

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION
Magister en Gestión y
Liderazgo Educativo



Plan de Desarrollo Profesional Docente

Profesor tutor: Alfonso Henríquez

Autor: Nicolás Contreras

Contenido

Plan de Desarrollo Profesional Docente.....	1
1. Introducción	6
2. Resumen ejecutivo	7
3. Caracterización del Establecimiento	8
4. Presentación línea base.....	13
4.1. Recolección de datos cualitativos.....	14
4.2 Análisis de los datos cuantitativos.....	15
4.2.1 Desarrollar personas	16
4.2.2 Establecer dirección.....	17
4.2.3 Gestionar la Instrucción.....	19
4.2.4 Rediseñar la organización.....	20
4.2.5 Otras prácticas	21
4.3 Prácticas más descendidas	22
5. Recolección de datos cualitativos.....	24
5.1 Recogida de información.....	24
5.2 Descripciones	24
5.2.1 Relaciones laborales y la estructura formal	24
5.2.2 Cooperación.....	27
5.2.3 Apoyo al trabajo docente.....	29
6. Descripción del problema.....	31
Problema:.....	31
Efectos:	31
Causas:.....	32
6.2 Árbol de problemas	33
6.3 Propuesta de mejora.....	33

6.4 Estrategias.....	35
6.5 Estrategia I. Caminata de aula	36
Descripción.....	36
Necesidad.....	37
6.5.1 Fundamentación	37
6.5.2 Fases de la estrategia	39
6.6 Estrategia II. Rondas Instruccionales	40
Descripción.....	40
Necesidad.....	40
6.6.1 Fundamentación	41
6.6.2 Fases:	42
6.7 Carta Gantt Plan de desarrollo profesional 2021	44
7. Marco teórico.....	45
7.1 Liderazgo	45
7.1.1 Liderazgo efectivo	45
7.1.2 Dimensiones.....	47
7.2 Liderazgo distribuido.....	50
7.2.1 Actores del liderazgo	50
7.2.2 Características del Liderazgo distribuido	51
7.3 Desarrollo profesional docente.....	54
7.3.1 Etapas de un plan de Desarrollo profesional docente.....	57
7.4 Observación.....	59
7.4.1 Modalidades de observación.....	59
7.4.2 Observadores	62
7.5 Retroalimentación.....	63

7.6 Estrategias de Desarrollo profesional docente.....	67
7.6.1 Caminata de aula	67
7.6.2 Rondas instruccionales	68
8. Conclusiones.....	70
9. Bibliografía.....	72
10. Anexos	78
10.1 Anexo 1. Tabla de Variables de Valenzuela y Horn	78
10.2 Anexo 2 Encuesta CEPPE	79

1. Introducción

El presente documento tiene como propósito el dar a conocer el plan de mejoramiento propuesto para un Liceo Municipal Polivalente de la región de la Araucanía, en cuanto a la creación de un Plan de fortalecimiento del sistema de Desarrollo Profesional Docente con enfoque en el equipo directivo y docentes líderes.

Se presentan inicialmente antecedentes generales del Liceo, que incluyen resultados e indicadores en distintas pruebas estandarizadas. A continuación se presenta la línea base, esta incluye un análisis de datos cuantitativos y cualitativos recogidos en el establecimiento¹.

Posteriormente, se incluye la descripción del problema detectado, con sus efectos y causas y una propuesta de mejora ante lo detectado. Esta propuesta considera la implementación de las estrategias de desarrollo docente Caminata de aula y Rondas instruccionales, las cuales son descritas y fundamentadas en el documento como respuestas a la problemática identificada en el establecimiento. Luego se incluye un marco teórico de los principales conceptos involucrados en la propuesta. Finalmente, se presentan las conclusiones y proyecciones del trabajo realizado.

¹Es importante mencionar que la información de diagnóstico utilizada para el desarrollo de las secciones antes mencionadas fue entregada por el Magister y no pudo realizarse la recogida de datos de manera presencial. Esto conlleva ciertas limitaciones en la información.

2. Resumen ejecutivo

Tras el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos recolectados, se pudo identificar como problemática existente en el establecimiento estudiado la existencia de un débil sistema de desarrollo profesional tanto del equipo directivo como los docentes.

La propuesta de mejora se enfoca en potenciar el proceso de desarrollo profesional docente mediante la implementación de un Plan de acompañamiento en el aula y retroalimentación de la práctica docente por parte del equipo directivo y docentes líderes. Este será ejecutado mediante las estrategias de caminata de aula y de rondas instruccionales en paralelo y de manera complementaria con una duración aproximada de 10 meses. El enfoque de este plan será el desarrollo de prácticas pedagógicas y directivas que finalmente propicien el aprendizaje de los estudiantes en el aula.

3. Caracterización del Establecimiento

El Liceo Municipal estudiado es un liceo polivalente, es decir, tiene una modalidad humanístico científico la cual está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes y la formación diferenciada técnico profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos. Estas áreas de formación habilitan, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo. Posee una matrícula de 1230 estudiantes para el año 2018 con una dotación docente de 93 docentes, 80 se desempeñan en el aula y los otros 13 tienen cargos directivos y/o técnico, cabe mencionar que la institución cuenta con el equipo técnico completo, es decir, jefe técnico, curricularista y evaluador.

A continuación, se presentan algunos antecedentes relevantes de este establecimiento respecto a su contexto y resultados de eficiencia interna y resultados de aprendizaje.

IVE, Índice de Vulnerabilidad del establecimiento en los últimos seis años.

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Índice de Vulnerabilidad	60,1%	62%	63,81%	66,67%	73,1%	72,5%

Tabla N°1. Índice de Vulnerabilidad por año Fuente www.junaeb.cl/ive

Se puede apreciar en la tabla 1 que el índice de vulnerabilidad del establecimiento se ha incrementado en los últimos 5 años, el aumento porcentual en este periodo es de un 12,4%. Inclusive el año 2017 alcanzó 13%. En comparación con el índice de vulnerabilidad promedio de las escuelas y liceos municipales (IVE – SINAIE comunal y regional 2018) de la región de la Araucanía el cual alcanza a un 91,01 %, por tanto el liceo en estudio está 18,51 puntos más bajo que el índice de vulnerabilidad regional de la Araucanía.

a) Indicadores de eficiencia interna

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Matricula al 30/11	1219	1219	1224	1194	1184	1230
Asistencia Promedio	-	88%	89%	90%	90%	90%
Retirados	4,6%	2,8%	3,5%	4,1%	3,4%	-
Reprobados	6,4%	4%	4%	6,2%	6,1%	-
Promovidos	93,6%	96%	96%	93,8%	94%	-

Tabla N°2. Eficiencia interna del establecimiento (PEI del Establecimiento, 2016 – 2020)

En la tabla 2 de eficiencia interna del establecimiento podemos apreciar que la matrícula se ha mantenido constante durante los últimos 6 años teniendo como promedio 1211 estudiantes. También podemos observar que la asistencia promedio en los últimos cinco años es de 89% y se ha mantenido estable sin fluctuaciones significativas. En cuanto a los alumnos retirados presentan variaciones en el año 2014 entendiéndose que el promedio de retirados en los 5 años descritos alcanza 3,68% y que representa a 45 estudiantes en el año señalado alcanza 2,8% lo que representa 33 estudiantes. El porcentaje promedio de estudiantes reprobados en el periodo medido es de 5,3% lo que representa 65 alumnos que reprueban cada año académico. Finalmente podemos desprender de la tabla 2 que la cantidad porcentual de estudiantes promovidos en el establecimiento durante el periodo observado es constante y no experimenta fluctuaciones significativas y alcanza promedio a un 94,68% de los estudiantes.

b) Resultados de aprendizaje.

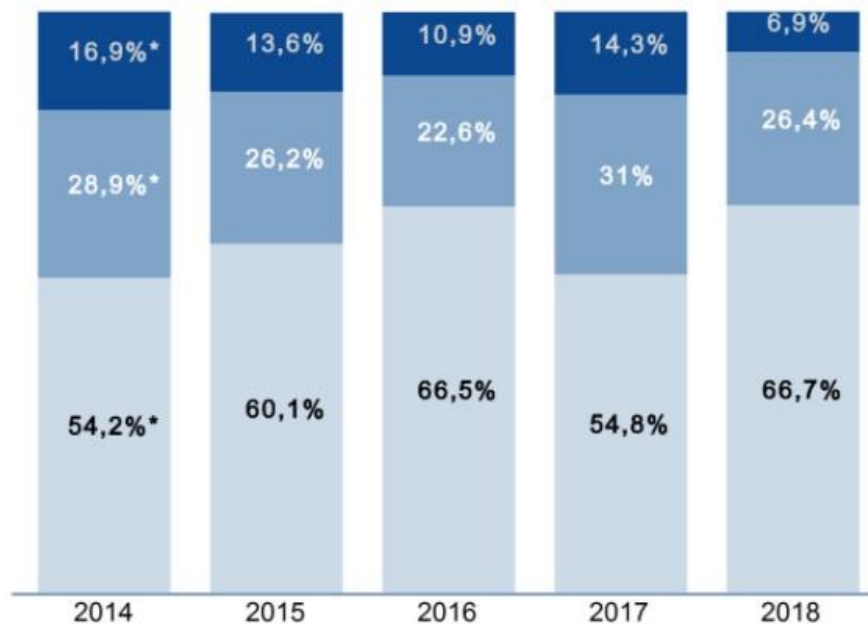
Año	Lenguaje	Matemática
2012	259	262
2013	248	260
2014	246	237
2015	238	240
2016	231	256
2017	242	270
2018	228	252

Tabla N°3. Promedio resultado puntaje SIMCE en el Establecimiento (Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Al observar los puntajes promedios de los estudiantes durante las últimas 7 mediciones presentes en la tabla 3 podemos constatar que en Lenguaje y Literatura los resultados obtenidos tienen una tendencia hacia la baja iniciando con un puntaje de 259 en 2012 para llegar a 228 puntos el año 2018 año tras año podemos observar un declive en los resultados de aprendizaje en los estudiantes de segundo medio en la medición de Lenguaje y Literatura: Lectura.

Por su parte en el caso de las últimas 7 mediciones en el área de Matemática podemos observar que los resultados son fluctuantes, es decir, que los resultados no marcan una tendencia clara ni al alza o a la baja sostenida.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce



■ Nivel de Aprendizaje Adecuado ■ Nivel de Aprendizaje Elemental ■ Nivel de Aprendizaje Insuficiente
Ilustración N°1: Niveles de Aprendizaje en Comprensión de Lectura (Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

En la ilustración 1 respecto a los niveles de la distribución de estudiantes según los estándares de aprendizaje SIMCE establecidos por la Agencia de Calidad en comprensión lectora de segundos medios de este establecimiento, podemos observar que la distribución ha sido fluctuante en todos los niveles de aprendizaje. Igualmente podemos apreciar que los estudiantes que se ubican en el nivel de aprendizaje adecuado han ido disminuyendo paulatinamente, aunque no constantemente debido a la variación presentada en el año 2017, pese a ello, la disminución en este nivel para el periodo en estudio es de 10 puntos porcentuales. Además, podemos observar que los alumnos que se ubican en el nivel de

aprendizaje Insuficiente, lo que significa que los estudiantes no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículo para el período evaluado, Agencia de Calidad. (2018), ha ido aumentando progresivamente, (con excepción del año 2017) para alcanzar una cifra de 12,5 puntos porcentuales.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce

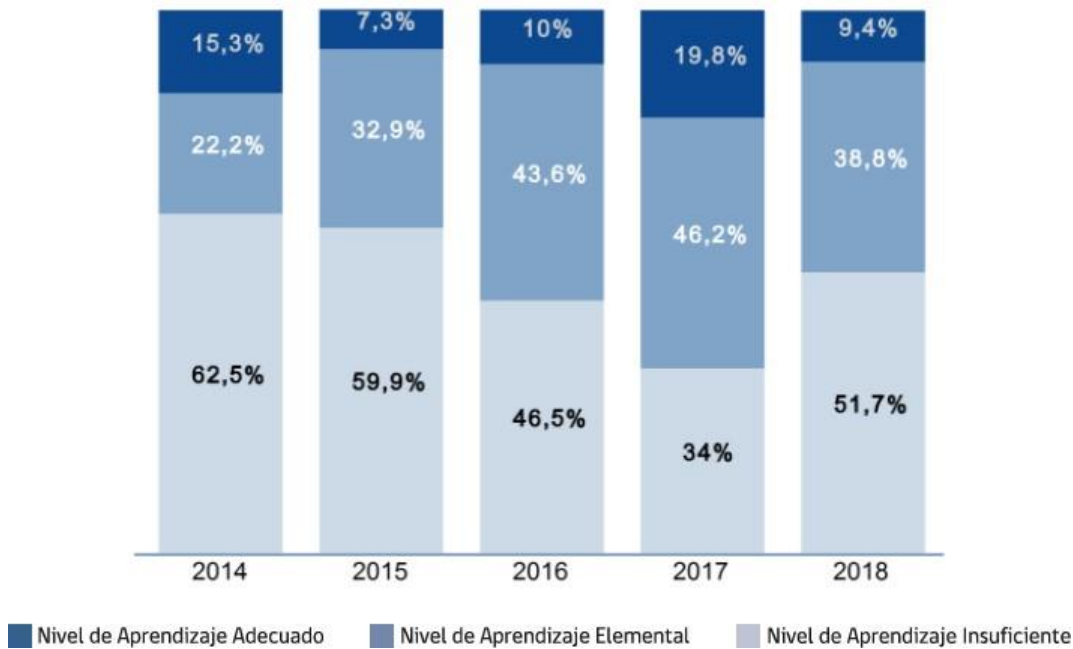


Ilustración N°2 Niveles de Aprendizaje en Matemática (Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

En la ilustración 2 respecto a los niveles de la distribución de estudiantes según los estándares de aprendizaje SIMCE establecidos por la Agencia de Calidad en Matemática de segundos medios de este establecimiento, podemos observar que la distribución ha sido fluctuante en todos los niveles de aprendizaje. Igualmente podemos apreciar que los estudiantes que se ubican en el nivel de aprendizaje adecuado ha ido disminuyendo paulatina, aunque no constantemente debido a la variación de año 2017, pese a ello la disminución en este nivel para el periodo en estudio es de 5,9 puntos porcentuales. Por otro lado podemos observar que los alumnos que se ubican en el nivel de aprendizaje Insuficiente, lo que significa que los estudiantes no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículo para el período evaluado, Agencia de Calidad. (2018), ha ido disminuyendo de manera fluctuante para alcanza una baja en este nivel en un periodo de 5

años entre 2014 – 2018 de 10,8 puntos porcentuales. La transición de ambas diferencias ha ido incrementando los porcentajes de alumnos que se ubican en el nivel de aprendizaje Elemental aumentando en 20,6 puntos porcentuales.

PSU	2015	2016	2017	2018	
				HC	TP
Lenguaje	475,82	476,45	487.8	476	388.3
Matemática	488.99	487.20	500.4	473	428
Historia Geografía y Cs Sociales	-	-	-	438	345.8
Ciencias	-	-	-	460.6	386.4

Tabla N°4 Promedio resultado puntaje PSU en el establecimiento (PEI del Establecimiento)

En la tabla 4 podemos observar para el caso de los resultados de la PSU de lenguaje y matemática que el promedio de los puntajes se mantiene constante durante los cuatro años en estudio, sin embargo, cuando se desagregan según modalidad de estudio que imparte esta institución se pueden apreciar diferencias significativas en los resultados de los estudiantes que estudian en la modalidad Humanístico Científica y Técnico Profesional. Esta situación la podemos observar de igual forma en los resultados de las pruebas específicas de Historia y Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias.

4. Presentación línea base

El presente diagnóstico tiene como objetivo describir la situación inicial del establecimiento estudiado en cuanto al liderazgo presente en la institución y la organización escolar. Esta información que servirá como base para definir posteriormente posibles problemas que pudieran existir en la organización, con sus causas y efectos, y luego definir estrategias de mejoramiento educativo para enfrentar esos problemas y así desarrollar una visión sistémica y compartida con la organización escolar.

Para ello el diagnóstico inicial considera un enfoque de investigación mixto que consta de dos etapas; la primera, una recogida de datos cuantitativos por medio de una encuesta a los profesores relacionada con prácticas de liderazgo presentes en la institución, para identificar las dimensiones y prácticas más descendidas. La segunda, considera la recogida de información cualitativa por medio de grupos de discusión focalizada dirigida a los docentes y entrevistas individuales a los miembros del equipo directivo para ahondar en lo descubierto en la primera etapa.

Al desarrollar una investigación con un enfoque mixto, es importante considerar las justificaciones que existen para combinar la investigación cualitativa y la cuantitativa,

Iniciación	El uso de un método ofrece las primeras luces para nuevas hipótesis, “tiene por objeto el descubrimiento de la paradoja y la contradicción, de nuevas perspectivas, de reformulación de preguntas o resultados de un método con las preguntas o los resultados de otro método”. (Greene et al.,1989).
Complementariedad	Se tiene por objetivo la elaboración, la mejora, la ilustración y la aclaración de los resultados de un método apoyados con los resultados del otro (Greene et al.,1989).
Desarrollo	Se busca utilizar los resultados de un método para ayudar a desarrollar o informar al otro método. (Greene et al.,1989).
Expansión	Ampliar el alcance de una investigación, el uso de un tipo de análisis de datos añade comprensión a lo adquirido por otra (Denzin,1989).
Triangulación	Corroborar o corresponder los resultados a partir de distintos métodos. Se hace hincapié en la búsqueda de confirmación entre los datos cuantitativos y cualitativos (Denzin,1989).

Tabla N°5. Justificaciones para utilizar un enfoque mixto de investigación, adaptado de Muñoz (2013)

Es necesario considerar además, las limitaciones que este enfoque podría presentar (Muñoz, 2013):

- Existen diferentes tiempos y ritmos en cada tipo de método

- La propuesta metodológica y conceptual de juntar dos tipos de métodos en un proyecto presenta una dificultad importante en la etapa de análisis conjunto de datos cuantitativos y cualitativos, de manera de proporcionar un análisis fusionado. La presentación de los resultados, en vez de ser presentada como dos esferas separadas, debe mostrar un intercambio mutuo de información.
- La dificultad de integración de los resultados de ambas métodos puede deberse a falta de experiencia o incapacidad del investigador.
- Se debe considerar si el hecho de tener datos tanto cualitativos como cuantitativos mejoró sustancialmente o no la investigación.
- La triangulación de datos, a veces, enfrenta los datos al grado en que las conclusiones se refuerzan mutuamente o entran en conflicto. El manejo conjunto de datos cualitativo y cuantitativo debe ser planteado como un complemento y no una competencia por identificar la verdadera versión de los acontecimientos.

4.1. Recolección de datos cualitativos

Para esta etapa de la investigación, de carácter descriptivo, se utilizó para la recogida de datos la encuesta elaborada y validada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica (CEPPE), respecto a las Prácticas de liderazgo en las instituciones escolares. La encuesta se divide en las siguientes secciones:

Sección 1 Características del establecimiento

- Afirmaciones sobre este establecimiento
- Influencia directa sobre decisiones educativas

Sección 2 Prácticas de liderazgo y características del director

- Afirmaciones sobre el director
- Competencias y habilidades del Director
- Características personales del Director

Sección 3 Respecto al jefe técnico del establecimiento

- Afirmaciones sobre el jefe técnico
- Competencias y habilidades del Jefe Técnico
- Frecuencia de observación de clases
- Relación de trabajo entre el director y otros actores relevantes

Sección 4 Situación en el establecimiento y antecedentes personales

El objetivo de esta encuesta, es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. Para conocer las secciones y reactivos de la encuesta, ver Anexo 2.

