



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Propuesta de Mejora Educativa: Mentoría entre directores, para el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo de una directora de un establecimiento educacional, con dependencia municipal en la región de los Ríos

Informe final para optar al grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Alumna : Nicole Pérez González
Profesor Guía : Jorge Ulloa Garrido

Concepción, 2021

Índice

Dedicatoria	6
Agradecimientos.....	7
Resumen	9
Abstract.....	10
Introducción	11
CAPÍTULO I.	
ANTECEDENTES DE CONTEXTO.....	12
1.1. Antecedentes de Contexto	12
1.2. Características Sociales y Educativa de los Estudiantes.....	13
1.3. Desempeño SIMCE	14
1.3.1. Resultados 4º básico	15
1.3.1.1. Lengua y Literatura: Lectura	15
1.3.1.2. Matemática	17
1.3.2. Resultados 6º básico	19
1.3.2.1. Lengua y literatura: lectura.....	19
1.3.2.2. Matemática	21
1.4. Otros Indicadores de Calidad.....	23
1.4.1. Resultados 4º básico	23
1.4.1.1. Indicador Autoestima Académica y Motivación Escolar	23
1.4.1.2. Indicador Clima de Convivencia Escolar.....	24
1.4.1.3. Indicador Participación y Formación Ciudadana	26
1.4.1.4. Indicador Hábitos de vida saludable	27
1.4.2. Resultados 6º básico	29
1.4.2.1. Indicador Autoestima Académica y Motivación Escolar	29
1.4.2.2. Indicador Clima de Convivencia Escolar.....	30
1.4.2.3. Indicador Participación y Formación Ciudadana	32
1.4.2.4. Indicador Hábitos de Vida Saludable.....	33

CAPÍTULO II.

METODOLOGÍA.....	35
2.1. Tipo de estudio.....	35
2.2. Instrumentos.....	35
2.2.1. Prácticas de liderazgo.....	35
2.2.2. Entrevistas.....	36
2.3. Población y muestra.....	37
2.2.3. Análisis de datos.....	38

CAPÍTULO III.

PRESENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE.....	40
PRIMERA PARTE: Análisis Cuantitativo.....	40
3.1. Prácticas de liderazgo en el director.....	40
3.1.1. Visión global de las cuatro categorías.....	40
3.1.2. Análisis por categoría.....	42
3.1.2.1. Establecer dirección.....	42
3.1.2.2. Desarrollar personas.....	45
3.1.2.3. Rediseñar la organización.....	48
3.1.2.4. Gestionar la instrucción.....	51
3.1.3. Competencias y habilidades del director.....	56
3.1.4. Síntesis liderazgo en el director.....	57
3.2. Prácticas de liderazgo de UTP.....	59
3.2.1. Visión global de las cuatro categorías.....	60
3.2.2. Características y habilidades del jefe de UTP.....	61
3.2.3. Síntesis liderazgo de UTP.....	63
3.3. Condiciones en el establecimiento.....	64
3.4. Trabajo y motivación docente.....	67
3.5. Síntesis análisis cuantitativo.....	70
SEGUNDA PARTE: Análisis Cualitativo.....	73

3.6.	Ausencia de una visión pedagógica del apoyo al trabajo docente.....	73
3.7.	División de tareas y responsabilidades poco claras de la directora y del jefe de UTP.....	75
3.8.	Bajo apoyo del sostenedor al trabajo pedagógico del establecimiento.....	79
3.9.	Síntesis análisis cualitativo.....	79
TERCERA PARTE: Árbol de Problemas		81
CAPÍTULO IV.		
PROPUESTA DE MEJORA EDUCATIVA.....		83
4.1.	Objetivo general	84
4.2.	Descripción de la estrategia.....	84
4.3.	Resultados esperados e indicadores.....	87
4.4.	Actividades	88
4.4.1.	Etapa 1: Inicio de la mentoría	88
4.4.2.	Etapa 2: Desarrollo de la mentoría.....	89
4.4.3.	Etapa 3: Cierre de la mentoría	91
4.5.	Cronograma de actividades	93
CAPÍTULO V.		
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA		95
5.1.	LIDERAZGO PEDAGÓGICO: relevancia e impacto	96
5.1.1.	¿Qué es el liderazgo?	97
5.1.2.	¿Por qué el liderazgo pedagógico?.....	100
5.1.3.	¿Por qué es relevante su estudio y formación?.....	105
5.1.4.	Prácticas de liderazgo.....	108
5.1.4.1.	Establecer una dirección.....	109
5.1.4.2.	Desarrollar personas	110
5.1.4.3.	Rediseñar la organización:.....	112
5.1.4.4.	Gestionar la instrucción:.....	113
5.2.	LIDERAZGO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	118

5.2.1.	Relación de liderazgo y trabajo docente	120
5.2.2.	Desarrollo Profesional docente	125
5.3.	LA MENTORÍA ENTRE DIRECTORES COMO ESTRATEGIA: para mejorar las	
	prácticas de liderazgo	136
5.3.1.	Mentoría	137
5.3.2.	Mentoría entre directores	140
5.3.2.1.	Características del director mentor	142
5.3.2.2.	Características del aprendiz o director novel	143
5.3.3.	Ciclo de la mentoría.....	144
CAPÍTULO VI.		
	CONCLUSIONES	148
6.1.	Consideraciones finales	148
6.2.	Proyecciones y sugerencias	151
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152

Dedicatoria

Se lo dedico a mis padres, quienes son mi mayor ejemplo de constancia, y amor,
quienes han sido mi mayor influencia, de lo cual me siento muy orgullosa

*Pon en manos del Señor todas tus obras,
y tus proyectos se cumplirán - Proverbios 16:3*

Agradecimientos

A la hora de agradecer, el primer lugar, es a Dios, y la increíble oportunidad que me brindo por estos dos años, de realizar este magíster, descubrí lo fundamental de mi profesión y que todos podemos ser agentes de cambio independiente de la situación, donde nos encontremos, ya sea en el aula de clases, como también en los cargos directivos.

En segundo lugar, mi familia, quienes estuvieron conmigo, en cada acción que realice, y por el absoluto cariño entregado, en gran parte de mi etapa, les agradezco todo lo entregado para que pudiera alcanzar mis objetivos, que con el tiempo sé que también se convirtieron en sus objetivos.

Mi mamá, me dijo una vez, pase con ella todo este transcurso, que muchas veces fue difícil, pero estuvo conmigo y no me soltó; me aguantó y me guió con su sabio consejo, que muchas veces sin entender lo que estaba haciendo, me escuchaba con atención.

A mi papá quien me acompañaba en la mañana a dejarme a clases, sobre todo después de un largo viaje de trabajo, sus palabras de ánimo y su compañía, son un pilar fundamental en mi vida.

También a mi hermana quien gracias a ella pude llevar este proceso de la mejor manera, sobre todo este último año, enseñándome que siempre se puede tener una doble mirada de todo lo que hacemos, incluso de lo que escribimos, sé que tú aprendiste tanto como yo de este programa.

A mi amigo, pololo, y mejor partner de la vida, quien se convirtió en mi esposo en esta linda etapa, gracias por traspasarme tu motivación, para salir adelante, corrigiendo, y ayudando cuando yo muchas veces presentaba pocas ganas.

Y, por último, pero no menos importante agradecer la paciencia, dedicación y tiempo entregado a mi profesor Jorge Ulloa Garrido, quien me entregó apoyo y orientación, necesaria para completar este proceso.

Resumen

En los últimos años, el liderazgo pedagógico se ha convertido en uno de los focos de las investigaciones, porque se encuentra relacionado con el logro de las metas propuestas, mejoras en la calidad y equidad de la educación y en el desempeño de los estudiantes. Factores que determinan los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Es por esto que la *Propuesta de mejora educativa: Mentoría entre directores, para el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo de una directora de un establecimiento educacional, con dependencia municipal en la región de los Ríos*, se caracteriza por ser un plan de mejoramiento educativo, que busca dar solución al bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo del docente en el aula.

Como estrategia de mejora educativa, se propone una mentoría, en la cual un mentor apoyará, guiará y acompañará a la directora novel del establecimiento, la que buscará adquirir herramientas y capacidades con su ayuda.

Esta estrategia de mejora tiene como fortalecer la práctica de observar y retroalimentar las clases, para contribuir al desarrollo profesional docente. Para lo que se utilizarán tres momentos o etapas claves. Las que contemplan momentos de reflexión iterativa y evaluación del proceso para lograr un plan de escalamiento.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, prácticas de liderazgo, desarrollo profesional docente, mentoría, mentor, director novel.

Abstract

In recent years, pedagogical leadership has become one of the focuses of research in education because it is related to the achievement of the proposed goals, improvements in the quality and equity of education and student performance, factors that determine student learning outcomes.

Therefore, the Proposal for educational improvement: *Peer mentoring, to strengthen the leadership practices of a principal from a municipal educational establishment in Los Ríos region*, is considered as an educational improvement plan, which seeks to solve the low deployment of practices to support the work of teachers in the classroom.

As a strategy for educational improvement, a mentorship is proposed, in which a mentor will support, guide, and accompany the new principal of the establishment, who will seek to acquire tools and skills during this period.

This improvement strategy aims to strengthen and develop poor teacher support practices from the principal, for which three key moments, sessions or stages will be used. Each of these stages includes moments of iterative reflection and evaluation of the process, to achieve an escalation plan.

Key words: Pedagogical Leadership, leadership practices, teacher professional development, mentorship, mentor, new principal

Introducción

Los directores de los establecimientos educacionales, al momento de asumir sus responsabilidades, tienen altas expectativas, en temas relacionados con la calidad de la educación, la enseñanza y los aprendizajes.

Una parte esencial de la educación, son las prácticas que se desarrollan en el aula de clases, donde los estudiantes son los más beneficiados, por medio de las motivaciones, capacidades, y condiciones de trabajo de los docentes del establecimiento educacional.

Si bien los docentes impactan de manera directa en los aprendizajes de los alumnos, los directivos tienen una gran incidencia en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula. Ya que ellos son quienes fomentan el rol de liderazgo cuya influencia es sumamente importante en los resultados académicos.

La investigación está basada en un establecimiento municipal de la región de los Ríos, donde busca proponer una mejora en la práctica de apoyo al trabajo de los docentes en el aula, por medio de la justificación teórica de la estrategia, que permitirá mejorar el despliegue de las prácticas.

Los directivos tienen que saber, que en la educación la búsqueda de estrategias es clave para la mejora, este debe ser un proceso en constante revisión y subiendo el nivel de exigencia a medida que se va avanzando en el tiempo.

La literatura muestra que la innovación en los establecimientos educacionales, basados en buenas experiencias permite mejorar prácticas que se desarrollan en la sala de clases, pero que los resultados son un reflejo de ellos, lo que hay que considerar es el tiempo, como una barrera que dificulta el proceso, pero con el trabajo y dedicación, revertir las prácticas es posible.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE CONTEXTO

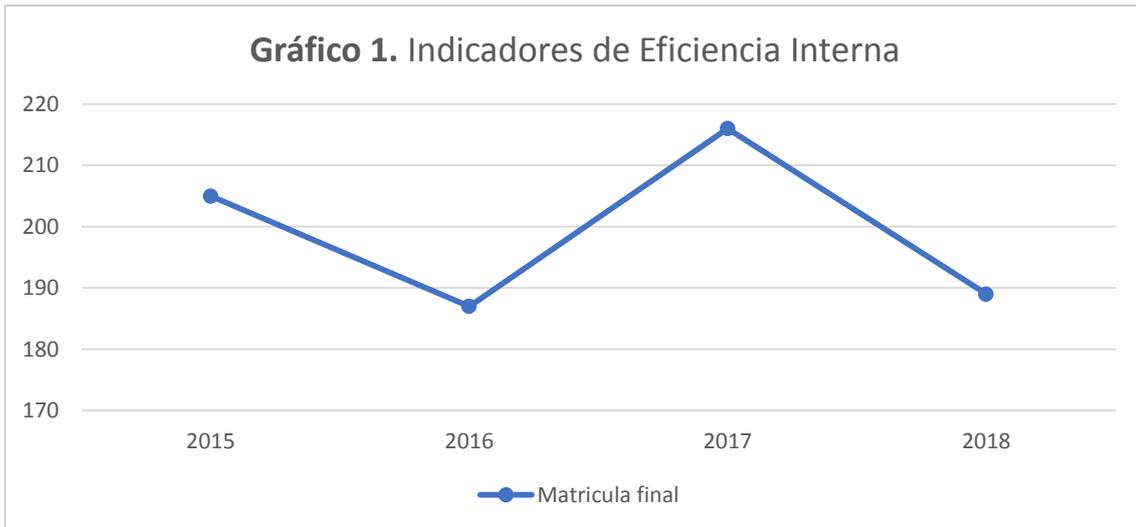
En este apartado, se presentará una caracterización del establecimiento educacional, señalando los antecedentes del contexto, las características sociales y educativas de los estudiantes, el desempeño SIMCE y otros indicadores de calidad.

1.1. Antecedentes de Contexto

El establecimiento estudiado es una escuela básica, con dependencia municipal, ubicada en la región de Los Ríos. Cuenta con 73 años de larga trayectoria educativa, con niveles desde pre kínder hasta octavo básico; además el establecimiento se encuentra adscrito a la aplicación de la Jornada Escolar Completa (JEC).

La escuela básica posee 10 cursos distribuidos en un curso por nivel educativo, los que van desde NTI (educación parvulario) hasta octavo (educación básica).

Su matrícula actual es de 189 estudiantes. Cabe notar que el establecimiento, hasta el año 2018, ha perdido 27 estudiantes, en relación con el año anterior.

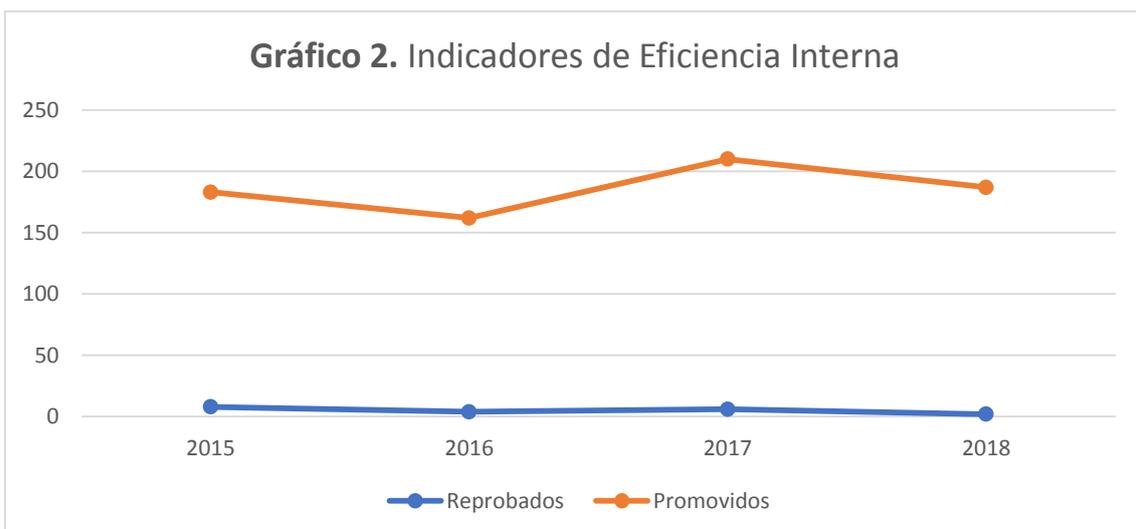


Fuente: PEI del establecimiento

1.2. Características Sociales y Educativa de los Estudiantes

El índice de vulnerabilidad del establecimiento (IVE) es de un 80,6%.

Por otro lado, el establecimiento educacional, manifiesta bajos niveles de reprobación, desde el año 2015; por otro lado, el número de estudiantes promovidos es significativamente menor, en relación con el año anterior (2017).



Fuente: PEI del establecimiento

La comunidad educativa del establecimiento se encuentra conformada por los siguientes profesionales, quienes cumplen diversas funciones tales como:

Tabla 1.
Distribución del equipo

	ROL	CANTIDAD
Equipo directivo	Directora	1
	Jefe de UTP	1
Docentes	Cuerpo docente	15
Profesionales de apoyo	Educadora diferencial	4
	Fonoaudiólogo	1
	Psicóloga	1
	Psicopedagoga	1

Fuente: Elaboración Propia

1.3. Desempeño SIMCE

A continuación, se presenta una descripción de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de enseñanza básica. Para ello se hará un análisis de los resultados de aprendizaje de evaluación SIMCE.

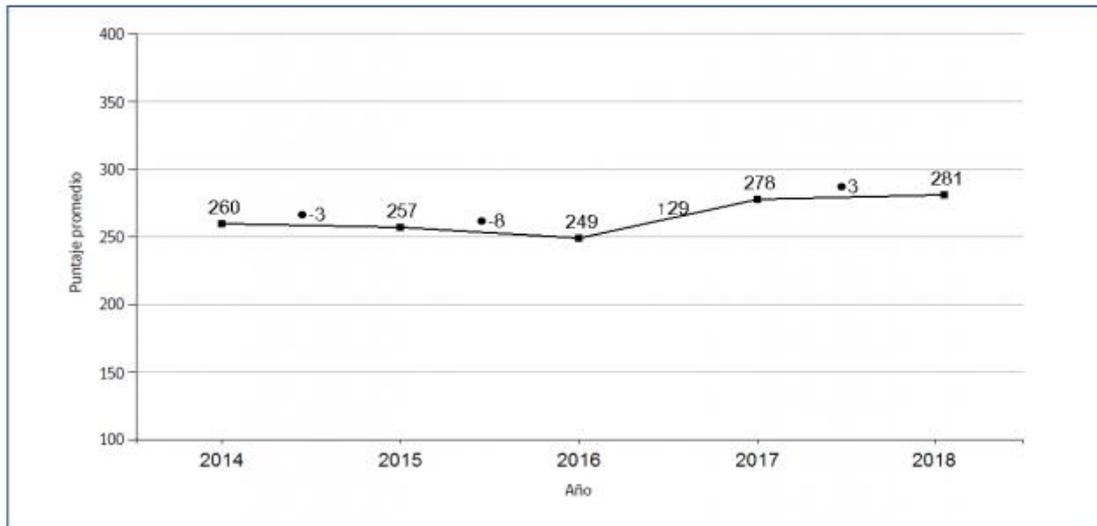
La prueba SIMCE entrega información de los estándares de aprendizaje logrados por los estudiantes en las pruebas de lectura y matemática de los niveles, cuarto y sexto básico de enseñanza durante el año 2018.

1.3.1. Resultados 4º básico

1.3.1.1. Lengua y Literatura: Lectura

Gráfico 3.

Puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: lectura 4º básico 2014-2018



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

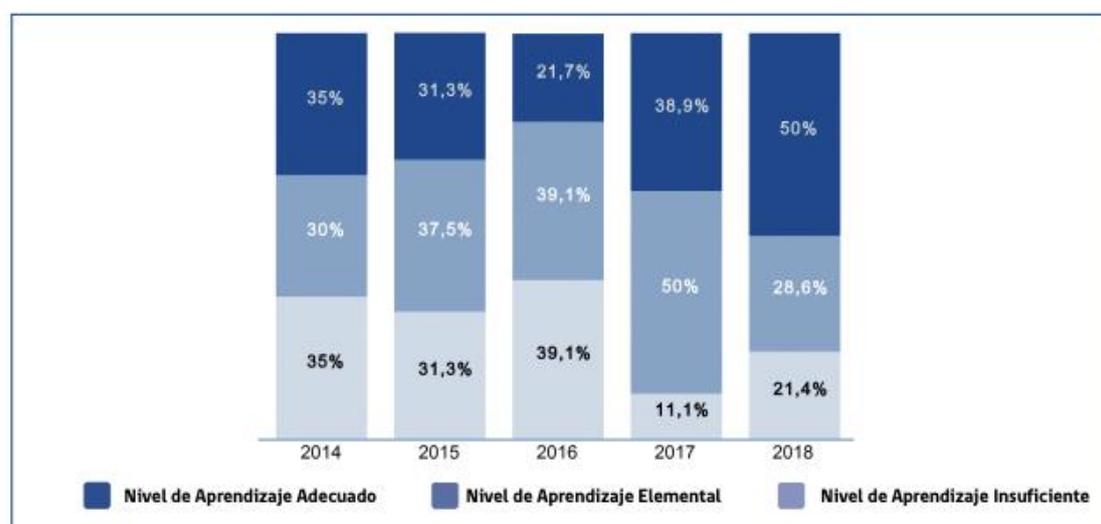
Es posible observar que, tal como ha sido la tendencia en relación con el año anterior, no se observa un cambio significativo, sino más bien los resultados son similares, en el resultado de la prueba de Lectura.

El promedio SIMCE 2018 (281 puntos), no muestra variación en lo que se refiere a la prueba del 2017 (278 puntos), y el puntaje entre ambas evaluaciones es relativamente similar con una diferencia de 3 puntos.

El siguiente gráfico muestra los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes de 4º básico en la prueba de SIMCE de lectura en el año 2018, para ello es importante distinguir:

Gráfico 4.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE
Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2014-2018



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Como, se puede observar en el gráfico, en relación con los Niveles de los Estándares de Aprendizaje es valorable que haya aumentado el porcentaje de estudiantes que alcanza un Nivel de Aprendizaje Adecuado (de 38,9% en 2017 a 50% en 2018, alcanzando un progreso de casi 11 %, de un año para otro).

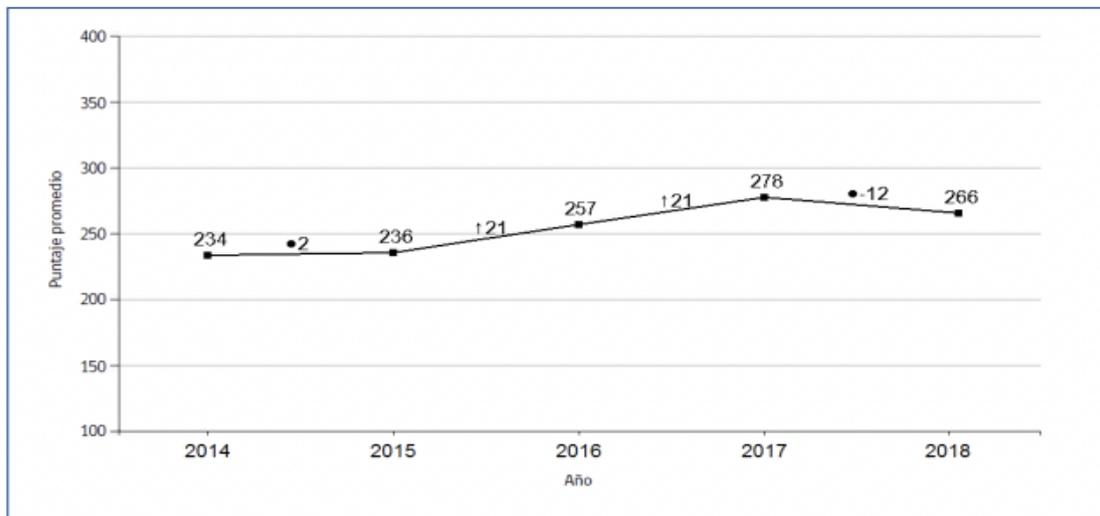
Con este resultado el establecimiento demuestra por medio de la evaluación SIMCE que los estudiantes han adquirido los conocimientos y las habilidades básicas estipulados en el curriculum para el nivel en el que se encuentran.

En los resultados de los Niveles de Aprendizaje Insuficiente, se puede ver un aumento en relación con la medición anterior (año 2017), se aprecia que el 11,1% de los estudiantes se encontraba en este nivel, en comparación con el 21,4% del año 2018, el porcentaje de estudiantes en el nivel aumentó en 10,3 puntos, lo que es alarmante, ya que este indicador muestra que los estudiantes, no han adquirido los conocimientos y las habilidades necesarias para el nivel en el que se encuentran.

1.3.1.2. Matemática

Gráfico 5.

Puntajes promedio SIMCE Matemática 4º básico 2014-2018

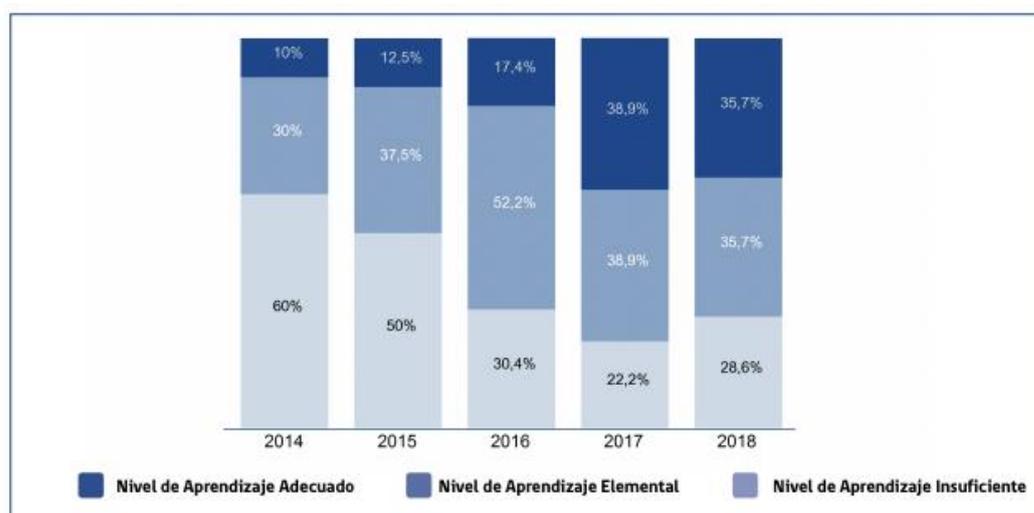


Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En cuanto a la prueba de Matemáticas, el promedio SIMCE del año 2018 es de 266 puntos, similar al del año 2017 con 278 puntos, si bien el puntaje respecto a la evaluación es similar se evidencia una baja de 12 puntos, la cual no es significativa y está dentro de los rangos.

Gráfico 6.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE
Matemática 4º básico 2014-2018



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Por otro lado, son preocupantes los Niveles de los Estándares los Aprendizajes, en los que se ha producido una disminución de los estudiantes que alcanzaron el Nivel de Aprendizaje Adecuado (de 38,9% en 2017 a 35,7% en 2018) alcanzando una disminución de casi 3,2 puntos de un año para otro.

Con este resultado el establecimiento demuestra el bajo nivel de logro, y una disminución de aquellos estudiantes que han adquirido conocimientos y habilidades básicas estipulados en el currículum.

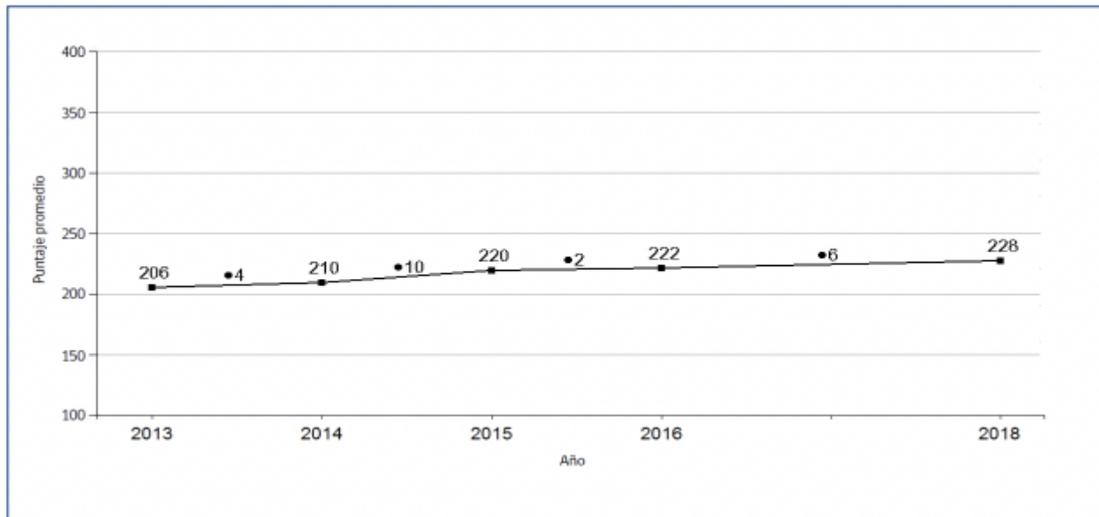
También se produce un aumento en los resultados del Nivel de Aprendizaje Insuficiente (de 22,2% en 2017 a 28,6% en 2018), alcanzando un aumento de 6,4 puntos de un año para otro. Nuevamente el establecimiento muestra un bajo nivel de logro y un aumento de aquellos estudiantes que no han adquirido conocimientos y habilidades básicas estipulados en el currículum nacional.

1.3.2. Resultados 6º básico

1.3.2.1. Lengua y literatura: lectura

Gráfico 7.

Puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 6º básico 2013-2018

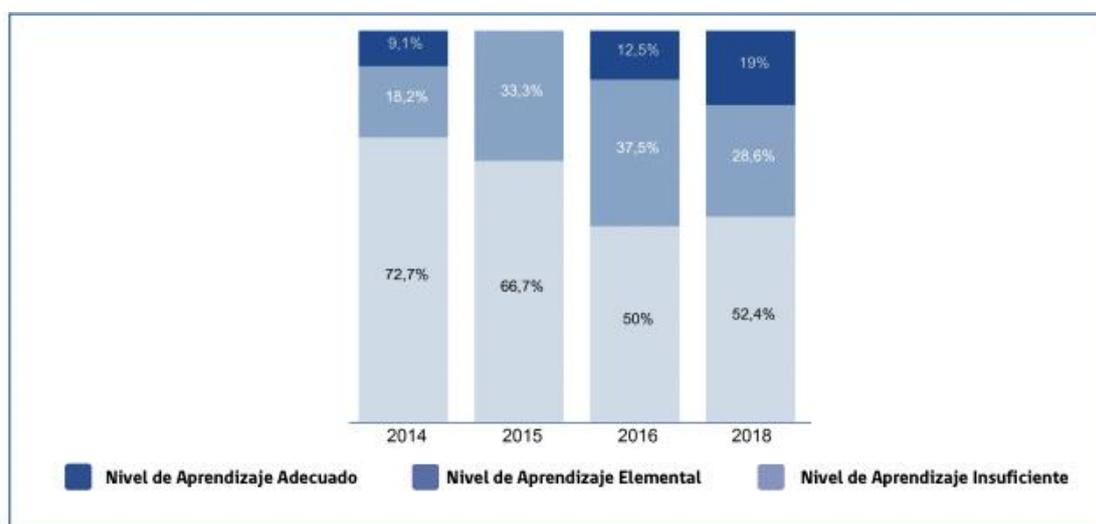


Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Tampoco se observan grandes diferencias en los resultados de sexto básico. El promedio SIMCE 2018 en Lectura es 228 puntos, a diferencia del año 2016 que es 222 puntos (no se presentan datos en el 2017), el puntaje respecto a la evaluación anterior es similar con una diferencia de 6 puntos.

Gráfico 8.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE
Lenguaje y Comunicación: Lectura 6º básico 2014-2018



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En lo que se refiere a los Niveles de los Estándares de Aprendizaje, es importante señalar el aumento de estudiantes que alcanzaron el Nivel de Aprendizaje Adecuado (de 12,5% en 2016 a 19% en 2018), alcanzando un aumento de 6,5 puntos de una prueba para otra.

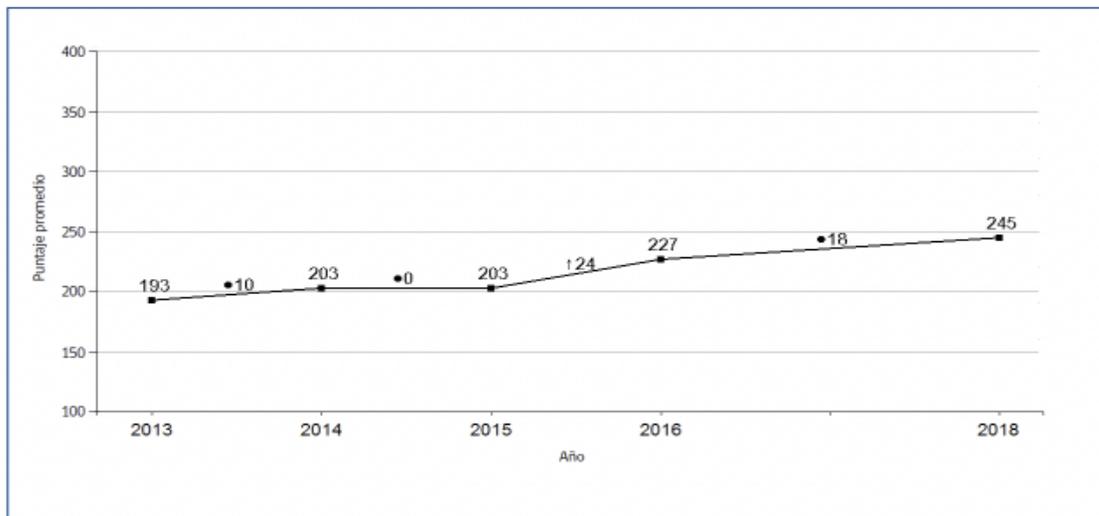
Este aumento demuestra que los estudiantes han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria, adquiriendo conocimientos y habilidades básicas para el periodo evaluado.

