes participen.
11. **Errores matemáticos:** Se observa si existen errores matemáticos. Se incluyen los errores cometidos por el profesor, o por los estudiantes y respaldados por el profesor.

(CIAE et. al., 2018).

De este modo, se busca propiciar con la pauta ProMate, que los profesores desplieguen oportunidades de aprendizaje matemático en los cuales los estudiantes puedan desarrollar la habilidad de estructurar, organizar y procesar información; teniendo desafíos cognitivos; desarrollando la capacidad de interpretar información en diferentes contextos, con el propósito de resolver problemas que promuevan una actitud investigativa para entender el mundo (Cobb & Hodge, 2002, citado en Bustos, 2018).

En este escenario, los docentes se ven desafiados a tener un manejo amplio de los contenidos, habilidades matemáticas y de las estrategias de enseñanza aprendizaje que den cuenta de tal desafío (Ball, Thames & Phelps, 2008) para lograr en los estudiantes saber acorde a los requerimientos que el mundo de hoy requiere.

Sin embargo, como ha quedado demostrado en el desarrollo del presente marco teórico, existen escuelas que, a pesar de su condición de vulnerabilidad, logran doblar la mano a la adversidad y se convierten en referente para el contexto escolar nacional. Lo que genera la pregunta, ¿cómo lo hacen?, ¿qué estrategias están utilizando?, ¿cuáles son las capacidades, motivaciones y condiciones que les permiten tener aprendizajes significativos en sus estudiantes? (Bellei et. al., 2014; Weinstein et. al., 2010)

Tales preguntas han llevado a que muchos investigadores quieran centrar su atención en la sala de clases, observar sus prácticas para aprender de otros llevando a las escuelas a transitar hacia comunidades abiertas que propician la colaboración como una herramienta poderosa para la mejora escolar (Rincón-Gallardo, 2012). En este sentido, es importante precisar que, al mostrar las evidencias de las buenas prácticas y su impacto en los resultados, los docentes asimilan las nuevas prácticas y cambian la forma de generar oportunidades de aprendizajes (Clarke y Hollingsworth, 2002).

Es bajo estos principios que se ha construido una pauta de observación de clases de matemática, la cual pretende ser un aporte al quehacer docente, identificando aquellos elementos que

empírica y teóricamente se han identificado como potenciadores de los aprendizajes en matemática (CIAE et. al., 2018).

Estudio empírico sobre “Evaluación del diseño e implementación de un programa pre-piloto para el mejoramiento de la enseñanza de la matemática en la escuela” (Bustos, 2018).

Mejor Matemática es una iniciativa que propone un programa para el mejoramiento de la matemática escolar a través de un pre-piloto que se ha implementado desde el año 2015 al 2017 en cuatro escuelas de la Región Metropolitana y una de la comuna de Castro, el cual propone un trabajo de acompañamiento sistemático a los profesores y sus comunidades de aprendizaje, sobre la base de la instalación del proceso de: *observar-retroalimentar-acompañar-observar* como metodología de instalación de los componentes que conformar el programa. Para llevar a cabo este proceso, el programa Mejor Matemática diseñó MateO-Class como pauta de observación de clases de matemática la que, en el tiempo, se convertirá en ProMate (CIAE, et. al., 2018). MateO-Class se aplicó a cinco escuelas durante los años 2015-2017 tanto al trabajo docente, como a la labor del equipo directivos.

Tal estudio llegó a las siguientes consideraciones finales:

- Buena acogida de parte de los docentes, por el carácter no prescriptivo y continuo del programa en la escuela.
- El foco en el mejoramiento de la enseñanza, incorporando el trabajo individual situado en el aula con el docente a través de la Observación y Retroalimentación, como también el trabajo colaborativo entre estos.
- Se hace necesario la incorporación del equipo directivo a las prácticas de observación y retroalimentación, dado que no tenían el tiempo suficiente para participar en las jornadas de reflexión.
- Traslape con otros programas de mejoramiento educativo, los cuales en numerosas ocasiones coincidían en horarios, y con ello, la ausencia de docentes era significativa.