Esta encuesta se le aplicó al 68% de los docentes de la institución en estudio, es decir, 63 profesores de los cuales 31 son profesoras, 28 profesores y 4 de ellos no indicaron su género, por otra parte del universo en estudio 14 encuestados declararon tener menos de 5 años de experiencia, 12 entre 5 y 10 años de experiencia y 31 más de 10 años de experiencia en el ejercicio de la profesión docente, 6 profesores no declararon sus años de experiencia.

4.2 Análisis de los datos cuantitativos

Para analizar los datos de la matriz, se sumó la cantidad de profesores que hay en cada nivel de la escala Likert (1-5) para todos los reactivos de la encuesta a docentes (CEPPE).

A partir de esos datos, se consideraron para análisis los porcentajes del rango “muy de acuerdo”, prestando atención especial cuando estos fueran muy bajos, y los porcentajes del rango “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” cuando estos fueran muy altos.

Posteriormente, se obtuvo el promedio del rango “muy de acuerdo” para cada dimensión y se compararon estos resultados para enfocar la atención en la dimensión con el menor desempeño porcentual del rango antes mencionado.

Finalmente, se analizó en mayor profundidad los reactivos de la dimensión seleccionada con la ayuda de la tabla elaborada (Ver Anexo 1) por Valenzuela y Horn (2012), que incorpora el conjunto de variables consideradas según ámbitos y dimensiones sobre la base de Leithwood *et al.* (2006).

Es importante mencionar que en algunas dimensiones se utilizan términos diferentes en el análisis (p. ej. Toda-Ninguna, Muy bueno- Muy bajo) y en ellas se hace un análisis particular considerando estas diferencias.

4.2.1 Desarrollar personas

Esta dimensión aborda las afirmaciones de los entrevistados respecto las prácticas del director las cuales contempla 3 subdimensiones; *Atención y apoyo individual a los docentes*, *Estimulación intelectual* y *Modelamiento*.

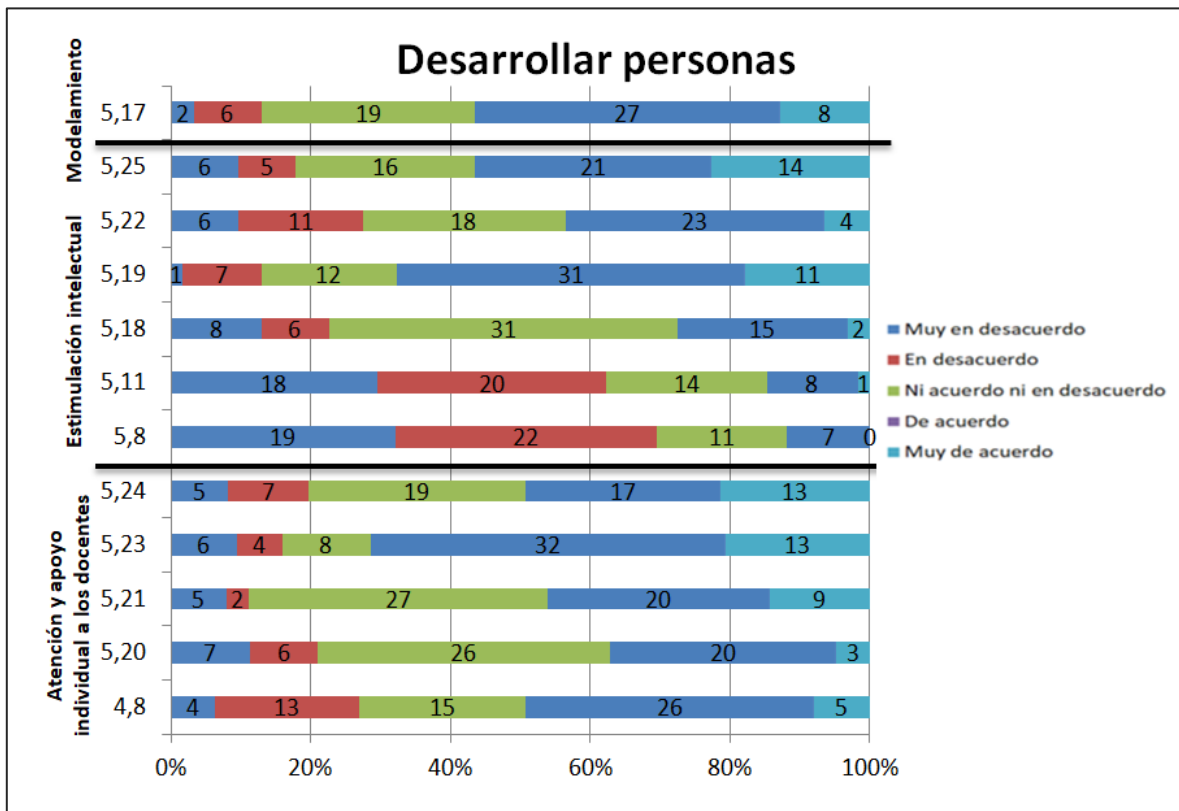


Gráfico N° 1 Dimensión Desarrollar personas.

En el gráfico N° 1 podemos visualizar que las prácticas más descendidas, es decir, que presentan menos respuestas de profesores que dicen estar “muy de acuerdo” con aquella afirmación, se concentran en la subdimensión “*Estimulación intelectual*” por parte de los directivos del establecimiento concentrándose allí tres de los reactivos más descendidos como son el 5.8 con ningún profesor que dice estar “muy de acuerdo” en la afirmación que dice relación la *ayuda del director para planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos*, el 5.11 llama la atención debido a que solo un profesor afirma estar “muy de acuerdo” con esta aseveración que alude a la *ayuda individual que el director le entregó a lo profesores para mejorar sus prácticas de enseñanza*, el 5.18 donde sólo dos profesores manifiestan estar “muy de acuerdo” con la afirmación que alude a la ayuda del director

para aprender de sus errores y el 5.22 sobre si *el director estimula frecuentemente a los profesores a considerar nuevas ideas en su enseñanza*, con solo cuatro profesores que están muy de acuerdo.

Otros reactivos notoriamente descendidos son el 4.8 sobre si *el director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar* y el 5.20 sobre si *el director está pendiente de apoyar a todos los profesores*, ambos pertenecientes a la subdimensión “Atención y apoyo intelectual a los docentes”.

También podemos apreciar en este gráfico que los reactivos donde más profesores mencionan estar “muy de acuerdo” son los reactivos 5.23 que dice relación con la *atención individual mostrada a los profesores por parte del director cuando estos han tenido la necesidad*, el 5.24 sobre el *reconocimiento por parte del director a los profesores* y el 5.25 relacionado con *cuanto se ha involucrado el director en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento*. Sin embargo en ninguna de estas subdimensiones está representado más del 25% del total de profesores.

4.2.2 Establecer dirección

Esta dimensión aborda las afirmaciones de los entrevistados respecto las prácticas del director las cuales contempla 3 subdimensiones; *Altas expectativas, Objetivos y Visión*.

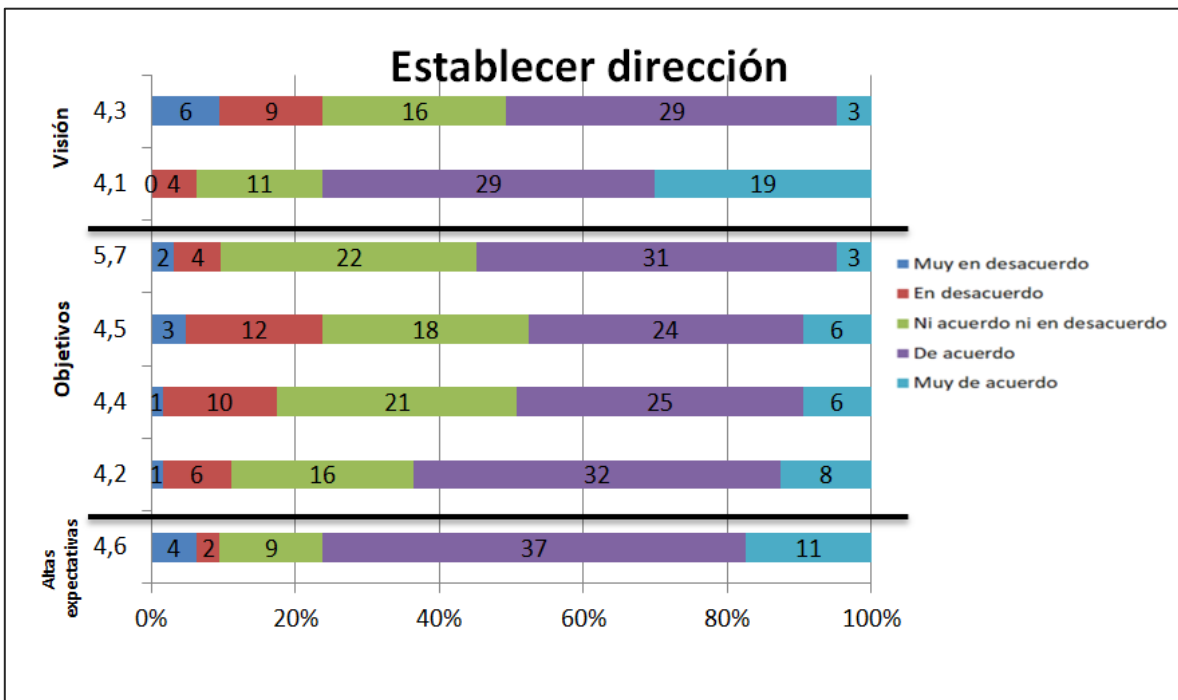


Gráfico N° 2 Dimensión Establecer dirección.

En el gráfico N° 2 podemos visualizar que las prácticas más descendidas y que presentan menos respuestas de profesores que dicen estar “muy de acuerdo” con aquella afirmación, se concentran en las subdimensiones “*Visión*” y “*Objetivos*”. En la primera, están el reactivo 4.3 con sólo tres profesores que están “muy de acuerdo” en la afirmación que dice relación con el *entusiasmo que el director ha entregado a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional* y el 4.4 sobre si *el director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar* con seis profesores muy de acuerdo. En la segunda subdimensión mencionada, destacan el 5.7 sobre si *el director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos*, en este caso también con tres profesores que manifiestan estar “muy de acuerdo” y el 4.5 sobre si *el director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional*, con seis docentes que están muy de acuerdo.

También podemos apreciar en este gráfico que los reactivos donde más profesores mencionan estar “muy de acuerdo” son los reactivos 4.1 que dice relación con *el propósito y sentido del establecimiento que el director transmite a la comunidad escolar*, con diecinueve profesores que están muy de acuerdo y el 4.6 el cual dice relación con *altas expectativas del director en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos* con once profesores que están muy de acuerdo con las prácticas del director en este indicador.

4.2.3 Gestionar la Instrucción

Esta dimensión aborda las afirmaciones de los entrevistados respecto las prácticas del director las cuales contempla 4 subdimensiones; *Dotación del personal*, *Evitar la distracción de los docentes*, *Monitoreo de los procesos académicos* y *proporcionar apoyo técnico a los docentes*.

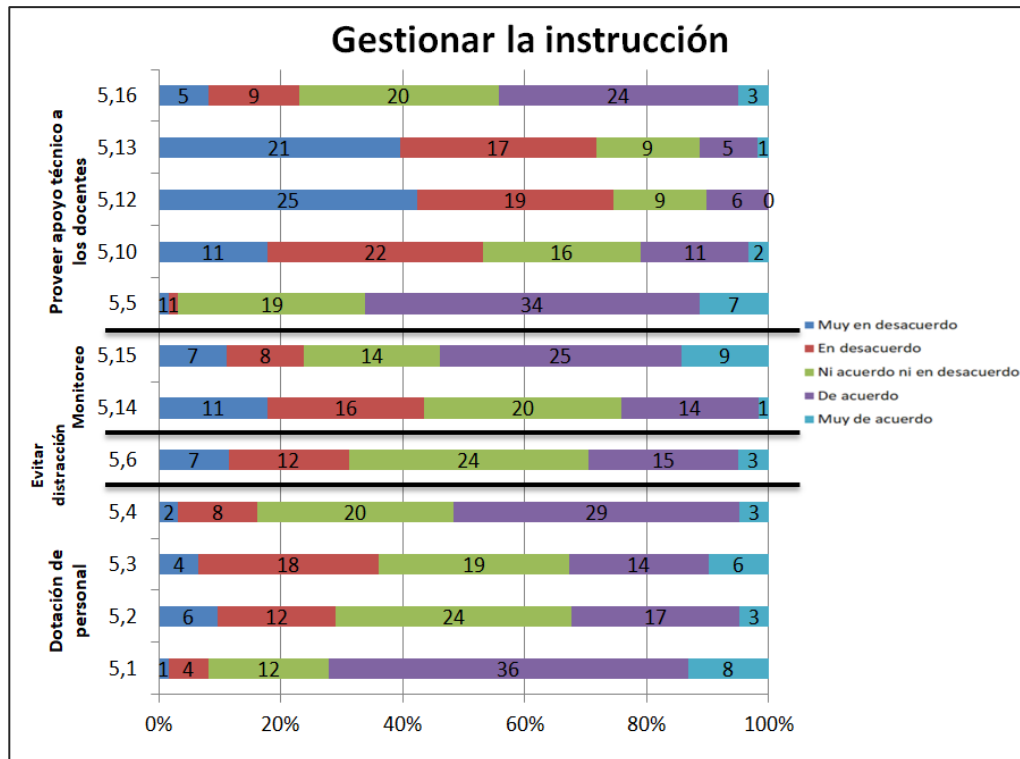


Gráfico N° 3 Dimensión Gestionar la instrucción.

En el gráfico N° 3 podemos visualizar que las prácticas más descendidas, es decir, que presentan menores respuestas de profesores que dicen estar muy de acuerdo con aquella afirmación, se concentran en la subdimensión “*Proveer de apoyo técnico a los docentes*” por parte de los directivos del establecimiento concentrándose tres de los reactivos más descendidos como son el 5.10 con sólo dos profesores que están “Muy de acuerdo” en la afirmación que dice relación con el apoyo entregado por el director *entablando conversaciones educacionales con el docente*, el 5.12 llama la atención debido a que ningún profesor afirma estar muy de acuerdo con esta aseveración que alude a *la práctica de observación de clases*, el 5.13 donde sólo un profesor manifiesta estar muy de acuerdo con la afirmación que alude a *la retroalimentación que este le entrega al profesor luego de la observación de aula*.

Otro reactivo notoriamente descendido es el 5.14 perteneciente a la subdimensión “*Monitoreo de los procesos académicos*”, en este reactivo sólo un docente manifiesta estar muy de acuerdo con la afirmación relacionada con el *apoyo por parte del director respecto a utilizar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes para orientar el trabajo docente*.

También podemos apreciar en este gráfico que los reactivos con mayor coincidencias en “Muy de acuerdo” son los reactivos 5.1 sobre la práctica directiva de *buscar los docentes más idoneos para los propósitos del establecimiento*, el 5.15, *el director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas con los docentes*, y el 5.5 acerca de *la organización de los recursos pensando en la mejora de los aprendizajes*.

4.2.4 Rediseñar la organización

Esta dimensión aborda las afirmaciones de los entrevistados respecto las prácticas del director respecto a 4 subdimensiones: *Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)*, *Construir una cultura colaborativa*, *Crear una relación productiva con la familia y la comunidad* y finalmente *Estructurar una organización que facilite el trabajo*.

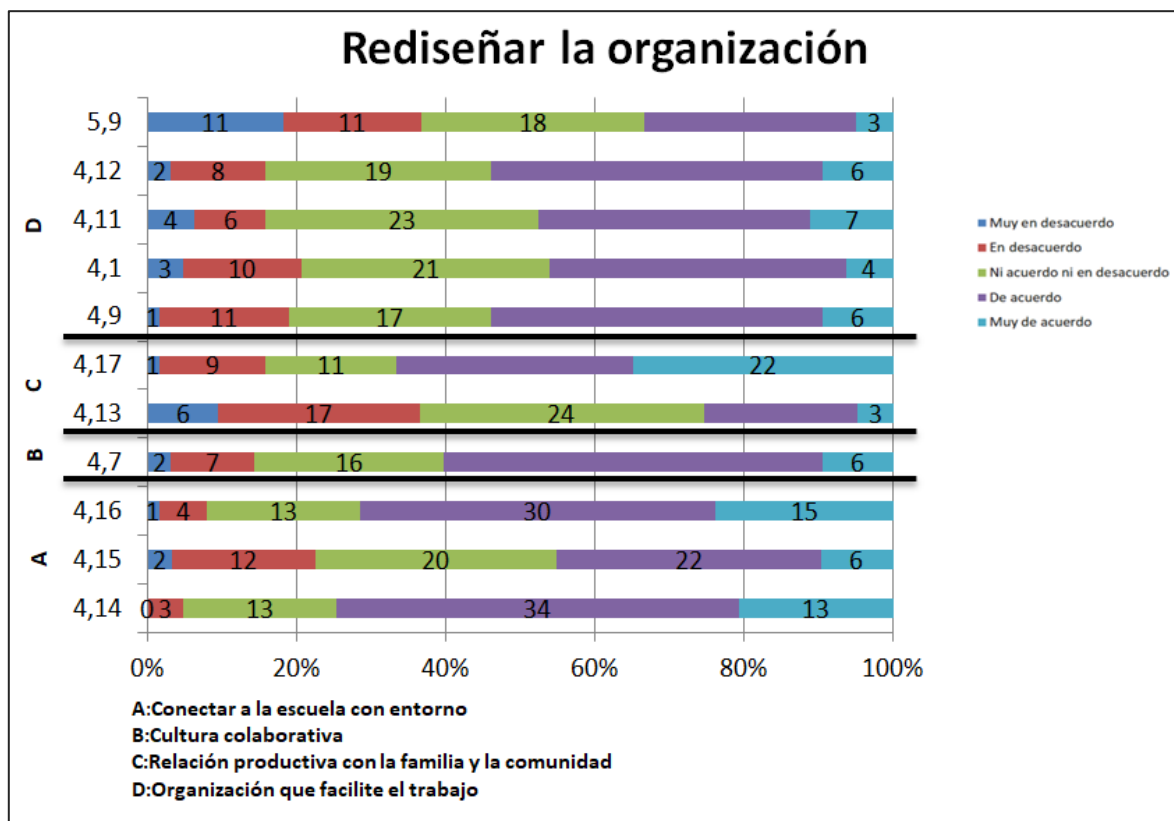


Gráfico N° 4 Dimensión Rediseñar la organización.

En el gráfico N° 4 que describe la dimensión de “Rediseñar la Organización” y sus subdimensiones podemos observar que las prácticas directivas más descendidas son la 5.9 que dice relación con *estructurar, por parte del director, una organización que facilite el trabajo específicamente*

la *coordinación del trabajo docente*, la otra práctica más descendida es la 4.13 que pertenece a la subdimensión “*Crear una relación productiva con la familia y la comunidad*” y a la práctica directiva de *realizar acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los estudiantes*.