Por otra parte, se levanta una señal de alerta en relación con el porcentaje de estudiantes que se encuentra en los Niveles de Aprendizaje Insuficientes, ya que se produjo leve aumento de estudiantes que están en este nivel, en relación con la medición anterior (50% en 2016 a 52,4% en 2018), aumentando en casi 2,4 puntos. Los estudiantes no han logrado demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum.

1.3.2.2. Matemática

Gráfico 9.

Puntajes promedio SIMCE Matemática 6º básico 2013-2018

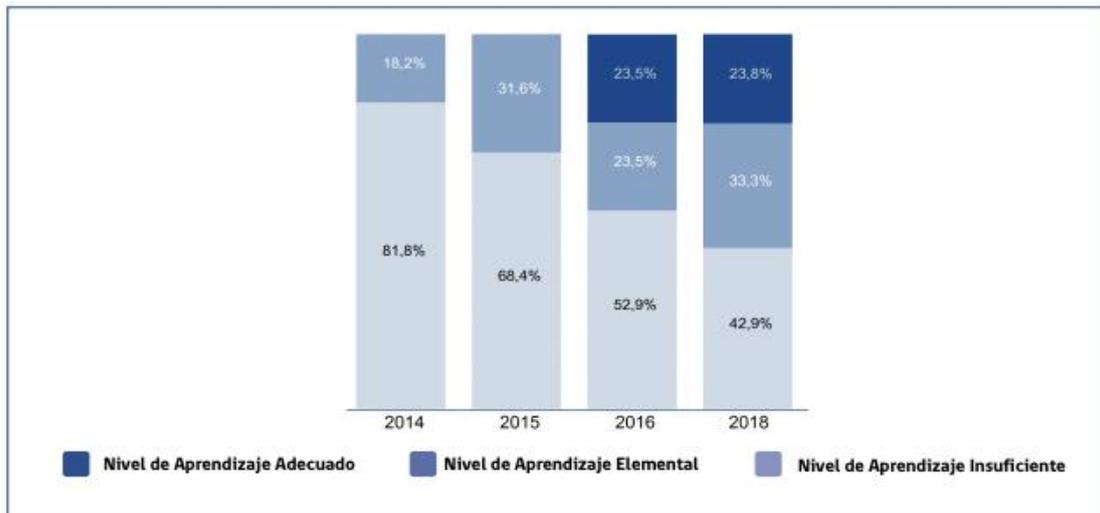


Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En cuanto a la prueba de Matemáticas, el promedio SIMCE del año 2018 es de 245 puntos, similar al del año 2016 con 227 puntos, si bien el puntaje respecto a la evaluación anterior es similar se evidencia un aumento de 18 puntos.

Gráfico 10.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE
Matemática 6º básico 2014-2018



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En relación con los Niveles de los Estándares de Aprendizaje, no se muestra mayor diferencia de estudiantes que alcanza el Nivel de Aprendizaje Adecuado (de 23,5% en 2016 a 23,8% en 2018). No hay una mayor transición ni disminución, sino más bien la distribución de estudiantes se mantiene en ambas mediciones.

En los Niveles de Aprendizaje Insuficiente, se puede apreciar una disminución en relación con la medición anterior (año 2016), se aprecia que el 52,9% de los estudiantes se encontraba en este nivel en este período evaluado, en comparación con el 42,9% del año 2018, el porcentaje de estudiantes en el nivel disminuyó 10 puntos, lo que es admirable, ya que este indicador da a entender que los estudiantes, demostraron los conocimientos y habilidades básicos estipulados en el currículum para el nivel, en el cual se desempeñan. Aun así, hay que recordar que en el año 2017 no se rindió evaluación SIMCE, o simplemente no hay datos de ello.

1.4. Otros Indicadores de Calidad

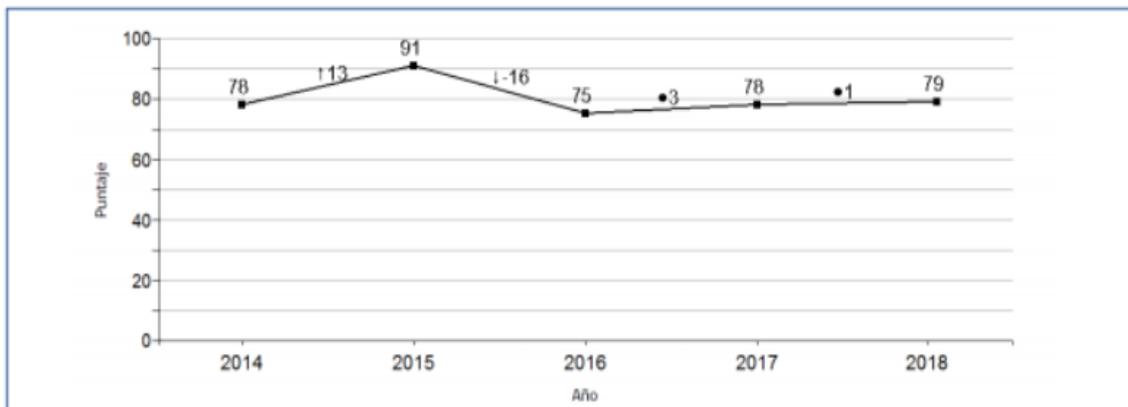
Cuando la Agencia de la Calidad, aplica a nivel nacional la evaluación SIMCE en las áreas disciplinares, adicionalmente aplica un Cuestionario de Calidad y Contexto de la educación, el cual arroja los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los estudiantes del establecimiento, y sus cuatro dimensiones de: Autoestima Académica y Motivación escolar, Clima de Convivencia Escolar, Participación y Formación Ciudadana y Hábitos de vida saludable en los niveles de cuarto y sexto básico del año 2018.

1.4.1. Resultados 4º básico

1.4.1.1. Indicador Autoestima Académica y Motivación Escolar

Gráfico 11.

Puntaje en el indicador de Autoestima académica y Motivación escolar 4º básico 2014-2018 y variaciones entre años



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En las dimensiones de Autopercepción y autoevaluación académica se puede apreciar una variación significativamente más baja, que en relación con el año anterior moviéndose de 79 puntos en el 2017 a 73 puntos en el año 2018 respectivamente, evidenciando una disminución de 6 puntos entre una medición y otra.

Tabla 2.

Puntaje de las dimensiones de Autoestima académica y Motivación, 4º básico 2014-2018

Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2017	Puntaje 2017	Variación 2017-2018	Puntaje 2018
Auto percepción y autovaloración académica	73	↑ 15	88	↓ -15	73	↑ 6	79	↓ -6	73
Motivación escolar	83	↑ 10	93	↓ -15	78	● -1	77	↑ 8	85

Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

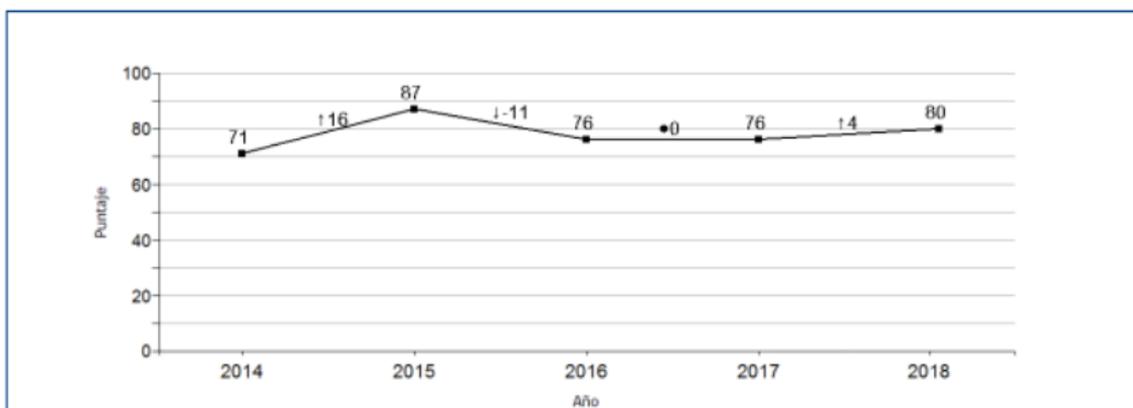
Por otro lado, en relación a la Motivación escolar, se evidencia un aumento significativamente más alto en relación con la medición del año anterior (de 77 a 85 puntos respectivamente), en esta dimensión se puede apreciar que el aumento de 8 puntos, en relación con el año anterior.

A modo general en este indicador se puede apreciar que la tendencia, muestra una disminución significativa en relación con el año anterior, ya que la diferencia entre los años 2017 a 2018 es de 6 puntos, 79 a 73 puntos respectivamente.

1.4.1.2. Indicador Clima de Convivencia Escolar

Gráfico 12.

Puntaje en el indicador de Clima de Convivencia Escolar 4º básico 2014-2018 y variaciones entre años



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En la dimensión de Ambiente de Respeto se evidencia una variación similar, entre los años 2017 y 2018, (respectivamente en estos años los puntajes son 72 puntos a 74 puntos), evidenciando un resultado parejo que no representa mayor variación en esta dimensión.

Tabla 3.

Puntaje de las dimensiones de Clima de Convivencia Escolar, 4º básico 2014-2018

Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2017	Puntaje 2017	Variación 2017-2018	Puntaje 2018
Ambiente de respeto	65	↑ 20	85	↓ -10	75	• -3	72	• 2	74
Ambiente organizado	84	• 3	87	↓ -5	82	• 0	82	↑ 4	86
Ambiente seguro	64	↑ 23	87	↓ -17	70	• 4	74	↑ 7	81

Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Por otro lado, en relación a la dimensión Ambiente Organizado, se puede apreciar una variación significativamente más alta en relación con la medición del año anterior (de 82 a 86 puntos respectivamente), apreciándose un aumento de 4 puntos en relación con el año anterior.

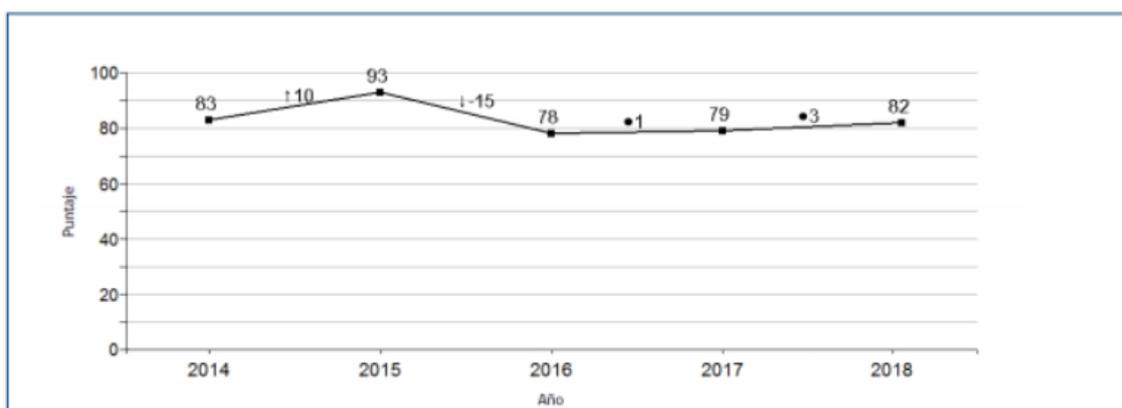
En la dimensión de Ambiente Seguro, se evidencia un aumento significativamente más alto que en relación con la medición del año anterior (de 74 puntos en el año 2017 a 81 puntos en el año 2018), en esta dimensión la variación corresponde a 7 puntos entre los años antes mencionados.

A modo general en este indicador se puede apreciar que la tendencia, muestra variación alta en relación con el año anterior, ya que la diferencia entre los años 2017 a 2018 es solo de 4 puntos, 76 a 80 puntos respectivamente.

1.4.1.3. Indicador Participación y Formación Ciudadana

Gráfico 13.

Puntaje en el indicador de Participación y formación ciudadana 4º básico 2014-2018 y variaciones entre años



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En la dimensión de Sentido de pertenencia, se muestra una variación significativamente más baja en relación con el año anterior y la diferencia que se produce es de 8 puntos, de 84 puntos en 2017 a 76 puntos en 2018.

Tabla 4.

Puntaje de las dimensiones de Participación y formación ciudadana, 4º básico 2014-2018

Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2017	Puntaje 2017	Variación 2017-2018	Puntaje 2018
Sentido de pertenencia	80	↑ 17	97	↓ -20	77	↑ 7	84	↓ -8	76
Participación	80	↑ 10	90	↓ -13	77	• -3	74	↑ 5	79
Vida democrática	89	• 3	92	↓ -10	82	• -2	80	↑ 11	91

Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Por otro lado, la Participación en este indicador ha mostrado una variación significativamente más alta entre los años 2017 a 2018, con los valores de 74 puntos y

79 puntos respectivamente, mostrando una diferencia significativa de 5 puntos entre ambas mediciones realizadas.

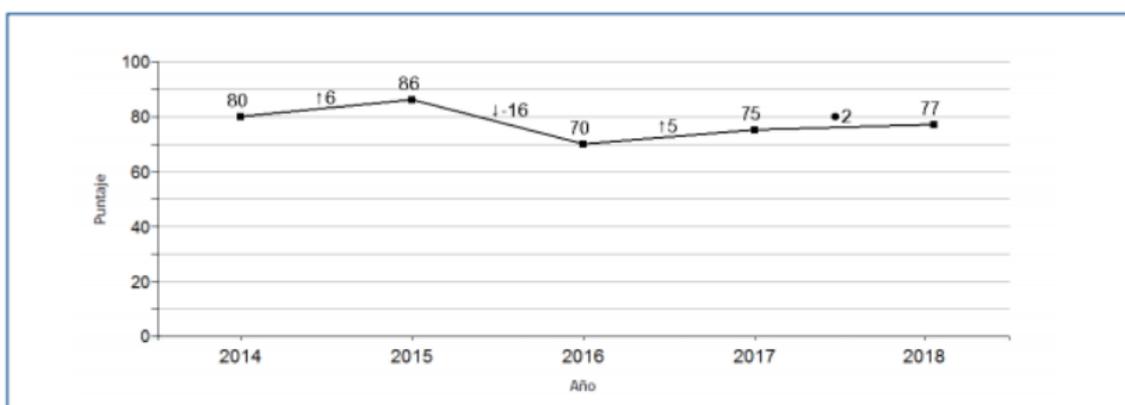
En la Vida democrática por otro lado, la variación que se produce entre ambas mediciones, es significativamente más alta, teniendo en el año 2017 80 puntos comparándola con el año 2018, el que cuenta con 90 puntos. Acá se puede decir con seguridad que la diferencia es de 11 puntos entre ambas.

Y a modo general en este indicador se puede apreciar que la tendencia, muestra variación similar en relación con el año anterior, ya que la diferencia entre los años 2017 a 2018, es solo de 3 puntos, 79 a 82 puntos respectivamente.

1.4.1.4. Indicador Hábitos de vida saludable

Gráfico 14.

Puntaje en el indicador de Hábitos de vida saludable 4º básico 2014-2018 y variaciones entre años



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Los Hábitos de autocuidado que se pueden apreciar, en el establecimiento, muestran que es similar en relación con los datos entre las pruebas de los años 2017 y 2018, pasó de 85 puntos a 84 puntos respectivamente, si bien se aprecia una disminución de 1 punto, a nivel general se mantiene los resultados en relación con el año pasado.

Tabla 5.

Puntaje de las dimensiones de Hábitos de vida saludable, 4º básico 2014-2018

Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2017	Puntaje 2017	Variación 2017-2018	Puntaje 2018
Hábitos de autocuidado	82	↑ 12	94	↓ -18	76	↑ 9	85	● -1	84
Hábitos alimenticios	//	//	76	↓ -8	68	↑ 10	78	● 2	80
Hábitos de vida activa	77	↑ 13	90	↓ -23	67	● -6	61	● 6	67

Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En los Hábitos alimenticios, también se puede ver que, en el establecimiento, hay una variación similar en relación con los años anteriores; en el año 2017 hay 78 puntos, en comparación de los 80 puntos que corresponden al año 2018, nuevamente se nos muestra que los resultados se mantienen en relación con el año pasado.

Los Hábitos de vida activa, en el establecimiento muestran una variación similar con respecto a la medición anterior. En el año 2017 el puntaje es de 61 puntos en comparación a los 67 puntos en el año 2018; si bien está catalogado como similares los datos, se puede apreciar un aumento de 6 puntos en la medición.

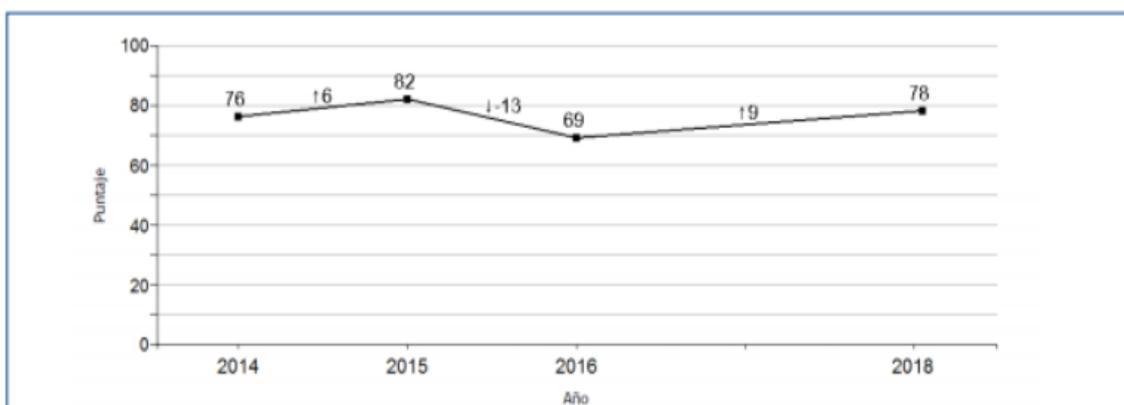
Y a modo general en este indicador y sus dimensiones se puede apreciar que la tendencia, muestra variación similar en relación con el año anterior, ya que la diferencia entre los años 2017 y 2018, es solo de 2 puntos, (75 a 77 puntos respectivamente).

1.4.2. Resultados 6º básico

1.4.2.1. Indicador Autoestima Académica y Motivación Escolar

Gráfico 15.

Puntaje en el indicador de Autoestima académica y Motivación escolar 6º básico 2014-2018 y variaciones entre años



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En las dimensiones de Auto percepción y autoevaluación académica se puede apreciar una variación significativamente más alta, que, en relación con el año anterior, este se movió de 65 puntos en el 2016 a 77 puntos en el año 2018 respectivamente, mostrando una variación entre ambos años de 6 puntos entre una medición y otra.

Tabla 6.

Puntaje de las dimensiones de Autoestima académica y Motivación, 6º básico 2014-2018

Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2018	Puntaje 2018
Auto percepción y autoevaluación académica	71	• 4	75	↓ -10	65	↑ 12	77
Motivación escolar	80	↑ 9	89	↓ -17	72	↑ 7	79

Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Por otro lado, en la Motivación escolar, se evidencia un aumento significativamente más alto en relación con la medición del año anterior (de 72 puntos en el 2016 a 79

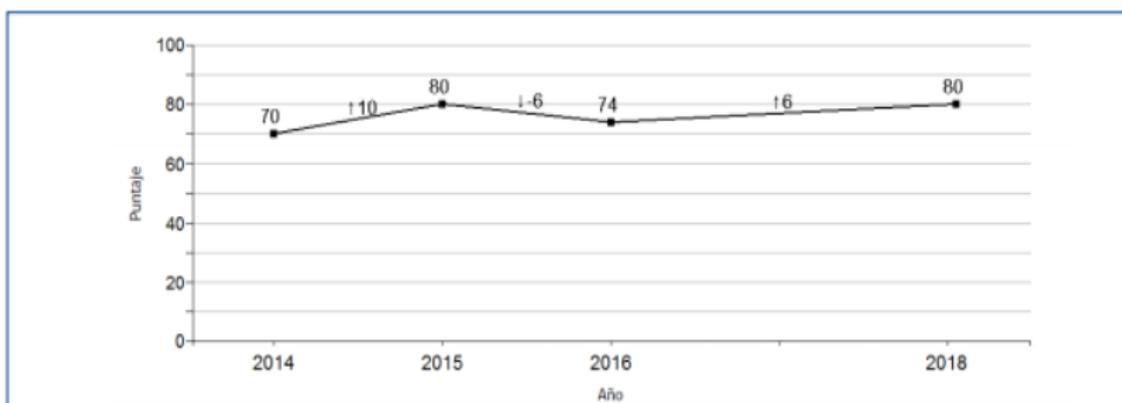
puntos en el año 2018 comparativamente), en esta dimensión se puede apreciar un aumento de 7 puntos, en relación con la última medición realizada.

A modo general, en este indicador, se muestra una variación similar en relación con la última medición, ya que la diferencia entre los años 2016 a 2018, es solo de 9 puntos, eso significa que el cambio se da de 69 a 78 puntos.

1.4.2.2. Indicador Clima de Convivencia Escolar

Gráfico 16.

Puntaje en el indicador de Clima de Convivencia Escolar 6º básico 2014-2018 y variaciones entre años



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En la dimensión de Ambiente de respeto se evidencia una variación significativamente más alta, entre los años 2016 a 2018; respectivamente en estos años los puntajes son 68 puntos a 74 puntos, en el cual se evidencia una variación positiva de 6 puntos entre ambas mediciones realizadas.

Tabla 7.

Puntaje de las dimensiones de Clima de Convivencia Escolar, 6º básico 2014-2018

Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2018	Puntaje 2018
Ambiente de respeto	68	↑ 6	74	↓ -6	68	↑ 6	74
Ambiente organizado	79	↑ 10	89	↓ -8	81	↑ 6	87
Ambiente seguro	64	↑ 13	77	• -4	73	↑ 6	79

Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Por otro lado, en un ambiente organizado, se puede apreciar una variación significativamente más alta en relación con la medición anterior (de 81 puntos en el año 2016 a 87 puntos en el año 2018), se puede apreciar un aumento de 6 puntos.

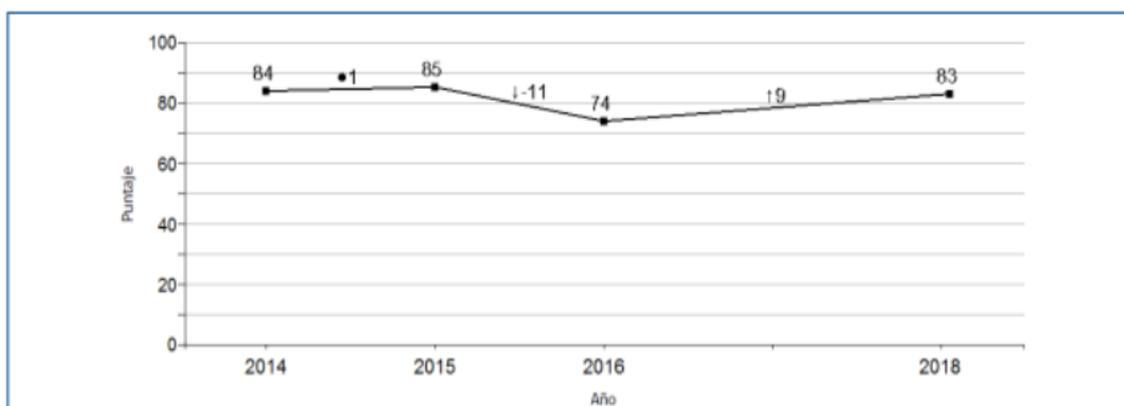
En la dimensión de Ambiente seguro, se evidencia un aumento significativamente más alto en relación con la medición anterior, este es de 73 puntos en el año 2016 a 79 puntos en el año 2018, en esta dimensión la variación corresponde a 6 puntos entre los años antes mencionados.

A modo general en este indicador se puede apreciar que la tendencia, muestra variación significativa alta en relación a la medición anterior, ya que nos indica que la diferencia entre los años 2016 a 2018, es solo de 6 puntos, de 74 a 80 puntos respectivamente.

1.4.2.3. Indicador Participación y Formación Ciudadana

Gráfico 17.

Puntaje en el indicador de Participación y formación ciudadana 6º básico 2014-2018 y variaciones entre años



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En la dimensión de Sentido de pertenencia, se muestra una variación significativamente más alta con relación a la medición anterior y la diferencia que se produce es de 10 puntos, moviéndose de 72 puntos en 2016 a 82 puntos en 2018.

Tabla 8.

Puntaje de las dimensiones de Participación y formación ciudadana, 6º básico 2014-2018

Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2018	Puntaje 2018
Sentido de pertenencia	85	• 1	86	↓ -14	72	↑ 10	82
Participación	79	• 4	83	↓ -9	74	↑ 8	82
Vida democrática	86	• 1	87	↓ -12	75	↑ 10	85

Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Por otro lado, la Participación ha mostrado una variación significativamente más alta entre los años 2016 a 2018, correspondiéndole 74 puntos y 82 puntos respectivamente, mostrando una diferencia significativa de 8 puntos entre ambas mediciones realizadas.

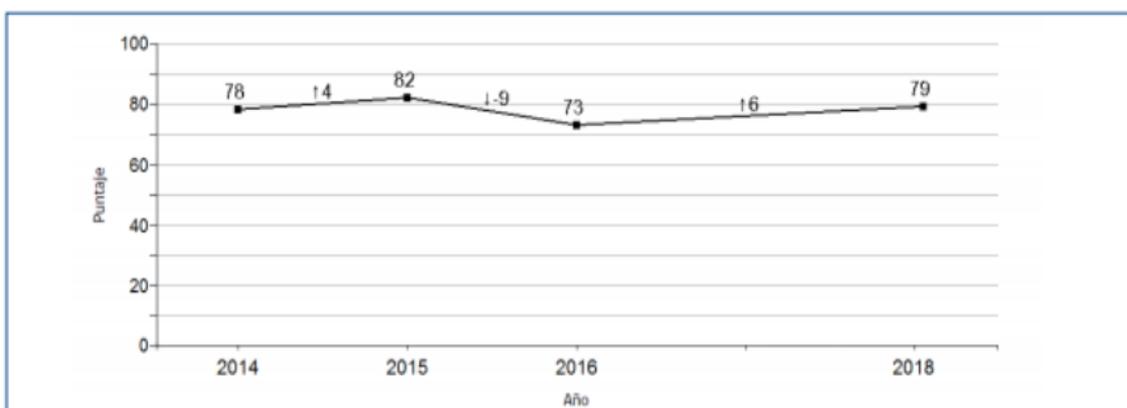
En la Vida democrática por otro lado, la variación que se produce entre ambas mediciones, es significativamente más alta, teniendo en cuenta la última medición (año 2016) con 75 puntos comparándola con el año 2018, el que cuenta con 85 puntos. Acá se puede decir con seguridad que la diferencia es superior y es de 10 puntos entre ambas mediciones.

Y a modo general en este indicador se puede apreciar que la tendencia, muestra variación significativamente superior en lo que se refiere al año anterior, la diferencia entre los años 2016 a 2018, es solo de 9 puntos, de 74 a 83 puntos respectivamente.

1.4.2.4. Indicador Hábitos de Vida Saludable

Gráfico Nº18.

Puntaje en el indicador de Hábitos de vida saludable 6º básico 2014-2018 y variaciones entre años



Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

Los Hábitos de autocuidado que se pueden apreciar, en el establecimiento, muestran que hay una variación significativamente más alta con relación a los datos entre las pruebas de los años 2016 y 2018, este pasó de 81 puntos a 89 puntos respectivamente, apreciándose un aumento de 6 puntos.

Tabla 9.

Puntaje de las dimensiones de Hábitos de vida saludable, 6º básico 2014-2018

Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2018	Puntaje 2018
Hábitos de autocuidado	80	↑ 16	96	↓ -15	81	↑ 8	89
Hábitos alimenticios	//	//	79	↓ -9	70	↑ 9	79
Hábitos de vida activa	77	● -6	71	● -2	69	● -1	68

Fuente: Elaboración de Agencia de la Calidad de la Educación.

En los Hábitos alimenticios, también se puede ver que, en el establecimiento, hay una variación significativamente más alta en lo que se refiere a los años anteriores, en el año 2016 hay 70 puntos, en comparación de los 79 puntos que corresponden al año 2018, estos puntajes nos muestran un alza de 9 puntos de una medición a otra.

Los Hábitos de vida activa, en el establecimiento muestran una variación similar con respecto a la medición anterior. En el año 2016 el puntaje es de 69 puntos en comparación a los 68 puntos en el año 2018; si bien están catalogados como similares los datos, se puede apreciar una disminución de 1 punto en la medición.

Y a modo general en este indicador se puede apreciar que la tendencia, muestra variación significativamente más alta con relación a la última medición, la diferencia aumentó entre los años 2016 a 2018, en tan solo de 6 puntos, pasando de 73 a 79 puntos respectivamente.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de estudio

El tipo de estudio que se utiliza es un enfoque de investigación de **carácter mixta**, ya que utiliza una metodología cuantitativa y cualitativa, permitiendo así obtener un mayor conocimiento de la investigación. Puntualmente, son dos las técnicas de recogida de información.

A **nivel cuantitativo** se utilizó una encuesta en el que se analiza la percepción de algunos docentes sobre las características del establecimiento donde se desempeñan, la forma en que viven ahí su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos.

Respecto, al análisis a **nivel cualitativo** se realizó a partir de la recogida de información de manera estructurada en base a entrevistas individuales y semiestructuradas.

Finalmente, el enfoque mixto recoge técnicas de recolección y análisis de datos de los dos enfoques mencionados anteriormente (Hernández et al., 2014).

2.2. Instrumentos

2.2.1. Prácticas de liderazgo

El instrumento de Prácticas de liderazgo, del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), en el marco del Proyecto CIE01-CONICYT, está integrado por la Universidad Católica, la Universidad Alberto Hurtado, Universidad de la Frontera y la Fundación Chile, se encuentra destinada a docentes del establecimiento.

Su aplicación es individual y las respuestas serán estrictamente confidenciales. Para la recogida de información se utilizó un cuestionario a los participantes.

Consta de 4 grandes ítems y a la vez compuesto por diversas afirmaciones, que serán respondidas en escala de Likert con cinco categorías “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “muy en desacuerdo”.

El foco central está en las prácticas de liderazgo del director y del jefe de UTP (o coordinador académico) en las categorías: establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción.

Este instrumento también consulta acerca de las características del establecimiento, la situación y antecedentes personales (motivación, condiciones de trabajo de los docentes).

2.2.2. Entrevistas

La entrevista es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistador obtiene información del entrevistado de forma directa.

Las entrevistas, fueron individuales y grupales, las primeras fueron realizadas a la directora y jefe técnico, mientras que la segunda fue realizada a los docentes del establecimiento.

Estas fueron de carácter abierto, ya que se señalan opiniones de la directora como del jefe de UTP, con un análisis respectivo en diversas categorías como barreras y facilitadores para un liderazgo pedagógico, trabajo colaborativo, apoyo al desarrollo profesional docente.

2.3.Población y muestra

Una parte sustancial es la selección de la población mediante la cual se pretende extraer la información que posteriormente analizaremos para ofrecer los resultados con relación al objeto de estudio.

La población que fue estudiada está representada por los docentes de la educación general básica del establecimiento municipal ubicado en la región de los Ríos.

La muestra estuvo dada por un total de 12 docentes seleccionados del establecimiento. A continuación, la Tabla 10 presenta a los docentes que participaron en esta investigación

Tabla 10.
Número de docentes encuestados

Establecimiento	Docentes de encuestados	Dotación total	Porcentaje
Escuela básica, de dependencia Municipal	12	17	70,5%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11.