- Respecto a los resultados del programa que se han descrito, se observan indicios que Mejor Matemática genera aprendizajes en los docentes y en sus prácticas de enseñanza, como también en el trabajo colaborativo entre ellos.
- Se obtienen mejores resultados en las prácticas generales de la enseñanza que, en relación con las prácticas específicas de la matemática, lo que podría estar relacionado porque las prácticas generales son más fáciles de incorporar para los docentes.
- Las prácticas específicas de la enseñanza de las matemáticas presentan dificultad de ejecución dado por la brecha del conocimiento disciplinar.
- Se rescata el involucramiento de todos los actores del sistema, desde organismos intermedios hasta los beneficiarios.
- La alta rotación docente se presenta como una amenaza, dado que el programa se implementó durante 2015 al 2017, y muchos docentes no continuaron laborando en los establecimientos en estudio, haciendo que se perdiera el seguimiento con tales docentes, y por otra parte la incorporación de profesores que desconocían el programa.
- Procesos de observación de clases más cortos, ya que la dinámica escolar no dispone de tiempos tan extensos como los propuestos por el programa.
- Se considera que modelos de observación y retroalimentación que incorporen la observación cruzada de docentes, también pueden ser una herramienta que incluir y promover dentro de las escuelas.
- Es fundamental el apoyo de los directivos, así como de los sostenedores, pues ellos velan por la gestión de los recursos humanos.
- Es preciso fortalecer el conocimiento disciplinar de los docentes.
- Se sugieren adecuaciones al modelo de observación y retroalimentación para que se acople de mejor forma a los tiempos y espacios de la escuela

(Bustos, 2018).

Finalmente son estas consideraciones las que hacen necesaria la existencia de otra pauta de observación de clases, la cual ya ha sido explicitada en el presente marco teórico, es a saber, la pauta ProMate (CIAE et. al., 2018; Bustos, 2018).

7. CONCLUSIONES

A partir del año 2006, Chile ha vivido una gran revolución en relación a la calidad de la educación, llevando con ello un fuerte cuestionamiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurre en las escuelas del país. Tales cuestionamientos contraponen a las escuelas frente a sus resultados, los cuales para algunos son éxitos, sin embargo, para otros no. Es aquí, donde el currículum cobra vital importancia, ya que define el tipo de hombre y sociedad al cual se aspira formar en las nuevas generaciones. Así mismo, el responsable de concretar tal formación cae en manos de los líderes educativos, especialmente en el rol que cumple el director. Es por ello que, la gestión curricular y sus diversos componentes carecerían de sentido sin el rol del director y su equipo, los que no se deben focalizar únicamente en lo administrativo, sino bien deben *“guiar, dirigir y gestionar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (MINEDUC, 2015, p.24). Es así que, existe convergencia en que este proceso de gestión se refleja en la sala de clases donde, en definitiva, se juega la calidad de la educación (Marzano, 2003, citado en Ulloa & Gajardo, 2017).

Es así que, dada la relevancia de la Gestión Curricular, se plantea la inquietud de investigar sobre: ¿Cómo se desarrollan las prácticas de gestión curricular que el director y el equipo técnico pedagógico implementan en un colegio particular subvencionado de la región de Ñuble?, para lo cual se utilizó la metodología de investigación mixta, dado que en ella se integran de forma sistemática métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio con el propósito de obtener una comprensión más completa del fenómeno (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

De este modo, se plantea como objetivo general, el “analizar las prácticas de la gestión curricular llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico de un colegio particular subvencionado de Chillán, puesto que el rol del director es el segundo factor inter-escuela que influye en los aprendizajes de los estudiantes, después del trabajo docentes (Anderson, 2010; Bush, 2019).