También podemos visualizar que las prácticas que tienen mayor puntuación en el rango “Muy de acuerdo” son 4.17 que dice relación con la *rendición de cuenta de los resultados que ha obtenido el establecimiento a los apoderados*, 4.16 que dice relación con la *práctica de estimular a los docentes a participar de las redes educativas*, y por último la 4.14 que dice relación con las *prácticas tendientes a conseguir los apoyos externos necesarios para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje*.

4.2.5 Otras prácticas

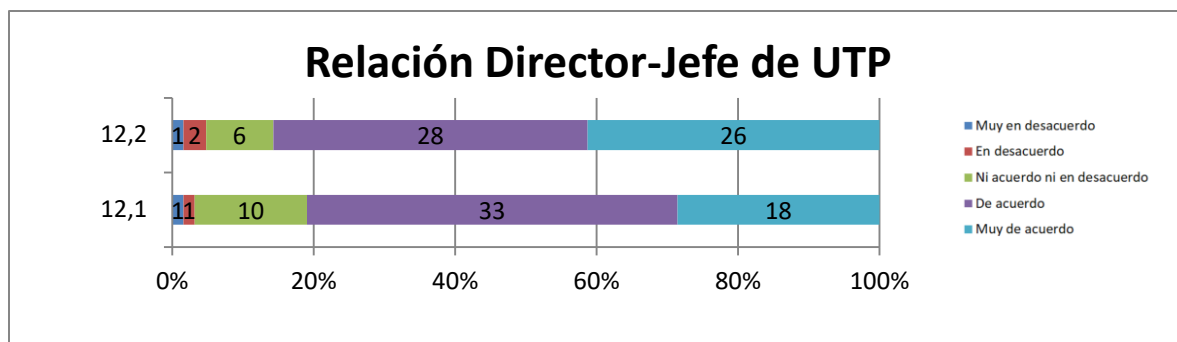


Gráfico N° 5 Dimensión Otras prácticas.

En el gráfico N° 5 se destaca el número de profesores que dicen estar “Muy de acuerdo” con las prácticas 12.1, *El director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores* con 26 profesores que están muy de acuerdo y 12.2 *sobre si existe una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior de este establecimiento*, con 18 profesores que dicen estar muy de acuerdo.

4.3 Prácticas más descendidas

Entre todas las prácticas que son medidas en la encuesta realizada a los profesores, a continuación se muestran en detalle aquellas que presentan menor número de docentes que están “Muy de acuerdo” con que se estén desarrollando. Estas prácticas están clasificadas según las dimensiones presentadas anteriormente.

Dimensión	Práctica	N° de profesores nivel "Muy de acuerdo"	
Afirmaciones sobre este establecimiento	2,1	Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje	2
	2,2	Entre los docentes existe un sentido de equipo	1
	2,3	El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado	2
	2,4	Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente	1
	2,5	El ausentismo de los profesores es bajo	2
	3,1	Los alumnos (Menor influencia)	4
	3,2	Los padres y apoderados (Menor influencia)	1
Desarrollar personas	5,8	Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	0
	5,11	Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	1
	5,18	El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	2
	5,22	El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	4
	4,8	El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar	5

	5,20	El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia	3
Establecer dirección	4,3	El director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional	3
	4,4	El director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar	6
	4,5	El director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional	6
	5,7	El director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos	3
Gestionar la instrucción	5,4	El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	3
	5,10	El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	2
	5,12	El director frecuentemente observa sus clases	0
	5,13	El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	1
Rediseñar la organización	4,13	El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos	3
	5,9	Durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza	3
Afirmaciones sobre el jefe técnico	9,6	El jefe técnico frecuentemente observa sus clases	1
	9,7	El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	4
	10,6	Competencias de Evaluación de aprendizajes	16

Tabla N°6 Prácticas más descendidas de la encuesta.

5. Recolección de datos cualitativos

5.1 Recogida de información

Para la recogida de información cualitativa se formaron grupos de discusión focalizada. Un grupo de discusión temático, dirigido al equipo de gestión del establecimiento; cuatro grupos focales dirigidos a docentes del establecimiento; y seis entrevistas individuales, dirigidas a los miembros de equipo técnico y de gestión.

Las grabaciones y apuntes fueron transcritos uno a uno. Luego del proceso de transcripción, se realizó un análisis hermenéutico de los datos, se levantaron códigos por línea, frases u oraciones de texto de las respuestas de los entrevistados.

Esta sección se desarrolló en base a información proporcionada por el programa, en ella no aparecen mayores detalles en cuanto a la cantidad exacta de entrevistados, la estructura de las entrevistas o las dimensiones abordadas en los grupos focales.

5.2 Descripciones

5.2.1 Relaciones laborales y la estructura formal

Respecto de la visión institucional, existe coherencia entre los entrevistados respecto de lo difícil que ha sido articular una visión clara y transmisible a toda la comunidad escolar.

“y lo otro que también tenemos algunas dificultades nosotros en cuanto a la difusión o socialización de los sentidos que uno tiene cuando organiza el currículum, de los propósitos, de lo que se busca de cada profesor. Tal vez de lo que se espera de ellos. A lo mejor no hemos logrado instalar, para que ellos tomen en consideración, lo que uno espera y lo que se espera con los cambios, con la organización del currículum que se hace” (Directivo 4).

“intentamos clarificar ese tema de las metas institucionales, de los grandes sueños, de los proyectos que involucrarían a todo el personal, al equipo técnico directivo y no solamente a los docentes, sino que, a todo el personal, como que haya una claridad al respecto de eso, pero no sé

hasta qué punto nos quedamos en los intentos y no logramos fructificar y tener un mapa claro” (Directivo 1).

Este aspecto se encuentra asociado con la visión que se ha instalado en el establecimiento respecto del rol que cumple la institución con los estudiantes y sus familias. Dicha visión implica posponer los aspectos pedagógicos para atender otras necesidades básicas, no cubiertas.

“[...] se comienza por un querer en lo pedagógico, y se termina de repente atendiendo necesidades de otro tipo. Hay una intención de atender a lo pedagógico, pero como le decía, en el camino aparecen otros problemas, que la falta de delantales, que la falta de mochilas, que la falta de, que la gotera y se diluyó todo, o sea, se cambió el foco de atención, rápidamente. Somos muy buenos para cambiar los focos de atención” (Directivo 2).

“Algo así como lo que dice nuestra misión y visión [...] pero en el fondo es eso, aquí lo compartimos cada uno del equipo, es servir a los estudiantes para que salgan adelante, y buscamos todos los medios, [...] complementariamente a lo académico nos preocupamos mucho de las situaciones personales de los estudiantes, eso orienta nuestro norte (Directivo 1).

Paralelo a lo anterior, se ha conformado un estilo de gestión que se sostiene en los vínculos de amistad que se han generado entre los miembros del equipo directivo. La estrecha relación entre los miembros del equipo ha derivado en una suerte de proyección familiar respecto del trabajo que se realiza, de tal modo que se han generado ideas que intentan validar las creencias construidas respecto de la misión del establecimiento y el rol que juega cada miembro para cumplir dicho rol.

“yo que me acuerde en todos estos años desde entonces ya llevo años en el equipo, que hayan enemistades o peleas o que nos dividamos, no, nunca he visto o sentido una cosa así, somos como una familia realmente, y trabajamos unidos, más allá de los cargos, yo estoy [en el cargo] porque precisamente para entrar al equipo ya más consagrado tenía que postular, se abrió el cargo y postulé, era el cargo que había, pero si en ese entonces se hubiese abierto a lo mejor orientador o evaluador a lo mejor habría postulado en eso, pero la cosa era quedar en el equipo” (Directivo 1)

“En algún porcentaje incide, y alguna cosa de celos, que porque a nosotros no nos tienen ahí, no se preocupan por nosotros, que en el fondo se hace, pero, siempre se encuentra poco lo que se hace la gente, nos ocurre a nosotros como padre, por ejemplo, en mi casa me desvelo porque todo esté bien, sin embargo, igual me sacan en cara mis hijos y mi esposa de que no estoy en todas, así son todas las familias.” (Directivo 1)

Finalmente, uno de los hallazgos más relevantes para el trabajo de gestión del establecimiento y que, por cierto, se deriva de las claves anteriores, dice relación con la visión difusa del rol que cumple cada miembro del equipo de gestión. Esto trae una serie de consecuencias desde el punto de vista de la

estructura organizacional, tanto desde la diferenciación de tareas, así como de la integración de estas; en otras palabras, de la división del trabajo y especialización, por una parte; como de la articulación de las distintas tareas que se deben realizar.

En primer lugar, se pueden observar que cada rol dice asumir labores que no necesariamente le corresponden, lo que ha generado cierto solapamiento de tareas entre los distintos roles:

“Aquí nosotros apañamos y hacemos de todo, yo trabajo no solamente de [...], por eso yo estoy muy metido con el PME, con el proyecto educativo con un proyecto que evalúa al equipo propiamente tal, porque en esa área me he ido metiendo, entonces soy de apoyo al director y a la jefe de UTP en ese campo” (Directivo 1).

“El desafío más grande creo yo, es el liderazgo pedagógico, a pesar de que hay líderes, que no están en la función, en el rol que les corresponde” (Directivo 2).

“Ahora lo que yo he visto es que en la UTP hay varias personas, que trabajan en diferentes cargos, y no todos trabajan como corresponden o se enfocan a lo que realmente tienen que hacer” (Directivo 3).

“Yo diría de focalizar el trabajo a lo mejor en otras cosas, más que en la parte pedagógica, no queriendo hacerlo así, pero no sé si es la organización del colegio, que muchas veces yo me veo envuelta en más que en ir a un curso a ver una clase o de preocuparme de cosas pedagógicas propiamente tal... en atender necesidades que ya sea que el mismo director me solicita y que son producto de otra área, no tanto de la parte pedagógica” (Directivo 4).

O bien, un trabajo desarticulado:

“para poder cumplir con todas las exigencias que nos demandan, hay un trabajo yo diría que semiarticulado nada más, yo no veo un trabajo a lo mejor entre el curricularista y el evaluador, que, ¡oye! aquí está la planificación, esto es lo que está pasando y esto es lo que debe ser, para que haya un trabajo ahí, ¿por qué motivo? no es que estén sacando la vuelta, ¡No!, todo lo contrario, están 100%, yo creo que están dando el 150% de su tiempo, pero no se ve lo que quiere a lo mejor, o lo que dicen los grandes estudios, lo que dice la normativa, lo que dice el ministerio” (Directivo 5).

O en última instancia, aislado:

“Porque, a veces estamos muy aislados. Entonces, tal vez para que sea un trabajo más de equipo... a veces... si la orientadora tiene que organizar algún trabajo... como que lo hace ella

sola... yo siento que de repente, por ejemplo, yo la veo con hartas cosas... yo quisiera apoyarla, pero eso tiene que partir de antes... a lo mejor en la planificación del trabajo yo tengo que ver... pero no lo hacemos... entonces, por eso creo que al planificar en las reuniones de equipo” (Directivo 4).

Al indagar en la percepción de los docentes al respecto, se observan temas convergentes. Particularmente, observan una baja capacidad para resolver problemas, delegando muchas veces las tareas a terceros, sin atender los factores causales de la situación. Asimismo, acusan demasiada burocracia para realizar actividades, así como un desconocimiento de los procedimientos y decisiones que se vinculan con la promoción propiamente tal.

Por otro lado, el análisis de los grupos temáticos de discusión señala que todos los integrantes del equipo reconocen estar desarrollando tareas que deben dejar. Llama la atención que todas las tareas que estiman deben abandonar, especialmente el equipo pedagógico, son de tipo administrativo: "cotizar y comprar materiales"; "dejar acciones de mantenimiento" y "Arrendar buses para las salidas pedagógicas de los estudiantes".

Lo planteado se funda en el reconocimiento de la necesidad de centrarse en tareas asociadas a su función. Por ejemplo "Las tareas que realizo no corresponden a mi función"; "Estar más en presencia con los docentes; incluso en el aula". Con ello, se evidencia de manera clara, el reconocimiento de volver al foco de la función. La mayoría declara que ese foco de sus funciones, que deben empezar a hacer, se focaliza en lo pedagógico. Desde el punto de vista organizacional, se requiere un análisis más profundo para construir una visión compartida respecto de las funciones específicas asociadas a cada rol. Este punto es interesante, pues casi todos los miembros del equipo estiman que es necesario disponer de otras personas para asumir lo que se ha dejado de hacer. Esto es particularmente marcado en equipo UTP.

5.2.2 Cooperación

Al analizar las respuestas de los entrevistados, queda en evidencia que en el establecimiento solo se ha logrado parcialmente un nivel básico de cooperación, centrado en el desarrollo de tareas rutinarias y con bajo impacto en el desarrollo del profesorado y, por tanto, en el aprendizaje de los estudiantes. Esto ha implicado nudos críticos fundamentales: en primer lugar, una percepción de distancia respecto del profesorado, que muchas veces asume un matiz de incompreensión, y en segundo lugar, una tensión entre la reflexión y la práctica, que implica reconocer el valor de la primera, pero sin proporcionar las condiciones necesarias para que se lleve a cabo.

Respecto al bajo nivel de desarrollo de la colaboración, se destaca el desarrollo de instancias formales de reunión, pero que no implican un trabajo superior que tenga impacto en el desarrollo profesional de los docentes.

“Sí, si están las instancias y siento que el equipo, en ideas, se apoyan en ideas, se recogen las ideas de los integrantes del equipo directivo, si esa es la pregunta, es si, si hay entre ellos una comunicación, ahora que eso, que todo después se haga un seguimiento de todo lo que surgió como idea, como producto, de repente no llega a las bases, a los profesores, se diluye en el camino. De repente se toman acciones de acuerdos en conjunto, después se pueden hacer cosas, tomar decisiones emergentes y echan abajo lo que se había acordado” (Directivo 2).

“Bueno todo aquí, todo porque los profesores plantean algún proyecto y... finalmente nosotros asumimos completamente la idea, o sea, ellos plantean alguna ... siempre nosotros recibimos bien la iniciativa que ellos plantean, pero algunas veces lamentablemente nosotros terminamos ejecutando, porque claro esos proyectos, esas iniciativas necesitan que sé yo... apoyo financiero, entonces tenemos que hacer la gestión, necesitan apoyo, que sé yo... de gestión también, entonces... son bastante demandantes en ese sentido los profesores, nosotros cubrimos muchas necesidades” (Directivo 4).

Por su parte, los docentes manifiestan una posición muy similar al respecto, señalando que el tiempo para desarrollar actividades de colaboración es muy limitado, lo que no les permite desarrollar preparaciones de clases adecuadas (planificaciones, materiales, evaluaciones). Al respecto, señalan que muchas veces las reuniones institucionales son excesivas y obstaculizan más que facilitan su trabajo.

El bajo nivel de colaboración, sumado a lo indicado en el apartado anterior respecto de la estructura organizacional, genera una percepción de distanciamiento respecto de los docentes.

“Siempre en los consejos de profesores, en los consejos técnicos, en otras situaciones como estas, de entrevistas y cuestionarios, y consultamos por eso es que siempre hemos escuchado de ellos decir que estamos un poco lejanos de ellos, no nos acercamos a su trabajo, en ese tipo de cosas es que estamos conscientes de ese problema” (Directivo 1).

“Que todo después se haga un seguimiento de todo lo que surgió como idea, como producto, de repente no llega a las bases, a los profesores, se diluye en el camino. De repente se toman acciones de acuerdos en conjunto, después se pueden hacer cosas, tomar decisiones emergentes y echan abajo lo que se había acordado” (Directivo 2).

Asimismo, el bajo despliegue de prácticas de colaboración afecta el propio desarrollo profesional de los miembros del equipo de gestión, en la medida que no logran generar las condiciones adecuadas para desarrollar sus propios procesos de reflexión. Al respecto, se debe destacar que este proceso es un

trabajo que se hace con otros, examinando las prácticas y proponiendo nuevas rutas de acción. Los entrevistados señalan:

“a lo mejor a veces pasa que uno, no reflexiona, esto voy a hacer. No se concreta después las estrategias o lo que tenía planeado, uno se queda no más con la reflexión, pero no lleva a cabo o a la práctica lo que uno en el momento pensó que podía ser mejor, pero igual uno busca excusas. que el tiempo, que me pasó esto, fui a una reunión, entonces no concreta y al final lo deja pasar y pasó el tiempo y como no hubo ningún otro problema” (Directivo 3).

“La verdad es que muchas veces yo misma he insistido que analicemos más cosas, reflexionemos más, sobre algunas tareas, algunas ideas, algunos proyectos, pero es más que nada... son... no nos da el tiempo o sea vemos que hay que hacer en la semana... evaluamos lo que se hizo y vemos también si es que hay que tomar algunas decisiones, le damos hartas vueltas ya, pero nos falta más, al momento de planificar” (Directivo 4).

Al analizar los resultados, se puede apreciar que los procesos de colaboración se encuentran en un bajo nivel de desarrollo, más cercanos a un nivel de cooperación incipiente. Esto, tiene consecuencias tanto al interior mismo del equipo de gestión, así como en la relación del equipo de gestión y los docentes del establecimiento.

5.2.3 Apoyo al trabajo docente

Respecto al acompañamiento pedagógico, se destaca que los procesos que desarrolla el establecimiento en esta línea son asistemáticos, vale decir, no se ha logrado consolidar un sistema de acompañamiento con una rutina clara y bien establecida, que incorpore ciclos de observación y retroalimentación al docente.

“Las observaciones de clases que hemos hecho este año han sido poca, solamente a los profesores nuevos que han llegado.” (Directivo 4)

“No, no es habitual [el acompañamiento pedagógico]. Esta práctica la implementamos ahora producto que queremos que el próximo año, con otros profesores continuar, y tenemos que hacerlo porque es una tarea, por eso, un foco de atención es saber, cómo están trabajando nuestros profesores” (Directivo 5)

Los docentes manifiestan una opinión coherente, señalando que se requiere “mayor presencia de los directivos en la sala de clases”, realizando seguimiento y apoyo a los docentes que impliquen un proceso

de retroalimentación efectiva. Para ello, visualizan a la Unidad Técnico Pedagógica como un factor importante, que debería liderar el proceso de apoyo especializado en temas tales como en evaluación e implementación curricular.

Por otra parte, se destaca que esos procesos también son irreflexivos, en la medida que el procedimiento pareciera no ser parte de un proceso colaborativo de análisis, que permita una evaluación contextualizada a las prácticas y quehacer docente.

“Hay una pauta de evaluación. Y por ejemplo comentaba la otra vez el evaluador que él había ido a una sala y que la profesora comenzó con la clase y todo, y dentro de esa pauta, dentro de los indicadores había un punto que decía “presenta el objetivo” y él le puso no... porque partió y presentó unos ejercicios... y al final ella va y dice “ahora entre todos vamos a plantear cual fue el objetivo de esta clase, entonces ella ya planteó otro enfoque de rutina de clase, entonces el quedó medio perplejo y tuvo que cambiar el indicador... está o no está no más... no es más amplio... yo creo que ahí cada cual aplica su criterio no más, cuál es su criterio para evaluar una clase”.
(Directivo 3)

Entre los factores explicativos de lo anterior, se encuentra la percepción de cierta falta de competencias para desarrollar los procesos de apoyo a los docentes, pertinentes.