Número de docentes encuestados segregados por género, años de servicio, horas de contrato y ciclo de la enseñanza en que se desempeñan

Categoría		Número
Género	Femenino	10
	Masculino	2
Años de servicio	Menos de 10 años	8
	Entre 10 y 20 años	2
	Más de 20 años	2
Horas de contrato	Entre 44 y 34 horas	10
	Entre 34 y 24 horas	1
	Menos de 24 horas	1
Ciclo de la enseñanza en que se desempeñan	Pre básica	3
	Primero ciclo básico	5
	Segundo ciclo básico	4

Fuente: Elaboración propia

De estos, el 16,66% son varones y el 83,33% son mujeres, respecto a los años de servicio fluctúan entre los 1 a 22 años,

2.2.3. Análisis de datos

Para la parte cuantitativa el análisis de datos fue trabajo en base en a una plantilla Excel avanzada, la que una base de datos de la cual se confeccionaron tablas y gráficos con toda la información requerida para el trabajo. El proceso de análisis de las respuestas se base utilizando el concepto “muy de acuerdo”, ya que es considerado el mayor valor de predictividad.

Mientras que para la parte cualitativa, se utilizó el modelo de Leithwood basado en cuatro categorías o dimensiones de práctica de un liderazgo escolar efectivo (estas son establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización, y gestionar la

instrucción. Cada dimensión o categoría está constituida por un conjunto de prácticas más específicas que necesita desarrollar e implementar.

De esta manera, estas cuatro categorías afectan el modelo de desempeño docente (la motivación, las habilidades y las condiciones de trabajo) estableciéndose un vínculo entre ambas.

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE

PRIMERA PARTE: Análisis Cuantitativo

En siguiente apartado, se presentará la información relacionada con la percepción de los docentes del establecimiento. En relación a las funciones desarrolladas por parte de la directora y el jefe de UTP.

De esta manera, se entregarán datos, los cuales se analizarán las prácticas de liderazgo, ejercidas por la directora y el jefe de UTP.

3.1.Prácticas de liderazgo en el director

A continuación, se presentará la percepción de los docentes del establecimiento, al ser consultados durante: las prácticas de liderazgo ejercidas por la directora y la implementación de cada categoría.

3.1.1. Visión global de las cuatro categorías

En general, se analizará la visión global de las cuatro categorías presentadas en el gráfico 1, que está centrada en las *Prácticas de Liderazgo del director*, se realiza una comparación de los resultados, entre el establecimiento y el escenario a nivel nacional.



La percepción de los docentes del establecimiento en comparación con el nivel nacional, presenta los promedios más bajos en las cuatro categorías (establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción).

Se puede visualizar que la más alta percepción de los docentes del establecimiento, es que las prácticas de la directora de los últimos años se han enfocado en **establecer dirección**, lo que da a entender que un 31,25 %, están muy de acuerdo que se desarrolla esta categoría.

Igualmente, es posible distinguir en el establecimiento, que, entre las categorías con más bajas percepciones, se encuentra **desarrollar personas**, en el que el 10,09% de los docentes, están muy de acuerdo, en que se desarrolla esta práctica. Incluso, se puede apreciar una gran diferencia, en relación con el nivel nacional, ya que es la segunda categoría con la mejor percepción, pero no es una práctica muy reconocida al interior de este.

Además, se debe mencionar que la categoría de **gestionar la instrucción** también posee una baja percepción, en el cual se visualiza que el 12,50%, de los docentes están muy de acuerdo que se promueve la práctica.

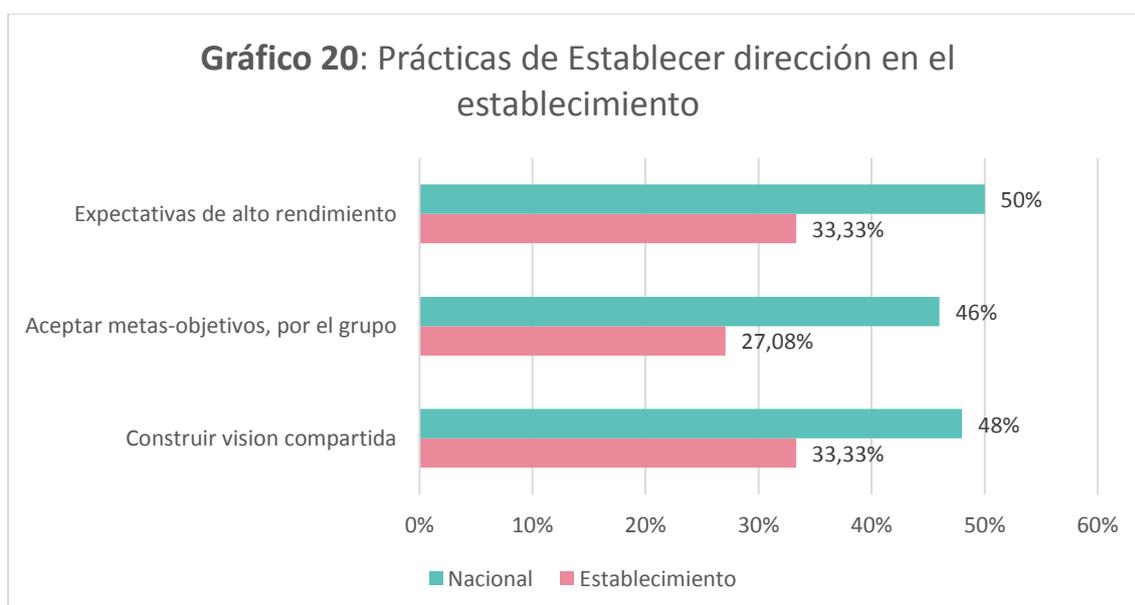
En promedio solamente el 18,47% de los docentes, consideran muy de acuerdo que la directora realiza estas prácticas de liderazgo en el establecimiento. Ellos no se sienten respaldados por las prácticas; ya que menos de la mitad, están muy de acuerdo con su dirección.

3.1.2. Análisis por categoría

A continuación, se dará a conocer un análisis minucioso de las cuatro categorías de prácticas de liderazgo de la directora y de sus respectivas prácticas asociadas.

3.1.2.1. Establecer dirección

En esta práctica de liderazgo encontramos que la categoría de **establecer dirección** posee un 31,25% en comparación con el escenario a nivel nacional, que presenta un 48%, el cual es percibido por los docentes del establecimiento. Además, cuenta con la más alta percepción. Para comprender este porcentaje, se realizará un desglose de las prácticas y de cada uno de sus indicadores.



Según los resultados, que muestra el gráfico 2, es posible identificar que ninguna de las prácticas de la categoría de establecer dirección en el establecimiento, se encuentra sobre el promedio nacional.

También, es posible visualizar que reproducen tendencias similares entre el establecimiento y el nivel nacional, en cuanto a los resultados. Pero con un porcentaje significativamente inferior.

La más alta percepción de los docentes, corresponde a la práctica de contribuir a una visión compartida y generar expectativas de alto rendimiento, ambas con un 33,33% respectivamente, pese a que tienen resultados satisfactorios en las percepciones en el establecimiento, se puede señalar que, a nivel nacional, se encuentra muy por debajo del promedio.

En lo que respecta a **construir visión compartida** es una de las prácticas mejor percibidas por los docentes con un 33,33%, (a pesar de lo mencionado,) se encuentra por debajo del promedio nacional.

En esta práctica el indicador 4.1 con el 50% de los docentes, que concuerdan que el director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento, el resto de los encuestados considera que logra motivar a la colectividad con el cumplimiento de la visión compartida y dar objetivo e intención el interior de la escuela.

Sin embargo, si se compara con el indicador 4.3 el director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional, el porcentaje del muy de acuerdo disminuye considerablemente a un 16,67%, es decir que, pese a que se transmite el propósito, no se consigue motivar a los docentes, quienes son los deben ejecutar y desarrollar el diseño formativo.

En general, el 33,33% de los docentes, reconocen que la directora posee **altas expectativas de rendimiento**, siendo una de las mejores prácticas percibidas, se encuentra por debajo del promedio nacional.

El indicador 4.6 el director demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos, posee una percepción del 33,33%, que para ellos significa que él tiene confianza de su labor al interior del aula.

Respecto al trabajo realizado por los docentes con sus estudiantes, quienes ven en la directora el apoyo a sus prácticas de aprendizaje, esta práctica es clave para lograr construir objetivos y metas comunes, logrando integrar y participar a los docentes de la institución.

Por otra parte, la práctica de **aceptar metas-objetivos, por el grupo** posee la más baja percepción, sólo el 27,08%, de los docentes, están muy de acuerdo que se realiza esta práctica al interior del establecimiento.

Esta práctica posibilita el desarrollo de objetivos compartidos, donde los docentes se sientan motivados, comprometidos con el establecimiento y trabajen hacia un mismo logro.

La percepción de los docentes, en relación con el indicador 4.2, es que el 41,67% están muy de acuerdo que el director ha incorporado sus intereses e ideas en el proyecto educativo del establecimiento. Para lograr esto, la participación es clave hacia la aceptación de metas-objetivos comunes.

En el indicador 4.4. El director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar. Contempla una de las bajas percepciones por parte de los docentes con un 25%, basándose en los resultados se puede deducir que él, no expresa o no lo realiza con claridad, el porqué de los nuevos impulsos de mejoría.

Los indicadores 4.5 y 5.7 corresponden al director, trabaja con los docentes definiendo metas concretas para lograr construir el proyecto educativo institucional. La directora se preocupa de que cada docente, trabaje para lograr las metas concretas respecto al aprendizaje de sus alumnos.

En ambas categorías se da a conocer el interés de la directora y su preocupación por el trabajo realizado. Esto no supera el 30% de la percepción de los docentes, es decir, que no se estaría cumpliendo la práctica de fomentar la aceptación de objetivos grupales.

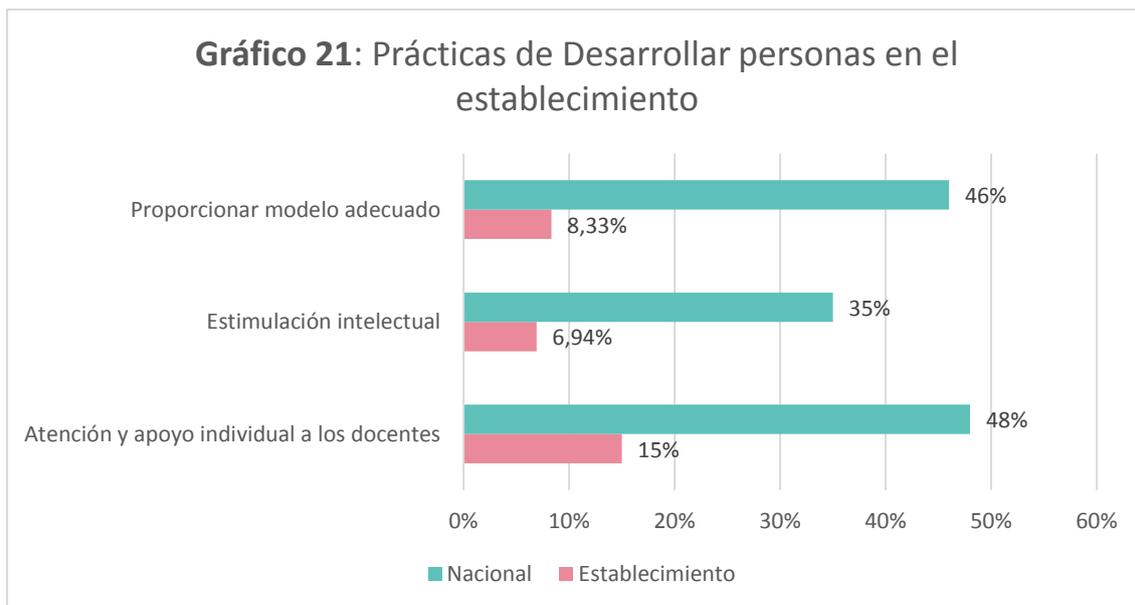
En promedio, solo el 31,25% de los docentes, están muy de acuerdo, en que la directora realiza la práctica de establecer dirección en el establecimiento.

3.1.2.2.Desarrollar personas

En la presente categoría, se detallan las prácticas de liderazgo de la directora mencionadas por los docentes del establecimiento, y tienen como objetivo una estimulación constante y la generación de un ambiente de confianza entre ellos, de esta forma potenciar sus capacidades.

En esta práctica de liderazgo encontramos que la categoría de **desarrollar personas**, posee una baja percepción docente de 10,09% en comparación con el escenario a nivel nacional, que presenta un 43%.

Según la visión global de las prácticas de liderazgo de la directora, se puede decir que es la categoría que posee la más baja percepción, para comprender este porcentaje, se realizará un desglose análisis de las prácticas y de cada uno de sus indicadores.



Las interpretaciones derivadas de los datos del gráfico 3, se puede visualizar que ninguna de las prácticas de las categorías de desarrollar personas, se encuentran sobre el promedio nacional, además las prácticas en el establecimiento reproducen la tendencia nacional, con un promedio inferior, siendo el responsable la directora.

La mejor práctica percibida corresponde **atención y apoyo individual a los docentes**, con un 15%, la cual pese a tener la más alta percepción, se encontraría por debajo del nivel nacional.

Los indicadores 4.8 el director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar, 5.20 está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia, 5.21 el director promueve el desarrollo de liderazgo entre los docentes, 5.23 cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado por usted, poseen porcentajes de 16,67% lo que evidencia es una falta de comunicación de la directora en relación con el trabajo que se realiza al interior de la sala de clases. La confianza es el motivo, por el cual no se genera sentido de unidad en el establecimiento.

Por otro lado, el indicador 5.24 cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo, posee una percepción de un 8,33%, pocos docentes creen que su función es apreciada en el establecimiento.

El refuerzo positivo, dado por medio del reconocimiento del trabajo es vital, para que los docentes se sientan relevantes en el proceso educativo, a fin de que de esta forma entreguen su máximo potencial al establecimiento.

La directora en esta categoría es poco lo que se preocupa por los docentes y se evidencia en la baja percepción de estos, en los diversos indicadores, siendo que ellos tienen un rol clave en los establecimientos.

Por otra parte, **proporcionar un modelo adecuado** con un 8,33%, poseen una de la más baja percepción y se encontraron por debajo del nivel nacional.

El indicador 5.17 el director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes, posee una percepción de 8,33%, este indicativo explicaría por qué él, no es considerado un ejemplo por los docentes, ya que en el establecimiento no promueven espacios de diálogos entre pares, en esta dimensión la directora debe reflejar los valores, principios y creencias que se desean potenciar.

Lo que se complementa con el gráfico de las características de la directora, donde la percepción de los docentes, señalan que no es: democrático, estable emocionalmente, confiable o creíble, flexible, empático o comprensivo abierto a escuchar a otros y tolerante sin mencionar que se encuentran en un promedio de 25% hacia abajo aproximadamente.

Cabe mencionar, que las percepciones más altas en relación con las características de la directora, corresponden a ser: comprometido, motivado y apasionado por su labor, perseverante, seguro de sí mismo. Se puede inferir que él, es una directora comprometida con el establecimiento, centrado en sus ideas, pero se le dificulta escuchar a los docentes.

En la práctica de **estimulación intelectual**, la percepción de los docentes es baja con un 6,94%, y es la que presenta mayor diferencia con los resultados a nivel nacional. Las percepciones de ellos, es que se sienten muy poco o nulamente estimulados en el área intelectual, por diversas acciones entre las que se destacan:

La directora no los ha ayudado a planificar su trabajo de preparación considerando las necesidades individuales de sus alumnos, tampoco ha entregado apoyo individual para mejorar las prácticas de enseñanza

No se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento, estas afirmaciones son percibidas como actividades que no se realizan.

En los siguientes indicadores se observan, una baja percepción de los docentes, en relación con las acciones realizadas por la directora, dan cuenta que él en el último año no ha 5.8 ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos, al igual que el 5.11, entregar apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza, también el 5.25 involucrarse en la adaptación de los profesores nuevos del establecimiento.

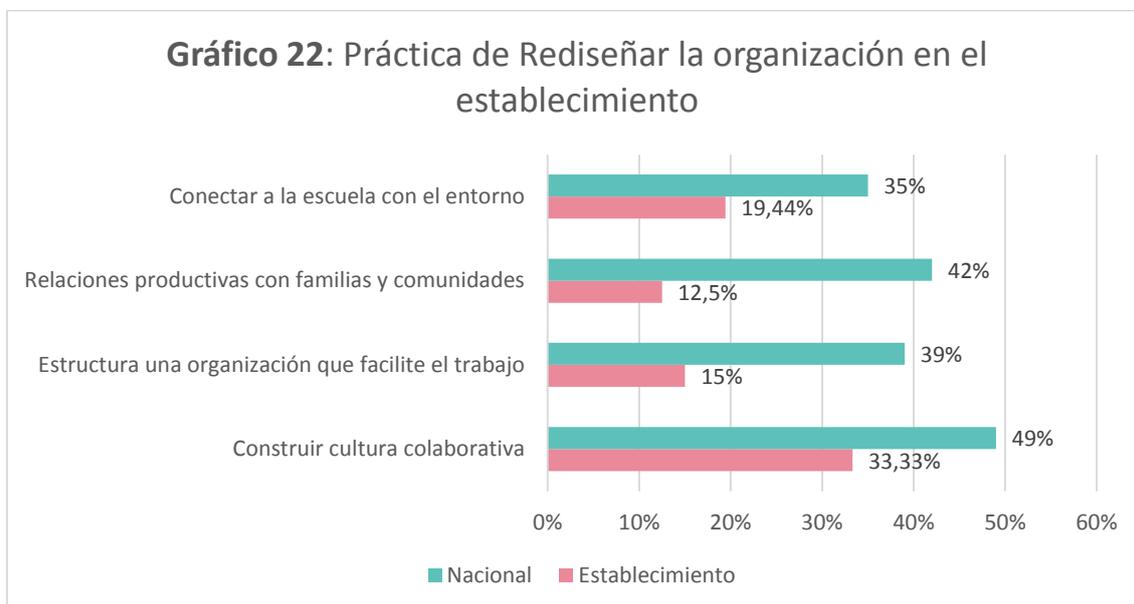
Los docentes perciben que no están recibiendo el apoyo para mejorar sus prácticas de enseñanza, tampoco se ha entregado ayuda; además, sienten poco respaldo hacia ellos y en sus capacidades por parte de la directora quien no realiza estas acciones.

En promedio, solo el 10,09% de los docentes, están muy de acuerdo que él directora realiza estas prácticas de liderazgo en el establecimiento.

3.1.2.3.Rediseñar la organización

En esta categoría, se detallan prácticas de liderazgo de la directora mencionadas por los docentes del establecimiento, y tienen como objetivo dar a conocer las condiciones de trabajo que apoyen, aseguren y permitan el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades de los profesores.

Según la visión global de las prácticas de liderazgo de la directora, se puede mencionar que es la que cuenta con una de las percepciones más altas, y está compuesta por las siguientes prácticas.



Según los resultados, que muestra el gráfico 4, se puede visualizar que ninguna de las prácticas de la categoría de rediseñar la organización en el establecimiento, se encuentran sobre el promedio, las prácticas (experiencias) reproducen tendencias a nivel nacional, pero con un promedio significativamente inferior, siendo el responsable directo, la directora.

Se destaca en el establecimiento, la mejor percepción por parte de los docentes es **construir una cultura colaborativa**, con un 33,33%, la cual pese a tener la más alta percepción, se encontraría por debajo del nivel nacional.

Este indicador, se explicaría en el punto, ya que es la directora quien 4.7 fomentaría el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes. Por el contrario, se sienten partícipes de la comunidad educativa, lo que permite fortalecer la construcción de una visión compartida. Para lo cual incluye a los padres y los compromete en el proceso de enseñanza de sus hijos.

Los docentes perciben que la directora promueve una cultura escolar, a través de la promoción de la visión compartida, los valores y creencias comunes que permiten a los miembros de la comunidad educativa adherirse, aceptando metas-objetivos generales. Por otra parte, **conectar a la escuela con el entorno** cuenta con un 19,44% de percepción los docentes también se encuentran por debajo del nivel nacional. En este sentido, es posible fortalecerlo por medio del trabajo colaborativo que se produce en el establecimiento.

En el indicador 4.14 el director consigue los apoyos externos que necesita el establecimiento para mejorar la enseñanza-aprendizaje, al igual que el 4.15 el director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor, se pueden relacionar directamente con la influencia que posee el sostenedor, ya que, según los docentes, es quien tiene la mayor cantidad de influencias en dirección a generar un cambio.

Por el contrario, los docentes creen que la directora falla en el indicador 4.16 que estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza-aprendizaje, ya que ellos no ven reflejada esta práctica en el establecimiento.

En promedio a nivel general, solo el 20,06% de los docentes del establecimiento, señalan que están muy de acuerdo que la directora ejerce estas prácticas de liderazgo.

La práctica de **estructura una organización que facilite el trabajo**, posee un 15% de aceptación, entendiéndose esto como una baja percepción de los docentes y a su vez se encontraría por debajo del nivel nacional.

Una de las características y manera de cómo se trabaja es que la directora, en el punto 4.9 organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes, quienes ven que esta acción no se realiza siempre, los recursos, y el apoyo suelen ser escasos en su labor en ocasiones no está de acuerdo en que se realizan.

Las **relaciones productivas con la familia y comunidades**, poseen un 12,5%, de aceptación por parte de los docentes, siendo la más baja percepción en el establecimiento y también se encontraría por debajo del promedio nacional.

Basándose en la percepción de los docentes en relación con el indicador 4.13 el director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje, los docentes perciben que se deja fuera a los padres de todas las decisiones relacionadas con la enseñanza.

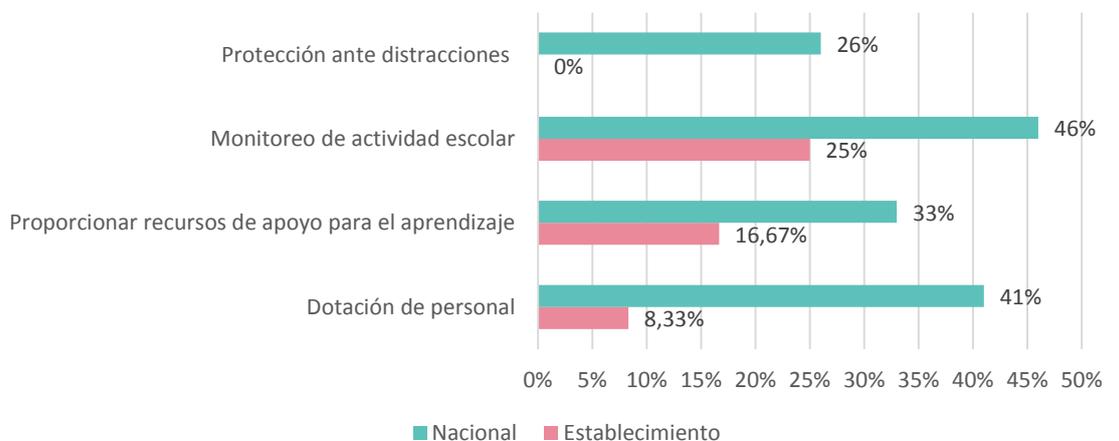
A pesar de generar relaciones con los apoderados (entendiéndose como familia), el punto 4.17 al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento, estos tendrían poca influencia en las decisiones educativas fundamentales.

3.1.2.4. Gestionar la instrucción

En esa última categoría, se detalla las prácticas de liderazgo de la directora mencionadas por los docentes del establecimiento, y que tienen como objetivo la enseñanza-aprendizaje, poniendo especial atención en las prácticas de la sala de clases y cómo se puede mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

Según la visión global de las prácticas de liderazgo de la directora, posee una de las más bajas percepciones por parte de los docentes en el establecimiento, como a nivel nacional. Se encuentra compuesta por las siguientes dimensiones:

Gráfico 23: Práctica de Gestionar la instrucción en el establecimiento



Las conclusiones derivadas de los datos del gráfico 5, se puede visualizar que ninguna de las dimensiones de la categoría de gestionar la instrucción en el establecimiento, se encuentra sobre el promedio nacional, las prácticas reproducen tendencias, pero con un promedio significativamente inferior, siendo el responsable directo de estas prácticas la directora.

En la sección de **monitoreo de la actividad escolar**, tiene el más alto porcentaje, con un 25%, se encontraría por debajo del nivel nacional. Mientras que el indicador 5.14 el director estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente, da a conocer la percepción en la cual pocos docentes, creen que se consideran los datos al momento de realizar orientaciones de su trabajo diario.

Mientras que en el punto 5.15 el director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes, se señala que, si bien hay un análisis, no se consideran para las decisiones sobre el trabajo. Además, los docentes perciben que los directivos no estarían realizando un monitoreo de las prácticas, por este motivo no se estarían desarrollando las capacidades de los docentes para guiar estrategias de mejoramiento.

Otro elemento significativo es **proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje** una práctica débil realizada por la directora, con un 16,67%, según la percepción docente no se estaría proporcionando una ayuda técnica suficiente, ni se estarían coordinando diferentes prácticas del proceso de gestión de la enseñanza. Obteniendo como resultado, que los docentes, no se sienten parte de los avances, ni las decisiones que se toman en el establecimiento.

El indicador 5.5. El director organiza los recursos del establecimiento pensando en el mejoramiento de los aprendizajes, es el que tiene la mayor percepción, con 25% por parte de los docentes, da a entender que se administran de la mejor manera los recursos, pensando constantemente en lo que es mejor para la comunidad.

El indicador 5.10 el director frecuentemente discute temas educacionales con usted, con un 16,67%, entendiéndose que él no conversa mucho con los docentes del establecimiento y es poco abierto a compartir opiniones, ya que ellos lo consideran autoritario, inflexible, cerrado (características).

Los indicadores 5.12 el director frecuentemente observa las clases, y el 5.13 el director, después de observar el aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar, se complementan con la práctica de dotación de personal.

Al no tener claro que personal docente debe contratar, ni establecer seguimiento en aula de los docentes, no se puede justificar métodos de enseñanza ni cambiar prácticas de la sala de clases de los docentes, sin supervisión. Por este motivo, el establecimiento posee una destacada estrategia primordial para el aprendizaje.

Si no se observa al docente, ni se retroalimenta, en cuanto a la metodología y estrategias utilizadas, no hay forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Tampoco se pueden elaborar sugerencias de mejoras, es por este motivo que los docentes perciben que el punto 5.16 no sé práctica lo suficiente en el establecimiento, el cual señala que la directora promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes.

En esta sección hay que considerar la **dotación de personal**, la cual representa una de las percepciones más bajas con un 8,33%. Manifestando las acciones realizadas por parte de la directora que busca optimizar los recursos profesionales con que cuenta el establecimiento.

El indicador 5.1 el director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento, con un 16,67%, se infiere que la directora no cumple o tiene poco lineamiento para la selección del personal docente, afectando la profundización de los esfuerzos realizados, para transmitir un sentido de comunidad.

El indicador 5.2 el director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas, según la percepción docente, la distribución de responsabilidades no siempre se da basándose en habilidades y competencias con las que cuentan los docentes, ya que la percepción es baja en esta acción, lo que se relaciona con que en el establecimiento no hay un perfil de profesional que se desea contratar.

También el indicador, hace referencia a la baja percepción de la importancia que deben tener las habilidades y competencias del docente. Se establece que en 5.4 el director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento, la percepción es que la directora y las decisiones que toma, no está enfocado en mantener a profesores con capacidades y habilidades. ya que no se contrata con un perfil específico, afectando las condiciones de trabajo, probablemente desencadenando una alta rotación de docentes, por el poco interés de mantener a los docentes.

Para finalizar en el indicador 5.3. El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo, tiene la más baja percepción, ellos creen que se escogen personas no por sus capacidades y habilidades, sino que influyen otros factores en la toma de decisiones.

Para finalizar, nos encontramos con la categoría de **protección ante distracciones**, la cual representa el porcentaje más descendido y débil, por parte de la directora, con un 0% de percepción por parte de los docentes, el indicador 5.6 el director libera a los docentes de actividades que distraen de su trabajo de enseñanza.

La directora no evitaría que los docentes tengan distracciones y que realicen actividades que los alejen de su función principal, desconociendo cómo resolver problemas actuales o emergentes.

Se entiende que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento educacional, es conveniente que la directora evite todo tipo de distracciones que puedan afectar al docente y el cumplimiento de sus funciones diarias, para evitar distracciones en el trabajo.

En este establecimiento educacional, no se están ejecutando de la mejor manera las prácticas de liderazgo efectivo, a nivel general los porcentajes son bajos, lo que se ve reflejado en la percepción de los docentes.

El elemento que tiene en común estas bajas prácticas de liderazgo: es el docente y su trabajo en la sala de clases. Como líder, la directora del establecimiento educacional, es quien debe potenciar las habilidades para la construcción de capacidades de los docentes, cumpliendo de esta manera con las metas establecidas (categoría de desarrollar personas).

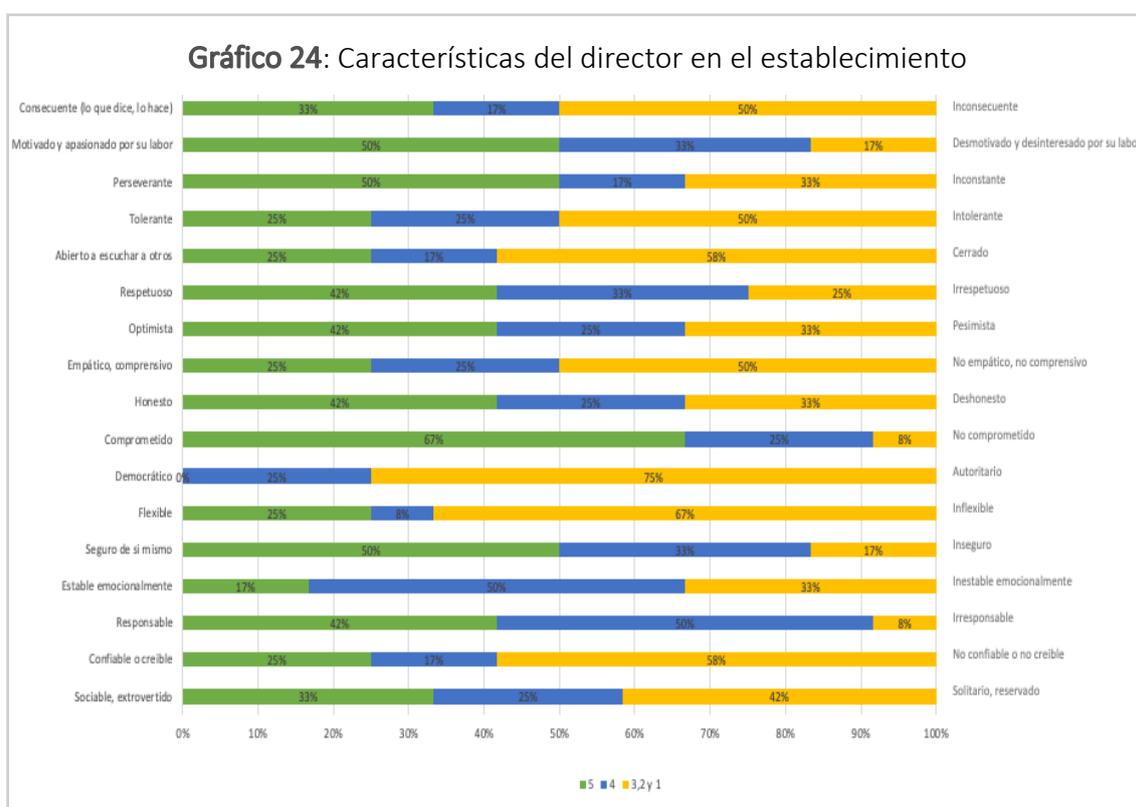
Es también es el deber de la directora, estar pendiente de las prácticas asociadas a la sala de clases y lo que ocurre al interior de estas, organizando las condiciones de trabajo de los docentes y materiales en función del trabajo en la enseñanza y aprendizaje, que tiene que ver con el foco de responsabilidad directivo en la escuela (la anterior descripción hace referencia a la categoría de gestionar la instrucción).

Se aprecia que las prácticas presentan bajas percepciones y afectan directamente el trabajo al interior de la sala de clases, siendo el principal responsable de estas prácticas la directora quien es percibidos por los docentes no de la mejor manera, ya que algunos

indicadores no superan el 50%, de lo que se infiere que de las características de él no serían bien vistas por los docentes, esto se evidencia en los porcentajes que en las características de la directora se encuentran la mayoría bajo el 50% y que el principal afectado es el docente.