En este sentido, para dar cumplimiento al objetivo general se formularon tres objetivos específicos, los cuales son: i) Caracterizar las prácticas de gestión curricular del director y el equipo técnico pedagógico; ii) Describir las creencias que docentes, director y equipo técnico pedagógico tienen sobre las prácticas de la gestión curricular &, iii) Describir puntos críticos en la gestión curricular del establecimiento.

Es así que, utilizando la estrategia del Árbol de Problemas se logra concluir que: ***las prácticas de acompañamiento -de la directora y el equipo técnico pedagógico- a la labor docente son deficitarias***, puesto que los integrantes del equipo directivo delegan la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes; creen que, entregar lineamientos comunes de enseñanza, e ir a observar clases, es una falta de confianza hacia sus docentes; no tienen claridad de la existencia de lineamiento comunes de enseñanza; bajo despliegue prácticas en la observación y retroalimentación de clases; y, presentan ausencia de espacios de reflexión pedagógica sobre las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Tales relaciones causales, evidencian los siguientes efectos: los docentes señalan sentirse poco apoyados, ya que las observaciones y retroalimentaciones se hacen “Solo por cumplir”; La Gestión General de la Clase tiene un nivel de desarrollo deficitario; la Gestión de la enseñanza de las matemáticas tiene un nivel de desarrollo deficitario; Bajo porcentaje de los estudiantes de cuarto básico, obtienen un nivel de aprendizaje adecuado en matemáticas.

De este modo, se diseña una propuesta de mejora que se centra en trabajar las causa y con ello, disminuir los efectos del problema ya planteado. En consecuencia, se propone como objetivo de mejora fortalecer las prácticas de acompañamiento a la labor docente, de la directora y el equipo técnico pedagógico, mediante la aplicación de tres estrategias de Desarrollo Profesional Docente, las cuales son: I) Redes de mejoramiento educativo, II) Estudio de clases, & III) Pauta de observación de clases de matemática.

Para ello, es necesario que se creen condiciones para rediseñar las prácticas de la gestión curricular, poniendo acento en la gestión de lineamientos comunes de enseñanza; liderando el cambio para la mejora escolar, con sólidos sentidos compartidos por la comunidad escolar; potenciando el capital profesional de los docentes a través de políticas de desarrollo profesional docentes que permitan la transformación cultural de la escuela tradicional, hacia una cultura de colaboración.

Es así que, para poder desarrollar el presente proyecto de mejora es fundamental que los líderes educativos sean capaces de desarrollar prácticas que busquen identificar aquellos elementos esenciales que logran que los establecimientos educacionales sean centros exitosos, donde niños y niñas pueda potenciar sus capacidades, y adquirir otras que les permitan desarrollarse, y con ello, lograr la autorrealización personal (Elmore, 2010). Sin embargo, estos procesos de aprendizaje significativo, no se producen desde el aislamiento de las prácticas docentes (Vezub, 2011), sino que se ven influenciados indirectamente por el liderazgo directivo, el cual es el segundo factor que índice en el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los líderes éxitos logran desarrollar su influencia en tres áreas principales, tales como: las capacidades, las motivaciones, y las condiciones del trabajo docente (Anderson, 2010) para generar aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Por otra parte, el haber indagado en las prácticas de la Gestión Curricular de dicho establecimiento provocó diferentes desafíos y aprendizajes:

En primer lugar, el obtener la confianza de los líderes del establecimiento en el cual el investigador labora, así mismo como la confianza de los colegas para indagar en sus prácticas, lo cual no fue un proceso fácil. Existe mucha resistencia a ser observado, aun cuando fue un acto confidencial y no punitivo. El poder aplicar el instrumento de Gestión Curricular no fue tan complejo como el aplicar las entrevistas grupales e individuales. Estas generaron mucha resistencia y hasta en algún punto, cierta incomodidad en el equipo directivo. Así las cosas, se tuvo que trabajar bastante los conocimientos y saberes entregados por el programa de Magíster

en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción para lograr obtener las entrevistas. En este sentido fue trascendental el apoyo del profesor que dirige el programa de magíster, así como el apoyo brindado por el profesor tutor de este trabajo de grado.