“Lo han hecho... pero a lo mejor de repente tener la competencia, o tener una visión más amplia de lo que es el programa de integración... yo creo que por ahí va de repente... el desconocimiento de pronto no les permite entregar más estrategias, pero la disposición siempre la han tenido del trabajo colaborativo (Directivo 3).

Por otro lado, los actores destacan que los apoyos que les brinda a los docentes son más bien indirectos, con foco en las capacitaciones.

“Los apoyos no son tan... e... son en forma más indirecta, por lo menos este año, por todas las cosas que yo te señalaba, son más indirectas” (Directivo 4).

“Siempre están pendientes del tema de capacitaciones, se consulta en el consejo de profesores, se consulta por área, capacitaciones, o en que están fallando, se pregunta para poder después implementar las capacitaciones. Siempre tienen el apoyo de UTP, siempre he visto que cualquier queja, van a UTP y siempre tienen apoyo... lo que si yo he visto que así como estrategias específicas para trabajar no están todavía implementadas, pero siempre se toman las dificultades o las capacidades de los colegas para poder apoyar.” (Directivo 3).

6. Descripción del problema

Problema:

Por medio de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos en el establecimiento estudiado, se define que la problemática presente es **la existencia de un débil sistema de desarrollo profesional tanto del equipo directivo como los docentes.**

Efectos:

Las acciones de desarrollo profesional docente, al ser esporádicas y asistemáticas, no tienen un impacto perdurable en el despliegue de la práctica pedagógica de los docentes.

- Existe reflexión, pero no se lleva a la práctica "reflexión se diluye en el camino".
- Si existen acuerdos entre equipo directivo y profesores, estos no perduran.
- El tiempo se ocupa con reuniones institucionales excesivas y el apoyo que se brinda a los profesores es indirecto.
- No hay ciclos de retroalimentación ni observación de prácticas pedagógicas.
- La observación de clases por parte del equipo directivo se ha implementado hace poco y solo a profesores nuevos.
- Se necesita mayor presencia del equipo en el aula.

Visión compartida entre directivos y profesores se ha visto disminuida, no hay un enfoque similar ni sentido de equipo.

- Visión del colegio no es compartida o no se ha instalado.
- Percepción de distanciamiento entre equipo directivo y profesores.
- Miembros del equipo directivo consideran a los profesores como "muy demandantes".
- La colaboración entre miembros de la comunidad escolar es muy limitada, incluso entre profesores.

La falta de dirección común ha propiciado diferencias en los resultados de aprendizaje en los estudiantes.

- Resultados PSU en el área de Lenguaje tienen 88 puntos de diferencia entre el área humanista y el área técnica.
- Promedios PSU del último año han sido más bajos que los de años anteriores.
- En la prueba SIMCE de Lenguaje los resultados obtenidos tienen una tendencia hacia la baja (2012-2018).
- Porcentaje de alumnos en Segundo medio con nivel insuficiente en SIMCE aumentó 12,5 puntos y en nivel adecuado disminuyó de 14,3% a 6,9% entre el 2014 y 2018.

Causas:

Excesivo enfoque del equipo directivo en tareas administrativas y no pedagógicas tales como la observación de clases, la retroalimentación y la entrega de sugerencias.

- El equipo directivo ha pospuesto aspectos pedagógicos por privilegiar temas administrativos.
- Existe exceso de trabajo en tareas rutinarias, se trabaja, pero en aspectos no pedagógicos.

Los roles poco definidos en el equipo directivo dificultan la planificación del trabajo y la coordinación entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza

- Roles y funciones dentro del liderazgo no están claros.
- Muchos hacen el trabajo que corresponde a otros.
- Desarticulación en trabajo del equipo.
- Liderazgo se basa en vínculos de amistad y no en funciones profesionales.

La estimulación intelectual y apoyo individual a los profesores por parte del equipo directivo tiene una baja prioridad

- Excesiva burocracia y desconocimiento de procedimientos internos de apoyo a profesores.
- Profesores perciben falta de competencias para desarrollar apoyo pedagógico a los docentes.

6.2 Árbol de problemas

Efectos	Las acciones de desarrollo profesional docente, al ser esporádicas y asistemáticas, no tienen un impacto perdurable en el despliegue de la práctica pedagógica de los docentes.	Visión compartida entre directivos y profesores se ha visto disminuida, no hay un enfoque similar ni sentido de equipo.	La falta de dirección común en decisiones pedagógicas a nivel colegio propicia diferencias en los resultados de aprendizaje en las áreas humanista y técnica del colegio.
Problema	La existencia de un débil sistema de desarrollo profesional tanto del equipo directivo como los docentes.		
Causas	Excesivo enfoque del equipo directivo en tareas administrativas y no pedagógicas tales como la observación de clases, la retroalimentación y la entrega de sugerencias.	Los roles poco definidos en el equipo directivo dificultan la planificación del trabajo y la coordinación entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza	La estimulación intelectual y apoyo individual a los profesores por parte del equipo directivo tiene una baja prioridad.

6.3 Propuesta de mejora

De acuerdo al análisis de las causas y efectos del problema existente en el establecimiento estudiado, se propone **fortalecer el sistema de desarrollo profesional docente** mediante la implementación de un **Plan de acompañamiento en el aula y retroalimentación de la práctica docente por parte del equipo directivo y docentes líderes.**

Este plan se desarrollará dentro del colegio con todos los miembros del equipo directivo y con docentes de experiencia que observarán diferentes clases en el establecimiento. Su enfoque será el desarrollo de prácticas pedagógicas que propicien el aprendizaje de los estudiantes. Se ejecutará mediante las estrategias de caminata de aula y de rondas instruccionales y tendrá una duración aproximada de 10 meses.

MMU	Resumen narrativo de Objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fines	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer un programa de desarrollo profesional docente sistemático, que tenga un impacto perdurable en el despliegue de la práctica pedagógica de los docentes. 2. La existencia de una visión compartida y fortalecida entre profesores y directivos, con un enfoque similar y sentido de equipo. 3. Dirección común en las decisiones pedagógicas a nivel colegio integrando a las áreas humanista y técnica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 70% de los entrevistados refieren haber adoptado cambios en sus prácticas pedagógicas gracias al plan de acompañamiento al fin del periodo. 2. 70% de los entrevistados expresa la existencia de una visión compartida en el establecimiento luego de la aplicación del plan de acompañamiento. 3. Se reduce en un 20% la brecha en los resultados de las áreas humanista y técnica en pruebas estandarizadas en la próxima aplicación de estas. 	<p>Resultados de la encuesta diseñada con ese fin.</p> <p>Reproducción de la evaluación inicial por medio de la encuesta CEPPE al final del periodo.</p> <p>Resultados pruebas estandarizadas.</p>	<p>Los directivos y profesores líderes que realizan acompañamiento al aula continúan visitando las clases durante la aplicación del plan</p> <p>Se prioriza el trabajo relacionado con prácticas pedagógicas por sobre administrativas.</p>
Propósito	<p>El equipo directivo y docentes líderes del establecimiento trabajan en conjunto y en paralelo en actividades de acompañamiento al aula y retroalimentación de la práctica docente como parte de un plan de desarrollo docente sistemático.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 80% de los docentes del establecimiento son observados en el aula a 10 meses de haber diseñado el plan. 2. Se realiza un 80% de las reuniones de coordinación técnica del plan durante el periodo de aplicación del plan. 3. Al menos 80% de los docentes observados son retroalimentados dentro de un plazo de un mes desde la observación. 4. El 100% del equipo directivo participa durante los 10 meses de aplicación del plan. 	<p>Registros administrativos de seguimiento y monitoreo del plan de acompañamiento.</p>	<p>Tanto los docentes líderes como el equipo directivo intercambian ideas que fortalezcan el plan de desarrollo docente.</p> <p>La retroalimentación es relevante y realizada tanto por los docentes líderes como el equipo directivo en los momentos correspondientes.</p>
Componentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategia de Caminata de aula implementada 2. Estrategia de Rondas instruccionales implementada 3. Reuniones de coordinación y retroalimentación implementadas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategia de Caminata de aula implementada según especificaciones a 10 meses de su diseño. 2. Estrategia de Rondas instruccionales implementada según especificaciones a 10 meses de su diseño. 3. Reuniones realizadas en los periodos correspondientes 	<p>Informes de acompañamiento</p> <p>Minutas de reuniones y asistencia.</p>	<p>La información entregada en cada reunión es relevante y ayuda a mejorar las observaciones de aula y el plan de desarrollo docente.</p>

Actividades	<p>Caminata de aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir foco de observación, determinar participantes y seleccionar un líder 2. Reuniones previas a la caminata 3. Informar previamente a la comunidad 4. Observación en aula 5. Reunión de retroalimentación 6. Seguimiento a acuerdos 7. Reunión de mejora de proceso <p>Rondas instruccionales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar participantes, seleccionar un líder 2. Reuniones previas a las rondas 3. Identificación de problema de práctica 4. Informar previamente a la comunidad 5. Observación de la práctica 6. Reunión de informe de observación 7. Re-análisis del problema de practica 8. Entrega de recomendaciones de planes de acción para la escuela 	Informe de avance entregado por responsables en cada reunión de coordinación; previas, de retroalimentación y de mejora y re-análisis de proceso	Carta Gantt Informes de reuniones	

Tabla N°7. Matriz de Marco Lógico de propuesta de mejora.

6.4 Estrategias

Los datos cuantitativos y cualitativos han indicado la existencia de algunas acciones de desarrollo profesional dentro del establecimiento. Sin embargo, estas acciones son aisladas, asistemáticas y carecen de trabajo colaborativo. Existe una marcada distancia entre el trabajo desarrollado por el equipo directivo y los docentes. Estos últimos mencionan además que en el colegio existen pocos espacios para el trabajo colaborativo entre pares.

Considerando estas situaciones como aristas de un mismo problema, se propone utilizar más de una estrategia con el fin de incluir activamente tanto a miembros del equipo directivo como a profesores líderes como responsables de fortalecer el sistema de desarrollo profesional docente del establecimiento. Las estrategias a utilizar serán **las caminatas de aula** y **las rondas instruccionales**. Estas estrategias responden de diferentes maneras a las necesidades detectadas en las entrevistas de mejorar las relaciones laborales y afianzar la estructura formal que debe existir dentro de la institución. Además, al ser instancias de apoyo al trabajo docente desde el equipo directivo, y entre docentes, ayudan también a fortalecer la cooperación como parte esencial de la forma de trabajo de la institución.

Si bien ambas estrategias utilizan la observación de clases y conversaciones de retroalimentación como etapas esenciales, quienes la ejecutan son diferentes actores, en la caminata de aula el equipo directivo la mayoría de las veces y en el caso de las rondas instruccionales los docentes. Además, el enfoque de la

observación y el trabajo posterior a ella son diferentes. A continuación se presenta una tabla comparativa de las características de ambas estrategias:

Características	Rondas Instruccionales	Caminata de aula
Beneficiario	Principal aprendiz: Los observadores. Busca desarrollar al colectivo (escuela, red, sistema)	Principal aprendiz: El observado. Busca que mejore el individuo (profesor observado)
Rendición de cuentas	Entre pares	Jerárquica
Resultados	Nuevos niveles de trabajo, compromisos colectivos	Retroalimentación evaluativa, indicaciones para los próximos pasos.
Prioridad en la sala de clases	La base instruccional, especialmente los estudiantes y las actividades que están desarrollando. Explorar el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes.	El profesor y su práctica. Con foco en la recolección de datos entregados por los estudiantes que sea relevante.

Tabla N°8. Características generales de las estrategias (Adaptado de City, 2011).

Si bien se pueden considerar cada una de estas estrategias por separado para fortalecer el desarrollo profesional docente, las condiciones particulares de este establecimiento indican que hay necesidades de trabajo tanto con el equipo directivo como con los docentes para que ambos grupos lideren el desarrollo profesional docente con el mismo fin pero ejecutando diferentes acciones complementarias durante el mismo periodo. Todo esto con el fin de construir una mejor escuela que cuente al mismo tiempo con ciertas condiciones organizacionales, una sólida base de confianza entre los distintos estamentos de cada comunidad escolar y sobre todo tiempos protegidos para que los docentes se reúnan y trabajen juntos de manera periódica (Bender, 2017).

6.5 Estrategia I. Caminata de aula

Descripción

La estrategia consiste en observaciones breves y focalizadas a un conjunto de aulas, que proveen información para conversar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas pueden ser utilizadas de manera

continua y sistemática para proveer una mejora escolar de largo alcance (Kachur, Stout y Edwards, 2013). Esta puede realizarse dentro de la misma escuela o con observadores externos.

Es esta modalidad se busca conocer y retroalimentar las prácticas pedagógicas a través de la observación de clases, en la que un grupo pequeño de directivos y/o docentes (tres a cinco personas) visita un conjunto de aulas por un tiempo acotado (10 a 20 minutos), con el objeto de recolectar evidencias respecto de un foco específico que pueden ser tanto local como de mayor nivel, para luego retroalimentar las prácticas de quienes son visitados (MINEDUC, 2019)

Necesidad

Tanto de la información cuantitativa como cualitativa se desprende evidencia de la débil relación de trabajo entre el equipo directivo y los docentes y la necesidad de aplicar una estrategia de desarrollo docente de acompañamiento en el aula que sea liderada por el equipo directivo.

Los datos cuantitativos indican que la Gestión de la instrucción es una de las dimensiones más descendidas. Esta dimensión incluye prácticas que están relacionadas con las acciones para mantener a los buenos profesores, la discusión de temas educacionales en la institución, la observación de clases y la entrega de retroalimentación y sugerencias a los profesores. Solo 3 profesores del total de 80 dicen estar muy de acuerdo con que se están desarrollando las prácticas pertenecientes a esta dimensión. Otra dimensión muy descendida es la de Desarrollar personas. En ella se incluyen prácticas relacionadas con la enseñanza tales como la ayuda por parte del director a la planificación del trabajo, el apoyo individual para mejorar prácticas de enseñanza, la estimulación a considerar nuevas ideas y la atención a los docentes.

Los datos cualitativos entregan información adicional en cuanto al trabajo relacionado con las observaciones de clases por parte de los directivos. Se indica que se han hecho observaciones, pero solo a un grupo específico de docentes (profesores nuevos) y que no es una práctica habitual dentro del colegio, sino que recién se ha comenzado a implementar. A pesar de no realizarse, en las entrevistas el equipo directivo reconoce la importancia de llevar a cabo observaciones de aula y conocer el trabajo de los profesores. Los profesores indican que requieren más presencia de los directivos en la sala de clases. Ellos esperan que se realice seguimiento y apoyo a los docentes y que se den instancias de retroalimentación efectiva.

6.5.1 Fundamentación

De acuerdo con la investigación, hay diversas responsabilidades de liderazgo que pueden cumplirse al desarrollar caminatas de aula:

• Conectarse con maestros y personal a nivel personal y profesional.
• Alentar a los profesores a utilizar la investigación sobre enseñanza (Estimulación intelectual).
• Evaluar la calidad, fidelidad y coherencia de las prácticas de enseñanza para determinar las necesidades de desarrollo del personal.
• Elogiar a los profesores con prácticas ejemplares.
• Interpretar resultados decepcionantes o desafíos de implementación de manera que inspiren esperanza y resiliencia en los profesores.
• Solicitar comentarios, retroalimentación y asesoramiento sobre iniciativas de mejora.
• Descubrir las preocupaciones del personal y consecuentemente modificar comportamientos de liderazgo

Tabla N°9 Responsabilidades directivas que pueden cumplirse en las caminatas de aula (Adaptado de Waters, Marzano y McNulty, 2005).

Dado que los observadores no requieren tanto tiempo para observar y retroalimentar a los docentes en la caminata de aula, es un proceso que puede incorporarse a las labores del equipo directivo de manera progresiva sin quitar tiempo de las actividades que actualmente realiza. Adicionalmente, la observación puede ser dividida entre quienes la realizarán

Antes de entrar al aula, a los visitantes se le asignará una tarea específica. Por ejemplo, se puede asignar un visitante para observar qué tipos de escritura de los estudiantes se muestran en la sala, otro para anotar lo que está escrito en la pizarra, y otro para llevar aparte uno o dos estudiantes para entender lo que ellos entienden sobre el proceso de escritura. Después de salir del aula, el equipo de visitantes pasa unos cinco minutos comparando notas. Después de visitar todos de las aulas de ese día, los visitantes se deben reunir y dedicar unos 45 minutos para repasar las pruebas que han recopilado (Richardson, 2001).

Si bien no toma tiempo, el realizarlas de manera constante entrega una visión del “mosaico completo” donde por ejemplo 10 visitas breves a 40 profesores nos entregarán una imagen más clara que ver solo un cuadro del mosaico con una visita (Pitler y Goodwin, 2008). La caminata de aula permite a los equipos directivos un mejor entendimiento de las brechas e inconsistencias entre las metas propuestas y la realidad del momento. De esta forma, el equipo directivo tendría más información de las metas y acciones que cada docente pueda presentar. Es clave mencionar que por sí solas no reemplazan las observaciones de clases completas (Visitas de aula) u otras estrategias de observación, por lo que deben ser complementadas con otras estrategias (Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2007).

La caminata de aula permite la búsqueda de evidencias referidas a un foco de observación específico y la retroalimentación de aspectos particulares, por lo que puede centrarse tanto en aspectos que el equipo directivo busque como los aspectos referidos por los docentes (de evaluación e implementación curricular). Cuando los líderes escolares y profesores participan en las caminatas de aula, decidiendo juntos superar el aislamiento en la enseñanza, se promueve un mayor intercambio de ideas docentes. Todos estas medidas contribuyen finalmente a mejorar el rendimiento de los estudiantes (Kachur, Stout y Edwards, 2013).

El propósito principal de las caminatas de aula es proporcionar una estructura para el diálogo entre el director y el maestro sobre lo que sucede en el aula y un modelo de discurso adulto que implica una conversación profesional sobre la práctica (Downey et al, 2004). Es por ello que se espera que con la aplicación de esta estrategia tanto las prácticas de liderazgo del equipo directivo como las de los docentes sean reforzadas al aumentar las oportunidades de diálogo y que estas sean aprovechadas por todos sus actores.

Al término del periodo de aplicación de la estrategia se espera que las expectativas de trabajo se vuelvan comunes y que los maestros y directores estén en la misma página en términos de expectativas (Hopkins, 2005).

Ya que la clave para tomar decisiones basadas en observaciones de corta duración es tener claridad en qué se está buscando (Pitler y Goodwin, 2008) al final del periodo de aplicación de la estrategia se espera que los participantes puedan evaluar si deben continuar realizando las visitas al aula con el mismo foco o este debe ser adaptado según lo que han observado durante el primer periodo.