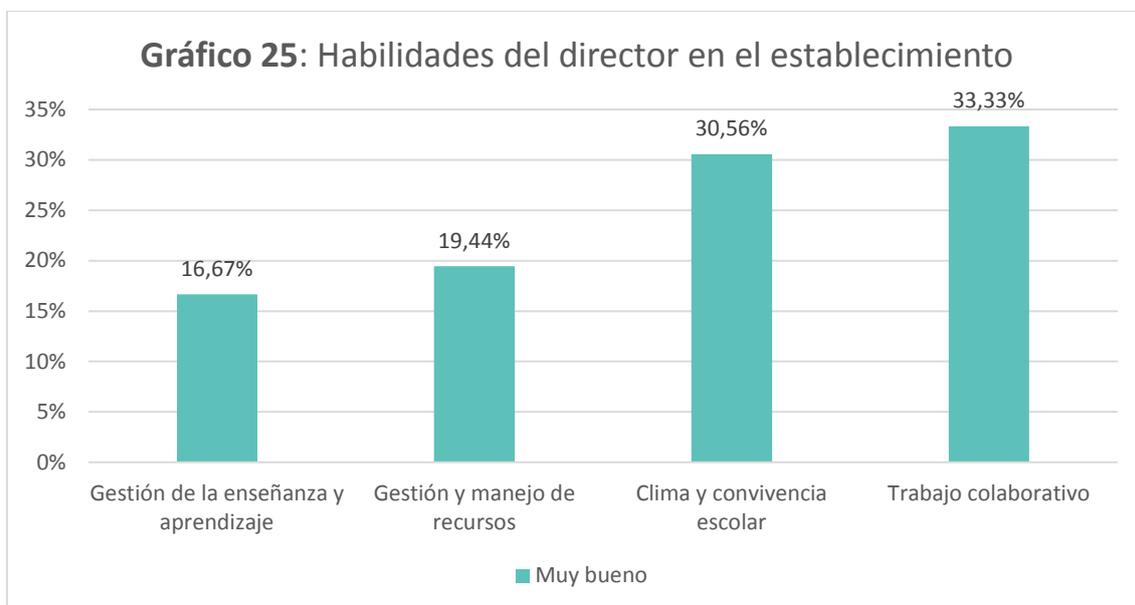
3.1.3. Competencias y habilidades del director

A continuación, se presentará la percepción de los docentes del establecimiento, al ser consultados por las características y habilidades de la directora.



Respecto a las características personales de la directora, es posible señalar que, a nivel general, los docentes lo ven como una persona: motivada y apasionada por su labor, comprometida, perseverante, seguro de sí mismo; el 50% de los docentes del establecimiento, están muy de acuerdo que la directora posee estas características de liderazgo.

Por otro lado, las características con más bajas percepciones, están relacionadas con que ven en él una persona: autoritaria, inflexible, cerrada y no confiable o no creíble, el 50%, los docentes del establecimiento, creen que la directora se comporta de esta manera.



La baja percepción de los docentes en relación con la gestión de la enseñanza y aprendizaje de la directora, ve perjudicada las estrategias pedagógicas como el dominio del currículum nacional y planificación de la enseñanza las habilidades más descendidas.

Por otro lado, los docentes perciben que la directora tiene habilidades para el trabajo colaborativo en el establecimiento, destacándose la coordinación de equipos y dirección de reuniones de trabajo, seguimiento de la implementación de metas concordadas.

3.1.4. Síntesis liderazgo en el director

La influencia y toma de decisiones de la directora se ve reflejada claramente en el trabajo que realizan los docentes con los estudiantes al interior de la sala de clases. Siendo que la motivación, capacidades, y condiciones de aula en la cual se realiza el trabajo, depende directamente de las prácticas de liderazgo de la directora.

A continuación, se presentará una síntesis del análisis de las prácticas de liderazgo, basado en las percepciones de los docentes, para lo cual las prácticas se agruparán desde la más baja a la más alta.

Tabla 12.
Bajas prácticas de liderazgo

CATEGORÍA	PRÁCTICA	%
Gestionar la instrucción	Protección ante distracciones	0%
Desarrollar personas	Estimulación intelectual	6,94%
Gestionar la instrucción	Dotación de personal	8,33%
Desarrollar personas	Proporcionar modelo adecuado	8,33%
Rediseñar la organización	Relaciones productivas con familias y comunidades	12,50%
Desarrollar personas	Apoyo y atención individual a los docentes	15%
Rediseñar la organización	Estructura una organización que facilite el trabajo	15%
Gestionar la instrucción	Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	16,67%
Rediseñar la organización	Conectar a la escuela con el entorno	19,44%
Gestionar la instrucción	Monitoreo de actividad escolar	25%
Establecer dirección	Aceptar metas-objetivos, por el grupo	27,08%
Rediseñar la organización	Construcción de culturas colaborativas	33,33%
Establecer dirección	Construir una visión compartida	33,33%
Establecer dirección	Expectativas de alto rendimiento	33,33%

Fuente: Elaboración propia

Las categorías de desarrollar personas y de gestionar la instrucción presentan las percepciones de las docentes más descendidas, dando a entender que no están muy de acuerdo en que se realizan estas prácticas, en otras palabras, el desarrollo profesional y

la enseñanza aprendizaje en la escuela son los elementos que se ven afectados con las prácticas débiles de la directora.

En relación con lo anterior, las prácticas de estimulación intelectual (6,94%) y proporcionar un modelo adecuado (8,33%) perteneciente a la categoría de desarrollar, al igual que la protección ante distracciones (0%) y dotación de personal (8,33%), perteneciente a la categoría de gestionar la instrucción poseen las percepciones más bajas de los docentes.

Los elementos que tienen en común las bajas prácticas de liderazgo en ambas categorías son el docente y su trabajo al interior de la sala de clases. Basándose en la percepción de los docentes la directora no evita distracciones que pueden afectar el compromiso en aula y perjudicar la enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

La percepción de los docentes es baja en relación con la dotación del personal, aunque se espera que sigan y compartan la visión de establecimiento, que tengan capacidades y habilidades, pero las condiciones de trabajo repercuten en el trabajo de la sala de clases.

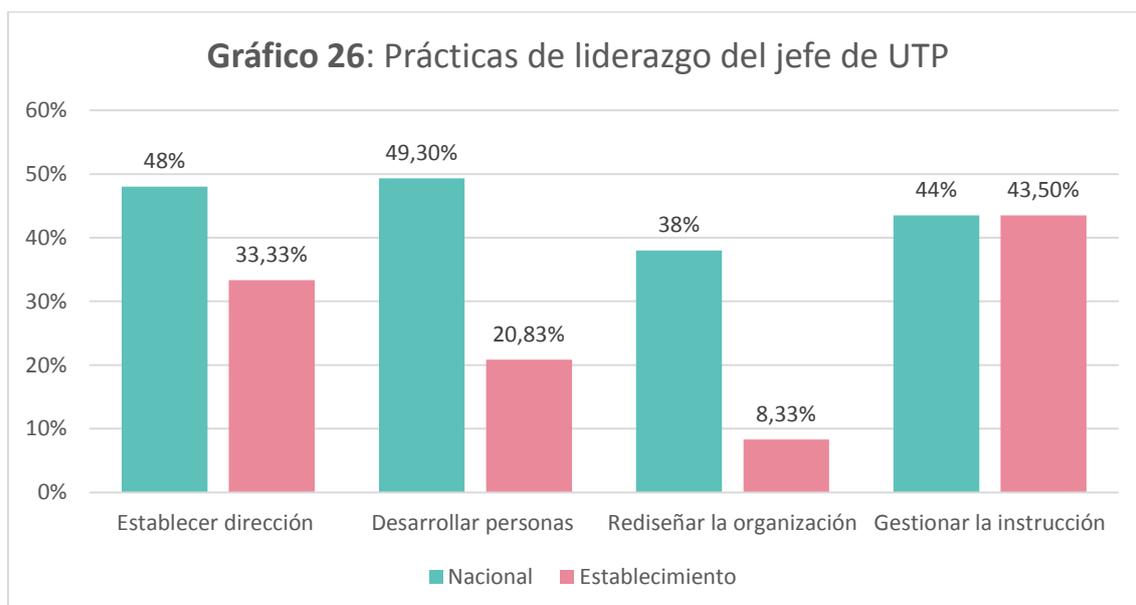
Se puede apreciar que estas prácticas afectan directamente el trabajo al interior de la sala de clases, siendo el principal responsable la directora y el principal afectado el docente, quien ve perjudicado sus capacidades y condiciones de trabajo.

3.2.Prácticas de liderazgo de UTP

A continuación, se presentará la percepción de los docentes del establecimiento, al ser consultados por las categorías de liderazgo ejercidas por el jefe de UTP y la implementación de cada una de las prácticas.

3.2.1. Visión global de las cuatro categorías

En general, las cuatro categorías presentadas en el gráfico 7, están centradas en las Prácticas de Liderazgo del jefe de UTP, y se realiza una comparación de los resultados, entre el establecimiento y el escenario a nivel nacional, en el que se pueden apreciar diferencias.



La percepción de los docentes del establecimiento en comparación con el nivel nacional, presenta los promedios más bajos en las cuatro categorías (establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización, gestionar la instrucción).

En primer lugar, se puede visualizar en el jefe de UTP que la práctica mejor percibida por los docentes es la de **gestionar la instrucción**, lo que da a entender que un 43,50%, están muy de acuerdo que el desarrollo de esta categoría en los últimos años, en el establecimiento es una práctica reconocida al interior de este.

Igualmente es posible distinguir, en el establecimiento que, entre las categorías con las más bajas percepciones, se encuentra **rediseñar la organización**, en el que el 8,33%, de los docentes están muy de acuerdo en que se desarrolla esta práctica.

A su vez estos datos permiten apreciar que, la percepción de los docentes, da a conocer los promedios más bajos en todas las categorías antes mencionadas.

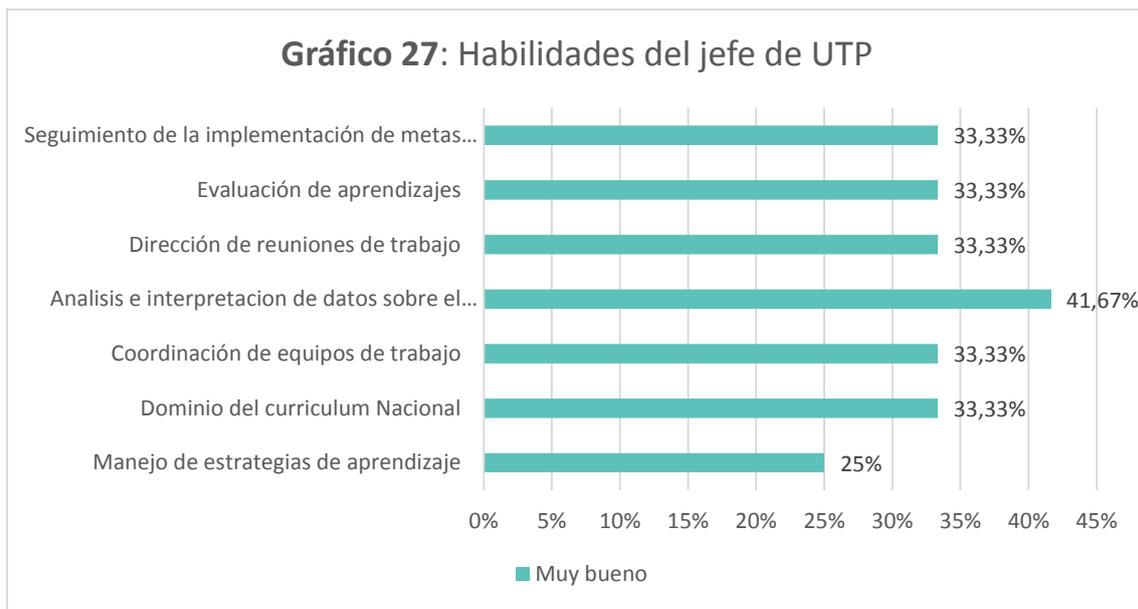
La percepción de los docentes del establecimiento en relación con, las prácticas de liderazgo de la directora y del jefe de UTP, presenta diferencia en cuanto a las acciones realizadas por cada uno:

La práctica mejor percibida para la **directora** es la de establecer dirección, lo que da a entender que un 31,25% de los docentes perciben prácticas en el establecimiento, mientras que, en comparación con el **jefe de UTP**, sería la de gestionar la instrucción, con un 43,50%, las acciones realizadas en los últimos años han permitido, que sea observada por docentes.

Mientras que la práctica con menor percepción, para el cargo de **directora** es la de desarrollar personas, da a entender que un 10,09% de los docentes no perciben prácticas en el establecimiento, mientras que, en comparación con el **jefe de UTP**, sería la de rediseñar la organización, con un 8,33%, las acciones realizadas en los últimos años no han permitido, que sea observada por docentes.

3.2.2. Características y habilidades del jefe de UTP

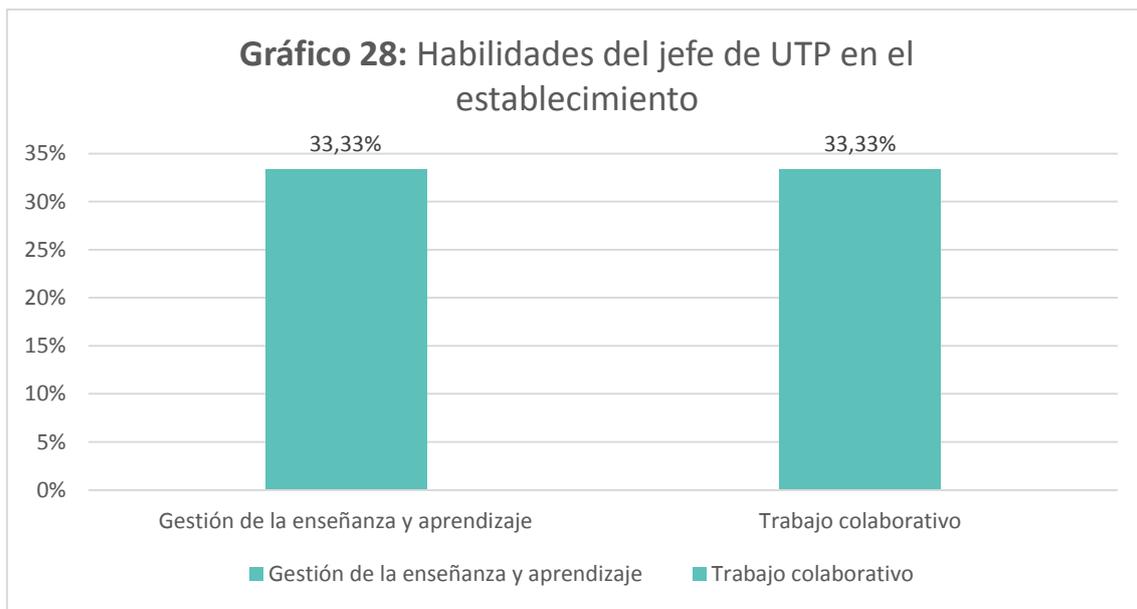
El análisis sobre las características y habilidades del jefe de UTP, en relación a la percepción de los docentes del establecimiento, quienes son los que lo califican como muy bueno en los diferentes ámbitos del trabajo como jefe técnico.



Dentro de las habilidades que mejor perciben los docentes en el jefe de UTP se encuentran el análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje con alumnos con un 41,67%, la que se relaciona con la práctica de gestionar la instrucción (que posee la mejor percepción, de las acciones realizadas). Por otra parte, las habilidades con más baja percepción por parte de los docentes, tiene relación con el manejo de estrategias de aprendizaje, con un 25%.

En promedio, a nivel general el 33,33% de los docentes del establecimiento están muy de acuerdo en que el jefe de UTP posee las habilidades necesarias para su posición como líder.

Los docentes perciben que el jefe de UTP, posee destrezas y competencias que permiten desarrollar la gestión de la enseñanza y aprendizaje, y el trabajo colaborativo. Siendo estas dos únicas habilidades en las que se puede mejorar, el responsable es el jefe de UTP por sus funciones y su aporte al docente.



3.2.3. Síntesis liderazgo de UTP

A nivel general, las prácticas de liderazgo de la directora y del jefe de UTP, son percibidas, de distinta manera por los docentes, mientras que la directora posee descendidas las competencias y habilidades basadas en la gestión de la enseñanza y aprendizaje, con un 16,67%; en el jefe de UTP, obtuvo una de las mejores percepciones docentes con un 33,33%, en cuanto a esta habilidad y competencia.

Por otro lado, la habilidad del trabajo colaborativo, es percibido por los docentes, tanto en la directora como el jefe de UTP suelen desarrollarlas con un 33,33%. Destacándose en ambos, habilidades, por ejemplo: coordinación de equipos de trabajo, dirección de reuniones de trabajo, seguimiento de la implementación de metas concordadas.

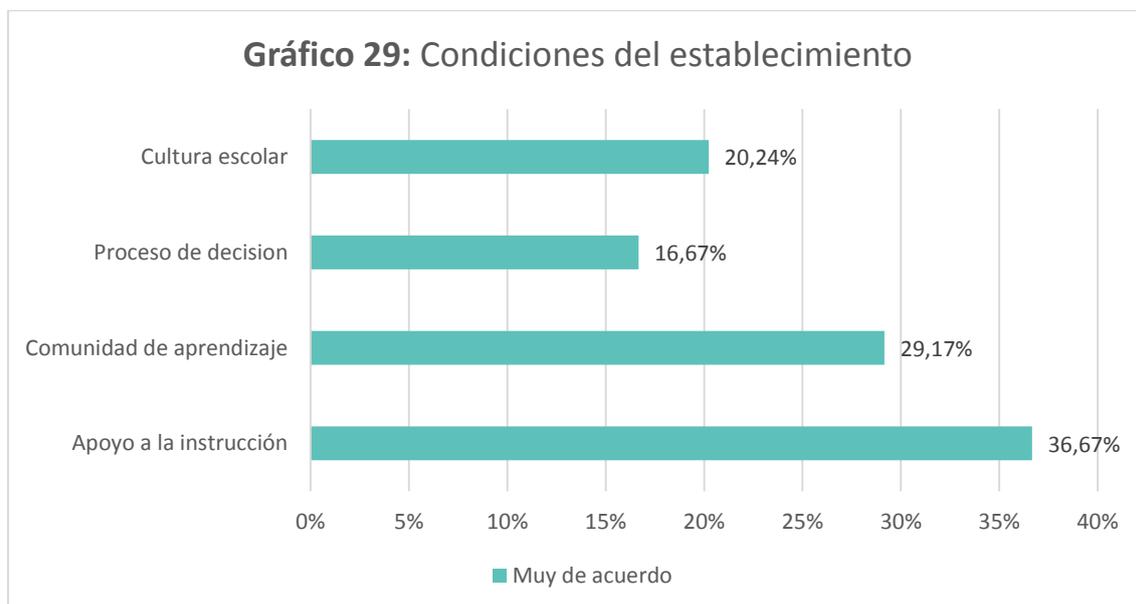
Las habilidades tanto de la directora como del jefe de UTP, suelen lograr gran relevancia en el proceso de conducción de la enseñanza y aprendizaje. Es por esto que la influencia de ambos líderes se ve reflejada directamente en la falta de prácticas que ocurren en el interior del establecimiento.

Por el contrario, las habilidades de la directora, suelen ser percibidas de una manera más baja por los docentes del establecimiento, mientras que el jefe de UTP a nivel general tiene mejores percepciones de los trabajos realizados anteriormente.

En relación con lo anterior, es posible señalar que la situación se repite, ya que, con relación a las prácticas de liderazgo, se puede establecer que el jefe de UTP posee mejores percepciones de los docentes acerca de con las actividades realizadas años anteriores, por la directora.

3.3. Condiciones en el establecimiento

Finalmente, las percepciones de los docentes, permiten identificar condiciones que se generan al interior del establecimiento, y que favorezcan el trabajo del docente y su desempeño en el aula.

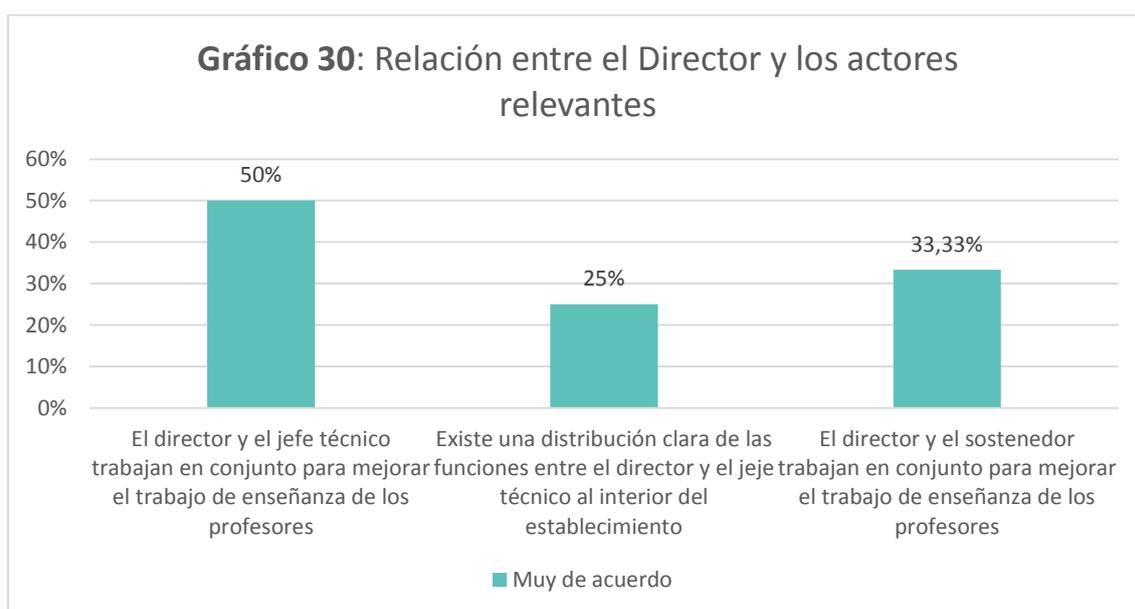


La más alta percepción de los docentes, es que identifican con el concepto de apoyo a la instrucción, ya que sienten que cuentan con los apoyos suficientes hacia los niños con necesidades educativas especiales, y aquellos que están más retrasados con su aprendizaje, también perciben que el establecimiento posee las condiciones en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes realicen su trabajo.

Se logra establecer una coherencia con lo planteado, ya que se recurre a colegas del establecimiento para resolver los asuntos asociados a la enseñanza que se imparte a los alumnos (ámbito de la instrucción).

En otro ámbito, la percepción más baja del muy de acuerdo se encuentra en el proceso de decisión, infiriendo que los docentes, no perciben que tengan libertad para tomar decisiones, respecto a su trabajo en el aula.

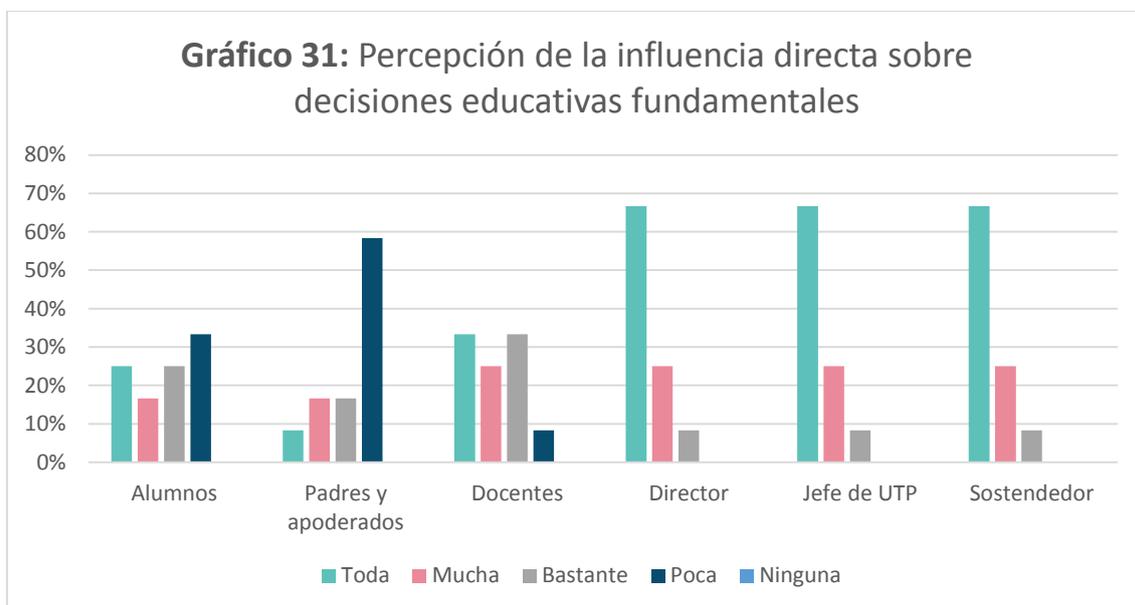
La labor de la directora, se ve definida en el trabajo que realiza con actores relevantes al interior de la institución, es por ello que la percepción que tienen los docentes es que “el director y el jefe técnico trabajan en conjunto para monitorear el trabajo de enseñanza de los profesores” se encuentra como la relación mejor percibida por los docentes del establecimiento (en la que 5 de cada 10 docentes lo perciben).



Finalmente “existe una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior del establecimiento” es percibida por los docentes con la más baja percepción (en la que 3 de cada 10 docentes lo perciben).

Para el establecimiento educacional, los docentes perciben que toda la influencia directa sobre las decisiones educativas fundamentales, las posee la directora, jefe de

UTP y sostenedor, ya que un 66,67% de los docentes así lo creen. Se observa, además, que quien tiene mayor cantidad de percepción en la categoría son los alumnos y apoderados, dando a entender que la influencia en la toma de decisiones educativas fundamentales es escasa.



Las condiciones de la escuela, son importantes, y en el proceso de decisión. Esta conserva la más baja percepción, mientras que la más alta sería el apoyo a la instrucción de los docentes.

Cabe señalar que al menos el 30% de los docentes destaca que los alumnos, padres y apoderados, tienen influencia directa sobre las decisiones educativas fundamentales que se relacionan directamente con el establecimiento.

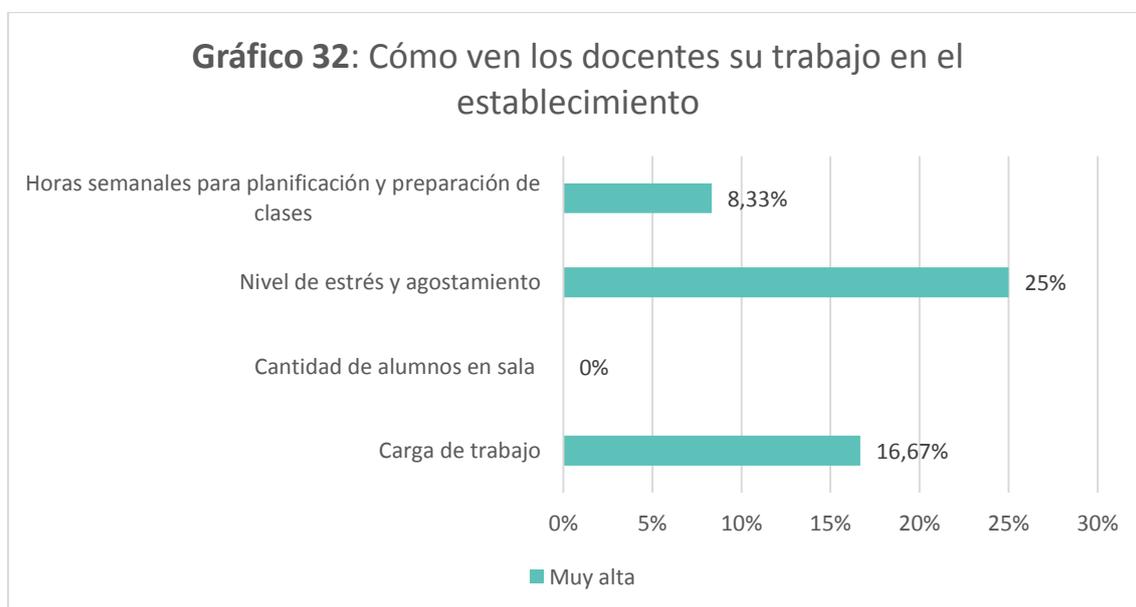
A su vez, los docentes perciben que no poseen muchas facultades para tomar decisiones en relación con el trabajo que realizan y el que desempeñan en el aula. El 30% de los docentes mencionaron que tienen toda la influencia sobre las decisiones educativas, para generar cambios en las prácticas al interior de la sala de clases.

Quienes sí tienen toda la influencia en las decisiones educativas fundamentales son la directora, jefe de UTP y sostenedor, ya que, según las percepciones de los docentes,

creen que ellos desarrollan un gran trabajo en conjunto para mejorar la enseñanza de los profesores, pero la poca distribución de las funciones de ambos es bastante ambigua.

3.4. Trabajo y motivación docente

En este apartado, las percepciones de los docentes, permiten identificar elementos como el trabajo y la motivación docente que se generan en el establecimiento, y como favorece las condiciones al interior de la sala de clases.

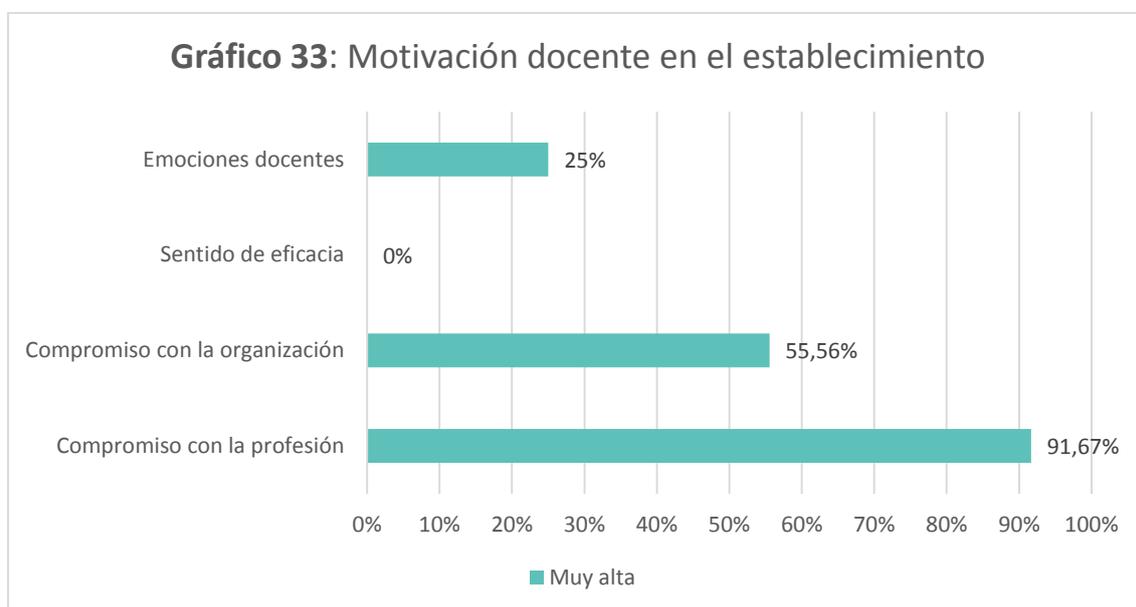


Pocos docentes del establecimiento educacional, tienen una percepción negativa en relación a cómo se observa su trabajo, solamente 2 de cada 12 docentes (25%) perciben, que su trabajo posee un alto nivel de estrés y agotamiento.

Asimismo, ocurre con la carga de trabajo, lo que es observado por los docentes como muy alta, el 16,67%. Se relaciona con el nivel de estrés que ellos señalan sentir.