En segundo término, al entrevistar a los diferentes actores de la comunidad escolar permitió tener una visión más amplia y comprensiva del quehacer de la escuela, el cual no se logra comprender desde la sala de clases. Así mismo, el realizar buenas entrevistas, es un arte que hay que practicar, ya que, al analizar las respuestas de los entrevistados se establecían nuevas interrogantes, las cuales por nerviosismo o por falta de experiencia, no afloraron en el momento de las entrevistas.

En tercer término, fue complejo encontrar una pauta de observación de clase de matemáticas que reuniera los criterios necesarios para elaborar el presente informe, a lo cual se agradece sinceramente la generosidad del profesorado del CIAE de la Universidad de Chile, los cuales facilitaron su instrumento de forma desinteresada. Esto permitió un enriquecimiento profesional sin comparación, ya que el observar clases es un acto que todo docente debería realizar, puesto que el observador aprende a reflexionar sobre la práctica de otros y con ello, enfrenta sus propias prácticas, lo que constituye un cambio en la identidad profesional.

En cuarto lugar, el realizar una estrategia de mejora educativa es un proceso que requiere poner la atención en múltiples dimensiones. Es un proceso complejo que los líderes educativos deben gestionar junto a una serie de situaciones propias de la escuela que hacen que en la práctica sea un proceso desafiante, el cual no puede ser llevado por una sola persona.

En último término, se logra evidenciar en las lecturas realizadas para confeccionar el marco teórico, que existe mucho interés en liderar procesos de mejora en las escuelas, pero muchos de ellos, solo se sustentan en la intuición docente y no descansan en el conocimiento científico. Todo proceso de mejora debe ser sustentado bajo un marco lógico y teórico, pues de esta manera aumentará la probabilidad de éxito.

Finalmente, los desafíos de la mejora escolar son tan profundos que se ha vuelto muy complejo enfrentarlos de forma aislada. Ha quedado demostrado que la dinámica de la competencia -tanto por la matrícula, así como por los resultados en pruebas estandarizadas- ha generado un daño profundo en la forma en la cual se construye la escuela. Es ahí donde radica la importancia de los líderes educativos, los cuales deben potenciar su liderazgo hacia un liderazgo con foco en lo pedagógico.

8. Proyecciones

Finalmente, las proyecciones que se esperan del presente trabajo es la apropiación de esta propuesta de Desarrollo Profesional Docente comprendiéndola como un factor catalizador de las capacidades, motivaciones y actitudes de todos sus participantes; y con ello instaurarla como práctica en los colegios. En tal caso, es necesario que los líderes educativos -así como de los sostenedores- adopten el cambio de paradigma detrás de este proyecto.

Por otra parte, se vuelve interesante que las universidades y centros de liderazgo puedan elevar y compartir el conocimiento empírico sobre el funcionamiento de las redes de mejoramiento educativo; elaborando así, material científico que permita divulgar las experiencias y aprendizajes implícitos en este trabajo de grado.