6.5.2 Fases de la estrategia

Se deben considerar tres etapas principales, cada una con pasos esenciales, para la adecuada implementación de esta estrategia:

Etapa	Características	
Antes– Planificación	Definir foco de observación	
	Determinar participantes	
	Seleccionar un líder	
	Reuniones previas a la caminata	
Durante – Caminata	Aspectos de forma	Ubicación en la sala
		Informar previamente a la comunidad
	Aspectos de	Registro de evidencias claras, focalizadas y libres

	fondo	de juicios.
Después - Retroalimentación	Reunión previa	
	Cómo y sobre qué retroalimentar	
	Acuerdos de fortalecimiento	
	Seguimiento a los acuerdos	
	Mejorar proceso de retroalimentación y habilidades de quienes retroalimentan.	

6.6 Estrategia II. Rondas Instruccionales

Descripción

Las rondas instruccionales son una forma disciplinada en que los educadores trabajen juntos para mejorar la instrucción. (City, Elmore, Fiarman, & Teitel, 2009). Es una estrategia adaptada del modelo de las rondas médicas (City, 2011) que busca involucrar a profesores y líderes escolares en la investigación de las prácticas educativas desplegadas en sus establecimientos u otros, identificando el impacto de ellas en el aprendizaje de los estudiantes. Esta estrategia combina tres elementos comunes de la mejora: la observación de clases, una estrategia de mejora y una red de educadores (City, 2011).

Su principal objetivo no es retroalimentar al profesor observado (aunque es posible en caso de que sea solicitado), sino que permitir la observación entre pares o grupos de profesores para abrir la conversación y reflexión colegiada a través del aprendizaje colaborativo (Marzano, 2011). El objetivo es fomentar el desarrollo profesional y el aprendizaje de calidad a través de esfuerzos coordinados de los profesores.

Necesidad

La investigación realizada en el colegio muestra, adicionalmente al distanciamiento en la relación entre directivos y profesores, problemas en cuanto al trabajo colaborativo entre docentes y el sentido de equipo que tienen.

Los datos cuantitativos indican que solo dos profesores están muy de acuerdo en que entre ellos se comparte un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje y solo uno está muy de acuerdo en que los profesores tienen un sentido de equipo. Es por ello que se hace necesario aunar los esfuerzos que si existen, pero son aislados y que docentes aprendan unos de otros para una mejora colectiva. Adicionalmente, solo tres profesores están muy de acuerdo en que durante el último año, el director se

ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza. Por esta razón, las rondas instruccionales, al ser lideradas en gran parte por miembros del equipo docente, complementan el trabajo realizado por el equipo directivo, quienes lideran la otra estrategia propuesta.

Los datos cualitativos entregan más detalles sobre esta situación. En el establecimiento solo se ha logrado parcialmente la cooperación, el trabajo se ha centrado en tareas rutinarias y con bajo impacto en el desarrollo del profesorado. Los profesores mencionan que el tiempo para desarrollar actividades de colaboración es muy limitado, lo que no les permite desarrollar preparaciones de clases adecuadas (planificaciones, materiales, evaluaciones). Esta situación no se da solo entre los docentes, sino que también el bajo despliegue de prácticas de colaboración afecta el propio desarrollo profesional de los miembros del equipo directivo, en la medida que no logran generar las condiciones adecuadas para desarrollar procesos de reflexión. Las únicas instancias que se han desarrollado son reuniones institucionales que han sido consideradas por los docentes como excesivas y que han obstaculizado más que facilitado el trabajo de los profesores. Bolívar (2014) menciona la importancia de converger en acciones centradas en la mejora de la enseñanza colectivamente y en solo realizar acciones aditivas, sumando partes sin influencia recíproca. Es por ello que se propone como estrategia complementaria de desarrollo profesional las rondas instruccionales. Estas tienen como característica principal el trabajo colaborativo entre profesores y el intercambio de prácticas, involucrándolos directamente en la observación de otros profesores y en el posterior desarrollo de estrategias convergentes a nivel de escuela y de logros sistémicos en enseñanza y aprendizaje.

6.6.1 Fundamentación

Entre los principales beneficios que tienen las rondas instruccionales se debe considerar que a diferencia de una estrategia de supervisión y evaluación, se busca que quienes observan vayan a las salas de clases y sean ellos quienes aprendan de lo observado más que el docente que es observado. Adicionalmente, se espera que lo observado refuerce el aprendizaje colectivo más que lo individual y que los acuerdos que se logren de este trabajo coordinado sean a nivel escolar y no particular. Esta estrategia también toma ventaja de la relación lateral entre pares para desarrollar las observaciones entre profesores y no desde una posición de mayor jerarquía (City, 2011). Hay que agregar, que el foco de la observación serán los estudiantes y las actividades que realizan en la sala de clases.

En la implementación de esta estrategia los profesores que participen como observadores comparten el liderazgo del equipo directivo en cuanto a lo pedagógico. Involucrar a los profesores en labores de liderazgo pedagógico permite que estos aumenten su sentido de eficacia respecto a su impacto en los aprendizajes que alcanzan sus alumnos y su capacidad para motivar a sus colegas, aumenta su motivación por implementar innovaciones en sus clases así como la confianza en sí mismo

(Katzenmeyer y Moller, 2000, citado en Montecinos, 2003). Para ejercer el liderazgo y acceder a los beneficios mencionados, el equipo directivo necesita estar dispuestos a compartir el liderazgo y los profesores dispuestos a aceptar la influencia de aquellos colegas que han sido identificados como líderes en ciertos temas (Barth 1999, citado en Harris y Mujis, 2002, citado en Montecinos, 2003).

Se espera que al final del periodo de aplicación de la estrategia, lo aprendido por quienes han observado permita generar estrategias de trabajo a nivel colectivo y que entregue información que ayude a generar nuevas metas comunes para el colegio. El periodo de rondas instruccionales termina con la observación de profesores que identifican las prácticas de instrucción que continuarán usando porque vieron que otros profesores los empleaban de manera efectiva, prácticas que actualmente usan que ahora volverán a examinar a la luz de lo que observaron y de las prácticas que no usan actualmente, pero que intentarán porque vieron que otros profesores las usaban bien (Marzano, 2011). Adicionalmente se espera que se integren nuevos docentes como participantes para incrementar el efecto de esta estrategia en el liderazgo docente y consecuentemente en la calidad de su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

6.6.2 Fases:

Etapa	Características
1. Identificación de problema de práctica	El establecimiento educativo identifica un “problema de práctica” en el cual los visitantes se deben enfocar al visitar las salas de clases. Generalmente es presentado como una pregunta:
	Se enfoca en la instrucción
	Es directamente observable
	Es procesable (Puede estar en el control de la escuela y puede ser mejorado en el tiempo)
	Se conecta a una estrategia de mejora más amplia (Distrito, sistema)
	Es de alto nivel (Si se actúa en él, podría generar una diferencia significativa para el aprendizaje de los estudiantes)
2. Observación de la práctica	Los equipos de trabajo recolectan información que sea:
	Descriptiva y no evaluativa
	Específica
	Enfocada en el proceso de instrucción
	Relacionada con el problema de práctica
3. Informe de observación	Se discute los datos recolectados en los siguientes pasos:
	Se describe lo que se vio
	Se analiza la evidencia descriptiva (¿Qué patrones se vieron? ¿Cómo se pueden

	<p>agrupar los datos?</p> <p>Se predice lo que los estudiantes están aprendiendo (¿Si uno fuera un estudiante en esa clase o escuela, e hizo todo lo que el profesor dijo que se hiciera, que se sabría y que sería capaz de hacer?</p>
4. Siguiendo nivel de trabajo	<p>Los grupos desarrollan recomendaciones para nuevas etapas de trabajo:</p> <p>Re-analizan el “problema de práctica” a la luz de los patrones observados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizan recomendaciones para enfrentar el “problema de práctica” basadas en la evidencia recolectada. Éstas necesitan ser específicas y entregar recomendaciones de planes de acción para la escuela, las que deben ser informadas a la comunidad para la decisión final. • El líder facilita la incorporación de la evidencia y sugerencias en la comunidad educativa. ¿Cómo? Desarrollando sesiones de trabajo con los profesores para crear un plan de acción para el problema detectado. Utilizando instancias como consejo de profesores, jornadas de reflexión docente, planificación de PME y reuniones docente-UTP, y/o docente-Director. <p>La idea es que el problema detectado pase a ser una prioridad para toda la comunidad educativa, ya que es transversal a los procesos de aprendizaje del establecimiento y requiere crear una estrategia de solución comunitaria.</p>

6.7 Carta Gantt Plan de desarrollo profesional 2021

Estrategia	Etapas	Responsable	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
Caminata de aula	Definir foco de observación	Jefe UTP	4									
	Determinar participantes	Director	4									
	Seleccionar un líder	Director	4									
	Reuniones previas a la caminata	Jefe UTP	18									
	Informar previamente a la comunidad	Jefe UTP		1								
	Observación en aula	Director Jefe UTP Evaluador		8	7	10	8		9	7	11	
	Reunión de retroalimentación	Jefe UTP			14		15			14		
	Seguimiento a acuerdos	Jefe UTP			21			19			25	
	Reunión de mejora de proceso	Director						5				9
Rondas instruccionales	Determinar participantes	Director	4									
	Seleccionar un líder	Director	4									
	Reuniones previas a las rondas	Jefe UTP	16									
	Identificación de problema de práctica	Profesores participantes	16									
	Informar previamente a la comunidad	Jefe UTP		1								
	Observación de la práctica	Profesores participantes		*	*	*	*		*	*	*	
	Reunión de informe de observación	Jefe UTP			12		13			12		
	Re-análisis del problema de practica	Jefe UTP						3				6
	Entrega de recomendaciones de planes de acción para la escuela	Profesores participantes						5				9

*La fecha depende de la coordinación de los participantes

7. Marco teórico

7.1 Liderazgo

Existen diversas definiciones para el concepto de Liderazgo. Sin embargo, en la mayoría de los casos se considera en su esencia como un proceso social de influencia (Leithwood, 2009). Es una capacidad de presentar ideas y/objetivos a otros y que estos sean tomados por ellos como propios. Se busca desarrollar un sentido compartido que movilice a un grupo u organización en pro de principios comunes (Horn, 2010). Una característica esencial del liderazgo es establecer “un norte” para la organización y tener la capacidad de movilizarla en esa dirección (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

Dentro del ámbito escolar, podemos definir el Liderazgo Educativo como aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Hohepa, Lloyd, 2009). Es importante mencionar que ese objetivo, el mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es influenciado por muchos factores dentro del contexto escolar y que el liderazgo educativo es el segundo factor, después del trabajo docente que más contribuye al aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Horn y Marfán, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006) y que este efecto es mayor en las escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o que atienden a poblaciones vulnerables (Anderson, 2010). Además es importante considerar que si bien el liderazgo educativo tiene influencia sobre el objetivo final del aprendizaje de los estudiantes, esta influencia es indirecta (Hallinger y Heck, 1996) ya que no es desarrollada directamente sobre los estudiantes ni en la sala de clases, sino más bien sobre las condiciones de trabajo, el desarrollo profesional y los recursos presentes en el establecimiento.

Su importancia no es menor, ya que no existe evidencia documentada de escuelas que hayan logrado implementar procesos de cambio exitoso y una mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin la presencia de un liderazgo eficaz (Anderson, 2010, citado en Rodríguez, 2014).

7.1.1 Liderazgo efectivo

Para que el Liderazgo Educativo alcance su objetivo central de lograr y mejorar el aprendizaje de los estudiantes existen diversas funciones y actividades a desarrollar

Un liderazgo efectivo (...) abarca funciones y características, tales como una orientación no conformista, seleccionar y reemplazar de manera rigurosa a los profesores, apartar de la escuela aquellos elementos distractores que no estén centrados en los aprendizajes, monitorear de manera frecuente las actividades escolares, dar sentido, invertir mucho tiempo y energía en el mejoramiento escolar, apoyar a los profesores y desarrollar un liderazgo pedagógico superior. (Hallinger y Heck, 1996).

Es clave identificar entre todas estas actividades cuáles son prioritarias y cuáles no lo son. Para lograr esto es clave entender que el liderazgo se practica de acuerdo a las particularidades de la organización social, las metas establecidas, las personas involucradas, los recursos y, aún más, las características del propio líder, entre otros factores. Por lo tanto, (...) ninguna fórmula del liderazgo efectivo es aplicable de manera universal.” (Leithwood, 2009, citado en MINEDUC, 2015)

El trabajo de los líderes educativos incluye además de actividades relacionadas con el ámbito pedagógico, actividades de gestión escolar tanto interna como externa que no tienen relación directa con lo que pasa en el aula y que muchas veces pueden tomar más tiempo del necesario. Por lo tanto es necesario diferenciar teóricamente que liderar es diferente de gestionar. Gestionar tiene que ver con conservar ciertas actividades y rutinas de una organización. Liderar va más allá e implica reconsiderar las opciones presentes y plantearse la posibilidad de introducir cambios que promuevan la mejora (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, citado en Horn, 2013). En cuanto a sus enfoques, la estabilidad es más propia de la gestión y la administración, mientras que la mejora es la meta del liderazgo (Rodríguez, 2014).

Un director escolar tiene labores que desarrollar en ambos aspectos:

Dirección como liderazgo pedagógico	Dirección como gestión
<ul style="list-style-type: none"> • Labor centrada en lo pedagógico, desarrollo y crecimiento del establecimiento como organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento burocrático de la normativa según prescribe la administración.
<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica colectiva de trabajo. Una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atender y resolver las demandas de los diversos sectores e instancias.
<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de conocimientos y habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar al centro y a la administración

Tabla N°10. La dirección como gestión y como Liderazgo. (Bolívar, 2014)

Por tanto, un liderazgo educativo que orienta su trabajo en cumplir solo labores de gestión y excluye lo pedagógico, relacionado con el aprendizaje de los estudiantes, deja de la lado gran parte de su objetivo principal y es percibido cada vez más como un liderazgo ilegítimo e inefectivo (Leithwood, 2009). Un equipo directivo debe enfocarse en el objetivo principal del aprendizaje de los estudiantes. No obstante, los directores no suelen focalizar primariamente su acción en el ejercicio de prácticas de liderazgo pedagógico, consumiendo la mayor parte de su tiempo en resolver las tareas (y emergencias) diarias (Marfán, Muñoz y Weinstein, 2012, citado en Bolívar, 2014). El mismo autor menciona que

Escuelas con buenos resultados tienen directores que logran alinear el trabajo de la escuela en función del mejoramiento académico. Son conscientes de la multiplicidad de tareas que involucra su rol, pero priorizan aquellas donde inciden en términos estratégicos y desarrollan prácticas dirigidas a incrementar las capacidades pedagógicas los profesores.

7.1.2 Dimensiones

Si bien se ha mencionado que existen una gran cantidad de acciones que los líderes educativos deben llevar a cabo y que la priorización de estas dependerá de las diferencias y particularidades de cada establecimiento educativo, existe un repertorio de prácticas básicas que son llevadas a cabo por los líderes que han sido exitosos en sus labores.

De acuerdo a Leithwood, Harris, y Hopkins (2008), estas actividades son comunes, llevadas a cabo con diferente nivel de priorización y de manera indirecta, ya que están intermediadas por el efecto que producen en el trabajo de los profesores y no directamente en los alumnos. Estas prácticas de liderazgo influyen directamente la motivación, habilidades y condiciones laborales de los docentes, lo que se traduce en un mejor o peor desempeño docente, el cual a su vez afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Horn, 2013).

De acuerdo al modelo presentado por Leithwood et al. (2007) los líderes efectivos, aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes muestran las siguientes prácticas divididas en las siguientes cuatro categorías:

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

Tabla N°11. Prácticas clave para un liderazgo efectivo Leithwood et al. (2007).

Estas prácticas que movilizan estas variables mediadoras son reconocibles en los tipos de liderazgo transformacional, instruccional y distribuido (Rodríguez, 2014).

Por otro lado Robinson (2007), presenta un modelo paralelo al anterior donde define cinco dimensiones de liderazgo que lo vuelven eficaz basado en su impacto en los resultados de los estudiantes:

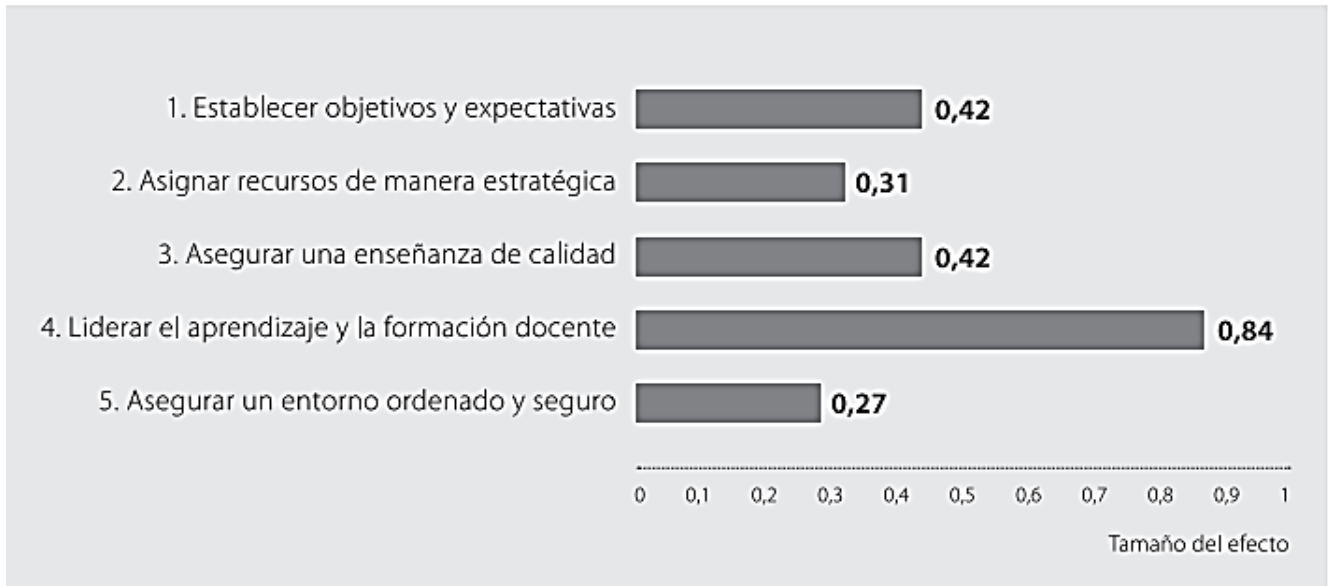


Gráfico N°6. Dimensiones de liderazgo eficaz (Robinson, 2007,2011).

De estas dimensiones, la que presenta mayor incidencia en el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, es la cuarta, relacionada con la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente. Sobre esta dimensión Robinson (2011) menciona que

Si la calidad de los docentes tiene impacto directo en las oportunidades que tendrán los niños, el liderazgo tendrá que promover las oportunidades formales e informales, para el aprendizaje profesional. Liderazgo que no sólo promueven sino que participa directamente con los docentes en el desarrollo profesional. Se requiere comprender las condiciones y establecer los contextos para el aprendizaje profesional.

Se puede considerar un paralelo entre las prácticas y dimensiones presentadas por Leithwood y Robinson:

Prácticas de Liderazgo para el aprendizaje (Leithwood, Day et al., 2006)	Dimensiones de liderazgo eficaz (Robinson, 2007)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo).	Establecimiento de metas y expectativas.
Desarrollar al personal.	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica.
Rediseñar la organización.	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el del currículum.

Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional.
	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

Tabla N°12. Dimensiones y prácticas para un liderazgo eficaz (Bolívar, 2014).

Para lograr el desarrollo de los profesores y de todas las demás funciones de liderazgo, se hace necesaria la inclusión de otros actores de la comunidad escolar en el proceso. Al comprender el liderazgo en términos de influencia estamos aceptando que, en un sentido amplio, puede ser ejercido tanto por actores con cargos formales en la organización, como por personas que no los tienen, pero que logran influir en algún curso de acción que involucra a otros, en línea con el norte común y además que el liderazgo puede ser fluido, quienes son líderes formales y pueden influir en otros, pueden ser también sujetos de influencia en algún momento (Horn y Marfán, 2010)

7.2 Liderazgo distribuido

7.2.1 Actores del liderazgo

El liderazgo es cada vez más percibido como un fenómeno que involucra a las organizaciones en su totalidad (Ogawa y Bossert, 1995) en el cual las estructuras organizacionales y los liderazgos más horizontales, distribuidos en muchas personas y roles, aparecen como posibles soluciones a esos dilemas (Manz y Sims, 1993).

Leithwood (2009) propone que el Liderazgo educativo además de ser un fenómeno de influencia eminentemente social, con un propósito y dirección, contingente y contextual, es también una función, es decir, personas en diferentes cargos y con recursos desiguales, pueden ejercer funciones de liderazgo.

Históricamente en nuestro país el liderazgo escolar tiende a ser relacionado directamente con los cargos formales y jerárquicamente establecidos. Sin embargo, con el objetivo de mejorar la eficiencia, gran parte de los países, Chile incluido, han enfocado recientemente, sus políticas educativas a fortalecer la dirección escolar, no en una línea burocrática o de gestión, sino de Liderazgo pedagógico (Bolívar, 2014). Este enfoque ha sido descrito como una vía privilegiada de cambio para el mejoramiento escolar (Robinson et al., 2009). Con esto, se tiende a descentralizar la gestión y, paralelamente, adquiere mayor

relevancia la dirección escolar (Bolívar, 2010). Estas orientaciones tomadas a nivel nacional, han significado una progresiva autonomía para la toma de decisiones en el establecimiento. Un director de escuela puede definir con mayor facilidad el destino de los recursos y la forma de trabajo para el equipo directivo y pedagógico.

7.2.2 Características del Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido consiste en acciones concertadas y colaborativas de los docentes y directivos que involucra en interacciones múltiples, en espacios y tiempos variados. Consiste en un intercambio de buenas prácticas que están al servicio del éxito de los alumnos (Bolívar, 2014). Debe ser entendido como práctica antes que como rol o responsabilidad, y con énfasis en las interacciones que se producen más que en las acciones (Harris y DeFlaminis, 2016) y como una práctica propia de la organización escolar, que surge de la interacción de los líderes con el contexto educativo y sociocultural en el que se insertan, y que se distribuye no solo entre los líderes formales sino que considera igualmente a los líderes informales en el establecimiento (Spillane, Halverson y Diamond, 2001).

El liderazgo distribuido puede presentar diversos patrones. En un estudio cuantitativo realizado por Maureira (2016) en 43 escuelas de enseñanza básica en Chile de alta vulnerabilidad, se contrastaron seis patrones asociados al Liderazgo distribuido:

Distribución formal: Trata de la manera en que se asignan las responsabilidades en las estructuras y roles formales de la institución.

Distribución pragmática: Se refiere a la asignación de tareas de carácter más puntual a ciertos profesionales en la organización, con la finalidad de descomprimir o bajar la carga de obligaciones que se concentran en la dirección.

Distribución estratégica: Se orienta a una perspectiva más a largo plazo, al cumplimiento de objetivos fundamentales definidos por la misión y visión de la institución.

Distribución incremental: Trata de la ampliación del potencial de liderazgo a otros actores de la propia organización.

Distribución oportuna: El liderazgo es asumido respondiendo a un sentido de oportunidad emergente, más que a una planificación.

Distribución cultural: Trata de las prácticas de liderazgo que reflejan vínculos fuertes entre los integrantes de la comunidad, que comparte un conjunto de valores y una concepción común de liderazgo compartido.

Cuadro N°1, Patrones de Liderazgo distribuido (Maureira, 2016).

En los resultados encontrados por Maureira se muestra que la distribución formal es la más frecuente. En esta distribución de liderazgo predomina la estructura jerárquica al momento de tomar decisiones. La menos frecuente fue la de distribución incremental, en donde el equipo directivo estimula el potencial de otras personas para ejercer liderazgo dentro de la organización (Ahumada, 2018).

Considerando el bajo efecto del Liderazgo escolar formal, entendiéndose como equipos directivos, en aumentar la capacidad de los docentes (ver Gráfico 6), se hace necesario involucrar a estos en el proceso de liderazgo y, consecuentemente influenciar sobre el desarrollo profesional de otros docentes y de sí mismos.

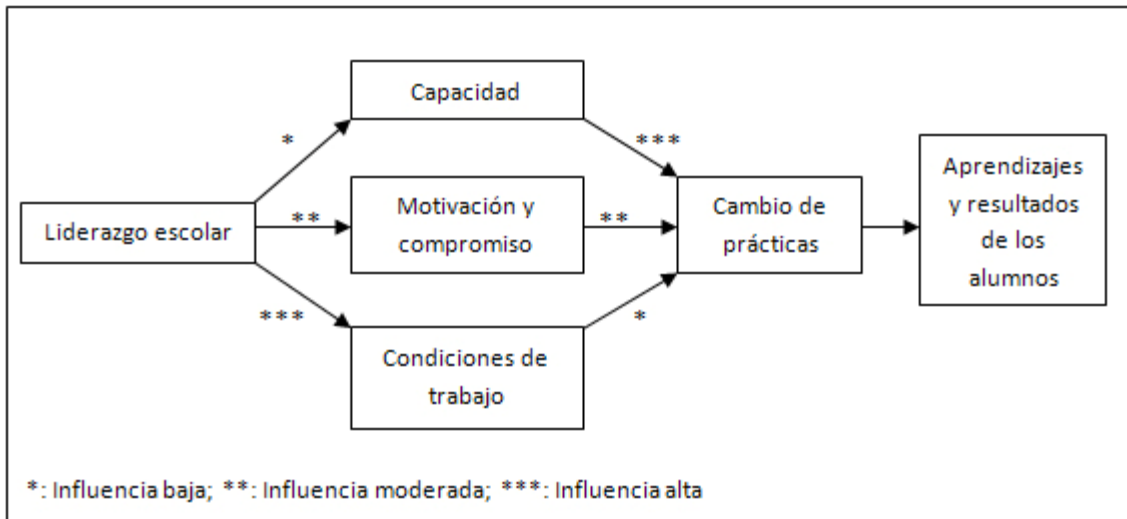


Gráfico N°7. Los efectos del liderazgo escolar (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008)

Es imprescindible que el liderazgo distribuido emerja desde los distintos actores de un establecimiento, generando una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo (Fullan y Hargreaves, 1996, citado en Ahumada, 2018), Tanto el liderazgo de los directivos como el de los profesores implica un ejercicio de influencia sobre las creencias, los valores y las acciones de otros (Hart, 1995). Lo que sí puede resultar diferente es cómo se ejerce esa influencia y con qué fin.

El liderazgo de los docentes puede expresarse de manera informal, por ejemplo, en los roles de apoyo en las comunidades de aprendizaje profesionales o en las iniciativas de cambio dentro de la escuela (Grossman, Wineburg, y Woolworth, 2001; Wolf, Borko, Elliott, y McIver, 2000, citado en Leithwood, 2009). Los profesores pueden ejercer liderazgo en programas paralelos ya que su liderazgo puede ser informal y como parte de programas específicos. Si esto es facilitado por los líderes formales, la capacidad de los profesores para liderar aumenta. Sin embargo, debe considerarse que los conflictos entre profesores que son líderes informales puede afectar su trabajo y visión compartida (Firestone y Fisler, 2002) y si los líderes formales no están dispuestos a compartir su autoridad con los profesores su función como líderes puede verse afectada (Brown, Rutherford, y Boyle, 2000; Scribner, Hager, y Warne, 2002; Smylie, Conley, y Marks, 2002, citado en Leithwood, 2009)

Para que los efectos del liderazgo distribuido sean positivos se deben considerar algunos principios de acción esenciales y evitar en el proceso perspectivas erróneas.

Principios de acción	No es liderazgo distribuido
Compartir responsabilidades en una acción concertada.	Delegación de tareas (dividir el trabajo) entre los miembros.
Liderazgo múltiple, en una relación interactiva (no estática ni unidireccional).	Roles y posiciones definidos de antemano, en una estructura vertical o jerárquica.
Proceso relacional en redes complejas en toda la organización (holística).	Acciones individualizadas, cada una centran su propio nivel.
Convergente: centrada la mejora de la enseñanza colectivamente.	Aditiva: suma de partes sin influencia recíproca.

Tabla N°13. Liderazgo distribuido: principios de acción y perspectivas erróneas. (Bolívar, 2014)

Los resultados finales pueden variar dependiendo del contexto escolar. Debe examinarse si la suma de todos los liderazgos provenientes de diferentes fuentes de la escuela puede traducirse en una variación significativa en los resultados escolares y en la efectividad de la escuela (Bryman, 1992, citado en Leithwood, 2009). También debe considerarse que si hay una mayor participación de los profesores en la toma de decisiones dentro de la escuela, esto la transformaría en una escuela más democrática (Duke, Showers e Imber, 1980) y que la confianza entre profesores y directivos en el proceso del Liderazgo distribuido es especialmente importante para su desarrollo (Smylie *et al.*, 2007).

7.3 Desarrollo profesional docente

Es clara la importancia que tiene el desarrollar las habilidades de los docentes y su consiguiente impacto en los estudiantes y su aprendizaje. La investigación muestra que es clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Hallinger, 2005, citado en Ulloa y Gajardo, 2016).

Los docentes no se desarrollan solos (Ulloa y Gajardo, 2016). El trabajo en este aspecto debe realizarse en conjunto con diversos actores de la comunidad escolar y si se esperan resultados para todo el establecimiento no se puede realizar de manera individual. Ningún individuo solo puede compartir toda la cultura del grupo al que pertenece. Aprender es un proceso social que requiere de intercambio (Solomon, 2001). El liderazgo distribuido está centrado en estos intercambios que deben realizarse entre

quienes participan en el proceso de desarrollo profesional docente, pero no basta con ello, sino que debe realizarse de manera dirigida, ayudando a las personas a realizar algo específico y acotado o algo muy amplio y transformador (Burns, 1978, citado en Leithwood, 2009).

Para dirigir estos esfuerzos es importante considerar que es esencial en un programa de desarrollo profesional, el rol de sus participantes, las estrategias a utilizar, entre otros. Montecinos (2003) presenta un listado desarrollado por la National Academy of Science (1998) que aún hoy deben ser considerados y enfatizados para el desarrollo de un programa de 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
Profesor como el objeto de cambio	Profesor como la fuente y facilitador del cambio

Tabla N°14, Tendencias de Cambio en Programas de Desarrollo Profesional Docente

Tomando en cuenta los cambios y factores más efectivos para el Desarrollo Profesional Docente, se debe considerar que de acuerdo a la evidencia la práctica de acompañamiento a los docentes por parte de líderes educativos, en interacción con otras, es una de las que tiene impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Hallinger, 2010; Leithwood, 2009; Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008, citado en Ulloa y Gajardo, 2016). Para que este acompañamiento sea efectivo

debe incorporar las prácticas descritas por Leithwood (2009) que están consideradas en la dimensión de Desarrollar personas:

La primera tiene relación el **Ofrecer estímulo intelectual**. Los líderes educativos ayudan a generar las preguntas e ideas que producen un cambio en las personas, incitando al equipo educativo a examinar supuestos acerca de su trabajo y a repensar su reformulación y brindando oportunidades para conversaciones profundas sobre enseñanza y escolarización, proporcionando recursos de información, apoyando programas bien organizados de desarrollo profesional e introduciendo nuevas ideas sobre la escuela para su consideración (Leithwood, 1994).

La segunda práctica está relacionada con el **Entregar apoyo individualizado**. Los líderes educativos apoyan a sus equipos mostrando respeto y consideración por sus sentimientos y necesidades personales. Esto le asegura al equipo educativo que los problemas que surgirán en el contexto del cambio de sus prácticas serán tomados en cuenta y que se les brindará apoyo (véase, por ejemplo, Louis, Toole, y Hargreaves, 1999). La evidencia reciente sugiere que la atención personal de un líder hacia sus empleados incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y aumenta de manera indirecta el rendimiento (McColl-Kennedy y Anderson, 2002).

La tercera está relacionada con el **Proveer un modelo apropiado**. Los directores ejercen su liderazgo para desarrollar a las personas estableciendo ejemplos a seguir consistentes con los valores y las metas de la organización. Establecer modelos provee una clara guía para el crecimiento y la acción; también consolida la percepción del equipo educativo respecto de sus propias capacidades y su sentido de auto eficacia.

7.3.1 Etapas de un plan de Desarrollo profesional docente

El Ministerio de Educación ha formulado un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y creado un documento llamado “Diseño de un Plan de Desarrollo Profesional Continuo (PDP)” que busca la implementación de un plan escolar de Desarrollo profesional docente. En el documento se presentan los pasos para diseñar el plan y las diferentes etapas que el MINEDUC considera en el ciclo de desarrollo profesional. Este plan puede ser resumido en las siguientes etapas:



Gráfico N°8. Etapas de un plan de desarrollo profesional continuo. (MINEDUC, 2016)

Etapa 1. Detectar necesidades y definir objetivos

Se definen junto al equipo profesional, las competencias y conocimientos profesionales necesarios para alcanzar de manera sostenida el mejoramiento de los aprendizajes. Se fija el objetivo que se busca

alcanzar considerando los Objetivos Estratégicos. Luego de un análisis se propone identificar con los equipos de trabajo las necesidades específicas, es decir, las competencias particulares a desarrollar.

Etapa 2. Diseñar el plan de desarrollo profesional

Una vez detectadas las necesidades y definidos los objetivos del plan de desarrollo profesional, se debe proceder a seleccionar los contenidos, las modalidades o estrategias de desarrollo profesional a considerar, las instancias específicas en que estas se llevarán a cabo, la definición de responsables y la programación de actividades. Estas estrategias deben ser alineadas y coherentes con las estrategias de enseñanza del establecimiento.

Etapa 3. Asegurar disponibilidad de los recursos en conjunto con el sostenedor

Es necesario que este conozca y comprenda los objetivos de desarrollo profesional del establecimiento y visualice su coherencia con los objetivos estratégicos del PME, para que en equipo se asegure la disponibilidad de los recursos requeridos en las actividades que tendrán mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes a largo plazo, con el propósito de maximizar el uso de los recursos.

Etapa 4. Implementar actividades

Es en esta etapa donde se pone en juego el cambio esperado. Se deben considerar en esta etapa:

- Asignar encargados de las actividades y procesos
- Informar con tiempo y contextualizar el sentido del plan de desarrollo profesional
- Preparar los materiales con anticipación
- Generar un ambiente de aprendizaje, acogida y respeto
- Dar un especial énfasis de trabajo colaborativo
- Desarrollar observación y monitoreo constante
- Mantener siempre en vista la meta
- Aprovechar el tiempo
- Visibilizar avances
- Mantener Comunicación y coordinación permanente con el sostenedor

Etapa 5. Evaluar y mejorar

Es necesario contemplar la evaluación del nivel de eficacia que tuvo la estrategia empleada. Esto se puede lograr a través de:

- Evaluaciones formativas: permiten monitorear el seguimiento de la implementación de la estrategia, de modo de ir haciendo ajustes a su diseño.

- Evaluaciones sumativas: permiten verificar el grado de cumplimiento de la estrategia en relación con los objetivos específicos definidos en el primer paso.
- Evaluaciones de resultados: se efectúan con el objetivo de determinar el impacto de la implementación del plan de desarrollo profesional.²

7.4 Observación

Una vez definidos los objetivos, los docentes y los directivos que participaran de programa de Desarrollo profesional Docente. Se deben llevar a cabo acciones que permitan conocer el estado actual del establecimiento en cuanto a la enseñanza en el aula, la implementación del currículum, y principalmente del aprendizaje de los estudiantes.

Para ello es necesario es necesario realizar observaciones de clases, estas pueden ser definidas como una práctica que se utiliza tanto en la formación inicial y permanente del profesorado como en la investigación sobre contextos de aprendizaje. Consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente (DTCELE. 2017). La observación de clases es una actividad clave que entrega información relevante para apoyar el trabajo pedagógico. Usualmente es recolectada por los directores mediante una serie de instrumentos, como lo son las rúbricas, pautas y listas de cotejo, entre otros. Estos instrumentos suelen ser entendidos como herramientas que evalúan el desempeño del profesor en un lapso de tiempo determinado (Haep, Bhnke y Steins, 2016, citado en Aravena, 2018). Sin embargo, la observación de clases puede estar enfocada en mucho más que la labor docente.

7.4.1 Modalidades de observación

La observación de clases considera dos procesos fundamentales (van Es y Sherin, 2008; en Muller, et al., 2014, citado en Ulloa y Gajardo, 2016). El primero es el **notar o atención selectiva** y se refiere a la habilidad para dirigir la atención a las situaciones que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje. El segundo es el **razonar**, este alude a la habilidad para utilizar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje con el fin de razonar sobre las situaciones que se han observado

² Descripción de etapas de un Plan de desarrollo profesional docente. Elaboración propia (MINEDUC, 2016)

El primer proceso tiene relación con que se desea observar con lo que se ha denominado el triángulo instruccional.

Cohen et al. (2003) con la finalidad de diseñar marcos de observación desarrollaron el triángulo instruccional. Este triángulo entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje como su unidad de análisis, que a su vez se compone de cuatro elementos clave: a) actividades de los estudiantes, b) desempeño del docente, c) contenidos curriculares y d) entorno. Para los autores del triángulo instruccional, el proceso de enseñanza y aprendizaje consiste en diversas interacciones entre contenidos, actividades, profesores, estudiantes, que se interconectan con distintos niveles de complejidad. De forma que cuando se observa una clase es necesario considerar múltiples focos. (Aravena, 2018)

EL TRIÁNGULO INSTRUCCIONAL

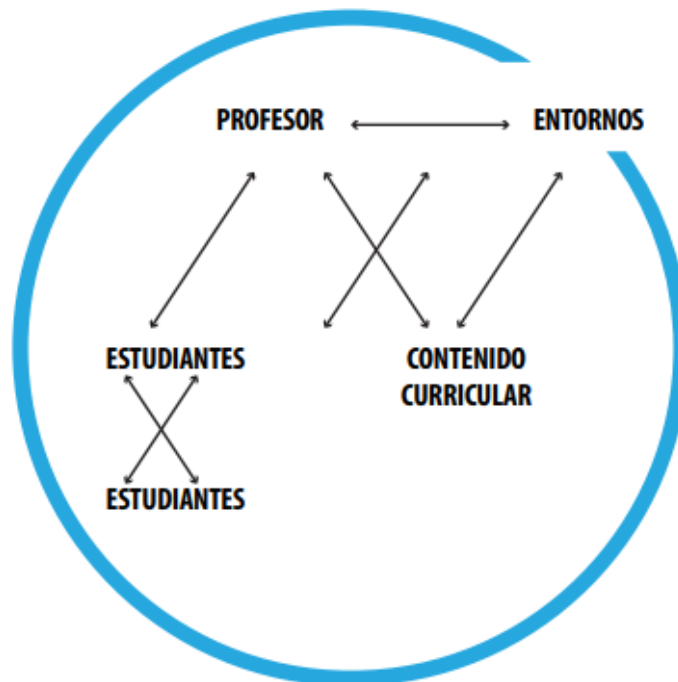


Figura N°1. Triángulo instruccional (Cohen et al. 2003)

A menudo se observa lo que se quiere ver (Wragg, 1999). Gran parte de los observadores limitan su foco de atención al desempeño docente. Con esta acción dejan de lado información relevante sobre el proceso de enseñanza (Müller, Volante, Grau y Preiss, 2013). Es por ello que se debe preparar de antemano lo que se va a observar. (Aravena, 2018) y que no tiene por qué estar enfocado solo en la labor docente.