Sin embargo, el indicador que tiene el porcentaje más bajo (0%) corresponde a la cantidad de alumnos en sala, en otras palabras, los docentes creen que la distribución

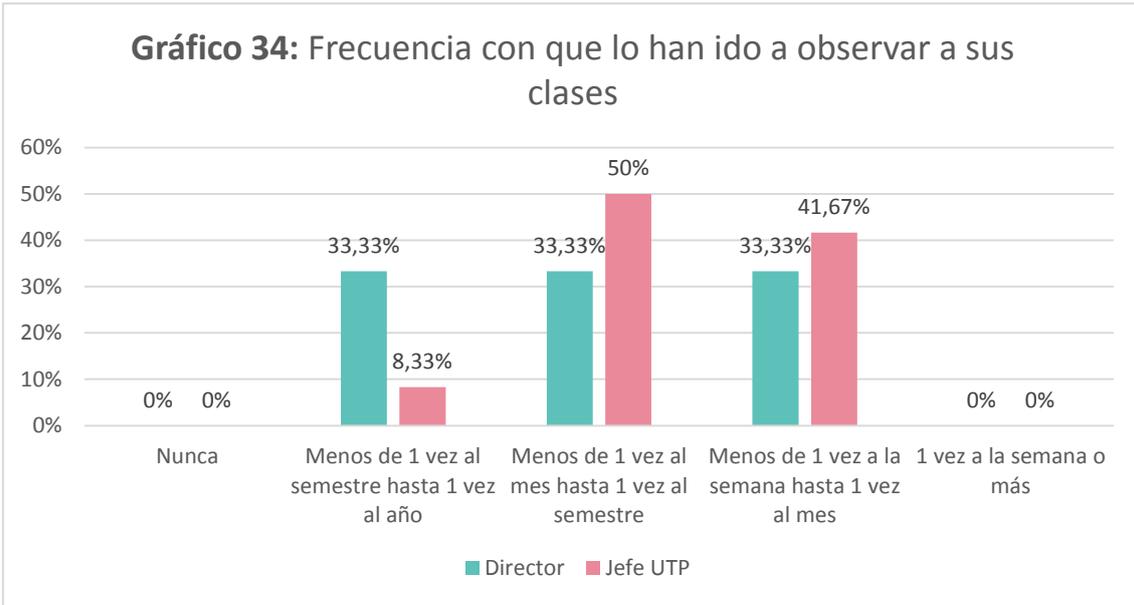
por sala, es la adecuada; y pocos docentes perciben que el número de estudiantes por aula es alto.



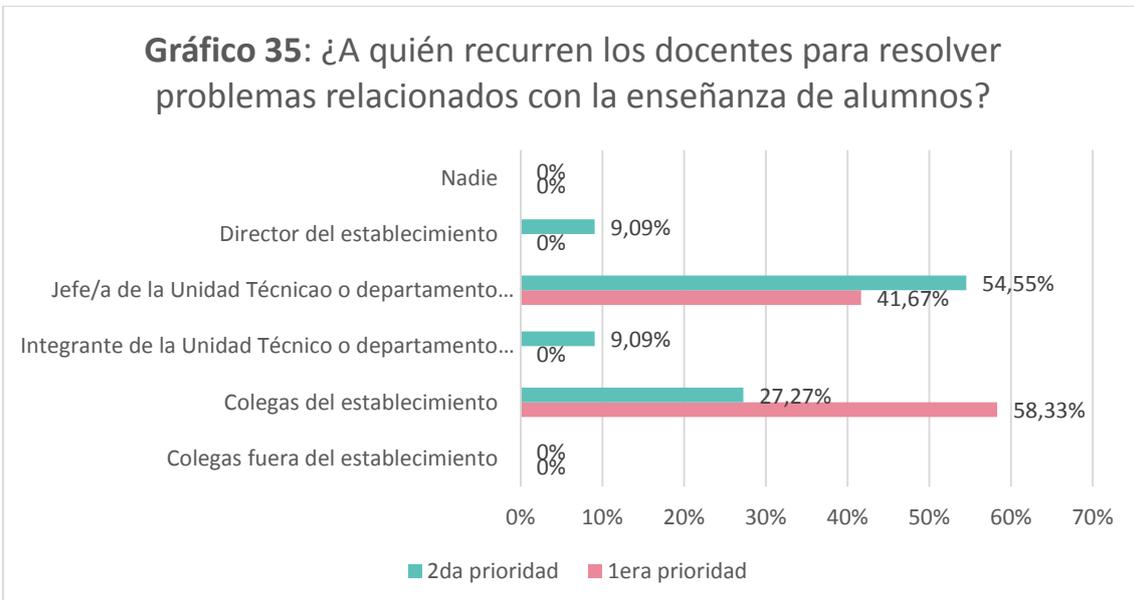
En general los docentes del establecimiento poseen un alto nivel de compromiso con la profesión, 9 de cada 12 afirman “me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esa profesión”.

Si bien los docentes se sienten comprometidos con la profesión, o hacia ellos mismos, la situación es diferente cuando se habla del compromiso hacia la organización, ya que la motivación de ellos en el establecimiento, si bien es percibida como muy alta, es significativamente más baja, ya que señalan que no se sienten muy atraídos hacia la idea de tener algún cargo directivo en el establecimiento.

También, al observar el sentido de eficacia, la percepción de los docentes cambia, y se puede apreciar que tienen un alto sentido de eficacia colectiva y se sienten comprometidos con su profesión, los docentes creen que pueden mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.



A nivel general se puede señalar, que la frecuencia de observación de las clases que realizan la directora como el jefe de UTP, es baja. La mayoría de los docentes estima que una vez al semestre, han sido observados en la sala de clases, especialmente por el jefe de UTP. La frecuencia de la directora en relación con la observación de clases es dispersa, pero baja.



En relación con la resolución de problemas de enseñanza de los alumnos, como primera prioridad, los docentes recurren a colegas del establecimiento (en otras palabras a ellos

mismos, entre pares), cuando tienen que resolver un asunto asociado a la educación que se imparte a sus estudiantes, confían en las competencias y habilidades que poseen para solucionar sus problemas de la gestión de aula.

Por otro lado, los porcentajes más bajos para acudir a resolver problemas concernientes con la enseñanza corresponden al director del establecimiento, ya que los docentes no suelen recurrir a él en la búsqueda de ayuda. La directora está dentro de las opciones menos elegidas al momento de realizar una retroalimentación en problemas relacionados con la educación de los alumnos.

3.5.Síntesis análisis cuantitativo

A continuación, se presentará una síntesis centrada detallada en los cuatro grandes ejes: prácticas de liderazgo del director, del jefe de UTP, habilidades y condiciones del trabajo docente del establecimiento.

En relación con las percepciones de los docentes, sobre las prácticas de liderazgo de la directora como del jefe de UTP es posible señalar, que se encuentran por debajo del promedio nacional en todas las categorías.

Además, es posible determinar que las prácticas de liderazgo del jefe de UTP, son percibidas por un mayor número de docentes, en ocasiones, incluso se encuentra sobre la directora, quien delega la responsabilidad en su colega, ya que, ambos son del Equipo Directivo.

En el establecimiento, las prácticas de liderazgo de la directora oscilan entre el 10% y el 30%; por otra parte, las prácticas del jefe de UTP fluctúan entre 8% y 43% aproximadamente, como se puede apreciar, hay una gran diferencia de cómo son percibidas ambas prácticas.

La directora en el ámbito de liderazgo, es donde se encuentra más debilitado principalmente en las categorías de desarrollar las personas y gestionar la instrucción,

ambas perciben el trabajo diario del docente, como un eje central del proceso educativo.

En cambio, el jefe de UTP, tiene debilitado el ámbito del liderazgo, y es en el área de rediseñar la organización donde los docentes lo perciben descendido.

La gran cantidad de la opción muy de acuerdo se encuentra en el ámbito de establecer dirección, por parte de los docentes, dicha práctica tiene relación con aceptar metas-objetivos por el grupo, la construcción de una visión compartida y establecer las expectativas de alto rendimiento, siendo esta última la que se destaca por su porcentaje de un 33,33% siendo una de las mejores percibidas, de la directora.

Por otro lado, la práctica mejor percibida del jefe de UTP, es gestionar la instrucción con un 43,50% muy de acuerdo, por parte de los docentes.

En cuanto a las habilidades de la directora, en general los docentes entrevistados perciben bajas habilidades. Una de las más altas percepciones es el “trabajo colaborativo” con un 33,33%, mientras que la más baja percepción es “gestión y manejo de recursos” que posee un 16,67%.

Relacionado con las características y personalidad de la directora, cabe señalar que es una persona que se destaca por ser “motivado y apasionado por su labor”, “perseverante”, “comprometido”, “seguro de sí mismo” estas cualidades, en promedio se encuentran sobre el 50% de la percepción docente.

Respecto de las condiciones para los docentes, se encuentran las características del establecimiento, de las cuales se puede considerar el trabajo y motivación docente, como elementos clave para reflexionar en la labor de los docentes, los que son percibidas de distintas maneras por ellos.

En relación con eso, se puede señalar que sólo el 25% de los docentes perciben un alto nivel de estrés, lo que está asociado a la cantidad de estudiantes por sala de clases

donde se demuestra condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro elemento valioso son las condiciones, donde la gran mayoría de los docentes están de acuerdo que son buenas, sumados al sentido de compromiso hacia ellos mismos y su profesión (su trabajo en el aula de clases).

Sumándole a lo anterior, hay que tener en consideración que los docentes perciben, cuyo trabajo en la sala de clases es poco observado por la directora y jefe de UTP, quienes en la práctica observan de manera esporádica el trabajo al interior del aula.

Llama la atención de que al menos la mitad de los docentes perciben que sus directivos (directora y jefe de UTP) tienen habilidades para promover el trabajo colaborativo para apoyar a los docentes en el proceso de enseñanza -aprendizaje.

En relación, a los resultados de aprendizaje de la escuela, es posible señalar que en el establecimiento hay una mayor percepción por parte de los docentes a las prácticas de liderazgo ejercidas por la directora y el jefe de UTP.

Se entiende que en el establecimiento la prueba estandarizada SIMCE, posee un alto desempeño, en el que se ve reflejado en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los alumnos.

Se puede concluir que los docentes, perciben de mejor manera las prácticas de liderazgo del jefe de UTP, y no así las de la directora. Cuyas prácticas no tienen las percepciones más bajas. A pesar de que el liderazgo no es aceptado, de la mejor manera dentro del establecimiento, los docentes son capaces de desempeñar una buena labor pedagógica.

Se puede establecer que, en el establecimiento, las bajas prácticas de apoyo a los docentes, son el principal problema que ocurre, siendo responsables las acciones realizadas por la directora y el jefe de UTP.

SEGUNDA PARTE: Análisis Cualitativo

Este apartado tiene como propósito conocer los factores que explican la existencia del problema planteado en ítem anterior (análisis cuantitativo), es decir, analizaremos las posibles causas que explicarían el porqué del equipo directivo presenta un bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo del docente en el aula. Para ello se tomaron en cuenta entrevistas individuales realizadas a la directora y el jefe de UTP.

3.6. Ausencia de una visión pedagógica del apoyo al trabajo docente

El factor significativo, que explicaría el problema que ocurre en el establecimiento, se aprecia, en una ausencia de la visión clara en relación con el apoyo del trabajo pedagógico de los docentes, por parte de la directora y del jefe de UTP, privilegiando otros aspectos como es el caso de la labor administrativa, lo que se ha convertido en una tarea prioritaria en el último tiempo.

Se destacan instancias internas que generan dificultades, las cuales condicionan la dinámica del establecimiento; es, por ende, que se puede apreciar, que hay una fuerte presencia del trabajo administrativo; por sobre el pedagógico, quedando de manifiesto en la siguiente percepción: *“la dinámica de la escuela ha estado desde un liderazgo administrativo, lo que se relaciona con la normalización del establecimiento” (jefe de UTP).*

No solo se señala la importancia que ha tenido la administración del establecimiento, sino que se resalta que las normas han sido un elemento fundamental dentro de la organización, e incluso desde que asumieron los cargos el Equipo directivo privilegiaron la gestión, manteniéndose hasta la fecha.

Le dan prioridad a una buena organización del establecimiento en torno a reglas y formas de trabajo *“esta decisión era necesaria, ya que era importante poder organizar y mejorar los espacios para atender a los estudiantes en un ambiente de calidad y propicio*

para el aprendizaje; por todo esto, ha sido muy complejo instalar un liderazgo desde lo pedagógico, nos hemos quedado en eso” (jefe de UTP).

Tanto la directora como el jefe de UTP, privilegian en gran medida un liderazgo administrativo centrado en la normalización, lo que les ha permitido organizar y mejorar los espacios con que cuenta el establecimiento, para que el aprendizaje sea favorecido; a raíz de estas acciones ha sido difícil poder instalar un liderazgo pedagógico.

El rol de la directora, se centra bastante en gestionar recursos y recoger necesidades, pero no la implementación, ni realizar seguimientos al trabajo realizado por los docentes en el aula de clases; dejando entrever una barrera para el liderazgo pedagógico y privilegiando un mayor énfasis en la gestión del establecimiento.

“Todas las mejoras, decisiones y estrategias implementadas como escuela han estado centradas en mejorar las condiciones de los profesores y de los estudiantes, lo que se traduce en contar con calefacción en todas las salas, con los materiales necesarios para trabajar y no todas las escuelas de esta comuna pueden decir lo mismo” (directora).

Para la directora, mejorar las condiciones de los profesores y los estudiantes se ha convertido en una instancia significativa dentro de su gestión.

La falta de una visión clara se ve manifestada en el proceso de enseñanza, ya que los docentes perciben poco apoyo en aula tanto de la directora como del jefe de UTP, y este se ve reflejado en que (...) *“los docentes lo manifestaron en algún momento, en donde mencionaron que no había mucho apoyo en aula y más que de la jefe de UTP, es mío. Ellos se sentían solos en ese caminar y ese es uno de los factores que yo considero que hoy día nos estamos haciendo cargo” (directora).*

En ese momento, la gestión de la directora como del jefe de UTP se convierte en un desafío porque debe promover un ambiente colaborativo que permita el aprendizaje, y para esto, deben generarse espacios y actividades.

Si bien en el establecimiento existe un ambiente colaborativo, no es constante como práctica y solo se realiza cuando se solicita; es realizado desde el equipo de gestión hacia los docentes, no por iniciativa personal de ellos.

“En relación al equipo de gestión, el trabajo colaborativo se da siempre y cuando se direcciona o se solicita, pero de manera autónoma o individual no” (directora).

Por medio de la opinión del jefe de UTP, es posible apreciar que existen dificultades para reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que como se señala a continuación no hay una cultura instalada en el establecimiento *“(...) yo veo que ellos "hacen cosas", no hay una reflexión en torno a las decisiones que toman y hemos tenido que hacer un trabajo muy de cerca con cada uno para ayudarlos en la reflexión más pedagógica” (jefe de UTP).*

Tampoco se ha fomentado un interés de parte del Equipo directivo hacia los docentes, en torno a la evaluación docente, dificultando la posibilidad de generar una responsabilidad en ellos.

“Tenemos profesores que no se quieren evaluar y esto no ayuda a instalar una cultura de responsabilidad docente” (directora).

Si bien en el establecimiento, deben estar las normas, el orden y las funciones administrativas claras; hay un exceso de trabajo centrado en la administración, lo que implica por parte de la directora y jefe de UTP poca preocupación por el trabajo pedagógico, convirtiéndose en una barrera que dificulta el liderazgo pedagógico.

3.7.División de tareas y responsabilidades poco claras de la directora y del jefe de UTP

El segundo factor, que explicaría el problema que ocurre en el establecimiento, es la manera en que se organizan, y de qué forma distribuyen las tareas y/o responsabilidades, entre las funciones de la directora y el jefe de UTP.

La división de tareas y responsabilidades es clave en los establecimientos, sobre todo cuando nos referimos a las funciones que cumplen la directora, y se destaca su labor en el rol de gestión.

“Acciones específicas que he desarrollado para promover la colaboración tiene que ver con bajar el liderazgo, yo soy partidaria del liderazgo distribuido, con confiar en las competencias de los demás, en asignar funciones” (directora).

La afirmación antes realizada por la directora es adecuada, para el trabajo elaborado por ella, ya que se considera a sí misma, una guía más que un líder de proceso y deja que las decisiones las tome el jefe de UTP.

“Mi rol dentro del equipo de gestión es de ser un guía más que un líder de proceso, ya que las reuniones del equipo de gestión las planificaciones en conjunto con la jefa de UTP. Ella tiene un espacio para trabajar con el PME” (directora).

La directora, señala a su vez que no lidera los procesos, lo que se ve reflejado en la formulación del PME, a pesar de ser una herramienta clave del liderazgo de la directora, tiene poca participación en instancias como éstas, ya que se aprecia un desbalance de tareas. Tanto el ámbito pedagógico como el de la gestión administrativa parecen estar bastante concentradas en el jefe de UTP.

Por otro lado, la directora manifiesta que su presencia ha sido más constante en los procesos del establecimiento, *“ha mencionado que está contenta porque por primera vez su directora participa en las instancias para esto; y este año he tenido una presencia constante” (directora).*

Con este argumento se evidencia su falta de liderazgo en los años que lleva como directora en el establecimiento, en torno al equipo de gestión y las decisiones que le competen, ya que al mencionar que participa por primera vez, da a entender que antes no lo llevaba a cabo.

La insuficiente participación en estas instancias de trabajo se ve reflejada en los docentes, quienes afirman que la directora, no desarrolla prácticas importantes que los benefician a ellos y a su compromiso diario en la sala de clases.

Por otra parte, el no participar frecuentemente en reuniones, dificulta que desarrolle prácticas pedagógicas, como lo son proporcionar modelo adecuado, estimulación intelectual y atención y apoyo individual a los docentes.

Es posible evidenciar que la directora, no maneja el currículum lo que dificulta fortalecer el trabajo de enseñanza realizado por los docentes, ya que no se realizan acciones centradas en el acompañamiento de aula y tampoco en el aprendizaje; por una falta de conocimientos técnicos, según el siguiente testimonio “(...) *la directora pierde el foco al no tener conocimientos técnicos, esto creo que es por falta de observación de sus docentes, no conoce a sus profesores y por eso no avanza en conocimientos más técnicos*” (jefe de UTP).

Los docentes y el jefe de UTP, evidencian una falta de dominio técnico de parte de la directora en el establecimiento y por ende es una barrera para llegar a desplegar un liderazgo pedagógico.

La ausencia de la directora al momento de la observación de sus docentes, da a entender la falta de importancia, para mejorar las estrategias que se utilizan en la sala de clases, limitándose solo a preparar material, sin retroalimentar en base en su desempeño.

Y tanto el escaso conocimiento de temas pedagógicos, como no tener conocimientos técnicos afectan la motivación de la evaluación docente, falta de especialización y dificultades para la reflexión acerca de sus prácticas pedagógicas, variables que influyen al momento de ejercer el liderazgo pedagógico.

Por otro lado, la visión que tiene el jefe de UTP del establecimiento es lo contrario al de la directora, quien señala tener un rol relevante, activo e intencionado en torno a los aspectos pedagógicos.

Pese a que también, las tareas del jefe de UTP, están centradas en gestionar recursos, este, se acerca un poco más al ámbito pedagógico que la directora; para ella el trabajo docente no es primordial, sino que se dedica a coordinar espacios, trabajos pedagógicos y generar condiciones.

“Mi rol ha consistido en intentar convocar y al mismo tiempo demostrar la importancia de la organización y funcionamiento de dicho equipo, resaltando lo relevante del trabajo desde cada una de las funciones que dichos integrantes poseen” (jefe de UTP).

Contar con una planificación para realizar el acompañamiento al aula, se encuentra dentro de los facilitadores del liderazgo educativo y es por eso que se considera significativo *“planificar, calendarizar y promover, acompañamiento al aula entre docentes, articulación entre niveles, evaluaciones y análisis de resultados” (jefe de UTP).*

El jefe de UTP, ejerce un rol de liderazgo pedagógico, y con ello demuestra el compromiso con el establecimiento, dando a conocer la relación de confianza que se ha construido como equipo, desde cada una de sus funciones.

La directora confía en la labor realizada por la jefe de UTP, y la respalda en la toma de decisiones, ya que lo considera una persona que tiene las competencias necesarias, para otorgar funciones. Es posible entender que la distribución es pensando en las capacidades de cada funcionario es la clave, del funcionamiento del establecimiento.

“El trabajo que realiza la jefa de UTP ha sido un tremendo pilar para la mejora de este establecimiento, ella es una persona que entrega mucho a sus profesores, una dedicación en un 100%” (directora).

Es posible señalar que el *“acompañamiento al aula que realiza el jefe de UTP es una acción de apoyo que se realiza de parte del equipo directivo” (docente)*, pero en ningún

momento queda en evidencia quien encabeza el proceso es la directora, todo lo contrario, se destaca siempre las funciones que hace el jefe de UTP, quien es el que promueve instancias como esta en el establecimiento.

A su vez los docentes manifiestan escaso apoyo al trabajo de aula, lo cual pone en evidencia que el trabajo pedagógico no tiene un papel significativo en el establecimiento y que simplemente se preocupan por cumplir las normas. En vez de como funciona la sala de clases.

3.8. Bajo apoyo del sostenedor al trabajo pedagógico del establecimiento

El tercer factor a considerar, que explicaría el problema que ocurre en el establecimiento, es la “falta de liderazgo pedagógico del sostenedor del establecimiento”, y cómo este afecta el trabajo realizado.

La percepción que se tiene del sostenedor en el ámbito del liderazgo pedagógico, es lejana, lo que muchas veces se puede entender, como poco apoyo en la educación, simplemente no es prioridad.

“(…) a nivel de sostenedor muchas veces no es relevante la calidad de la educación, lo que se contradice con la importancia que esto tiene para nosotros” (directora).

El compromiso que existe en el establecimiento, muchas veces se contradice con las políticas externas que suelen ser consideradas barreras que dificultan un liderazgo pedagógico, considerando que solo la gestión es la clave en el proceso educativo.

“(…) desde el sostenedor, falta de empoderamiento en cuanto al liderazgo pedagógico, siguen trabajando solo desde la gestión” (jefa de UTP).

3.9. Síntesis análisis cualitativo

Los factores que explican el problema, el equipo directivo presenta un bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo del docente en el aula, exponiendo las bajas prácticas de liderazgo de la directora y del jefe de UTP y cómo estas decisiones afectan el trabajo diario de los docentes del establecimiento.

El problema que se pretende abordar en este plan de mejora se relaciona directamente con el equipo directivo y técnico pedagógico, en efecto ambos llevan la conducción del establecimiento, y con prácticas que no siempre están alineadas.

Tal es el caso, lo que demuestra que el trabajo se ha centrado en un liderazgo administrativo por parte de la dirección del establecimiento, como tarea prioritaria, incluso muchas veces que ha dificultado la posibilidad de poner en práctica una labor pedagógica.

Su trabajo diario se ha centrado en la normalización de normas, que ha posibilitado organizar espacios y mejorar condiciones, pero dejando de lado aspectos como instaurar un ambiente colaborativo, y la especialización.

A su vez es posible identificar dificultades en cuanto a la distribución de tareas y responsabilidades entre las funciones que cumplen la directora y el jefe de UTP del establecimiento.

Así mismo la directora del establecimiento, ve su rol como guía, coordinando espacios y generando condiciones significativas para los docentes, a su vez tiene poca presencia reuniones y en decisiones que se toman.

Como se puede apreciar la gestión es importante en su labor, dejando de lado áreas como manejo del currículum, acompañamiento al aula, prácticas que se deberían desarrollar, pero la ausencia de ellas afecta a los docentes.

Por otro lado, el jefe de UTP, posee toda la confianza de la directora, lo que, en términos simples, le ha significado encabezar procesos, tomar decisiones y gestionar recursos, incluso su labor está más cerca de la gestión pedagógica.

Por último, otra área que se ve afectada es el bajo apoyo del sostenedor hacia el liceo, se puede asumir que la educación no es prioridad, y la gestión en el proceso educativo es clave.

Como se puede apreciar la gestión no es solo importante en el establecimiento, sino que viene de políticas educativas a nivel comunal, pero que se ve afectado el trabajo de los docentes por las decisiones que son tomadas tanto por la directora, jefa de UTP y sostenedor.

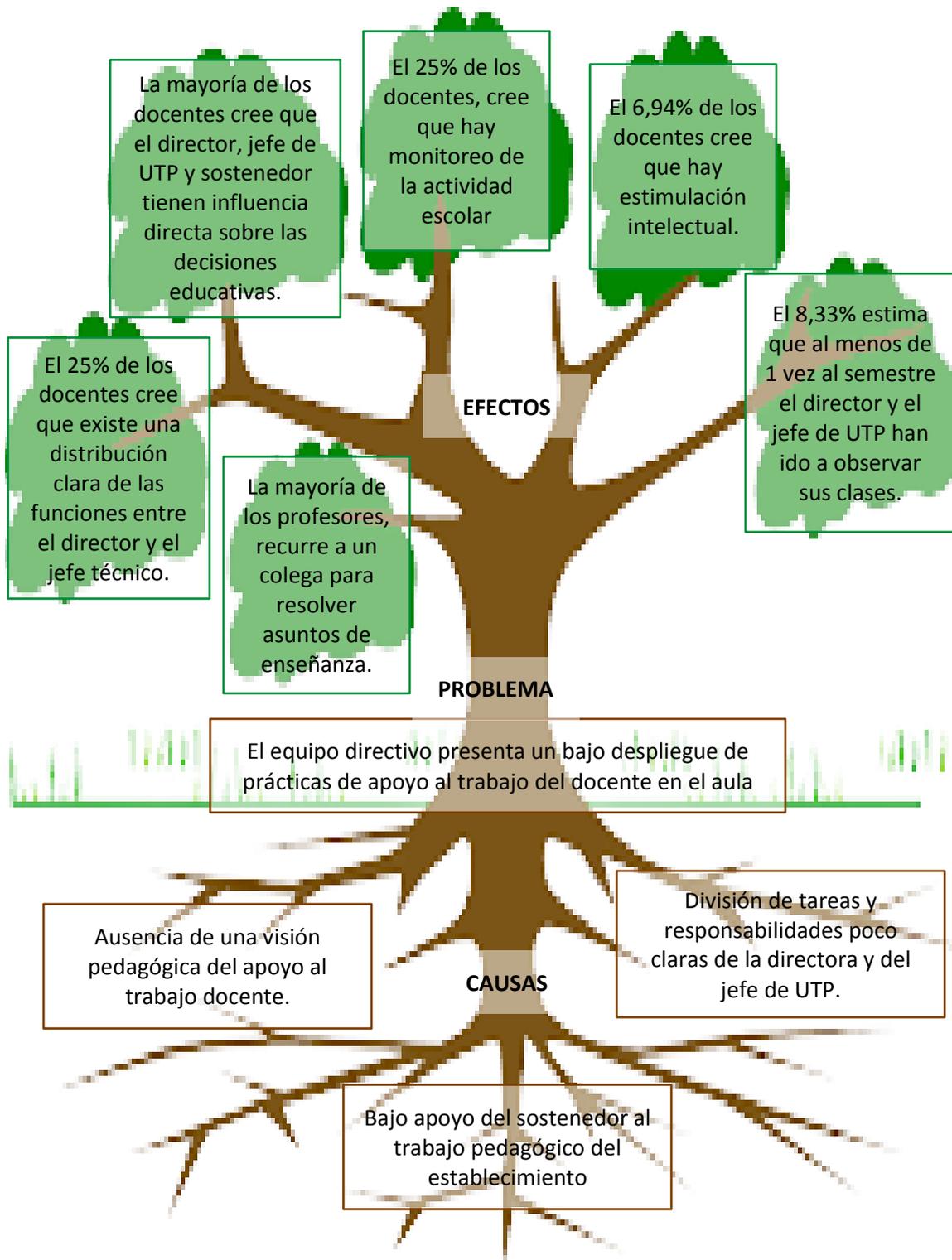
TERCERA PARTE: Árbol de Problemas

Según la información obtenida en el diagnóstico, se observa que el aspecto que presenta mayor cantidad de problemáticas, el equipo directivo presenta un bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo del docente en el aula, pero con un énfasis particular en lo curricular, y también algunos aspectos del clima organizacional.

Considerando todo lo anteriormente mencionado, se optó por realizar un árbol de problemas, que permitiera así poder dilucidar con mayor claridad el problema central de esta comunidad educativa, el que se expone a continuación en la ilustración 1.

Ilustración 1.

Árbol de problemas, basado en material recolectado en etapa de diagnóstico y línea base



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE MEJORA EDUCATIVA

MENTORÍA ENTRE DIRECTORES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DE LA DIRECTORA

Como fue identificado en el capítulo anterior, con la ayuda del diagnóstico y línea base, es posible identificar como problemática del establecimiento, que el equipo directivo presenta un bajo despliegue de práctica, de apoyo al trabajo del docente en el aula.

Este problema se centra en el equipo directivo, pero sobre todo en el rol del director del establecimiento. Se ha encontrado relevante, presentar un plan de acompañamiento, basado en mentoría entre pares, para el fortalecimiento de la práctica de observación y retroalimentación de la práctica docente.

Esta decisión de centrar el trabajo en la directora se fundamenta en el desarrollo de los directores, es una estrategia para favorecer el liderazgo escolar. Al respecto, Leithwood, Day, Sammons y Hopkins (2006) permitieron establecer que el liderazgo de una institución podía «explicar» hasta un 27% de los resultados de aprendizaje, buen liderazgo, considerando el conjunto de sus atributos, podría aportar de forma concreta y relevante a los logros académicos de los estudiantes.

El director es importante para la mejora educativa, siendo el segundo factor que más contribuye en el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010), por lo cual es primordial apoyar en el proceso de su formación.

4.1. Objetivo general

Desarrollo de una estrategia de mentoría para los directores noveles con la finalidad de “Fortalecer la práctica de observar y retroalimentar las clases, para contribuir al desarrollo profesional docente”.

4.2. Descripción de la estrategia

La estrategia que se propone, para dar solución a la problemática del bajo despliegue de la práctica, al trabajo del docente en el aula. Se encuentra centrada en fortalecer la práctica de observación y retroalimentación de la práctica docente.

La mentoría permitirá desarrollar las pautas que guiarán la observación, centrada en distintos puntos como:

- Establecer una distinción entre el sujeto observado y el observador, ya que ambos tienen roles distintos.
- Es importante, considerar por medio de la atención selectiva, entendiendo esto con la interrogante de ¿qué observar? Para lo cual hay que tener en consideración, el razonamiento sobre las diversas situaciones que se han observado ¿cómo observar? ¿qué registrar? ¿cuánta información se utiliza?
- Para finalizar es fundamental considerar el marco de observación, es lo que se entiende por buen profesor, descripción del ejercicio pedagógico, y los criterios de observación y sus correspondientes indicadores. Además, se tendrá en consideración al momento de observar que es una buena clase, donde debe existir una preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y profesionales responsables del proceso educativo, para generar un impacto en los estudiantes.

Esta estrategia estará a cargo de un mentor con más experiencia, en este caso un director experto, quien acompañará la observación o la reflexión del director novel, a

partir de la observación y retroalimentación de lo observado, de tal manera que esta estrategia permite modificar prácticas de apoyo al trabajo del docente en el aula.

Para iniciar esta mentoría, la directora del establecimiento trabajará en conjunto con el director experto, quien lo acompañará en diversas oportunidades durante el año académico. Se propondrán un número de actividades, en las que se centrará el trabajo a realizar entre ambos.

El proceso de mentoría está planificado, para desarrollarse en el transcurso de un año académico: 10 meses (con inicio en marzo y finalización en diciembre).

A grandes rasgos consta de varias etapas: inicio, desarrollo y cierre. Sin embargo, el tiempo asignado a la organización de la mentoría puede variar y, en cada caso, el mentor y el director novel deben estar de mutuo acuerdo.

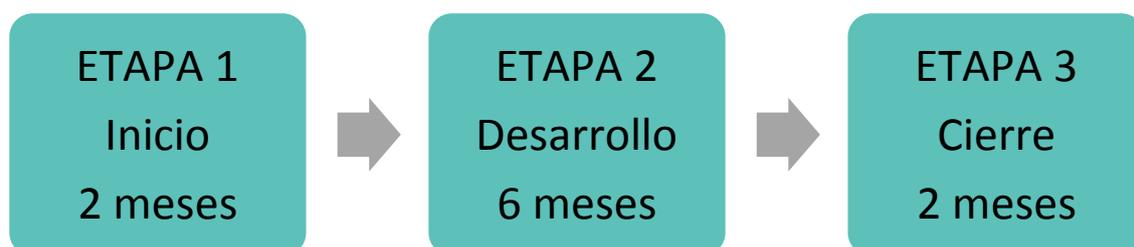
- **Inicio:** implica la construcción de una relación de confianza, con la persona con la cual se irá trabajando durante el año académico, saber quién es la persona que se tiene al frente, es uno de los principales focos de esta etapa. También, es clave la motivación en el director novel, ya que es quien debe involucrarse en este trabajo de desarrollo profesional docente, descubriendo la importancia de construir una visión de liderazgo pedagógico, y que sea de manera colaborativa. Además, hay que analizar la información acerca del estado de los docentes en el establecimiento, y lo que se entiende por una buena clase y un buen profesor, incluyendo su visión de aprendizaje, por medio de una discusión guiada por el mentor del director novel.
- **Desarrollo:** se comprende los conceptos de observación y retroalimentación de clases, estrategias que pertenecen al plan de desarrollo profesional docente, donde la directora resignifica la visión sobre estas concepciones teóricas. También, se implementa un plan piloto de observación y retroalimentación iterativa de las clases, en la que participarán 3 docentes en este primer año. De esta manera en toda observación y retroalimentación, existirá una instancia de reflexión, la que buscará modificar el problema centrado en el bajo despliegue

de práctica de apoyo al trabajo del docente en el aula, identificando un aprendizaje en cada etapa. Mejorar la percepción que se tiene acerca de la práctica de acompañamiento de la directora es vital. Ya que es posible apreciar un cambio en la conducta, que se traduzca en un aprendizaje en el aula y que puede traspasar a su equipo de trabajo, por medio de una discusión guiada, por el mentor.