Finalmente, uno de las proyecciones más interesantes es situar el aprendizaje en red, el estudio de clases y la pauta ProMate como instancias consolidadas de Desarrollo Profesional Docente, en donde se cambie la gramática escolar, transformando la identidad de los docentes. Así, de esta manera, se puedan conformar comunidades de aprendizaje inter-escuela e inter-ciudad con el propósito de descubrir cuáles son las buenas prácticas de enseñanza que los docentes llevan a cabo para generar aprendizajes de calidad.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de la calidad, (2017). PANORAMA DE LA GESTIÓN ESCOLAR ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015 Agencia de Calidad de la Educación
- Ahumada, L., Lagos, A., Pino-Yancovic, M., & González, Á. (2019). Informe de evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. En *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 9 (2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas>.
- Araneda, P. & Haramoto, K. (2017). Modelo de mejoramiento para Redes de Mejoramiento Escolar
- Ball, D. L., Thames, M. H., Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes it Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Ball, DL, Hill, HC y Bass, H. (2005). Conocer las matemáticas para enseñar: ¿Quién conoce las matemáticas lo suficientemente bien como para enseñar tercer grado y cómo podemos decidir?
- Bellei Carvacho, C. I., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. LOM ediciones.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, D. (2004). ¿ Quién dijo que no se puede. Santiago de Chile: Unicef.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., & Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29(2), 217-241.
- Berger, PL, Luckmann, T. y Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122.

- Bustos Chaimovic, S. (2018). Evaluación del diseño e implementación de un programa pre-piloto para el mejoramiento de la enseñanza de la matemática en la escuela. Santiago de Chile.
- CEPPE; 2009: 26. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en educación. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 7, 19-33. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55114063003>
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2011). Lesson study guide. Retrieved February, 2, 2017.
- CEDLE (2019). Redes de líderes educativos: Herramientas para la colaboración. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. Recuperado de <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/redes-de-lideres-educativos-herramientas-para-la-colaboracion/>
- CIAE, INEE y MINEDUC (2018) Manual Promate. Pauta de observación de clases de matemáticas impartidas por profesores principiantes. México: Autor
- Cisternas León, T., & Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Cuadra Charme, G., Garay Oñate, S., Hevia Gómez, H., y Malero Pinto, D. (eds.) (2019). Redes de líderes educativos. Herramientas para la colaboración. Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. ISBN: 978-956-314-456-7. Recuperado de: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/redes-de-lideres-educativosherramientas-para-la-colaboracion/>.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, 3-32. Recuperado de

<https://researchers.mq.edu.au/en/publications/professionalism-performativity-and-empowerment-discourses-in-the->

- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Elmore, RF, Fiarman, SE y Teitel, L. (2009). *Rondas de instrucción en educación* (p. 30). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Cap. El sentido del cambio educativo. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Seminar Series Paper (157) Centre for Strategic Education (CSE). Recuperado desde <http://michaelfullan.cl/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- González, A., Pino, M., & Ahumada, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- González González, M. T., Portela Pruaño, A., & Nieto Cano, J. M. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*.
- González-Weil, C., Waring, M. G., Ahumada, G., Cisternas, A., Pérez, J. L., & Valenzuela, J. S. (2014). *Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores deficiencia escolares y universitarios*. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 75-85.
- Grundy, 1987. *Capítulo primero, Tres intereses humanos fundamentales. Productos o Praxis del Currículum*.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Isoda, M. (2011). *El estudio de clases: enfoques sobre la resolución de problemas en la enseñanza de matemáticas en la experiencia japonesa*. En J. Campos, C. Montecinos &

- A. González (Eds.), *Mejoramiento Escolar en Acción* (pp. 65-80). Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jackson, Philip W. (2001). *La vida en las aulas*, Sexta edición. Editorial Morata
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*.
- Leithwood, K., Seashore, K. Anderson, S. y Wahistrom, K. (2004). How leadership influences student learning. En *Learning from Leadership Project*, Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Minnesota. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Llinares, S. (2013). El desarrollo de la competencia docente " mirar profesionalmente" la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Educar em revista*, (50), 117-133.
- Lorca, A. M. (2009). *El estudio de clases japonés en perspectiva*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Martínez, M. S. V. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2014) *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*.
- MINEDUC (2015). *Hablemos de Educación, hablemos de PEI*, p. 3
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2015). *Panorama de la gestión curricular*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2017). *Percepción del impacto del trabajo en redes de mejoramiento educativo en la gestión de los equipos directivos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?, *Professional Development in Education*, 39:3, 387-400.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y educación*, 21(3), 237-256.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, PUCV. Vol. II/2003, 105-128.
- Montecinos, C., Fernández, M.B. y Madrid, R. (2011). Desarrollo de conocimiento experto adaptativo en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En Catalán, J. (ed.). *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 217-244). Editorial Universidad de La Serena: La Serena.
- Murillo, F. J. (2002). *La mejora de la escuela: concepto y caracterización*. Barcelona: Octaedro
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creation company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*.
- OCDE (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- Olabuénaga, J. I. R., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de deusto.
- Olfos, R., Isoda, M., & Estrella, S. (2020). Más de una década de Estudio de Clases en Chile: hallazgos y avances. *Paradigma*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar*, OECD Publishing, París.
- Penalva, (2006). *La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos*. *Revista española de pedagogía*.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida* (Vol. 40). Graó.