El segundo proceso alude a las habilidades de los observadores para describir, interpretar, evaluar y predecir a partir de lo que observan (el cómo observar, qué registrar y cuánta información se utiliza) (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg y Schwindt, 2011; Sherin y van Es, 2009; en Muller, et al., citado en Ulloa y Gajardo, 2016).

Se pueden distinguir tres niveles de observación (Sherin y Van Es, 2009)

- 1) **El nivel de descripción:** Centrado en dar cuenta de lo sucedido en la clase.
- 2) **El nivel de evaluación:** Implica emitir juicios de valor respecto de la calidad de las interacciones observadas.
- 3) **El nivel de interpretación:** Que genera inferencias y relaciones a partir de los elementos observados.

La combinación de estos tres niveles, nos permite generar al menos siete modos o patrones de observación (Muller et al., 2014, citado en Ulloa y Gajardo, 2016).

Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo
1	Descripción general	Registros se refieren a aspectos globales de la clase observada	“El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro”
2	Descripción detallada y relevante	Registros que incluyen aspectos específicos de la clase	“El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)”
3	Interpretación sin descripción	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga	“La profesora activa conocimientos previos.”
4	Interpretación con descripción	Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en la	“La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿dónde han escuchado la palabra contorno? (...)”

		clase y que contiene la observación	
5	Evaluación sin descripción	La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado	“Es una clase poco participativa. Se ven alumnos poco motivados.”
6	Evaluación con descripción	Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en la clase.	“La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en una clase anterior.”
7	Descripción con interpretación y evaluación	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro	“La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta.

La observación de clases no debe entenderse como un evento independiente y/o único, ya que forma parte de un proceso continuo. Al entender la observación de aula solo como un momento de encuentro entre el observador y el observado, se pierde la oportunidad de mirar cíclicamente el proceso pedagógico desde múltiples perspectivas y factores (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017).

7.4.2 Observadores

Quienes participen de las observaciones de aula, tanto directivos como profesores, deben considerar ciertas condiciones para un desempeño exitoso en esa labor.

El equipo directivo debe participar activamente en este proceso. Los Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de Calidad, en lo relativo a Estándares (Estándar 4.4) de gestión curricular establecen que: “El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2014:71) El documento indica además que estas observaciones y trabajo en conjunto deben realizarse regularmente y constantemente (2014:75).

El equipo pedagógico que puede participar en la observación de clases generalmente cuenta algunas de las siguientes características,

Definimos al docente líder como aquel docente que trabaja con sus colegas con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, Ya sea de modo formal o informal. Los profesores líderes formales son, generalmente, identificados por el director escolar. Ellos suelen ser jefe de departamento, coordinadores de grado o ciclo, líderes de equipos, mentores para los nuevos profesores, asesores o miembros de equipos para el desarrollo del currículum. Los profesores líderes informales son reconocidos por sus compañeros debido a su credibilidad, capacitación o capacidad para establecer relaciones (Patterson y Patterson, 2004, citado en Bolívar, 2014).

Ahondando en el liderazgo informal de los profesores, Danielson (2006, citado en Bolívar, 2014) define el liderazgo docente como

Un conjunto de habilidades demostrado por los docentes que continúan enseñando a los estudiantes, pero que también - más allá de sus propias aulas- ejercen una influencia en otras personas dentro de la propia escuela y en otros lugares. Implica movilizar y dar energía a otros con el objetivo de mejorar el desempeño de la escuela de sus responsabilidades críticas en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

7.5 Retroalimentación

La observación de clase por sí misma y de manera aislada es un avance, pero su contribución puede ser maximizada si se acompaña e interconecta con otras prácticas y apoyos. (Aravena, 2018).

La retroalimentación es un proceso complementario y posterior a la observación que entrega información sobre los conocimientos y habilidades personales para impulsar un proceso sistemático de reflexión sobre lo que los docentes saben y hacen, el contexto de su desempeño y sus consecuencias (Anijovich, 2010; Insuasty & Zambrano, 2011, citado en Leiva *et al.*2016). Puede entenderse como un proceso de reflexión que busca mejorar las habilidades del aprendiz a través de la identificación de fortalezas y debilidades en tareas definidas (Román, 2011). Este proceso presenta de manera formal o informal información que mejora la capacidad actual (Clarke, 2003)

Existen diferentes modalidades de retroalimentación (Tunstall y Gipps, 1996) que permiten que la retroalimentación aporte al aprendizaje:

RETROALIMENTACIÓN POSITIVA		RETROALIMENTACIÓN DE LOGROS	
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
A1 Premiar	B1 Aprobar	C1 Describir Logros	D1 Generar mejores niveles de logros
A2 Castigar	B2 Desaprobar	C2 Especificar los logros o lo que hay que hacer para mejorar	D2 Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
RETROALIMENTACIÓN NEGATIVA		RETROALIMENTACIÓN PARA MEJORAR	

Tabla N°15. Modalidades de retroalimentación ((Tunstall y Gipps, 1996, en Ulloa y Gajardo, 2016).

Tipo A: Retroalimentación evaluativa: Premios y castigos	Tipo C: Retroalimentación descriptiva: Especificando el logro o el modo de mejorar
Dentro de esta tipología caben aquellas muestras de premios y castigos entregados a un profesor en consideración de su desempeño. Se destacan el refuerzo positivo o recompensa que es una expresión de motivación extrínseca que incluye tanto manifestaciones materiales que actúan como “premios” o inmateriales que pueden venir dadas por una muestra pública del trabajo bien realizado. También compone esta tipología el castigo o comentarios negativos que implica desaprobación ante el desempeño. Es utilizado cuando las normas que fueron establecidas son consideradas como infringidas.	Este tipo de retroalimentación entrega información sobre qué hace que el trabajo realizado sea bueno o satisfactorio, o bien sobre qué falta para mejorar. Comunicando criterios y el modo en que éstos se han alcanzado o no. Implica especificar los logros o aprendizajes obtenidos, con elogios específicos por medio del uso de criterios. También implica la ruta de especificar los logros o lo que hay que mejorar que involucra la descripción específica de qué aspecto del desempeño docente debe ser mejorado, enfocándose en los logros y/o errores del trabajo realizado y su relación prospectiva en atención a desempeños posteriores por parte del profesor.
Tipo B: Retroalimentación evaluativa: Aprobación y desaprobación	Tipo D: Retroalimentación descriptiva: Construyendo el aprendizaje
Se incluye la retroalimentación donde el desempeño es bien o mal juzgado, restringiéndose	Este tipo de retroalimentación apunta hacia la metacognición de los procesos que condujeron al

<p>a la comunicación de la satisfacción de la tarea sin más información que aquella. Puede tomar características de muestras de aprobación verbal y no verbal en la que se expresa la aprobación en el desempeño de la tarea por parte del evaluador de forma general, a pesar de ser realizada en términos personales. Asimismo, se incluye la desaprobación del desempeño en la tarea.</p>	<p>aprendizaje y reconocimiento de una buena práctica pedagógica a través de la reflexión que lleva a cabo el profesor, tras someterse al juicio de quien lo retroalimenta. Puede referirse a la construcción de aprendizajes, en la que director y profesor aprenden juntos que implica la conversación y diálogo con el docente para reflexionar en torno al trabajo que se está realizando, reconociendo la importancia del trabajo del profesor, ponderando además el auto-aprendizaje reflexivo, permitiéndole al profesor hacer comparaciones entre logros presentes y pasados. Por otra parte, se encuentra la ruta asociada al diseño de caminos para aprender, que se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo, haciendo partícipes a ambas partes en la evaluación del desempeño; o bien, en la posibilidad efectiva de que el director plantee preguntas reflexivas al profesor que retroalimenta, para que lo conduzcan a evaluar su propio desempeño en atención al reconocimiento de fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar</p>
--	---

Tabla N°16. Elementos de las modalidades de retroalimentación (Ulloa y Gajardo, 2016)

Las observaciones de aula tienen un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes cuando se complementa con reflexión, retroalimentación y conversaciones desafiantes para la mejora (Robinson, 2010, citado en Aravena, 2018). No obstante, en muchas ocasiones las conversaciones sobre el desempeño o los resultados se vuelven complejas dado que pueden incomodar o generar una actitud defensiva que se cierra al aprendizaje. En esta situación problemática los líderes escolares, ya sean directivos o profesores que observan, se ven enfrentados al dilema de proteger la relación (persona) o continuar con la agenda de cambio (tarea) (Robinson et al., 2009).

Es por ello que se presenta como estrategia eficaz el desarrollo de un análisis que involucra los siguientes elementos (Ulloa y Gajardo, 2016):

1. Explicitar las preocupaciones.
2. Dar a conocer los motivos de dichas preocupaciones.
3. Analizar dichas preocupaciones, junto con el otro, antes de asumirlas como válidas.

Estos elementos tienen como objetivo reducir el dilema entre la persona y la tarea, sin prejuizar ni proteger. Adicionalmente, al trabajar en conjunto es un docente que se siente respetuosamente desafiado (Robinson, 2009).

De acuerdo a Robinson (2009, citado en Ulloa y Gajardo, 2016), hay siete elementos fundamentales que caracterizan a una conversación abierta al aprendizaje:

Componente Clave	Explicación
Describa su preocupación como su punto de vista	Dé cuenta de su “preocupación”, sin la presunción de que su punto de vista es “la realidad” o es compartido. Poner de manifiesto el pensar, apertura al aprender. Asimismo, esto sugiere evitar manipular la conversación a través de preguntas que obliguen al otro a decir lo que usted no quiere. Por ejemplo, preguntas tales como ¿Cómo crees que estuvo tu clase?
Describa en qué basa su preocupación	Las evidencias, ejemplos o razones siempre deben acompañar su punto de vista. Caso contrario se inician conversaciones dadas por sentado algunos elementos, lo que cierra el aprendizaje
Invite a señalar otros puntos de vista	Considerar los puntos de vista de los otros, permite ganar su compromiso, sobre todo cuando las diferencias son tratadas como oportunidades para aprender sobre los méritos relativos de cada punto de vista
Parafrasee y compruebe el otro punto de vista	En conversaciones complejas, la capacidad de parafrasear mantiene a las personas emocionalmente conectadas
Detecte y compruebe los supuestos importantes	Verificar y corregir los supuestos que se presenten en la conversación, permite aumentar la validez de la información. Para ello es recomendable decir lo que lo lleva a su punto de vista, buscando contraejemplos, e invitando a otros a criticar sus puntos de vista, así como expresar su propia opinión
Establecer una base común	Establecer puntos en común, permite disminuir los desacuerdos y la percepción de amenaza, al mismo tiempo que aumenta la motivación para

	seguir trabajando juntos. Para ello, son funcionales el establecer un procedimiento acordado para resolver diferencias, expresiones de satisfacción con la conversación o relación, así como establecer metas y objetivos comunes
Hacer un plan	Dicho plan debe convocar y comprometer a ambas partes

Tabla N°17. Componentes clave de una conversación de retroalimentación abierta (Robinson 2009, citado en Ulloa y Gajardo, 2016),

7.6 Estrategias de Desarrollo profesional docente

7.6.1 Caminata de aula

Consisten en observaciones breves y focalizadas a un conjunto de aulas, que proveen información para posteriormente conversar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas pueden ser utilizadas de manera continua y sistemática para proveer una mejora escolar de largo alcance (Stout, Kachur y Edwards, 2013).

Estas permiten a los directivos o profesores saber hasta qué punto los estudiantes están aprendiendo y cual desafiantes son las actividades para ellos. Se convierte en evidencia de deconstrucción de las metas e intenciones de aprendizajes del currículum. A través de preguntas dirigidas a los estudiantes y profesores de “para qué” y “cómo” se está aprendiendo, se puede asegurar que los docentes establezca expectativas claras para los estudiantes y que ellos estén conectados con ese objetivo (Sharratt y Planche, 2016).

Las preguntas a realizar son las siguientes:

1. ¿Qué estás aprendiendo?

2. ¿Cómo estás aprendiendo?

3. ¿Cómo sabes que estás aprendiendo?

4. ¿Cómo puedes mejorar?

5. ¿A dónde vas en busca de ayuda?

El protocolo de las caminatas de aula y conversaciones de aprendizaje incluye lo siguiente:

Los líderes y docentes líderes caminan en salas, escuchando y observando.
Los líderes no interrumpen la lección ni toman notas dentro de sala.
Caminatas duran entre 3-5 minutos por cada sala.
Si no se interfiere con el aprendizaje, los “caminantes” realizan las 5 preguntas claves a los estudiantes, de manera individual.
Los “caminantes” salen de la sala en silencio. Después de varias caminatas, realizan preguntas auténticas a los docentes, en directa relación con las observaciones realizadas.

Tabla N°18. Características de las caminatas de aula (Sharratt, 2016).

Las Caminatas de aula pueden tener usos variados, pudiendo ser desarrolladas por directivos, entregándoles una visión general de la enseñanza y el aprendizaje a nivel institucional (Pitler & Goodwin, 2008) o por profesores, para crear comunidades de aprendizaje profesionales.

Es importante mencionar que por sí solas no reemplazan las observaciones de clases completas (Visitas de aula) u otras estrategias de observación, sino que las suplementan al proveer un número mayor de “fotografías” de prácticas de aula, que con el tiempo pueden revelar patrones y prácticas institucionalizadas en toda la escuela (Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2007).

7.6.2 Rondas instruccionales

Es una estrategia para el desarrollo de prácticas de aprendizaje basado en la idea de “rondas médicas” (City, 2011). Esta estrategia tiene como objetivo comprometer tanto a profesores y líderes escolares en la investigación de las prácticas educativas desarrolladas en la institución y así identificar el impacto de ellas en el aprendizaje de los estudiantes. Su principal objetivo no es retroalimentar al profesor observado (aunque es posible en caso de que sea solicitado), sino que permitir la observación entre pares para abrir la conversación y reflexión colegiada a través del aprendizaje colaborativo (Marzano, 2011, citado en Pozo, 2018).

Las rondas instruccionales se caracterizan por:

- 1) Involucrar a un grupo de profesores o líderes (3 a 5 personas) quienes visitan diversas salas de clases de su establecimiento o de uno externo.

2) Enfocarse en prácticas pedagógicas más allá de la sala de clases, desarrollando estrategias a nivel de escuela, redes, municipios, región o a nivel nacional.
3) Promover la colaboración y el intercambio de prácticas, apoyando el desarrollo de logros sistémicos en enseñanza y aprendizaje.
4) Examinar la clase en detalle y de manera precisa, recolectando evidencia de enseñanza y aprendizaje sin emitir juicios, con foco en identificar estrategias usadas por los profesores, explorar el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes.
5) Una observación descriptiva y analítica, más que evaluativa. Los visitantes deben registrar lo que observan y no lo que piensan sobre la clase.

Tabla N°19. Características de las Rondas instruccionales (Pozo, 2018)

La importancia de las Rondas instruccionales radica en que sirven para reunir múltiples iniciativas de mejora y además indican lo que está pasando (o no pasando) en el aula. En una escuela de alto rendimiento no se pone atención únicamente los datos de evaluación externa. Se observan también los datos que se obtienen en el aula, incluidos datos de observación alrededor del núcleo de instrucción. (City, Elmore, Fiarman y Teitel, 2009).

8. Conclusiones

A partir del estudio de caso realizado en el Liceo presentado, y junto con la información identificada en los datos cuantitativos y cualitativos, se evidenció la necesidad de reforzar el trabajo realizado tanto por el equipo directivo como por el equipo docente. Los datos indicaron que los esfuerzos realizados por los diferentes actores de la comunidad escolar en el cumplimiento de sus labores existían pero eran aislados y poco sistemáticos.

Frente a esta situación es que se propone, basándose en las prácticas más descendidas, el establecimiento de un Plan de acompañamiento en el aula y retroalimentación de la práctica docente por parte del equipo directivo y docentes líderes que los involucre como participantes activos, haciéndolos responsables del desarrollo de dos estrategias de trabajo paralelas: las caminatas de aula y las rondas instruccionales.

Para una adecuada implementación de estas estrategias, es indispensable el trabajo del equipo directivo tanto para iniciar como para supervisar el desarrollo de ellas. Si bien ellos realizarán observaciones en las caminatas de aula, no lo harán en las rondas instruccionales. Para lograr un mejor uso de la información obtenida de ambas modalidades de observación, es clave su supervisión de las reuniones de retroalimentación que se realizarán periódicamente durante el periodo propuesto en conjunto con los profesores.

De parte de los profesores que son observados, se espera que entiendan el fin de ambas estrategias durante el proceso, ya que ambas suponen un significativo cambio de prácticas de observación de aula en comparación con las realizadas con anterioridad. Es clave para ello la entrega de información previa a los docentes en donde se indique que harán tanto el equipo directivo como otros profesores en su aula.

De parte de quienes observan, se espera que realicen sus observaciones con los objetivos previamente definidos y que su observación se centre en la estrategia que están desarrollando, evitando poner su atención en aspectos que no son parte de la observación que deben realizar. Adicionalmente, se espera que compartan entre los correspondientes observadores lo observado y que posteriormente ellos generen las instancias de diálogo correspondientes a cada estrategia con los diferentes actores que corresponda.

También es importante realizar un seguimiento a los acuerdos tomados en las instancias de retroalimentación y que los objetivos sean mantenidos o cambiados en el tiempo de acuerdo a lo que se vaya observando. Se debe considerar también la periodicidad de las observaciones respetando las fechas propuestas, hasta que estas sean consideradas parte natural de las actividades realizadas en el aula.

Se deben considerar algunos factores adicionales que puedan dificultar la implementación de estas estrategias tales como el tiempo asignado a su aplicación, ya que será la primera vez que se implementan, y la priorización que se les dé a estas estrategias nuevas por sobre otras prácticas ya establecidas en la rutina del establecimiento. Existe la posibilidad de resistencia tanto por parte del equipo directivo como por los docentes al considerar estas estrategias como algo innecesario o que al ser dos instancias de observación paralela, considerarlas como redundantes.

Finalmente, es esencial utilizar el potencial de liderazgo desaprovechado que existe en el establecimiento, tanto del equipo directivo, que debe cumplir sus labores de liderazgo pedagógico, como por parte de los profesores quienes también pueden liderar acciones de cambio colectivo al trabajar coordinadamente entre ellos y con el equipo directivo.