- **Cierre:** permite conocer los procesos de logro de la estrategia y evaluar la mentoría, lo que se plasma en un plan de continuidad o proceso de escalamiento para el próximo semestre de al menos 6 docentes, que se incorporarán al desarrollo profesional docente, identificando un aprendizaje una vez terminado el proceso. Por medio de una discusión guiada por el mentor y una reflexión escrita.

Ilustración 2.

Organización de la estrategia a trabajar en la mentoría



Fuente: Elaboración propia

La mentoría se llevará a cabo mediante la planificación de una ruta de trabajo entre el mentor (director experto) y aprendiz (directora novel). Está basado en la reflexión permanente, sobre una relación de confianza, confidencialidad y aprendizaje mutuo, donde el director novel es acompañado por el mentor.

Este plan incluye acuerdos de mentoría previos, de las actividades a realizar, en el que se detallan los tiempos a seguir, los medios de acompañamiento y monitoreo de las actividades.

4.3. Resultados esperados e indicadores

Tabla 13.

Resultados esperados del proceso de mentoría

RESULTADOS ESPERADOS	INDICADORES DE RESULTADOS	MEDIOS DE VERIFICACIÓN
La directora construye una visión de liderazgo pedagógico y desarrollo profesional docente	La directora, realiza un análisis de la encuesta a docentes de aula, para construir una visión de liderazgo pedagógico y desarrollo profesional docente.	Discusión guiada por el mentor. Documento que contiene la visión compartida.
La directora comprende los conceptos de observación y retroalimentación, del desarrollo profesional docente	La directora, realiza un instrumento de observación, y retroalimentación, del desarrollo profesional docente.	Discusión guiada por el mentor. Reflexión escrita
La directora implementa un proceso piloto de observación y retroalimentación	La directora, realiza observación y retroalimentación iterativa, de al menos 3 docentes en el semestre. La directora identifica un aprendizaje después de cada observación y retroalimentación.	Discusión guiada por el mentor. Reflexión escrita.
La directora, propicia un plan de escalamiento para el semestre siguiente.	La directora implementa un plan de escalamiento para el semestre siguiente,	Discusión guiada por el mentor. Reflexión escrita

	de al menos 6 docentes en el semestre. La directora identifica un aprendizaje después del plan de escalamiento.	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

4.4.Actividades

A continuación, se describirán una secuencia de actividades para trabajar en la mentoría, utilizando la estrategia de observación y retroalimentación de clases.

4.4.1. Etapa 1: Inicio de la mentoría

Duración 2 meses (marzo y abril)

Descripción de actividades:

En el inicio, es importante que el mentor trabaje con el director novel en la construcción de una visión de liderazgo pedagógico, ya que la directora cree que es fundamental la labor administrativa, que los procesos pedagógicos, donde no se le da importancia y las prácticas asociadas.

Es importante que la directora, comprenda la importancia de cómo se produce el aprendizaje en el contexto escolar, qué condiciones se requieren para generar diversas oportunidades de aprendizaje y que conocimientos y habilidades necesitan los docentes para poder enseñar efectivamente.

Se trabajará con los resultados de la encuesta, realizada a docentes que sirvieron de base para el diagnóstico y línea base de la investigación, es fundamental preguntar por qué los profesores les dan más prioridad a ciertas respuestas por sobre otras, en esta etapa es importante la conversación, las preguntas y el diálogo fluido, todo construido sobre la base de la confianza y escucha activa.

Durante esta etapa se espera que la directora, construya una visión de liderazgo pedagógico y desarrollo profesional docente, que sea de una manera colaborativa y que influya en el equipo de trabajo.

4.4.2. Etapa 2: Desarrollo de la mentoría

Duración 6 meses (mayo hasta octubre)

Descripción de actividades:

En esta segunda etapa es fundamental la preparación y planificación de las diversas actividades planteadas. En relación con la estrategia que se utilizará la **observación y retroalimentación**, es importante considerar la lectura sobre el tema (saber, o conocer) lo primero que se debe realizar, por lo que se debería escoger un artículo de literatura que aporte conocimientos sobre el tema y generar un diálogo en lo que se refiere a este, ya que no es posible observar una clase, sin tener conocimiento sobre la estrategia que se utilizará. Se tiene que tener claridad con relación a dos grandes ideas:

- Entender el rol de observador y observado
- Porque es importante retroalimentar lo observado, para construir una visión sobre desarrollo profesional en el establecimiento.

Luego de la lectura, se debe dar paso a diseñar **un piloto de observación iterativo**, este se entenderá como el instrumento que se emplea durante la observación, si bien hay que tener claridad, que está en construcción es posible que durante la experiencia surjan fallas, las que deben ser corregidas.

Esta es la única manera que permita la existencia de un aprendizaje al momento de observar, por medio del ensayo y error; se probará algo que se está empezando a desarrollar. Pero en el diseño del piloto de observación hay que tener en consideración los siguientes elementos:

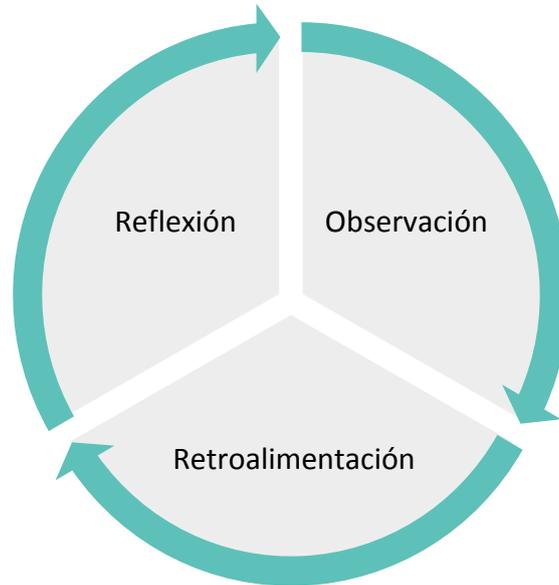
- Se debe trabajar en grupos pequeños (delimitar el número de docentes que se observará, ya que siempre es conveniente, tener control de lo que está ocurriendo.)
- Cuantas veces y con qué frecuencia se observan a los docentes, los que deben tener claridad del proceso.
- Qué se observará, se deberá conocer el piloto de observación, para hacerlos participe de la experiencia y más receptivos a participar.
- Identificar el propósito de la observación, o que se desea cumplir ayuda a entender que es lo que se quiere lograr.

Se espera implementar un proceso piloto de observación y retroalimentación, encabezado por la directora del establecimiento, en la que participarán al menos 3 docentes en el semestre de dicho plan.

La directora identifica un aprendizaje después de cada observación y retroalimentación. Para cerrar la etapa de desarrollo, es necesario generar una reflexión iterativa, generando un diálogo entre pares, donde el preguntar es la clave del proceso y debe ser desarrollado constantemente. Es responsabilidad del mentor generar la importancia del desarrollo profesional en el director novel.

Ilustración 3.

Estrategia del proceso de mentoría para el director novel



Fuente: Elaboración propia

4.4.3. Etapa 3: Cierre de la mentoría

Duración 2 meses (noviembre y diciembre)

Descripción de actividades:

En esta última etapa al considerar a la mentoría como un proceso extenso y que está en constante evaluación del progreso y sus aprendizajes, es posible proyectarlo para un segundo año consecutivo, por lo cual establecer un **plan de escalamiento** o plan de desarrollo continuo con proyección para el próximo año es clave.

Se continuará con lo que se está haciendo, pero se incluirá una mayor exigencia, que deberá estar relacionada directamente con los docentes y que mejoren sus prácticas en el aula. Para el plan de escalamiento hay que tener en consideración los siguientes elementos:

- Se debe trabajar con un grupo más numeroso esta vez.
- Cuántas veces y con qué frecuencia se observa a los docentes, los que deben tener claridad del proceso

- Qué se observará en esta nueva oportunidad, ya que el objetivo del segundo año debe ser más amplio.
- Identificar el propósito de la observación, o que se desea cumplir ayuda a entender que es lo que se quiere lograr.

Los resultados de esta actividad, están pensados en la directora, quien implementa un plan de escalamiento para el semestre siguiente, con al menos 6 docentes en el semestre que participan en el proceso de observación, y retroalimentación.

CAPÍTULO V. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En una institución educativa, el equipo directivo debe guiar las metas del establecimiento, teniendo como principal enfoque los logros de los aprendizajes de los estudiantes, y es aquí donde el liderazgo, y por sobre todo el liderazgo pedagógico, establecen un rol significativo, no solo al guiar y orientar las metas del establecimiento, además ayudar a promover una cultura común al interior del establecimiento.

Siguiendo los postulados de Michael Fullan (Weinstein y Muñoz y Marfán, 2012), el director de la escuela es clave para una escuela que mejora en forma continua, o no lo haga. En esencia se plantea que el rol de liderazgo, que cumple el equipo directivo resulta fundamental en cinco dominios, siendo estos los siguientes:

- 1) Son líderes del cambio, dominando el proceso de transformación que construye la motivación de los profesores.
- 2) Participan como alguien que aprende para ayudar a los profesores a enfocarse en el mejoramiento.
- 3) Establecen un fuerte enfoque instruccional para la escuela.
- 4) Ayudan a desarrollar a otros, tanto a profesores como a futuros líderes por igual.
- 5) Participan en redes locales y del sistema educacional, aprendiendo de otras escuelas, y contribuyendo al mejoramiento del sistema.

Basándonos en los postulados de Fullan, es posible identificar que el liderazgo escolar ejercido por los directores es clave al momento de determinar los factores para la efectividad de los resultados y los aspectos de sus prácticas.

Es posible destacar que “el liderazgo directivo y mejor educación van de la mano” (Leithwood, 2009, p. 7), esto se debe a que las personas que dirigen la organización le darán su identidad (compartirán ideales comunes) y la fortalecerán (buscarán la mejor forma de cumplir con las metas propuestas); para que la comunidad educativa se comprometa con el proceso de enseñanza, y de esta manera, asegurar así que la educación brindada sea de calidad.

El mejoramiento de la educación, entre otros factores, pasa por modificar el modelo de dirección de los establecimientos educacionales. Al respecto el liderazgo pedagógico es fundamental en los procesos de mejora (Bolívar, 2010). Ya que los centros educativos deben garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes indispensables y la dirección debe realizar todo lo posible para lograr los aprendizajes.

A continuación, se definen algunas bases teóricas y conceptuales que constituyen los elementos claves de la investigación, para lo cual es necesario identificar y comprender mejor las características de liderazgo que deben poseer los directivos, y de esta manera liderar los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el establecimiento. Estos conceptos incluyen: liderazgo, liderazgo pedagógico, prácticas de liderazgo y variables de desempeño docente, entre otras.

5.1.LIDERAZGO PEDAGÓGICO: relevancia e impacto

El liderazgo se ha convertido de modo creciente en un factor clave en la estructura para una eficacia escolar (Hallinger y Huber, 2012). De esta forma, el liderazgo escolar que ejercen los directores tiene un papel decisivo en determinar la efectividad del desempeño y las prácticas de los docentes.

Bases como la gestión, dirección educacional escolar, junto al liderazgo pedagógico y las buenas prácticas; constituyen elementos sustantivos de la calidad del desempeño de los establecimientos educacionales (Bolívar, 2010). Los fundamentos antes mencionados

umentan (en relación con la importancia), en la medida que mejoran los resultados de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento.

En lo que respecta al liderazgo educativo, se puede señalar que el objetivo es garantizar que todas las acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes.

5.1.1. ¿Qué es el liderazgo?

Hoy en día, el liderazgo es cada vez más importante en la investigación nacional e internacional, y se han realizado diversos estudios sobre este fenómeno y su impacto en los resultados del aprendizaje.

La definición de liderazgo es tan amplia, difícil y compleja, que ha presentado una comprensión difusa en torno a este concepto, identificar elementos claves se ha convertido en un tema que siempre ha tenido interés.

En relación con lo anterior Cuban identifica más de 350 definiciones de liderazgo, lo que da cuenta de una comprensión difusa sobre lo que es y no es el liderazgo (Cuban en Bush y Glover, 2003), en palabras simples la definición es tan amplia que incluye muchos elementos para poder entenderla.

Es así, que, desde una perspectiva conceptual, empírica y normativa, Leithwood (2009), plantea una síntesis de cómo se entiende la definición de liderazgo a partir de cinco grandes ideas:

- *El liderazgo existe dentro de las relaciones sociales y sirve a fines sociales.* En otras palabras, es un fenómeno eminentemente social, es decir, existen en el marco de las relaciones entre individuos cuyo propósito es elaborar algo por el grupo, no de manera individual.
- *El liderazgo implica un propósito y una dirección.* Se entiende que, los líderes persiguen metas y objetivos claros, y además son responsables de su realización

y cumplimiento. En lo que respecta al liderazgo educativo, el objetivo es asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional, apoyen el aprendizaje de sus estudiantes.

- *El liderazgo es un proceso de influencia*, lo que hace referencia, que, a través de los líderes, otros dirigen sus acciones en la dirección deseada realizando acciones directas en las metas principales del colectivo o indirectas.
- *El liderazgo es una función*, es decir, las personas en diferentes puestos con recursos y habilidades desiguales pueden desempeñar un papel de liderazgo, son diversas las personas que pueden ejercer funciones de liderazgo.
- *El liderazgo es contingente y contextual*, en otras palabras, la mayoría de las veces dependen de la organización social, las metas fijadas, las personas involucradas, los recursos, y características de los propios líderes, por lo que no puede ser universal, y depende del lugar y momento.

Con lo mencionado anteriormente, es posible llegar a la conclusión que es la tarea de movilizar e influir en otros para expresar y lograr las intenciones, al igual que las metas comunes del establecimiento.

De manera complementaria, es que Leithwood y Seashore-Louis, (2011), dejan claro la idea anterior por medio de una propuesta de definición del liderazgo, desde dos perspectivas complementarias:

- 1) Tener una visión que marca la dirección a seguir y mover a los participantes hacia ese fin, mediante el trabajo en conjunto.
- 2) Marcar una meta común e influir en otros para compartirla y desarrollar una escuela que mejore el aprendizaje de todos los estudiantes.

Complementando la idea planteada, en relación al liderazgo, es posible entenderlo como un proceso de influencia intencional, que es ejercida por una persona o grupo sobre otras personas para dar forma a las actividades y relaciones dentro de un grupo u organización (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

El concepto relevante que es utilizado es la palabra intencional, y es que dado que el liderazgo está basado en objetivos o resultados hacia los cuales el proceso de influencia debe conducir. El liderazgo involucra influir en las personas para pensar y actuar de un modo diferente (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

Cómo se logra apreciar los líderes tiene una gran responsabilidad, y es en quien recae que se promuevan las metas del grupo y a su vez se trabaje en torno a la visión compartida. Es por ello, que se dice que el liderazgo es un proceso de influencia, cuyo propósito es orientar las fuerzas para lograr las intenciones y metas comunes para el aprendizaje de todos los estudiantes.

La influencia o el movilizar al grupo debe originarse desde el liderazgo personal, debe darse de manera directa (ya sea individual) como también indirecta (creando condiciones en los establecimientos). Es por eso que los seguidores consideran que el líder tiene el derecho a dirigir las metas a alcanzar por la escuela, ya que poseen la autoridad formal, cualidades, habilidades, el grado de conocimiento y/o experiencia para poder orientar y conducir a los demás. (Horn, 2013)

Al estudiar las características de las definiciones tradicionales del liderazgo, se puede entender que, en resumen, hay un líder y también seguidores; la diferencia se fundamenta en las prácticas que establece cada rol, ya sea ser líder o seguidor, lo que se caracteriza por ser la base del liderazgo.

Puede verse que el liderazgo se enfatiza como el proceso de influencia individual o grupal al momento de lograr los objetivos compartidos, se considera además el motor de la organización, siempre pensando en el futuro.

Es por esto que hoy en día, el liderazgo se ha convertido en una herramienta clave e influyente en la gestión de cualquier institución educativa, ya que contiene complejos factores que determinan su efectividad.

5.1.2. ¿Por qué el liderazgo pedagógico?

El liderazgo instruccional (o también conocido como pedagógico), muestra que cuando el liderazgo está orientado a los procesos pedagógicos que ocurren en la escuela, tienen un mayor impacto en los resultados de los estudiantes (Horn, 2013).

Hay tres aspectos claves del liderazgo pedagógico abordado en tres grandes ideas:

- Esta preocupación por la calidad de los aprendizajes y el impacto en los resultados es lo que define el liderazgo pedagógico. Es por eso que el liderazgo pedagógico es la práctica de la mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo (Elmore, 2010).

Estas herramientas no solo permiten retroalimentar la enseñanza, sino también las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrollan los integrantes de los equipos directivos.

- El liderazgo pedagógico, es uno de los factores clave para el éxito y la eficacia de la escuela, centrándose en los aspectos educativos de la gestión. Tomar decisiones basadas en información, permite dar respuesta a acciones de mejora. Consiste, en centrarse en los aspectos de carácter pedagógico, dirigiendo la atención hacia todas aquellas acciones que influyen en la labor del profesorado y que afectan al aprendizaje de los alumnos (Garnica, 2018). Lo que está estrechamente relacionado con una mejora en la organización, considerándose el ideal a alcanzar, Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006), existe la idea que coloca a la mejora de la organización como un elemento a considerar por los líderes, ya que beneficia los procesos de enseñanza.
- Busca la mejora del establecimiento como un desafío colectivo de la comunidad escolar. El éxito de todo establecimiento, depende únicamente de la capacidad de mejorar las prácticas docentes, entendiéndose estas como de calidad y con resultados verificables en el tiempo.

Si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso (Anderson, 2010).

Como se indicó anteriormente el liderazgo pedagógico debe estar centrado en el aprendizaje de los estudiantes, gestionar programas de estudios y marcar la dirección o la misión de la escuela, desarrollando una cultura favorable para el clima del aprendizaje.

La característica central es su atención al trabajo realizado por los docentes. Algunas prácticas alineadas con este foco, en términos generales, se pueden señalar: establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005), situando su foco en la transformación de prácticas docentes que permitan mejorar los aprendizajes.

Villan, Villardon y Villar en Meza (2014), realizan una síntesis de las acciones que desarrollan los directores que ejercen un liderazgo pedagógico:

- Dan prioridad al currículum y a los temas de enseñanza, se dedican a la meta del centro educativo.
- Gestionan y movilizan recursos para el cumplimiento de las metas.
- Generan altas expectativas, con base en el respeto por los profesores, alumnos y toda la comunidad.
- Plantean la política instruccional por medio de la comunicación con los profesores; apoyo y participación en actividades de desarrollo del profesorado; y divulgan el conocimiento de materiales curriculares
- Ofrecen ayuda a los estudiantes y profesores para su mejoramiento; la evaluación docente se caracteriza por visitas frecuentes al aula, criterios de evaluación claros y la retroalimentación positiva y constructiva.
- Demuestran compromiso con las metas académicas, habilidad para desarrollar y articular una visión clara y un fuerte rendimiento de los objetivos coherentes con las metas establecidas.

- Consultan con el profesorado y otros grupos para aplicarlos en la toma de decisiones. Estimulan a los profesores para intercambiar ideas las comisiones de apoyo son eficaces y se enfatiza la indagación y el cambio.
- Reconocen el tiempo como un recurso escaso e imponen orden y disciplina para disminuir los factores que distraigan el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta (Bolívar, 2010). Los diversos establecimientos educativos deben buscar el éxito educativo en los procesos de enseñanza.

Este tipo de liderazgo, plantea la necesidad de girar desde una perspectiva burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de alumnos como de los profesores (Murillo, 2006).

El liderazgo pedagógico permite la toma de decisiones de manera propicie el intercambio de conocimientos y habilidades, mientras que el liderazgo centrado en la gestión, tiene puesto su foco en la regulación normativa, y normalización del establecimiento. Lo ideal es que la dirección de la escuela tenga un liderazgo pedagógico.

Tabla 14.

La dirección como gestión y liderazgo pedagógico

DIRECCIÓN COMO GESTIÓN	DIRECCIÓN COMO LIDERAZGO PEDAGÓGICO
Cumplimiento burocrático de la normativa según prescribe la administración.	Labor centrada en lo pedagógico, desarrollo y crecimiento del establecimiento como organización.
Atender y resolver las demandas de los diversos sectores e instancias.	Dinámica colectiva de trabajo. Una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos.

Representar al centro y a la administración.	Intercambio de conocimientos y habilidades
--	--

Fuente: Elaboración propia con base en Ulloa y Rodríguez (2014).

En donde predomina la dirección como gestión, es posible visualizar las funciones de administración, cumplimiento burocrático, elementos que predominan en el ámbito de la educación; mientras que en la dirección como liderazgo pedagógico el rol profesional docente es el centro de la educación en los establecimientos.

Los directores deben lograr el liderazgo pedagógico y no estar en la dirección como gestión. Esto contrasta con los sistemas educativos en que muchos directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas, limitando así las capacidades para hacer realidad mejoras concretas en los resultados de los alumnos (McKensey, 2007).

Es una práctica recurrente que los directores no suelen focalizar primariamente su acción en el ejercicio de prácticas de liderazgo pedagógico, consumiendo la mayor parte de su tiempo resolver las tareas (y emergencias) diarias (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2012)

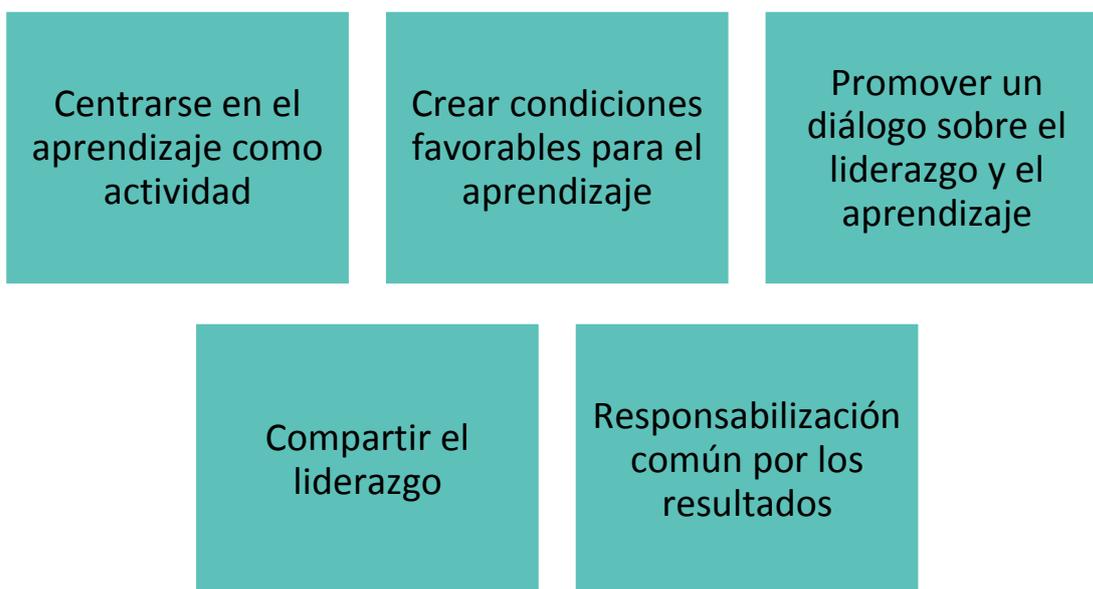
Avanzar de una dirección normativa a un liderazgo pedagógico, implica que los establecimientos deben tener las capacidades para aprender a desarrollarse y emprender frente al cambio, lo que no es un proceso fácil. Cuando los esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, hablamos de liderazgo educativo o pedagógico. (Bolívar, 2010)

Cada vez más se apela al ejercicio del liderazgo pedagógico, que tiene como centro el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Thomas y Nuttall, 2013; en Ord et al., 2013), en otras palabras, se debiera centrar en la mejora de la enseñanza y aprendizaje, vinculando el liderazgo con el aprendizaje del estudiante.

El liderazgo para el aprendizaje se centra en la calidad de la enseñanza proporcionada y los resultados del aprendizaje obtenidos por los estudiantes. El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado (Weinstein, 2009)

Ilustración 4.

Cinco principios para el liderazgo como aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base en Macbeath, Swaffield y Frost (2009)

La creación de una cultura centrada en el aprendizaje requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Bolívar, 2010)

Es por eso que se puede entender que las 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 de sus profesores (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2012.)

El liderazgo pedagógico debe buscar constantemente el éxito del establecimiento educativo, considerándose un elemento clave en el aprendizaje de sus estudiantes, por lo cual debe estar siempre buscando mejorar el aula de clases, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en el aula, razón por la cual los directores y sus equipos son llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela Bolívar (2010).

Se plantea que es necesario siempre estar apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en clases, razón por la cual los directores y sus equipos son llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela. Un liderazgo centrado en el aprendizaje implica calidad de enseñanza y a su vez buenos resultados.

En este sentido, el liderazgo pedagógico no es visto como una característica única de los directivos, sino de todos los actores que asumen la responsabilidad de las tareas o contribuyen a la creación de mejoras concretas para conseguir que los profesores se entusiasmen y se motiven en su trabajo.

En definitiva, el liderazgo pedagógico está centrado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, en el éxito educativo (Irano, Camarero, Tierno, Barrios, (2018).

5.1.3. ¿Por qué es relevante su estudio y formación?

La relevancia del estudio es planteada por el autor García (2008) que considera, el liderazgo como una referencia significativa en la calidad y los resultados de aprendizaje, dentro del sistema educativo.

Considerándose un factor muy trascendental, porque el objetivo de la educación y de las instituciones educativas es asegurar el éxito de la enseñanza de los alumnos, no solo con el fin de obtener buenas calificaciones, sino también para un aprendizaje significativo relacionado con el contexto en el que se desenvuelven.

En los últimos años, el liderazgo se ha vuelto cada vez más fundamental en temas de investigación tanto nacionales como internacionales, y los grandes responsables de este cambio, son los líderes educacionales.

A raíz de eso, los autores Horn y Marfán (2010), plantean que los líderes educativos pueden establecer una gran diferencia en la calidad de las escuelas, y por ende en la educación que reciben los estudiantes.

Para entender lo antes señalado hay que tener claro dos argumentos muy importantes que se relacionan con el liderazgo y los aprendizajes de los alumnos:

- 1) Los estudios han demostrado que el “liderazgo es la segunda variable intraescuela, después del trabajo con los docentes en el aula, que mayor influencia ejerce sobre el aprendizaje de los estudiantes” (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006) en otras palabras, el liderazgo tiene un impacto en la enseñanza, y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Su importancia radica, en que es una variable importante para la obtención de buenos resultados de aprendizaje, por lo cual diversos países buscan desarrollar nuevas condiciones para el liderazgo escolar, y que respondan a los contextos actuales.

Los líderes escolares tendrán un impacto en las características de la organización escolar, lo que tendrá un impacto positivo en la calidad de la enseñanza. Esta función de liderazgo es fundamental para el éxito de la mayoría de los esfuerzos de mejora escolar.

- 2) Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes, (Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004), en otras palabras, el efecto es mayor en aquellas escuelas que necesitan el aprendizaje, sobre todo en contextos vulnerables.

Para lograr el éxito de los estudiantes, el liderazgo es fundamental, por lo tanto, la práctica para obtener estos resultados debe contextualizarse a las necesidades educativas, y del establecimiento, desempeñando un rol decisivo en este proceso.

Un liderazgo escolar efectivo varía de acuerdo con el contexto social de los estudiantes, vulnerabilidad, tipo de establecimiento y también nivel de desarrollo profesional del equipo educativo; no obstante, este provee los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar, 1997).

El liderazgo escolar se ha convertido en un área prioritaria de desarrollo, principalmente por el hecho de que resulta determinante en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Pont, Nusche & Moorman, 2008), la influencia ejercida es vital, para el éxito educativo.

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestro; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos (Stoll & Temperley, 2009).

El programa (*Improving School Leadership*) de la OCDE (2008), identificó cuatro áreas de acción que, consideradas en conjunto, pueden ayudar a la mejora de la práctica del liderazgo escolar y a mejorar los resultados escolares. Estas áreas de acción destacan por la necesidad de:

- (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
- Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.
- Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
- Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

El mencionado programa señala, que las responsabilidades del liderazgo escolar han de ser redefinidas para un mejor aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que "el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar" (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Derribando desigualdades presentes en la sociedad, gracias a los educadores y a la influencia del liderazgo sobre ellos.

Por otra parte, Weinstein (2009) señala que un mal liderazgo podría producir el efecto contrario, llevando a que las escuelas retrocedan en calidad y consecuentemente disminuyen los resultados académicos de los estudiantes. De ahí surge la importancia que los directores sean, líderes educativos.

5.1.4. Prácticas de liderazgo

En palabras de Anderson (2010), el liderazgo por parte de directores en escuelas, representa un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas, y en el impacto que presentan sobre el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas.

El impacto del liderazgo en el éxito del aprendizaje de los estudiantes dependerá en gran medida de las prácticas establecidas, si los líderes están distribuidos o compartidos, y dónde decidan invertir tiempo y energía en la escuela.

Una extensa literatura internacional ha ido poniendo de manifiesto el relevante papel que un liderazgo efectivo puede desempeñar para el funcionamiento de la escuela, configurándose como un prerrequisito para su mejoramiento (Marzano & Waters (2010). McNulty, 2005), el cambio de prácticas de liderazgo, cuando sea necesario.

Casi todos los líderes exitosos se basan en el mismo repertorio de prácticas exitosas de liderazgo (Anderson, 2010). La investigación del modelo, Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006) se describieron cuatro categorías de liderazgo que afectan el aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de poder identificar aquellas prácticas

que determinan el éxito y efectividad, y a su vez dentro de estas categorías existen catorce prácticas de alto impacto en el aprendizaje.

El modelo está centrado en las siguientes 4 categorías: establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción.

5.1.4.1. Establecer una dirección

Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos. Para esto desarrollan prácticas tales como: identificar nuevas oportunidades para la organización, para motivar e incentivar al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo con ellos.

Tabla 15.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje de la categoría de Establecer Dirección

CATEGORÍA	PRÁCTICA	DESCRIPCIÓN
Establecer dirección Esforzarse por motivar a otros a hacer su propio trabajo y establecer metas.	Construir visión compartida	Establecer valores centrales y alinear al equipo y a los estudiantes con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada
	Aceptar metas-objetivos, por el grupo	Construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de ir acercándose hacia la realización de la visión
	Expectativas de alto rendimiento	Excelencia, calidad y desempeño del

		cumplimiento de las metas propuestas
--	--	---

Fuente: Elaboración propia con base en Leithwood, et al. (2006)

La primera de las dimensiones tiene un contenido fuertemente transformacional. Se hace referencia a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas, con el objetivo de que las personas que ahí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito (Leithwood, 2004).

Principalmente, los líderes deben proponer y alentar el cumplimiento de la visión o las metas a largo plazo en el establecimiento; llegar a un consenso sobre las metas a corto plazo para promover el camino hacia esa visión (meta); y tener grandes esperanzas en la capacidad de la comunidad escolar para lograrla.

De acuerdo con Leithwood, esta dimensión se fundamenta en teorías sobre la motivación humana según las cuales quienes se encuentran motivados por desafiantes, pero a la vez alcanzables, le encuentran un mayor significado a su trabajo, identificándose con él y con su contexto.

5.1.4.2. Desarrollar personas

Habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas. Prácticas coherentes son: desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones (Leithwood et al., 2006).

Tabla 16.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje de la categoría de Desarrollar personas

CATEGORÍA	PRÁCTICA	DESCRIPCIÓN
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes	Provee oportunidades de autorrealización y desarrollo moral para cada seguidor.
	Estimulación intelectual	Incluye comportamientos tales como incentivar la toma de riesgos intelectuales, reexaminar los supuestos, mirar el propio trabajo desde diferentes perspectivas.
	Proporcionar modelo adecuado	Mostrando transparencia en la toma de decisiones, optimismo, confianza, resiliencia y consistencia entre palabras y hechos

Fuente: Elaboración propia con base en Leithwood, et al. (2006)

La segunda de las dimensiones tiene un contenido que se refiere a la habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas direcciones (Leithwood, 2004)

El desarrollar personas también puede entenderse como la integración y mejora de conocimientos y habilidades, que pueden ayudar a los docentes a realizar mejor su trabajo.