- Rincón-Gallardo, S. (2012). La tutoría para el aprendizaje independiente como práctica y principio rector del cambio educativo en escuelas públicas mexicanas. *Revista DIDAC*, 61, 58-64.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E., & Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49 (1), 241-272.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. ACEL Monograph Series, 41.
- Rojas, A. (2012). "Curriculum oculto" en medicina: una reflexión docente. *Revista médica de Chile*, 140(9), 1213-1217.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Syn (Doctoral dissertation, thesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45 (3), 77-88).
- Silva, 2016. Álvaro Silva, Camila Gottlieb, Sebastián Novelli y Álvaro Silva - La
- Simon, S., Campbell, S. (2012). Teacher Learning and Professional Development in Science Education. En B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education (Vol. 24)*. Springer International Handbooks of Education.
- Sonda, L. G. A. (2020). Redes de líderes educativos. Herramientas para la colaboración. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e867-e867.
- Soto, 2003. Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. *Reflexiones pedagógicas*.
- Spillane, J. (2005). "Distributed Leadership". *The educational Forum*, Vol 69. 143-150)
- Steglich, C., Snijders, TA y Pearson, M. (2010). Redes dinámicas y comportamiento: separar la selección de la influencia. *Metodología sociológica*, 40 (1), 329-393.
- 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.

- Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Vezub, L (2011) Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. Revista IICE 30 (1), 103- 124. Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/149-345-1-SM.pdf>
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad, 14(2), 96–108. Recuperado desde <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULL-TEXT-445>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Raczynki, D., Horn, A., Anderson, S. (2010). Directores de Escuela en Chile ¿El tránsito hacia más liderazgo pedagógico? Latin American Studies Association, Congreso, 2010.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2011). School Leadership in Chile: Breaking the Inertia. En: Townsend, T., & Macbeath, J. (Eds.). International Handbook of Leadership for Learning. Springer.

10. ANEXOS

PAUTA DE VALIDACIÓN ENTREVISTA

SECCIÓN I: DATOS GENERALES EVALUADOR

1	Nombre Evaluador	:	
2	Título Profesional	:	
3	Institución de trabajo	:	
4	Grado académico	:	() Doctor () Magíster () Licenciado

La entrevista a realizar es parte de una investigación que tiene los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Analizar las prácticas de la gestión curricular llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico de un colegio particular subvencionado de Chillán.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar las prácticas de gestión curricular del director y el equipo técnico pedagógico (Cuantitativo).
- Describir las creencias que docentes, director y equipo técnico pedagógico tienen sobre las prácticas de la gestión curricular (Cualitativo).
- Describir puntos críticos en la gestión curricular del establecimiento (Mixto).

Los criterios de valoración que se evalúan para cada pregunta corresponden a:

- **Pertinencia**, relacionada con la correspondencia entre el objetivo de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación.
- **Claridad**, relacionada con el lenguaje empleado en cada uno de los descriptores que deberán responder los sujetos que serán parte de la muestra.