Se espera que con la adecuada implementación de las estrategias presentadas, los esfuerzos aislados que ya están presentes en el establecimiento se transformen poco a poco en parte de un programa de desarrollo docente establecido y sistemático.

9. Bibliografía

Ahumada, L., Castro, S. y Maureira, O. (2018). Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. Nota Técnica N° 9. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Anderson, Stephen. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. Psicoperspectivas. 9. 34-52. 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127.

Aravena, F. (2018). Preparando la observación de aula: construyendo sentido compartido. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Beers, B. (2004). Who is learning? *Principal Leadership*, 4(9), 28–33.

Beers, B. (2006). *Learning-driven schools*. Alexandria: ASCD.

Bender, P. (2017) Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores) Ediciones Universidad Diego Portales.

Bolívar, A. (2010) El Liderazgo Educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.

Bolívar, A. (2014) *Liderazgo Educativo y Desarrollo profesional docente: Una revisión internacional*. RIL Editores, Universidad de Concepción

Bush T., Robinson V., Sun J., Giles D. & Cuéllar C., Spillane J. & Ortiz M. Ryan J., Fink D., Lambert L., y Oplatka I. (2016) *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle), 2016, 2ª edición.

Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2007). *Using the Classroom Walk-Through as an Instructional Leadership Strategy*. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde <http://www.adlit.org/article/27501/#essential>

City, E., Elmore, R., Fiarman, S., y Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. October 2011 | Volume 69 | Number 2 Coaching: The New Leadership Skill Pages 36-41

City, E. (2011) *Learning from Instructional Rounds*. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde <https://eric.ed.gov/?id=EJ963531>

Clarke, S. (2003). *Enriching feedback*. London: Hodder and Stoughton.

Cohen, D., Raudenbush, S., y Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 1-24.

Downey, C., Steffy, B., English, F., Frase, L., y Poston, W. (2004). *The three-minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

DTCELE (2017). Observación de clases. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/observacionclases.htm

Duke, D. L., Shower, B. K., y Imber, M. (1980). Teachers and Shared Decision Making: The Cost and Benefits of Involvement. *Educational Administration Quarterly* vol. 16, no.1, pp. 93-106

Firestone, W. y Fidler, J. (2002). Politics, community, and leadership in a school-university partnership. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 449–493. <https://doi.org/10.1177/001316102237669>

Gajardo, J., Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.

Hallinger, P. y Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5- 44.

Hart, A. (1995). Re-conceiving school leadership. *Elementary School Journal*, 96:9-28

Harris, A., y DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.

Harris, A. y Mujis, D. (n.d). Teacher leadership: A review of research. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-teacher-leadership-full.pdf>

Hopkins, G. (2005). Walk-throughs are on the move. *Education World*. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde http://www.education-world.com/a_admin/admin/admin405.shtml

Horn, A., y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Horn, A. (2013) *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Madrid.

Kachur, D., Stout, y J., Edwards, C. (2013). Classroom walkthroughs to improve teaching and learning. Classroom Walkthroughs to Improve Teaching and Learning. 1-169. 10.4324/9781315855417.

Kachur, D., Stout, y J., Edwards, C.(2013) Engaging Teachers in Classroom Walkthroughs. ASCD. Alexandria, VA 223111714 USA February 2011 | Volume 68 | Number 5 Teaching Screenagers Pages 80-82

Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. Educational Administration Quarterly, vol. 30, n. 4, 498-518.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (1998). Distributed leadership and student engagement in school. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Diego, CA. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424645.pdf>

Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). A new agenda for research in educational leadership. New York, NY: Teachers College Press.

Leithwood, K., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning. UK: National College for School Leadership.

Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter. OISE: University of Toronto.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management, 28(1), 27-42.

Leithwood, K. (2009). Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación. Santiago: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf

Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2017). Liderazgo Pedagógico en Directores Noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. Revista Relieve.

Manz, C. y Sims, H. (1993) Superliderazgo: Como enseñar a otros a autoliderarse en la empresa. Editorial Paidós. Barcelona

Marzano R. (2011) The Art y Science of Teaching / Making the Most of Instructional Rounds. Teaching Screenagers Pages 80-82. Volume 68 | Number 5.

Marzano, Robert & Waters, Timothy y McNulty, Brian. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Maureira, O. (2016). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 2(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5537>

McCull-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545–559. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00143-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00143-1)

Meyer, J. y Mashburn, A. (2011). Occasions and the reliability of classroom observations: Alternative conceptualizations and methods of analysis. *Educational Assessment*, 16(4), 227-243.

MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC. (2016). *Diseño de un plan de desarrollo profesional continuo. Dimensión: desarrollando las capacidades profesionales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC. (2019). *Herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Herramienta 2. Liderazgo escolar: reconociendo tipos de liderazgo*. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14511/HERRAMIENTA2_final.pdf

Montecinos, C. (2003) *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo*. Psicoperspectivas, vol. II, núm. 1, pp. 105-128 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.

Müller, M., Volante, P., Grau, V. y Preiss, D. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhé*, 23(2), 1-12.

Ogawa, R. y Bossert, S. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly - EDUC ADMIN QUART.* 31. 224-243. 10.1177/0013161X95031002004.

Patterson, J. y Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership* 61 (7), 74-78.

Pitler, H. y Goodwin B. (2008). Classroom walkthroughs: Learning to see the trees and the forest. Changing Scholls. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde <http://www.mikemcmahon.info/ClassroomObservation.pdf>

Pozo, C. (2018). Rondas Instruccionales: Estrategia para acelerar la mejora continua. LIDERES EDUCATIVOS - Prácticas de liderazgo Master en Educación en Liderazgo y Gestión, University of Melbourne

Richardson, V. (2001). Seeing through new eyes. Tools for Schools. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde www.nsd.org/library/publications/tools/tools10-01rich.cfm

Robinson, V. (2007) The Impact of Leadership on Student Outcomes: Making Sense of the Evidence. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5/

Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.

Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.

Robinson, V. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership* (First Edit). San Francisco: Jossey-Bass

Rodríguez, S. (2014) *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Bases y evidencias para su fortalecimiento en Chile*. RIL Editores, Universidad de Concepción

Román, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior online. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-18.

Sharratt, L. & Planche, B. (2016). *Leading collaborative learning: Empowering excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin. ISBN: 978-1483368979

Sherin, M. y Van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>

Smylie, M., Mayrowetz, D. Murphy, J. y Louis, K. (2007). Trust and the Development of Distributed Leadership. *Journal of School Leadership*. 17. [10.1177/105268460701700405](https://doi.org/10.1177/105268460701700405).

Spillane, James & Halverson, Richard & Diamond, John. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*. 30. 23-28. 10.3102/0013189X030003023.

Tunstal, P. y Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-404.

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.

Valenzuela, P., & Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-348). Santiago: Salesianos Impresores.

Wallace, J. D., Nesbit, C. R., y Newman, C. R. (2001). Bringing about school change: Professional development for teacher leaders. En Rhoton J. y Bowers P. (Eds.) *Issues in science education: Professional development leadership and the diverse learner* (pp. 37-47). Arlington, VA: NSTA Press.

Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.

10. Anexos

10.1 Anexo 1. Tabla de Variables de Valenzuela y Horn

Ámbito	Dimensión	Sub-dimensión	Encuesta	Pregunta	Observaciones
Prácticas Director	Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes	Docentes	4.08 - 5.20 - 5.21 - 5.23 - 5.24	3 Indicadores creados con todas las preguntas a partir de un análisis factorial
		Estimulación intelectual	Docentes	5.08 - 5.11 - 5.22 - 5.25 - 5.18 - 5.19	
		Modelamiento	Docentes	5.17	
	Establecer dirección	Altas expectativas	Docentes	4.06	
		Objetivos	Docentes	4.02 - 4.04 - 4.05 - 5.07	
		Visión	Docentes	4.01 - 4.03	
	Gestionar la instrucción	Dotación de personal	Docentes	5.01 - 5.02 - 5.03 - 5.04	
		Evitar distracción del staff	Docentes	5.06	
		Monitoreo	Docentes	5.14 - 5.15	
		Proveer apoyo técnico a los docentes	Docentes	5.05 - 5.10 - 5.12 - 5.13 - 5.16	
	Rediseñar la organización	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	Docentes	4.14 - 4.15 - 4.16	
		Construir una cultura colaborativa	Docentes	4.07	
		Crear una relación productiva con la familia y la comunidad	Docentes	4.13 - 4.17	
		Estructurar una organización que facilite el trabajo	Docentes	4.09 - 4.10 - 4.11 - 4.12 - 5.09	
Otras prácticas	Relación Director Jefe UTP	Docentes	12.01 - 12.02	Índice creado	

10.2 Anexo 2 Encuesta CEPPE

RBD		FOLIO			
-----	--	-------	--	--	--

ENCUESTA A DOCENTES DE AULA¹

Buenos días / tardes. Gracias por acceder a la aplicación de esta encuesta. El objetivo de esta encuesta, es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. La información que se obtenga orientará el análisis de la realidad educativa dirigidas a mejorar los aprendizajes, que consideren la realidad escolar, por lo que su colaboración es muy importante.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta del establecimiento en que Ud. trabaja y lo que efectivamente sucede en éste. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales, y no serán presentadas de manera individualizada. No las conocerá ni el director del establecimiento, ni su sostenedor, ni personeros del MINEDUC. Le pedimos adicionalmente que por favor lea con detención los enunciados correspondientes a cada pregunta, con el fin de evitar errores de interpretación que distorsionen la validez de la información recolectada.

INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA ENCUESTA

I. Aspectos generales

- El cuestionario tiene que ser respondido en forma individual y no en forma grupal
- Lea atentamente el encabezado de cada pregunta y las alternativas de respuesta. Luego encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal

II. Tipos de preguntas

1. Podrá usted encontrar preguntas donde sólo tenga **una** alternativa de respuesta. Si en algunas usted considera que dos o más alternativas reflejan su situación o su opinión personal, por favor priorice entre ellas y circule sólo la alternativa que mejor lo representa.

Por ejemplo: ¿Cuál es la música que frecuentemente escucha usted durante los fines de semana? **CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA**

1.- Jazz
2.- Tango
3.- Música Clásica
4.- Hip Hop
5.- Otro, ¿cuál? _____

En este ejemplo la respuesta era Música Clásica, entonces corresponde a la alternativa 3, por lo que se debe circular el número 3 como se muestra en el ejemplo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 - Sí
2 - No (PASE A LA PREGUNTA 31)

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

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

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

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

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

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

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Indique el nombre del establecimiento					
I. CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO					
1. Para comenzar, en general, ¿a quién recurre Ud. cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos? (MARQUE LAS DOS ALTERNATIVAS MÁS RECURRENTE, EN ORDEN DE IMPORTANCIA)	• A personas o colegas fuera del establecimiento	1era Prioridad	2da Prioridad	1	1
	• A colegas del establecimiento	2	2	2	2
	• A un integrante de la unidad técnico o departamento académico del establecimiento	3	3	3	3
	• Al jefe/a de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento	4	4	4	4
	• Al director del establecimiento	5	5	5	5
	• A nadie	6	6	6	6
	Otro ¿cuál? _____	7	7	7	7
	2. A continuación se enuncian una serie de afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento POR FAVOR, CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON CADA AFIRMACIÓN.				
<i>Afirmaciones sobre este establecimiento</i>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.1 Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje	5	4	3	2	1
2.2 Entre los docentes existe un sentido de equipo	5	4	3	2	1
2.3 El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado	5	4	3	2	1
2.4 Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente	5	4	3	2	1
2.5 El ausentismo de los profesores es bajo	5	4	3	2	1
2.6 Los profesores conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza	5	4	3	2	1
2.7 Los docentes están comprometidos y se esfuerzan por entregar lo mejor de sí mismos	5	4	3	2	1

CONTINUACIÓN Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.8 Los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo de aula	5	4	3	2	1
2.9 Los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar	5	4	3	2	1
2.10 Los docentes se hacen responsables de mejorar el colegio más allá de su sala de clase	5	4	3	2	1
2.11 Los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan	5	4	3	2	1
2.12 Los docentes frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa	5	4	3	2	1
2.13 Los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales	5	4	3	2	1
2.14 Este establecimiento provee actividades de apoyo para alumnos que van retrasados en su aprendizaje	5	4	3	2	1
2.15 Este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo	5	4	3	2	1
2.16 Este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes	5	4	3	2	1
2.17 Este establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes	5	4	3	2	1
2.18 Los docentes en este establecimiento desarrollan esfuerzos concretos para comprometer a los padres con el proceso de aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
2.19 Los docentes sienten como propios los objetivos y valores de este establecimiento	5	4	3	2	1
3. En su opinión, ¿cuánta influencia directa tienen las siguientes personas o grupos en las decisiones educativas fundamentales del establecimiento (objetivos y metas, proyecto educativo, planes de mejoramiento, etc.)? (LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE SÓLO UNA RESPUESTA PARA CADA PERSONA)					
	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA	TODA
3. 1. Los alumnos	1	2	3	4	5
3. 2. Los padres y apoderados	1	2	3	4	5
3. 3. Los docentes	1	2	3	4	5
3. 4. El director	1	2	3	4	5
3. 5. El jefe de UTP	1	2	3	4	5
3. 6. El sostenedor	1	2	3	4	5
3. 7. Otro, ¿Cuál?: _____	1	2	3	4	5

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

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

6. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del **Director** de este establecimiento? **LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SOLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.**

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

7. Ahora nos interesa conocer su impresión sobre algunas características personales del **director**. La pregunta plantea una escala de cinco grados entre dos opciones, por favor **circule** la ubicación en que se sitúa el **director** de su establecimiento.
Por ejemplo: ¿Hacia que extremo cree **usted** que está la temperatura ambiente de hoy?
CALOR 5 4 **3** 2 1 FRIO

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



III. RESPECTO AL JEFE TÉCNICO (O COORDINADOR ACADÉMICO) DEL ESTABLECIMIENTO							
8. En este establecimiento, ¿existe un Jefe Técnico, Jefe(a) de UTP o coordinador(a) académico?		Si			1		
		No (PASE A PREGUNTA 11)			2		
9. A continuación se presentan afirmaciones sobre el Jefe Técnico (Jefe UTP o Coordinador Académico) de un establecimiento escolar. Pensando en quien ocupa este cargo en este establecimiento, por favor CIRCULAR su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.							
AFIRMACIONES SOBRE EL JEFE TÉCNICO		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	
9.1	El jefe técnico demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.2	El jefe técnico se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1	
9.3	Durante el último año, el jefe técnico le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.4	El jefe técnico frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1	
9.5	Durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1	
9.6	El jefe técnico frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1	
9.7	El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1	
9.8	El jefe técnico lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	5	4	3	2	1	
9.9	El jefe técnico analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	5	4	3	2	1	
9.10	El jefe técnico se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1	
9.11	El jefe técnico frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1	
9.12	Cuando lo ha necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1	
9.13	Cuando ha avanzado profesionalmente, el jefe técnico ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5	
10. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del Jefe Técnico (UTP o Coordinador Académico) de este establecimiento? LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.							
TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO DEL JEFE TÉCNICO		MUY BAJO	BAJO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	
10.1	Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5	
10.2	Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5	
10.3	Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5	
10.4	Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5	
10.5	Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5	
10.6	Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5	
10.7	Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5	
11. 1.- Considerando este último año ¿Con qué frecuencia diría UD. que el Director visitó su sala de clases? 11.2.- ¿Y el Jefe de UTP ? CIRCULE LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A LA REALIDAD DE SU ESTABLECIMIENTO.							
FRECUENCIA CON QUE HAN IDO A OBSERVAR SU SALA DE CLASES EN EL ÚLTIMO AÑO		1 VEZ A LA SEMANA O MÁS	MENOS DE 1 VEZ A LA SEMANA HASTA 1 VEZ AL MES	MENOS DE 1 VEZ AL MES HASTA 1 VEZ AL SEMESTRE	MENOS DE 1 VEZ AL SEMESTRE HASTA 1 VEZ AL AÑO	NUNCA	NO APLICA
11.1	El Director	5	4	3	2	1	9
11.2	El jefe de UTP (o Coordinador Pedagógico)	5	4	3	2	1	9
12. Esta pregunta se refiere a la relación de trabajo entre el director y otros actores relevantes para la conducción del establecimiento (Jefe Técnico o Coordinador Académico y Sostenedor). Si es "Muy de acuerdo" y 1 "Muy en desacuerdo", por favor, CIRCULE cuál es su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. (Si el Director y el Sostenedor son la misma persona, y también si no existe Jefe UTP , circule no aplica)							
RELACIÓN DE TRABAJO ENTRE EL DIRECTOR Y OTROS ACTORES RELEVANTES		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
12.1	El director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9
12.2	Existe una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior de este establecimiento.	5	4	3	2	1	9
12.3	El director y el Sostenedor trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9



IV. SOBRE SU SITUACIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO Y ANTECEDENTES PERSONALES						
13. ¿Cuántas horas cronológicas contratadas tiene a la semana en este establecimiento? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO					N° TOTAL DE HORAS CONTRATADAS:	
14. Del total de horas cronológicas contratadas a la semana en este establecimiento ¿cuántas horas pedagógicas de clases realiza? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO					N° HORAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS :	
15. Considere una semana típica, ¿Cuántas horas cronológicas, en promedio, dedica usted a las siguientes actividades? SEÑALE LAS HORAS EN EL CUADRO CORRESPONDIENTE	15.1 Preparación de clases				N° HORAS:	
	15.2 Trabajo colaborativo, en equipo.				N° HORAS:	
	15.3 Evaluación de trabajos y pruebas de los alumnos				N° HORAS:	
	15.4 Atención a padres y apoderados				N° HORAS:	
16. Siendo 5 una calificación "Muy alta" y 1 una "Muy baja" ¿Como califica Ud. los siguientes aspecto de su trabajo en este establecimiento? CIRCULE LA OPCIÓN CORRESPONDIENTE.						
ASPECTOS DE SU TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO		MUY ALTA	ALTA	ADECUADA	BAJA	MUY BAJA
16.1 Su carga de trabajo		5	4	3	2	1
16.2 La cantidad de alumnos que tiene en la sala		5	4	3	2	1
16.3 Su nivel de stress y agotamiento		5	4	3	2	1
16.4 Las horas semanales que dedica a planificación y preparación de clases		5	4	3	2	1
17. En su opinión, siendo 1 estar "Muy en desacuerdo" y 5 estar "Muy de acuerdo" ¿Cual es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre si mismo ? CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN PARA CADA AFIRMACIÓN.						
AFIRMACIONES SOBRE SI MISMO		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
17.1 Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión		5	4	3	2	1
17.2 Me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí		5	4	3	2	1
17.3 Es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos		5	4	3	2	1
17.4 Me gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos 5 años		5	4	3	2	1
17.5 Cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento		5	4	3	2	1
18. Indique su género						Femenino 1 Masculino 2
19. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?		N° de años:				
20. ¿Desde cuándo se desempeña en este establecimiento?		Mes _____ Año _____				
21. Actualmente, en qué ciclo de la enseñanza se desempeña Ud. en este establecimiento (MARQUE MÁS DE UNO, SI CORRESPONDE)						Prebásica 1 Primer ciclo básico 2 Segundo ciclo básico 3 Media 4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

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