Los líderes promueven la efectividad influyendo sobre las capacidades y motivaciones de integrantes claves de la organización (Lord y Maher, 1993). Esta habilidad depende

muchas veces del conocimiento de los líderes del aprendizaje y enseñanza (muchas veces denominado liderazgo pedagógico)

5.1.4.3.Rediseñar la organización:

Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo en equipo, así como gestionar el entorno. Para eso se han de posibilitar la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.

Tabla 17.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje de la categoría de Rediseñar la Organización

CATEGORÍA	PRÁCTICA	DESCRIPCIÓN
Rediseñar la organización Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades	Construcción de culturas colaborativas	Convocar a la actividad colaborativa cultivando el respeto y confianza entre los involucrados, promoviendo a su vez la voluntad de compromiso entre colaboradores.
	Estructura una organización que facilite el trabajo	Creación de tiempos de planificación, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones.

	Relaciones productivas con familia y comunidades	Asignar un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad
	Conectar a la escuela con el entorno	Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento

Fuente: Elaboración propia con base en Leithwood, et al. (2006)

La tercera de las dimensiones tiene un contenido que se fundamenta en la idea de que la organización de las escuelas efectivas debe apoyar el desempeño de quienes realizan el trabajo administrativo, profesores y alumnos, mediante una flexibilidad que le permita adaptarse a la naturaleza cambiante del entorno y facilitar así el trabajo de sus miembros (Leithwood, 2004).

Las prácticas específicas relacionadas con esta dimensión se refieren no solo a la estructura de promoción laboral, también al establecimiento de relaciones de producción con las familias y comunidades, conexiones con el entorno escolar más amplio y de una cultura colaborativa interna.

5.1.4.4. Gestionar la instrucción:

Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Prácticas adecuadas son: supervisar la sala de aula; motivar, emocionalmente, al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

Tabla 18.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje de la categoría de Gestionar la Instrucción

CATEGORÍA	PRÁCTICA	DESCRIPCIÓN
Gestionar la instrucción Gestión de prácticas asociadas la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en ella	Dotación del personal	Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar los esfuerzos del colegio.
	Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	Supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, así como también, proveer los recursos para este último
	Monitoreo de actividad escolar	Evaluar el progreso de los estudiantes
	Protección ante distracciones	Contrarrestar la tendencia que se genera a partir por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de la comunidad escolar que muchas veces llevan a los docentes a perseguir metas que resultan incompatibles por las establecidas por la institución.

Fuente: Elaboración propia con base en Leithwood, et al. (2006)

La cuarta y última de las dimensiones tiene un contenido de alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de las escuelas en función del trabajo de enseñanza (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2007).

Esta categoría de prácticas apunta a la organización de la enseñanza (Heck, Larsen y Marcoulides, 1990). Pueden ser formales, como la supervisión, pero lo que es más importante, pueden ser informales, como trabajar con los profesores para encontrar nuevas formas de mejorar la enseñanza.

La forma en que los líderes practican estas prácticas demuestra una respuesta al contexto en el que se desempeñan: resaltando la importancia de que los líderes respondan adecuadamente a las demandas que enfrentan (Leithwood, Harris, Hopkins, 2019).

Los líderes efectivos (aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes) muestran un mismo repertorio de prácticas (Leithwood & Beatty, 2007).

Por su parte, de un modo paralelo Viviane Robinson (2007), basándose en una investigación cuantitativa que vincula el liderazgo con el desempeño de los estudiantes, define cinco dimensiones que hacen que el liderazgo sea efectivo en el aprendizaje:

- 1) **Establecimiento de metas y expectativas.** Esta dimensión incluye establecer metas de aprendizaje relevantes, comunicarse y monitorear claramente con todas las partes e involucrar a los docentes y al personal en el proceso.
- 2) **Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente.** Si la calidad de los maestros afecta directamente las oportunidades que tienen los niños, el liderazgo deberá promover oportunidades de aprendizaje formal e informal. Además de promoverlos, también debe realizar el desarrollo profesional directamente con los profesores.
- 3) **Obtención de recursos en forma estratégica.** Implica alinear la selección de recursos con la prioridad de los objetivos de enseñanza. Asimismo, incluir una adecuada selección y regulación del personal docente.
- 4) **Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.** Organiza las aulas para reducir el tiempo de espera, la presión externa y la interferencia para proteger

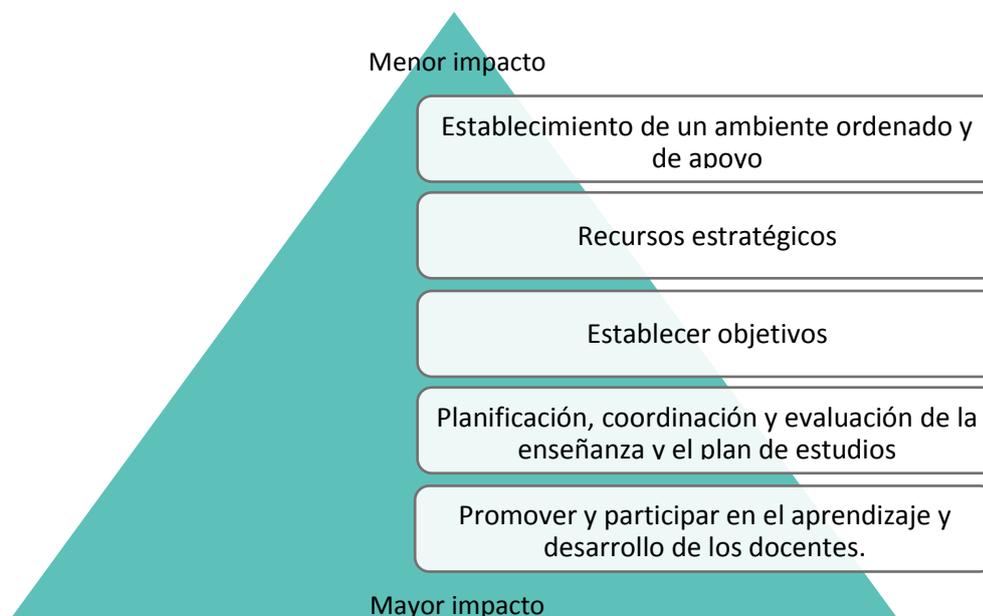
las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Se debe establecer un entorno ordenado que propicie el aprendizaje dentro y fuera del aula.

- 5) **Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum.** A través de visitas regulares a las clases del aula y proporcionando la correspondiente retroalimentación formativa y sumativa a los profesores, estos participan directamente en el apoyo y evaluación de la enseñanza. Sobre la base de la evaluación de la evidencia, se pueden hacer sugerencias de mejora.

Al respecto de las cinco dimensiones de Robinson, se encontró un menor impacto en las prácticas de establecer metas y expectativas, obtención y mantención de recursos de manera estratégica. El aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo; un efecto moderado para la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum; y quien tiene mayor incidencia en los aprendizajes de los alumnos es la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009)

Ilustración 5.

Impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de Robinson, Hohepa y Lloyd (2009)

Respecto a esta última dimensión (promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes) tiene un gran efecto, para los estudiantes. Es sabido que aspectos tales como el contexto, contenido, actividades de aprendizaje y los procesos de aprendizaje asociados con estas oportunidades, tienen un efecto importante en su efectividad respecto al logro de los estudiantes (Timperley & Alton-Lee, 2008).

No hay duda de que existen similitudes significativas en los dos modelos de prácticas revisados, por lo que se pueden comparar perfectamente utilizando la siguiente tabla comparativa.

Tabla 19.

Principales dimensiones de las prácticas de liderazgo según autores

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE Leithwood, Day, et al. (2006)	DIMENSIONES DE UN LIDERAZGO EFICAZ Robinson (2009)
Establecer dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecer metas y expectativas
Desarrollar al personal	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente.
Rediseñar la organización	Obtención y mantención de recursos de manera estratégica.
Gestionar la instrucción	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo
	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del curriculum

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

Se observa que es complejo conocer el impacto real del liderazgo en los resultados escolares (Ruiz, 2016) ya que las prácticas están influenciadas por el contexto y sus efectos se manifiestan a en un plazo de 3 a 5 años.

Dichos modelos están enfocados en la relación entre líderes y sus seguidores, la importancia de tener objetivos compartidos y definidos para así enfocar todas las actuaciones a mejorar las condiciones de la escuela.

El líder debe resolver inquietudes y apoyar al profesorado en todo el proceso para que el cambio sea un éxito (Hall, 2013) ya que durante la aplicación de las prácticas puede haber resistencia por parte de algún miembro.

5.2.LIDERAZGO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El líder del establecimiento, está constantemente tomando decisiones que afectan las prácticas de liderazgo, que tienen un gran impacto en el resultado de los estudiantes. Para cambiar prácticas, es vital implementar un desarrollo profesional docente siendo la clave de este proceso el aportar herramientas para desarrollar a los profesionales del aula.

Uno de los principales intereses en educación es brindar actividades de desarrollo profesional docente, a aquellos quienes desempeñan funciones en el aula y directivas en los establecimientos educacionales del país, de esta forma se les estaría brindando herramientas para actualizar y profundizar las competencias profesionales.

La promulgación de la Ley Nº 20.903, crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente, proponiendo un nuevo plan de formación para docente y directivos del país. Se implementa desde el Estado y es garantizado por ley, en el que los directores de los establecimientos se encuentran a cargo, lo que ha significado nuevos desafíos.

El estado debe asegurar y proveer, el mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y

profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa” (Ley 20.903).

Desde el punto de vista conceptual, la ley hace referencia a dos ejes esenciales:

Tabla 20.
Ejes del desarrollo profesional docente

APRENDIZAJE SITUADO	COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE
En el contexto institucional de la escuela y en el entorno geográfico y socio-cultural de la misma.	Basadas en el “aprendizaje colaborativo”, que concibe al aprendiz como un sujeto que aprende necesariamente en interacción con otros.

Fuente: Elaboración de Carrasco y Gonzales (2017)

El aprendizaje situado entiende que el foco del desarrollo profesional docente, está en las necesidades y los recursos de cada establecimiento en relación a las orientaciones de su PEI y a los desafíos de sus planes de mejoramiento. El aprendizaje profesional se instala como práctica que promueve el análisis y la reflexión en torno a las necesidades formativas de los profesores (UNESCO, 2015)

El desarrollo profesional es un proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades de los docentes y directivos, en crecimiento o actualización de las habilidades.

En el marco del Sistema de Desarrollo Profesional, el principal desafío es mejorar y generar nuevas y relevantes oportunidades para enriquecer la trayectoria del trabajo de observación y reflexión crítica de las actividades profesionales, que involucra a las escuelas y sus territorios.

En este plano, las acciones formativas que se ponen a disposición de los docentes de manera gratuita consideran el contexto del territorio escolar con un claro énfasis en desarrollar la reflexión y transformación de las prácticas. (Figueroa, 2018).

5.2.1. Relación de liderazgo y trabajo docente

Los líderes escolares, logran contribuir de manera indirecta en los establecimientos a través de las condiciones que pueden favorecer al trabajo docente, ya sea desde la sala de clases, la escuela en su conjunto y finalmente, las condiciones del hogar que son posibles influir desde la escuela (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006).

Las labores del liderazgo educativo, ponen de manifiesto las responsabilidades que tienen los directores, ya que son ellos quienes deben trabajar en acompañamientos de sus equipos.

Mientras que el liderazgo escolar, puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, este sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos. (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006).

En otras palabras, la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de tres variables mediadoras, las que Anderson (2010) denominó:

- Motivación de los maestros
- Capacidad profesional
- Condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.

Si bien las variables mediadoras tienen una influencia indirecta sobre el liderazgo escolar, es significativo destacar que en conjunto producen un cambio de prácticas, favoreciendo la enseñanza, aprendizaje y los resultados de los alumnos.

Estas variables, siempre pueden estar en constante mejora, es por eso que pueden generar un impacto valioso en el trabajo y desempeño de los docentes del establecimiento. Evidenciando una influencia beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes.

El rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en la influencia que se ejerce a través de las prácticas y que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins (2006).

De esta manera, las variables mediadoras, sirven de conexión entre la variable independiente “prácticas de liderazgo” y la variable dependiente “resultados de los alumnos”. (Day, Sammons & Stobart, 2007).

Como indica la Figura 4, la influencia producida por las acciones del liderazgo escolar acerca de las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta.

Ilustración 6.

La senda indirecta de efectos del liderazgo



Fuente: Elaboración a partir de Anderson (2010)

Estas variables mediadoras (capacidades, motivación y condiciones de trabajo docente) deben ser incentivadas de manera simultánea, debido a que la evidencia indica que se trata de variables que se afectan mutuamente y, por lo tanto, el descuido en una de ellas puede hacer difícil la consecución de cambios en las demás (Leithwood y Beatty, 2007).

En definitiva, el papel e influencia de los líderes educativos en la mejora de los establecimientos incluye principalmente la participación e implementación de diversas prácticas para promover el desarrollo de las tres variables mediadoras antes mencionadas.

Se ha reconocido que las prácticas de liderazgo tienen un efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al impactar en las variables mediadoras del desempeño docente (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

No obstante, la magnitud del impacto es relativa, y varía en su influencia, de forma que mientras el liderazgo escolar tiene un alto efecto en la variable mediadora condiciones

de trabajo, un efecto moderado en la motivación y un bajo efecto en las capacidades docentes, son estas últimas las que ejercen mayor efecto en las prácticas pedagógicas (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Mientras que las acciones de los directores repercuten directamente en las variables de desempeño de los docentes, es la práctica realizada por los docentes la que afecta directamente los resultados de los estudiantes.

En relación con esto, Leithwood (2009) señala que cuando los docentes cambian sus prácticas, es porque sus mentes han cambiado, y este entendimiento que precede a la práctica docente, es un proceso cognitivo y afectivo. Por tanto, es significativo comprender las creencias y conceptos que sustentan sus acciones en el aula.

Un rol clave que ejerce el liderazgo directivo, es definir los extremos para los cuales la escuela se debe esforzar por mejorar, ya que a pesar de que estas trabajen en una variedad de objetivos, se debe destacar que el liderazgo escolar, ante todo, es importante estar dirigido hacia la mejora del aprendizaje (Hallinger & Larsen, 2014).

Del mismo modo, el efecto puede darse en sentido contrario: un deficiente liderazgo de los directos lleva a disminuir el aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2009).

Es por ello que un liderazgo efectivo en temas de aprendizaje implica establecer una dirección e influir en los demás para obtener resultados en los estudiantes. Lo que nos lleva a que el liderazgo pedagógico, se centra en cambiar los métodos de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Pues bien, el liderazgo escolar para asegurar el éxito de un establecimiento educativo, debe considerar como elemento clave el aprendizaje de sus estudiantes, por lo cual debe rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora en el aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en clases, razón por la que los directores y sus equipos son llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela (Bolívar, 2010).

Las dimensiones propuestas por Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins (2006), que hacen referencia a las cuatro prácticas de liderazgo, constituyen una serie de prácticas que necesita desarrollar un director para lograr mejorar las variables moderadoras (capacidad, motivación y condiciones de trabajo).

En relación con las prácticas y su relación con las variables mediadoras, es posible identificar (Anderson, 2010):

- 1) Las acciones relacionadas con la categoría de establecer dirección, tienen un impacto significativo en el compromiso y la motivación de los profesores para mejorar sus establecimientos.
- 2) Existe una conexión entre el desarrollo personal y la mejora de las habilidades profesionales de los docentes.
- 3) Finalmente, el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción tiene como objetivo mejorar las condiciones laborales de los docentes.

Tabla 21.

Prácticas clave para un liderazgo efectivo

CATEGORÍA	VARIABLE MEDIADORA	DESCRIPCIÓN
Establecer dirección	Motivación de los docentes	Bases para la inspiración de su trabajo
Desarrollar personas	Capacidad de los docentes	Construcción de sus capacidades
Rediseñar la organización	Condiciones del trabajo docente	Generar una situación y contexto favorable a un trabajo más productivo de profesores y alumnos.
Gestionar la instrucción		

Fuente: Elaboración con base en Leithwood y Beatty (2007)

La gestión de los directivos está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales y capacidades profesionales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; se distingue también, por acciones destinadas a rendir cuenta

de los resultados ante las partes interesadas y asume la responsabilidad de los procedimientos administrativos (Hallinger & Murphy, 1985).

Una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar y asegurar la calidad de los procesos y resultados; sin embargo, lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad (Leithwood, 2004).

Las prácticas de liderazgo tienen un efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes al impactar en las variables mediadoras del desempeño docente (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Por lo tanto, es posible señalar que el liderazgo ejercido en el establecimiento, si índice en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, no es directo, sino que lo hace por medio de los docentes.

5.2.2. Desarrollo Profesional docente

La función de un director, es compleja y demandante, y su trabajo debe estar centrado en las prácticas que influyen en los resultados de los estudiantes, donde la principal está relacionada con el desarrollo profesional docente, entendiéndose este como colaborativo y con impacto en el aula.

La formación docente se entiende como un proceso que ocurre en la vida de todo profesor, es por eso que Day (2004) describe el desarrollo profesional en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula.

Estas son la base para generar conocimientos que permitan mejorar las prácticas de enseñanza, situadas en las propias experiencias cotidianas de los profesores. De esta

forma, se alcanzará una mejor comprensión de dicho conocimiento, a través de reflexiones críticas y socializadas de los profesores (Krichesky & Murillo, 2011).

Cada vez aparecen más estudios que demuestran la importancia que tienen los líderes, ya que son ellos quien desarrolla profesionalmente a los docentes en los procesos formativos y organizativos que se producen en contextos educativos, ejerciendo una poderosa influencia en la planificación, desarrollo y evaluación (Duarte, 2018).

Por otra parte, los directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes (Ley 20.903). son ellos quienes deben proponer planes de formación para el desarrollo profesional docente.

Los líderes escolares se basan en la confianza y la cooperación para conseguir metas y objetivos comunes, y sus logros aportan beneficios a todos los miembros de la comunidad escolar.

Tampoco es una novedad que el liderazgo es un elemento crucial en la mejora de la calidad de los centros educativos (Seashore Louis, & Murphy, 2017), considerándose un rasgo fundamental de las escuelas con buenos resultados.

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 (Bellei, Vanni, Valenzuela & Contreras, 2015).

Por tanto, el liderazgo marca la diferencia, esto se debe a que los líderes escolares, al moldear y mejorar las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza, tienen la capacidad para influir de forma mediada sobre los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2010).

El desarrollo profesional docente y directivo, tiene la intención que los docentes solos y con sus pares, revisen, renueven y amplíen su compromiso profesional ante los

propósitos de la enseñanza, como agentes de cambio social y humano y por el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades (MINEDUC-CPEIP, 2018).

Otra de las características importantes que relaciona el liderazgo con el trabajo docente, desde el punto de vista del MINEDUC (2015), plantea que es fundamental en la gestión del establecimiento, que se incorporen conocimientos, competencias y prácticas directivas que permitan dar direccionalidad en el desarrollo del liderazgo.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) reconoce que los líderes comparten ciertas capacidades y prácticas comunes. Es por eso que se trata de impulsar dichas prácticas en el sistema escolar, regulando el liderazgo en las escuelas.

El MBDLE, es un referente conceptual y un instrumento que fortalece el liderazgo escolar, fijando el norte, hacia donde deberían orientarse las prácticas directivas para influir de manera efectiva en el mejoramiento de los establecimientos educacionales.

Estas prácticas de liderazgo se agrupan en 5 dimensiones, las que influyen en el desarrollo personal y profesional del equipo directivo, para orientar los esfuerzos de la comunidad educativa al logro de metas en el establecimiento (MINEDUC, 2015). Las dimensiones de prácticas del liderazgo son:

- *Construir e implementar una visión estratégica compartida.* Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos.
- *Desarrollar las capacidades profesionales.* Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación.
- *Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje.* Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales.

- *Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar.* Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales.
- *Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar.* Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de metas institucionales.

Las prácticas comunes de los líderes, describen lo necesario, para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, considerando el contexto de cada establecimiento.

Reflexionando acerca de sus prácticas, en relación con sus dificultades, una organización aprende, pero para alcanzar niveles de mayor transformación se debe generar conciencia sobre lo que se aprende, socializar, sistematizar (MINEDUC-CPEIP, 2018).

El Marco para la Buena Enseñanza, en su dominio B, compromiso con el *desarrollo profesional*, se espera que los docentes puedan reflexionar sistemáticamente sobre sus propias prácticas, también realizar análisis críticos basados en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, reconocer sus fortalezas y debilidades, estando en constante desarrollo profesional.

Entre las principales prácticas que se espera que desarrollen se destacan (MINEDUC, 2015):

- 1) Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.

- 2) Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las competencias, las habilidades personales y la motivación de los docentes. Con el fin de construir capacidades internas para lograr las metas y objetivos de mejora de la empresa y mantener a lo largo del tiempo (MINEDUC, 2015).

Permitiendo obtener una variedad de experiencias de aprendizaje, reflexiones individuales y colectivas para mejorar la calidad profesional y el trabajo en el aula de clases. La premisa central que lo orienta es el reconocimiento que los saberes de los docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares. (UNESCO & OREALC, 2014).

Mientras que el dominio C, Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes (MINEDUC, 2015).

En esta dimensión se centran en garantizar la calidad de la implementación del plan de estudios, la práctica docente y el rendimiento académico de los estudiantes. En todos los campos de la formación, y crear las condiciones propicias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Entre las principales prácticas que se espera que desarrollen se destacan:

- 1) Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.

- 2) Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- 3) Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
- 4) Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

Lo anterior muestra que los profesores no se desarrollan solos. En general, los establecimientos desempeñan un papel considerable en el desarrollo profesional. Se entiende a su vez que el liderazgo de los directores y el equipo de gestión es particularmente valioso.

En este sentido, la evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Weinstein, Muñoz, & Marfán, 2012).

En este proceso, el marco del Sistema de Desarrollo Profesional, el principal desafío formativo es mejorar y generar oportunidades renovadas y pertinentes que enriquezcan la trayectoria de la observación y reflexión crítica de la actividad profesional (MINEDUC-CPEIP, 2018).

En este contexto, los directores y los profesores deben utilizar su experiencia, actitudes, conocimientos y habilidades para establecer una visión común y avanzar hacia un mejoramiento.

Las prácticas de desarrollo profesional avanzan de un enfoque tradicional basado en el individuo hacia el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional (Vaillant, 2016).

El aprendizaje profesional colaborativo es parte del Desarrollo Profesional Docente como una estrategia para recuperar los procesos de formación, en cuanto actividades que implican acciones en común (UNESCO & OREALC, 2014).

El aprendizaje colaborativo es una estrategia básica de los métodos de desarrollo profesional de los docentes. La idea central del aprendizaje profesional colaborativo es reconocer que los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar (UNESCO & OREALC, 2014).

Calvo (2014) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues, tienen que considerar que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas reales de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien.

El rol de los participantes también cambia, ya que dejan de ser “objetos” de perfeccionamiento, pasando a ser sujetos que construyen activamente nuevas comprensiones en colaboración con sus pares (Montecinos, 2003). Estos nuevos roles para los encargados del desarrollo profesional de los docentes y para los mismos se aprecian en la Tabla 9 que resume las tendencias de cambio (National Academy of Science, 1998).

Tabla 22.

Tendencias de cambio en programas 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 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
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

Fuente: Elaboración propia, con base en Montecinos, 2003.

Calvo (2014) reporta tres grandes categorías de actividades vinculadas con el aprendizaje profesional colaborativo:

Tabla 23.
Actividades vinculadas al aprendizaje

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	TIPO DE ESTRATEGIA
Centradas en el trabajo con el otro	El docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispone de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar y apoyar.	Acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre profesores expertos y noveles.
Institución educativa	Unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias	Comunidades de aprendizaje, talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.
Comunidades virtuales	Se utiliza el aprendizaje por medio de la tecnología.	Dispositivos tecnológicos de la Web.

Fuente: Elaboración a partir de Calvo (2014)

Entre las condiciones para un aprendizaje colaborativo, es necesario asignar tiempo, y personal de apoyo para que los docentes realicen observaciones de aula, sintetizen buenas prácticas. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como materiales de trabajo, información, u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo (UNESCO-OREALC, 2014).

El aprendizaje profesional colaborativo no nace por generación espontánea si no requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional.

Aquí, la evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Weinstein, Muñoz, & Marfán, 2012).

Para el MINEDUC, el acompañamiento pedagógico es significativamente importante, en este proceso, existen dos subprocesos que son claves: observación de clases y retroalimentación. La observación en aula es una fuente de información práctica que permite la reflexión y el desarrollo docente en un establecimiento, se plantea un foco a observar con un fin principalmente formativo.

Las investigaciones demuestran que la práctica de acompañamiento en aula a los docentes tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes cuando se complementa con reflexión, retroalimentación y conversaciones desafiantes para la mejora, Robinson, Hohepay Lloyd, (2009).

La observación de aula es una oportunidad para los docentes, ya que les da la posibilidad de comprender mejor las interacciones, los comportamientos, fortalezas y/o barreras de sus estudiantes u otros elementos relevantes para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC s.f). Así también permitirá a los docentes analizar y evaluar sus propias acciones y prácticas.

Como proceso, la observación en el aula conlleva una serie de dificultades. En este sentido, para enfatizar estos obstáculos, consideraremos tres elementos básicos relacionados con la observación (Muller, Volante, Grau & Preiss, 2014):

- 1) **Distinción: observador/observación**, el sujeto es observador y observado al mismo tiempo: observa desde sus propios filtros, prioridades e intereses, lo que genera que habitualmente se confunde la interpretación con la propia descripción (Flores, 2009).

Es necesario contar con un observador de aula, el que puede ser un miembro del equipo directivo, o profesor. Debe manejar el currículum, al igual que habilidades comunicacionales. (MINEDUC (s.f.)

2) **Proceso de observación y su método**, considera dos procesos fundamentales asociados.

- a) **El anotar o atención selectiva**, habilidad para dirigir la atención a las situaciones que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje (qué observar).
- a) **El razonar**, que alude a la habilidad para utilizar el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje con el fin de reflexionar sobre las situaciones que se han observado (el cómo observar, que registrar y cuanta información se utiliza) (Van Es & Sherin, 2008).

Es importante seleccionar una pauta de observación en conjunto con los profesores, a modo de instrumento validado por los directivos como por el cuerpo docente, a modo de establecer un lenguaje compartido acerca de lo observado (MINEDUC (s.f.)

3) **El marco de observación**, generalmente parten de una definición de lo que se entiende por buen profesor, una descripción de su ejercicio pedagógico y a partir de ahí, su apreciación en el aula, los criterios de observación y sus correspondientes indicadores.

El problema es que, en la mayoría de los sistemas de observación, casi toda la atención está dada al proceso que desarrolla el profesor (Beers, 2006), por lo tanto, los directores generalmente solo observan lo que ocurre en la sala de clases, y el comportamiento de los estudiantes con la finalidad de evaluar la gestión del aula.

Se espera que tras este proceso se realice una instancia de retroalimentación que permita reconocer y valorar las buenas acciones y estrategias desarrolladas, como también delimitar las líneas de mejoramiento (MINEDUC (s.f.)

La retroalimentación comprende cualquier comunicación que este recibe sobre su enseñanza, basada en algún tipo de interacción con su trabajo, la que puede ser proporcionada por medio de discusiones informales o como parte de un proceso estructurado (OECD, 2014).

La retroalimentación se puede definir como un proceso que se enmarca en la formación en servicio de los profesores, realizado por el equipo directivo, la unidad técnico-pedagógica, docentes de mayor experiencia o pares, referida a la revisión de recursos de aprendizaje construidos por los docentes, evidencias de aprendizaje de las y los estudiantes, la observación de sus clases o el registro de las mismas.

La retroalimentación, por tanto, es un proceso que contribuye a la mejora continua de los docentes, a través de la colaboración, y que requiere de la disposición del docente, de un contexto apropiado que fomente su crecimiento profesional. Que trae efectos como:

- 1) Oportunidad para responder a necesidades de desarrollo profesional docente en la escuela.
- 2) Fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y técnico pedagógico
- 3) Mejorar los aprendizajes de los estudiantes

Tanto directivos como docentes consideran la observación y retroalimentación como una práctica relevante, pero que cobra sentido sólo cuando se retroalimenta (Ulloa y Gajardo, 2016), siendo una práctica fundamental de la función directiva y técnico pedagógica.

5.3. LA MENTORÍA ENTRE DIRECTORES COMO ESTRATEGIA: para mejorar las prácticas de liderazgo

La formación y el desarrollo profesional se sitúan cada vez más en el centro de las políticas educativas. Es por eso que las nuevas orientaciones para desarrollo profesional docente promueven la reflexión sobre la práctica, la diversificación de los métodos de formación y la colaboración entre pares, como herramientas para continuar realizando el perfeccionamiento.

En todos los establecimientos educacionales, deben establecerse altos estándares en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es por eso que es importante desarrollar ciertas habilidades y capacidades en los directores, quienes son ellos quienes asumen las responsabilidades de asegurar la calidad para los estudiantes.

Es por eso que la estrategia para mejorar las prácticas de liderazgo escogida es mentoría, que se puede entender como una relación educativa, por ser considerada un acompañamiento, que se produce entre un mentor (persona con más experiencia) y un aprendiz (o mentoreado, quien desea adquirir experiencia), a quien enseña, escucha, comparte, acompaña, apoya y guía en su camino de aprendizaje (Zambrano, 2019).

Permite el desarrollo de habilidades y la ampliación de conocimientos gracias a la incorporación de una práctica que implica reflexionar sobre las fortalezas y debilidades que tiene el aprendiz y que debe aprender del mentor. En particular, la mentoría asegura que el aprendizaje profesional se convierta en prácticas significativas.

A continuación, se abordará la mentoría, como estrategia para mejorar las prácticas de liderazgo, por medio del acompañamiento y el desarrollo profesional.

5.3.1. Mentoría

Prácticamente no hay casos documentados de establecimientos con problemas que se hayan recuperado sin la intervención de líderes con talento, que ayuden en el proceso de mejora. Aunque hay otros factores que contribuyen a estos cambios, el liderazgo es el catalizador (Leithwood, 2004).

A partir de lo descrito, se puede apreciar que el significado de la palabra “mentoría” es muy claro, sin embargo, es entendida como una actividad de apoyo o complementaria, que promueve el aprendizaje y el desarrollo profesional mediante una interacción significativa, de carácter asimétrico, en cuanto distingue a un mentor experto de un aprendiz (Mena, García, Clarke & Barkatsas, 2016).

La estrategia de mentoría es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos (Soler, 2003).

La mentoría es una relación educativa entre un mentor (con más experiencia) y un aprendiz (quien desea adquirirla), a quien enseña, escucha, comparte, acompaña, apoya y guía en su camino de aprendizaje. Busca el diálogo y la ayuda como acción.

Macías, de Miguel, Jiménez, & Rodríguez (2004) observan, rasgos más significativos a la hora de entender la mentoría:

- Proceso de ayuda y guía ante el aprendizaje y el desarrollo
- Beneficio mutuo
- Supone ayuda o guía en la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias.
- Exige confianza y compromiso, aunque es más que una simple amistad.
- Se trata de una relación voluntaria y no obligada.
- Proceso a medio/largo plazo.
- Proceso constructivo en pos de la optimización del aprendizaje y desarrollo máximo del potencial humano.

El proceso de la mentoría tiene un carácter profesional y formativo, el aprendizaje es el proceso fundamental y el propósito primario de la mentoría; por lo tanto, es esencial que el apoyo se base en un enfoque orientado al aprendizaje (Zachary, 2005).

Los desde el enfoque formativo, los roles fundamentales que el mentor desempeña son: (Zambrano, 2019):

- *Acompañar*, ser modelo a seguir.
- *Ofrecer ayuda y soporte*, apoyar con información, un consejo, una idea o estrategia concreta para resolver un problema.

- *Motivar*, comunicar un propósito, y sentido del logro que puede animar su acción de aprendizaje.
- *Retar*, involucrar al mentoreado en actividades que supongan un reto para sus capacidades.