Dimensión	Preguntas		Pertinencia		Claridad		Observaciones
A. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares	1. ¿Cómo entiende usted la Gestión curricular?	Describir las creencias que docentes	Sí	No	Sí	No	
	2. ¿Qué prácticas desarrolla usted		Sí	No	Sí	No	

y de los programas de estudio.	para asegurar una progresión y coherencia entre ciclos?						
	3. ¿Qué prácticas desarrolla usted para asegurar una progresión y coherencia de los OFCMO entre niveles?		Sí	No	Sí	No	
B. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	4. ¿El establecimiento cuenta con lineamientos pedagógicos comunes de enseñanza? Descríbalos.		Sí	No	Sí	No	
	5. ¿De qué manera usted se cerciora que los docentes conocen los lineamientos pedagógicos?		Sí	No	Sí	No	
	6. En función de la pregunta anterior, ¿De qué manera se orienta a los docentes para implementar dichos lineamientos?		Sí	No	Sí	No	
C. Los profesores elaboran	7. ¿De qué manera contribuye Ud. a la		Sí	No	Sí	No	

planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje.	organización de los contenidos en la planificación que realizan los docentes?						
	8. ¿Qué tipo de retroalimentación, realiza usted, a las planificaciones de clases elaboradas por sus docentes?						
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.	9. ¿Qué utilidad tienen para Ud. la realización de observaciones de clases?	Describir las creencias que docentes	Sí	No	Sí	No	
	10. Según las observaciones de clases que Ud. ha realizado, ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades que Ud. ha identificado en los docentes?	Describir las creencias que docentes	Sí	No	Sí	No	
	11. ¿Cómo se realiza el proceso de retroalimentación de clases, después de las observaciones?		Sí	No	Sí	No	
	12. ¿Cuáles son las dificultades que		Sí	No	Sí	No	

	usted encuentra para retroalimentar las observaciones de clases?						
E. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	13. ¿Cuáles son los principales métodos evaluativos utilizados por los docentes?		Sí	No	Sí	No	
	14. En su opinión , ¿Cuáles serían las principales instancias evaluativas que evidencian de mejor forma los aprendizajes de los estudiantes?	Describir las creencias que docentes	Sí	No	Sí	No	
F. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	15. ¿Qué importancia tiene para Ud. el logro de la cobertura curricular?	Describir las creencias que docentes	Sí	No	Sí	No	
G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	16. ¿Qué importancia le atribuye Ud. al trabajo colaborativos entre docentes?	Describir las creencias que docentes	Sí	No	Sí	No	
	17. ¿De qué manera logra incentivar el trabajo colaborativo entre docentes?		Sí	No	Sí		

H. Prácticas de acompañamiento, de la directora y el equipo técnico pedagógico, a la labor docente	18. ¿Qué apoyos se realizan a los docentes para que mejoren sus prácticas de enseñanza dentro de aula?		Sí	No	Sí	No	
	19. ¿Qué importancia le atribuye Ud. a las capacitaciones docentes?	Describir las creencias que docentes	Sí	No	Sí	No	
	20. ¿El establecimiento de qué forma apoya y/o insta a los docentes a que se perfeccionen?		Sí	No	Sí	No	
	21. ¿Cómo identifica Ud. las necesidades de capacitación de sus docentes?		Sí	No	Sí	No	
I. Puntos críticos de la gestión curricular	22. Según la información provista por la agencia de la calidad de la educación sobre los resultados SIMCE matemática cuarto básico, ¿a qué atribuye Ud. el descenso de los resultados	Describir puntos críticos	Sí	No	Sí	No	

	obtenidos por el establecimiento?						
	23. Según la información provista por la agencia de la calidad de la educación sobre los resultados SIMCE de los otros indicadores de calidad en cuarto básico, ¿a qué atribuye Ud. el descenso de los resultados obtenidos por el establecimiento?	Describir puntos críticos	Sí	No	Sí	No	

FIRMA EVALUADOR