El mentorizado, posee características básicas (Macías, de Miguel, Jiménez, & Rodríguez, 2004) como las que se mencionan a continuación:

- Comprometerse con el rol que ha de asumir
- Mostrar habilidades sociales e interpersonales
- Ser consciente de su propia situación y hacia dónde quiere ir.
- Desarrollar una actitud de escucha, de apertura al aprendizaje...
- Ser crítico, sobre todo consigo mismo y saber aceptar las críticas de los demás.
- Estar dispuesto al desafío
- Flexible ante el aprendizaje y la adaptación

La mentoría permitiría potenciar los liderazgos internos mediante la asignación de roles de tutor o mentor, quien ayudará a otros profesionales nuevos o a quienes necesiten mejorar su desempeño en algún aspecto de su labor. MINEDUC (s.f.)

Esta relación es entendida como un aprendizaje recíproco y colaborativo entre dos individuos que comparten las responsabilidades y la rendición de cuentas mutuas para ayudar a alcanzar los objetivos.

El mentor pone en juego saberes, aptitudes y actitudes, que debieran posibilitar la construcción de un vínculo con los mentoreados (Schechter & Firuz, 2016), basado en la confianza y reciprocidad.

Un buen mentor, debe serlo en su contexto. Aunque hay ciertos atributos del mentor que se observan en el común de las prácticas exitosas (Vélaz de Medrano, Vaillant,

Esteve, Tenti Fanfani, Novoa, Lombardi & Tancredi, 2009). Esas cualidades, conforman en conjunto, un perfil básico de un mentor:

- Habilidades comunicativas
- Inteligencia emocional
- Prestigio en la comunidad
- Disponibilidad y flexibilidad
- Implicación personal
- Competencia práctica

Vezub (2011), plantea que las mentorías, son una estrategia fundamental para promover una innovación pedagógica porque se basan en el análisis de sus prácticas, vinculadas con la reflexión y sientan sus bases de la mejora permanente.

Por lo tanto, los diversos programas de mentorías deben diseñarse y estructurarse sobre la base de los estándares de liderazgo, que fomentan el liderazgo instructivo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Villani, 2006).

Las prácticas de mentoría han pasado de un modelo orientado al producto a una relación orientada al proceso que implica la adquisición de conocimiento, la aplicación y la reflexión crítica (Gardner, 2016).

5.3.2. Mentoría entre directores

En la práctica la mentoría, ofrece apoyo directo a un establecimiento educacional con bajo desempeño, asumiendo la dirección temporal, con la intención de revertir la situación.

Un análisis de la literatura indica que los programas de apoyo, conocidos como mentorías, consiguen ser esenciales para el éxito de los directores principiantes (Silver, Lochmiller, Copland, & Tripps, 2009).

En esencia, los directores pueden desempeñar un papel significativo en el fomento de los líderes del cambio. Los directores necesitan apoyo adicional, estructurado, es ahí donde la mentoría desempeña un rol fundamental, ya que está centrada en quienes poseen más experiencia.

Otra definición de mentoría, es la que la considera un proceso extendido de apoyo de un colega más experimentado para ayudar a un director principiante en su crecimiento personal y profesional (Villani, 2006).

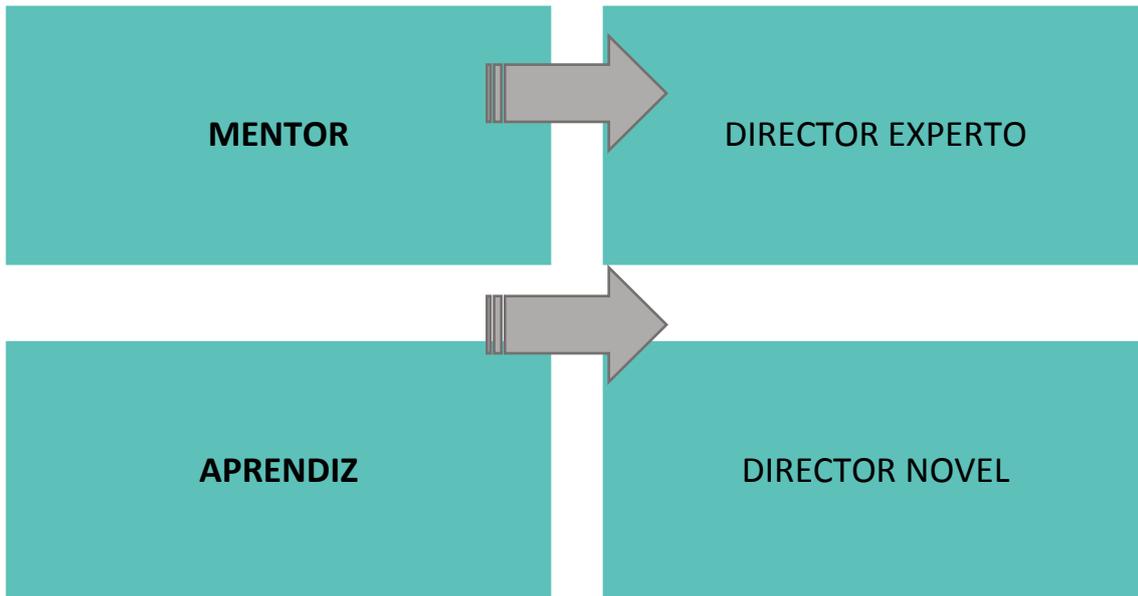
Liderar el éxito escolar y tener un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes, implica múltiples acciones por parte de los directores de los establecimientos, es por eso, que para (Gardner, 2016):

- El cargo del director ha evolucionado tanto hasta convertirse en una función compleja y polifacética.
- El director ha surgido como una persona decisiva en los esfuerzos por elevar el rendimiento de los alumnos y crear las condiciones para la eficacia del profesorado, son considerados elementos clave para lograr el éxito escolar.
- El posible mentor debe mostrar un desempeño ejemplar como director del establecimiento, de modo que la capacidad de enseñar, compartir conocimientos y prácticas exitosas, fomentar la reflexión y proporcionar una retroalimentación constructiva.

Existe un vínculo a través de un mentor y el alumno. La mentoría en el liderazgo escolar, implica el encuentro entre directores experimentados y principiantes para ayudarlos en su proceso de transición al cargo (Schunk & Mullen, 2013).

Ilustración 7.

Diferencia entre mentor y aprendiz



Fuente: Elaboración propia a partir de Mena García, Clarke & Barkatsas (2016).

Tanto el mentor como el aprendiz, son participantes voluntarios de las mentorías, ambos de diferentes establecimientos. La mayoría de los expertos insisten en que el mentor no esté en la cadena de mando de la persona que apoyará (Gardner, 2016).

5.3.2.1. Características del director mentor

El director mentor se caracteriza por tener un desempeño y, por lo tanto, ser un líder en la escuela, cuyo enfoque está en mejorar la enseñanza y aprendizaje. Posee una gran trayectoria en el ámbito de la educación.

Los directores experimentados se comprometen a participar en el proceso de mentoría durante un largo periodo de tiempo, que proporciona beneficios reales para el nuevo líder escolar (Villani, 2006). Esto implica dedicar el tiempo que sea necesario al proceso de liderazgo por el mentor y seguido por el aprendiz.

Cuéllar, González, Espinosa, & Cheung (2009), determinaron que hay características básicas que deben tener los “buenos” mentores:

- Experiencia como director, el mentor es reconocido como un profesional en el ámbito de la educación, con una vasta trayectoria, permitiéndole tener conocimientos, procedimientos estratégicos, y habilidades para el ejercicio como mentor.
- Mostrar interés y compromiso, favoreciendo la relación de confianza entre el mentor y el aprendiz.

Cuéllar en 2018, plantea siete prácticas realizadas por mentores, en el ejercicio de la mentoría, que son ejercidas con los directores noveles, los mentores deben tener un proceso de planificación bien definido, donde la confianza es la base de la relación de la mentoría.

- 1) Preparación y planificación conjunta de las visitas
- 2) Creación de una realización de confianza entre el mentor y el director novel
- 3) Definición de objetivos formativos que combinaron las orientaciones de los programas de inducción y los requerimientos de los directores mentados.
- 4) Retroalimentación de los mentores acerca del rol y el liderazgo de los directores.
- 5) Reflexión de los directores acerca de su ejercicio del cargo y de situaciones desafiantes que debían enfrentar a diario en sus funciones.
- 6) Comunicación sistemática entre mentores y directores mentoreados.
- 7) Seguimiento y evaluación de la mentoría.

En resumen, el director mentor es un profesional con experiencia educativa. El que se siente preparado para cumplir con un rol de acompañamiento. Debe tener claridad de las prácticas que debe realizar.

5.3.2.2. Características del aprendiz o director novel

Por otro lado, un director novel o aprendiz; es aquella persona que lleva poco tiempo ejerciendo su labor, posee poca experiencia y se enfrenta a múltiples desafíos. Muchas veces los directores asumen sus cargos, pensando que tienen las habilidades para

demostrar comportamientos, pero en la práctica, se ven en la necesidad de buscar guías u orientación en personas con más experiencia en su misma área.

Ya que muchas veces, los directores noveles, experimentan sentimientos de desesperanza, soledad profesional, ansiedad y aislamiento, no tienen claridad del rol que ejercen. (Weistein et al., 2006 en CEDLE, 2018)

El apoyo de la mentoría entre directores debe promover la autorreflexión sobre las propias prácticas, acciones, decisiones y necesidades de aprendizaje que apoyan el crecimiento profesional continuo (Weiss, Templeton, Thompson & Tremont, 2014).

Los mentores deben demostrar la capacidad de plantear preguntas que lleven a la autorreflexión de los aprendices, no se trata de dar las respuestas a las preguntas o inquietudes, sino que deben desarrollar personas que tomen las decisiones y generen un cambio en el aprendizaje.

5.3.3. Ciclo de la mentoría

Institucionalizar el plan de mentoría es transmitir un mensaje claro del establecimiento, lo que se considera un paso indispensable para que esta sea valorada y alentada. Al promover las prácticas y los servicios de tutoría, es crucial que las palabras se traduzcan en acciones (Cohn & Sweeney, 1992).

Por lo cual es importante establecer y comunicar expectativas, objetivos, resultados definidos (Hopkins- Thompson, 2000) las directrices deben ser claras en el minuto en que se decide institucionalizar la mentoría.

La falta de tiempo para desarrollar eficazmente la relación mentor-alumno y desempeñar el papel de mentor puede tener un impacto negativo en la eficacia del programa de mentoría y en el apoyo ofrecido a los nuevos administradores escolares (Hansford & Ehrich, 2006).

Ilustración 8.

Momentos claves en general dentro del proceso de mentoría



Fuente: Elaboración de Macías, de Miguel, Jiménez, & Rodríguez (2004)

En síntesis, se puede observar, la existencia de varios momentos claves del proceso de mentoría:

Figura 9.

Etapas de la mentoría



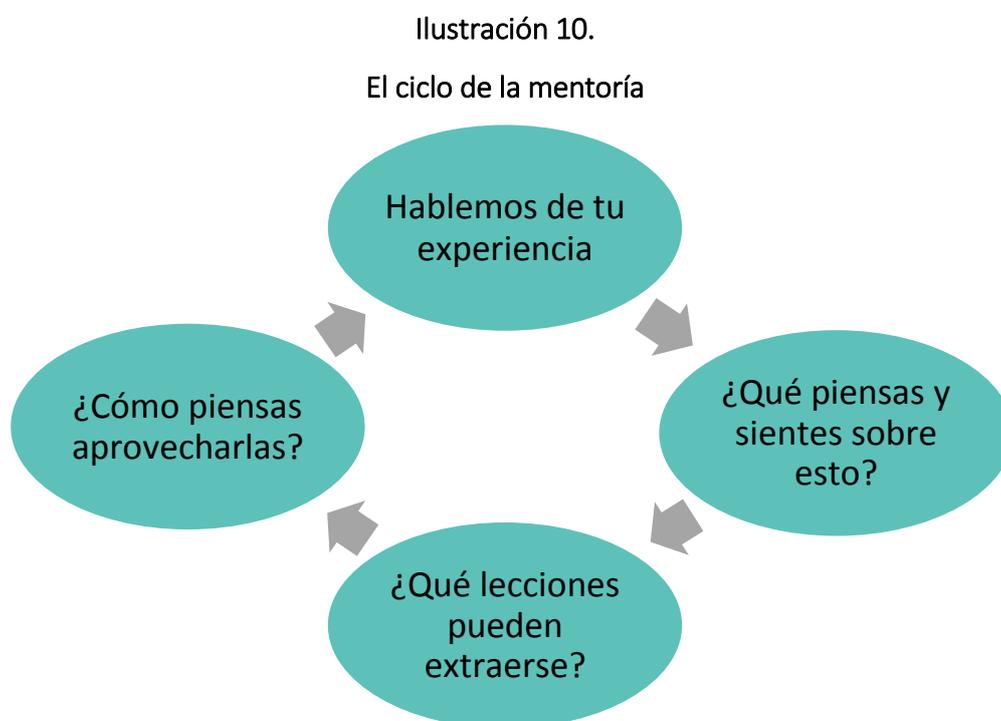
Fuente: Elaboración propia

- **Inicio de la mentoría:** el objetivo es establecer la relación de mentoría entre el mentor y director novel. Se avanza a la iniciación del contacto, que ha de concluir con el claro compromiso entre ambas partes. Este compromiso suele expresar por escrito los objetivos que pretenden seguir o *acuerdos de la mentoría*.
- **Desarrollo de la mentoría:** se realizan las reuniones de mentoría y de acompañamiento en otras modalidades (correo electrónico, llamadas,

comunicación virtual, entre otras). Para ello se propone como itinerario el MBDLE. El principal material de la mentoría es la experiencia que ha vivido el director novel, la reflexión sobre esas experiencias y las decisiones que se toman sobre la implementación de acciones y prácticas. El ciclo de la mentoría enfatiza la idea de que el *desarrollo de las acciones* que son promovidas por el mentor, y están sometidas a un proceso de continua revisión, que van desde la exploración inicial a la toma de decisiones. Luego se encuentran la *reflexión* de las acciones realizadas y qué *aprendizajes* se pueden obtener de las acciones realizadas.

- **Cierre de la mentoría:** posteriormente, se retoma contacto, se revisa y se exploran experiencias, en función de si estas han sido positivas o negativas. Es un proceso circular, en constante retroalimentación, que ofrece tanto al mentor como al aprendiz la oportunidad de mantener cierto control sobre los acontecimientos y sus consecuencias.

En este ciclo de la mentoría, se pueden identificar cuatro cuestiones fundamentales que orientan la etapa de desarrollo de la mentoría:



Fuente: Elaboración de Macías, de Miguel, Jiménez, & Rodríguez, adaptado de Carr, 2000.

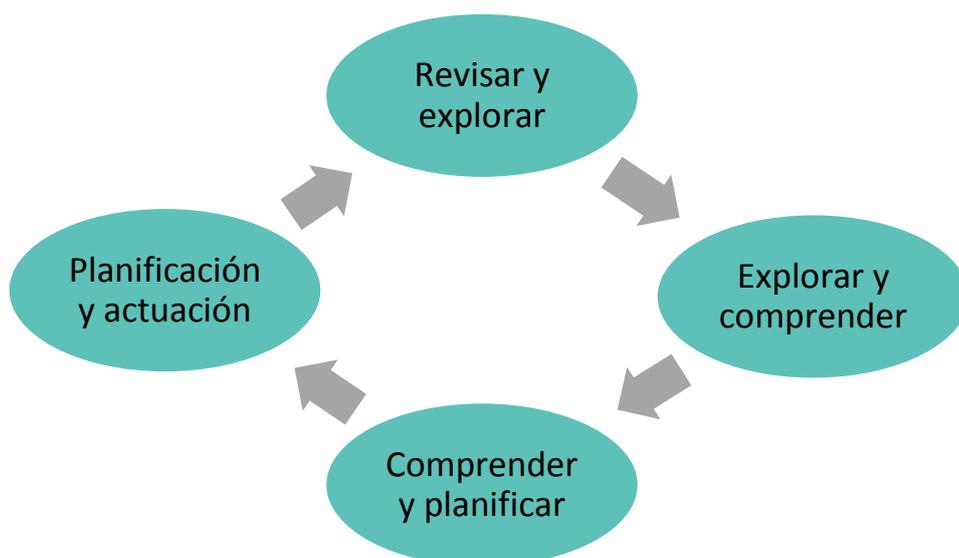
Cada una de las ideas mencionadas, establecen pasos orientadores a seguir para desarrollar el proceso de mentoría, de esta manera se convierten en guías del proceso.

Y a su vez, estas preguntas se centran en cuatro focos:

- 1) *Revisar y explorar*, la primera etapa es exploración, se inicia y mantiene una relación de confianza y compromiso mutuo, escuchar antes que dar consejos, mostrando comprensión.
- 2) *Explorar y comprender*, continua con el proceso de reflexión, pero profundizando en las explicaciones abordadas. Utilizando estrategias de escucha al compañero, se plantean preguntas o se proporcionará retroalimentación. El mentor establece prioridades, y ofrece apoyo.
- 3) *Comprender y planificar* la elaboración de planes de acción, se cierran compromisos y establecen pautas de actuación, animando a compañeros que asuman el control y alcancen el logro y la autonomía para tomar decisiones.
- 4) *Planificación y actuación*, en esta etapa concluye la planificación para iniciar la puesta en práctica de las acciones acordadas para la optimización de su resultado.

Figura 11.

Focos de acción del ciclo de la mentoría



Fuente: Elaboración de Macías, de Miguel, Jiménez, & Rodríguez, adaptado de Carr, 2000.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

A continuación, se expondrán los principales hallazgos, derivados del diagnóstico y línea base, junto con la propuesta de mejora educativa y la fundamentación teórica, derivada de un establecimiento educacional, en la región de los Ríos.

6.1. Consideraciones finales

Este trabajo de investigación, permitió diagnosticar un problema centrado en el equipo directivo que presenta un bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo del docente en el aula.

Si bien es el equipo directivo, quien sufre esta problemática, durante el trabajo la propuesta de mejora está centrado en la labor de la directora, pues ella es la líder del establecimiento, y es quien debe tomar decisiones relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Basándome en el análisis del establecimiento, es posible identificar que, en el SIMCE, de los niveles de cuarto y sexto básico, hay una detención de los resultados, en los últimos años.

Esto se debe principalmente a que hay una ausencia de visión pedagógica del apoyo al trabajo docente, lo que es señalado por 12 docentes encuestados, la percepción observada por la directora y el jefe de UTP no es muy buena.

Ya que solo el 25% de los docentes, cree que hay monitoreo de la actividad escolar, el 6,94% de los docentes cree que hay estimulación intelectual y el 8,33% estima que al menos de 1 vez al semestre el director y el jefe de UTP han ido a observar sus clases.

Según la percepción de los docentes del establecimiento, las prácticas de liderazgo, son bajas y además se encuentran descendidas del promedio nacional. Este resultado muestra que el panorama general del establecimiento no es bueno, y es posible determinar que la directora no se encuentra muy relacionada con los procesos de enseñanza ni el trabajo realizado por los docentes en el aula.

Si hablamos de las competencias y habilidades, su trabajo es descrito en las entrevistas, que se encuentra centrado en las labores administrativas, por sobre las pedagógicas, si bien es bueno tener el establecimiento organizado. No es bueno descuidar el ámbito pedagógico, ya que este es el que tiene incidencia directa en los resultados de los estudiantes.

El problema centrado en el equipo directivo que presenta un bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo del docente en el aula es un tema relevante de abordarlo, porque los docentes son los que se ven más perjudicados cuando en el establecimiento, no hay prácticas de acompañamiento ni seguimiento de su labor, afectando el trabajo diario de estos.

Es relevante el problema detectado, porque los bajos resultados del SIMCE, se deben a que los docentes no se sienten, guiados por el equipo directivo, en especial por su directora y por ende su desempeño en aula perjudica directamente la enseñanza de los estudiantes.

Implementando buenas prácticas en los establecimientos los principales beneficiados son los estudiantes, ya que los docentes impactan de manera directa en los resultados. mientras que los directivos de manera indirecta.

En base a los resultados del diagnóstico y línea base, como propuesta de mejora para el problema que afecta al establecimiento, se determinó, que utilizar mentoría entre directores, como la manera que se acompañaría a la directora en el camino hacia la mejora. Lo que es acompañado por la estrategia de observación y retroalimentación de prácticas en el aula.

La mentoría al ser un acompañamiento, le permitirá a la directora, aprender de alguien con más experiencia y trayectoria, mejorando sus habilidades y conocimientos debido a la incorporación de nuevas estrategias. En las que la reflexión es la clave del proceso en la mejora educativa.

Es relevante la solución que se propone, ya que se enmarca del contexto del desarrollo profesional docente, brindándole herramientas y guía a la directora del establecimiento, para que, pueda motivar a su equipo de trabajo a una constante actualización de conocimientos y técnicas que se podrán implementar en el aula y generar un impacto en el aprendizaje en beneficio directo de los estudiantes.

Durante esta investigación me es posible señalar que los aprendizajes personales adquiridos, es desarrollar la importancia de estar en constante desarrollo profesional docente, y que es un área de mi profesión, súper importante, ya que es la única manera de adquirir nuevas técnicas y competencias para crecer como profesional.

Ya que como profesores necesitamos ayuda, apoyo y orientación, para ser capaces de enseñar a los estudiantes, de acuerdo al contexto en el cual nos desempeñamos. Y nuestros pares se pueden convertir en grandes referentes al momento de reflexionar sobre sus prácticas.

6.2. Proyecciones y sugerencias

Las proyecciones de la mentoría, es proyectarla para un segundo año consecutivo y fomentar un plan de escalamiento en la directora, lo que le permitirá brindarle continuidad al proceso de desarrollo profesional docente.

El ampliar el proceso de mentoría, permitirá aumentar los participantes en el proceso de observación y retroalimentación, o incluso hacer partícipe al jefe de UTP del establecimiento, puesto que sus prácticas también se encuentran disminuidas en comparación con el nivel nacional.

Como sugerencia, es vital considerar si la estrategia de observación y retroalimentación está impactando en las prácticas de la directora del establecimiento, por lo que se propone nuevamente entrevistar a los docentes y volver a evaluar las prácticas de liderazgo, esperando que los resultados sean superiores que los obtenidos en la última medición.

Ya que, el único fin de mejorar las prácticas de apoyo al trabajo del docente en el aula, es generar un impacto en los resultados de los estudiantes. Y que el proceso de enseñanza esté continuamente mejorando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>

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

Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., & Contreras, D. (2015). Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile. *Apuntes sobre mejoramiento escolar*, 2, 1-12. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Xavier-Vanni/publication/319243286_Una_mirada_a_los_procesos_de_mejoramiento_escolar_en_Chile_Apuntes_sobre_Mejoramiento_Escolar_N2_Enero_2015_Anillo_de_Ciencias_Sociales_sobre_Mejoramiento_de_la_Efectividad_Escolar_en_Chile/links/599d78d4a6fdcc5003507685/Una-mirada-a-los-procesos-de-mejoramiento-escolar-en-Chile-Apuntes-sobre-Mejoramiento-Escolar-N2-Enero-2015-Anillo-de-Ciencias-Sociales-sobre-Mejoramiento-de-la-Efectividad-Escolar-en-Chile.pdf

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Publicado en A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid: UNED, 1997, pp. 25-46. Recuperado de: https://www.centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/1126/201103071614300.UNED%20Liderazgo_Mejora_y_Centros_Educativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de*

Investigación en Educación, 3 (5), 79-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3667779>

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. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112

Bolívar, A. (2010). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar (S.I)*, 47 (2) 253-275. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837004.pdf>

Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence. Recuperado de: [https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School Leadership Concepts and Evidence Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf)

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.

Carrasco, A., & González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-técnica-N°6-L1.pdf>

CEDLE. (2018). *Acompañando a nuevos líderes educativos. Herramientas para la mentoría a directores noveles*. (2Ed.) Santiago, Chile. Recuperado de: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/acompanando-a-nuevos-lideres-educativos-herramientas-para-la-mentoría-a-directores-noveles/>

Cohn, K. C., & Sweeney, R. C. (1992). Principal Mentoring Programs: Are School Districts Providing the Leadership?

Cuéllar, C. (2018). Décimo cuaderno técnico: *El acompañamiento a los directores novatos: Prácticas y desafíos de los formadores de programas de inducción*. Recuperado de: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/publicacion/decimo-cuaderno-tecnico-el-acompanamiento-a-los-directores-novatos-practicas-y-desafios-de-los-formadores-de-programas-de-induccion/>

Cuéllar, C., González, M., Espinosa, M., & Cheung, R. (2019). 'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas*, 18(2), 33-46. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1543>

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Psychology Press.

Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).

Duarte Hueros, A. M., Guzmán Franco, M. D., & Yot Domínguez, C. R. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/86873>

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Figueroa, A. V. (2018). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, (2), 103-119. Recuperado de: <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/52120>

Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Recuperado de: <https://es.slideshare.net/ALEXISPEAILILLOARCE/observando-observadores-una-introduccion-a-las-tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social>

Gajardo, J. y Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6. En Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R., LÍDERES EDUCATIVOS, *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones* (pp. 72-82). Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/libro-compilerio-de-notas-tecnicas-2016/>

Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/acompanamiento-pedagogico-desde-el-nivel-intermedio-aportes-para-la-formacion/>

García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento psicológico*, 9(16), 41-54. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612011000100004

Gardner, L. Y. (2016). *Principals' perceptions about the elements of mentoring support that most impact the development of a new principal's leadership capacity* (doctoral dissertation). East Carolina University, Greenville, North Carolina. Recuperado de: <https://thescholarship.ecu.edu/handle/10342/5383>

Garnica, M. G. (2018). Prácticas Eficaces de Liderazgo Dirigidas a Apoyar la Calidad Docente en los CEIP Públicos de Andalucía: La Percepción de Directivos y Maestros. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(3), 139-156. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6520425.pdf>

Hall, G. (2013). Evaluating change processes: Assessing extent of implementation (constructs, methods and implications). *Journal of Educational Administration*, 51, 264–289.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578231311311474/full/html>

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247. Recuperado de: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461445>

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15700760500244793>

Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/239787062_School_leadership_that_makes_a_difference_international_perspectives

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131688004.pdf>

Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of educational administration*. Recuperado de: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230610642647/full/html>

Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.

Hopkins-Thompson, P. A. (2000). Colleagues helping colleagues: Mentoring and coaching. *NASSP bulletin*, 84(617), 29-36. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650008461704>

Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf>

Horn, A. (2013). Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660235>

Irano, P., Camarero, M., Tierno, J., & Barrios, R., (2018). Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(2), 57-72. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6397981.pdf>

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 65-83. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3934351.pdf>

Leithwood, K. (2004). Educational Leadership. A Review of the Research. Prepared for the Laboratory for Student Success. Temple University Center for Research in Human Development and Education. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508502.pdf>

Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. Recuperado de: <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2035/CAREI%20ReviewofResearch%20How%20Leadership%20Influences.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Recuperado de: <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>

Leithwood, K., & Beatty, B. (Eds.). (2007). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632430701800060>

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aporte desde la investigación. Santiago, Chile: Fundación Chile

Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). Linking leadership to student learning. John Wiley & Sons. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/294089334> Linking Leadership to Learning

Lord, R. y Maher, K. 1993. Leadership and information processing: linking perceptions and performance. Londres: Routledge.

Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 1 de abril de 2016. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

MacBeath, J., Frost, D., Frost, R., Swaffield, S., & Waterhouse, J. (2009). The essential conversation: reforming education through dialogue. *Proceedings of the International*, 2-14. Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/John-Macbeath/publication/265006783> The essential conversation reforming education t

[hrough_dialogue/links/54733f520cf2d67fc0360c98/The-essential-conversation-reforming-education-through-dialogue.pdf](https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/530)

Macías, A. V., de Miguel, C. R., Jiménez, E. G., & Rodríguez, S. R. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos. Revista de educación*, (6), 87-112. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/530>

Marzano, R. J., Waters, T., y McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado de: https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=UfNQBAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&ots=qh_p1Tzk_xa&sig=OtONV9G3kL6j056CHGVyUU9QGA8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

McKinsey, I. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo. Recuperado de <https://educacion2020.cl/documentos/informe-mckinsey-como-hicieron-los-sistemas-educativos-con-mejor-desempeno-del-mundo-para-alcanzar-sus-objetivos/>

Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>

Meza, D. (2014). Liderazgo universitario: factores que determinan el estilo de liderazgo en directores de escuelas y departamentos académicos en universidades costarricenses. Universitat de València. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/39200/TESIS%20DOCTORAL%20DEYANIRA%20MEZA%20CASCANTE.pdf?sequence=1>

MINEDUC (s.f.) III. Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp->

content/uploads/sites/55/2016/04/III.-Modalidades-Avanzadas-de-desarrollo-profesional-continuo.pdf

MINEDUC. (2015). Marco para la Buena dirección y liderazgo Escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile. Recuperado de https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

MINEDUC, CPEIP. (2018). *Modelo de Formación para el desarrollo Profesional docente y directivo. Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas 2017*. (1° Ed.) Santiago, Chile. Recuperado de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo Formacion Continua.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf)

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, II*, 105-128.

Muller, M., Volante, P., Grau, V., & Preiss, D. D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1–12. Recuperado de: <http://practicaspedagogicas.uc.cl/images/articulos/DesarrolloHabilidadesObservacionFormacionLiderazgoEscolarVideosClases.pdf>

Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), 11-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2148469>

National Academy of Science (1998). *National Science Education Standards, (5ª Ed.)*. Washington, DC: National Academy Press.

OECD. (2008). Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice. Paris: OECD publishing. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>

OECD (2014). TALIS Results: An international perspective on teaching and learning. TALIS, OECD Publishing. Recuperado de: <http://doi.org/10.1787/97892641962261-en>

Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.

Robinson, V (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Australia: Australian Council for Educational Leaders. (Vol. 41, pp. 1-27). Recuperado de: https://www.pall.asn.au/wp-content/uploads/2015/09/3-School-Leadership-and-Student-Outcomes_Professor-Vivianne-Robinson.pdf

Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington. Recuperado de: https://www.pall.asn.au/wp-content/uploads/2015/09/3-School-Leadership-and-Student-Outcomes_Professor-Vivianne-Robinson.pdf

Ruiz, M. (2016). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85–104. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2354>

Schechter, C., & Firuz, F. (2016). How mentor principals interpret the mentoring process using metaphors. *School Leadership & Management*, 35(4), 365-387. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2015.1010500>

Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361-389. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>

Seashore Louis, K., & Murphy, J. (2017), "Trust, caring and organizational learning: the leader's role", *Journal of Educational Administration*, Vol. 55 No. 1, pp. 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>

Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 215-232. <http://dx.doi.org/10.1080/13611260903050148>

SOLER, R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión2000.com Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=50069>

Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership and Management*, 29(1), 65-78. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632430802646404>

Timperley, H., y Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–369. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/240801997 Reframing Teacher Professional Learning An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners](https://www.researchgate.net/publication/240801997_Reframing_Teacher_Professional_Learning_An_Alternative_Policy_Approach_to_Strengthening_Valued_Outcomes_for_Diverse_Learners)

UNESCO, & OREALC. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*.

UNESCO (2015). *Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.

Ulloa, J. (2019). Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos. Informe Técnico N° 5. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo

para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado de:
<https://www.lidereseducativos.cl/recursos/analisis-y-formulacion-estrategica-de-la-mejora-educativa-conceptos-tensiones-y-desafios/>

Vaillant, D. (2016), Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista Docencia, número 60, 5-13.
<https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.

Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., ... & Tancredi, B. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI.

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124. Recuperado de:
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>

Villani, S. (2006). *Mentoring and induction programs that support new principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Recuperado de:
https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=fttDBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP11&ots=eGW1hIVKJU&sig=4U_2Ww0UGCgMSlfUbUhXzzOPk4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294. Recuperado de:
<https://www.jstor.org/stable/1170546?seq=1>

Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147. Recuperado de: <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/Liderazgo-Directivo.pdf>

Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile*, 219-254.

Weiss, G., Templeton, N., Thompson, R., & Tremont, J. W. (2014). Superintendent and school board relations: Impacting achievement through collaborative understanding of roles and responsibilities. *School Leadership Review*, 9(2), 4. Recuperado de: <https://scholarworks.sfasu.edu/slr/vol9/iss2/4/>

Zachary, L. J. (2005). Raising the bar in a mentoring culture. *T+D*, 59(6), 26-27. Recuperado de: http://www.centerformentoring.com/upload/Raising_the_Bar_in_a_Mentoring_Culture.pdf

Zambano, G. (2019). Aplicación del Mentoring (Mentor) en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Pertinencia Académica*. ISSN 2588-1019, 3(4), 38 - 49. Recuperado a partir de <http://revista-academica.utb.edu.ec/index.php/pertacade/article/view/193>