



"Por el Desarrollo Libre del Espíritu"

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Facultad de Educación



MAGISTER
EN GESTIÓN Y LIDERAZGO
EDUCATIVO
Universidad de Concepción

TRABAJO DE GRADO

**PROPUESTA DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO PARA FORTALECER LA PRÁCTICA LIDERAR
PROCESOS DE OBSERVACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DOCENTE EN UNA ESCUELA DE
EDUCACIÓN BÁSICA DE LA REGIÓN DE LOS RÍOS**

AUTOR

OLGA M. LAGOS GARRIDO

**Facultad de Educación de la Universidad de Concepción para optar al grado
académico de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo**

Docente Tutor: JORGE ROJAS BRAVO, PhD

Concepción Chile, abril 2021

Eliminado: ¶

Índice de contenido

Introducción	5
Resumen.....	7
I. Caracterización de la institución educativa	9
1.1 Antecedentes del contexto.....	9
1.2 Antecedentes académicos	11
1.3 Resultados indicadores de desarrollo personal y social	15
1.4 Síntesis de la caracterización.....	21
II. Presentación del diagnóstico	24
2.1 objetivos de indagación	24
2.2 Diseño metodológico	24
2.2.1 Enfoque y método.....	24
2.2.2 Muestra	25
2.2.3 Técnicas de recolección de información	26
2.2.4 Técnicas de análisis	27
2.3 Resultados.....	28
2.3.1 Resultados cuantitativos	28
2.3.2 Resultados cualitativos.....	45
2.3.3 Síntesis de resultados cualitativos.....	53
2.4 Determinación del problema	55
III. Propuesta de Mejora	60
3.1 Objetivos y metas de efectividad de la propuesta.....	60
3.2 Metas de efectividad.....	61
3.3 Resultados esperados del proyecto	61
3.4 Diseño y programación de actividades.....	64
3.4.1 Preparación del proceso de observación y retroalimentación	64
3.4.2 Implementación de los procesos de observación y retroalimentación	69
3.4.3 Evaluación de la observación y retroalimentación	71
3.4.4 Escalamiento de la observación y retroalimentación	72
IV. Fundamentación teórica	76
4.1 Proceso de cambio educativo	77

4.1.1	Etapas para instalar procesos de cambio	77
4.1.2	El uso reflexivo de datos para la mejora escolar	79
4.1.3	Un Amigo crítico como apoyo al cambio y la mejora escolar	80
4.2	Liderazgo escolar.....	81
4.2.1	Prácticas de liderazgo.....	82
4.2.2	Prácticas de liderazgo gestionar la instrucción.....	84
4.2.3	Política en Chile sobre gestión y liderazgo directivo.....	85
4.3	Desarrollo de capacidades docentes	86
4.3.1	Desarrollo profesional de los docentes al interior de la escuela	87
4.3.2	la observación de clase y retroalimentación como estrategia de desarrollo profesional docente	88
4.3.3	Políticas en Chile para el desarrollo profesional docente	90
V.	Conclusiones	91
	Referencias	94

Índice de tablas

Tabla 1.1	<i>Evolución de la matrícula e indicadores de eficacia interna</i>	10
Tabla 1.2	<i>Índice de vulnerabilidad últimos cuatro años</i>	10
Tabla 2.1	<i>Prácticas de liderazgo directora y jefe técnico pedagógico</i>	29
Tabla 2.2	<i>Contraste de Jornada Laboral con proporción 65/35 (Ley 20.903, 2016)</i>	39
Tabla 3.1	Resultados esperados del acompañamiento al aula y retroalimentación	62
Tabla 4.1	<i>Capacidades para el uso reflexivo de datos</i>	80
Tabla 4.2	<i>Prácticas de liderazgo para el aprendizaje Leithwood et al, (2006)</i>	83

Índice de figuras

Figura 1.1	<i>Organigrama del Establecimiento Educativo</i>	9
Figura 1.2	<i>Resultado Simce lectura</i>	11
Figura 1.3	<i>Estándares de aprendizaje lectura 4° básico</i>	12
Figura 1.4	<i>Estándares de aprendizaje lectura 6° básico</i>	13

Figura 1.5 Resultado Simce matemática	13
Figura 1.6 Estándares de aprendizaje matemática 4° básico	14
Figura 1.7 Estándares de aprendizaje matemática 6° básico	15
Figura 1.8 Autoestima Académica y Motivación Escolar 4° básico.....	16
Figura 1.9 Autoestima Académica y Motivación Escolar 6° básico.....	16
Figura 1.10 Clima de Convivencia Escolar 4° básico	17
Figura 1.11 Clima de convivencia escolar 6° básico	18
Figura 1.12 Participación y formación ciudadana 4° básico	19
Figura 1.13 Participación y formación ciudadana 6° básico	20
Figura 1.14 Hábitos de vida saludable 4° básico	20
Figura 1.15 Hábitos de vida saludable 6° básico	21
Figura 2.1 Prácticas Directora Desarrollar Personas	30
Figura 2.2 Prácticas directora gestionar la instrucción	31
Figura 2.3 Prácticas desarrollar personas jefe técnico pedagógico	32
Figura 2.4 Prácticas gestionar la instrucción jefe técnico pedagógico.....	33
Figura 2.5 Competencias y habilidades directivas	34
Figura 2.6 Relación de trabajo entre directora y jefe técnico.....	35
Figura 2.7 Características del director	36
Figura 2.8 Motivación de los Profesores	37
Figura 2.9 Condiciones de Trabajo en el Establecimiento	38
Figura 2.10 Formas de trabajo en el establecimiento	40
Figura 2.11 Decisiones educativas fundamentales del establecimiento	41
Figura 2.12 Búsqueda de ayuda sobre prácticas de enseñanza	42
Figura 2.13 Árbol de Problema	56
Figura 3.1 Organigrama	74
Figura 4.1 Elementos claves de observación.....	89
Figura 4.2 Subproceso de retroalimentación	89

Introducción

El cambio y la mejora educativa suponen grandes desafíos para los líderes escolares. Esto se debe, a que en el último tiempo las responsabilidades de los equipos directivos han puesto, en el centro de su labor, liderar procesos de mejora sostenibles en los establecimientos educacionales del país, desde diferentes ámbitos de acción. Dicha transformación es producto de variados estudios, tanto nacionales como internacionales, que han evidenciado que los dos factores intraescuela que mayor impacto producen en el aprendizaje son por un lado el trabajo docente que se da al interior de la sala de clase, y por otro el liderazgo, siendo este último el catalizador que permite que todos los elementos del sistema se combinen (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Anderson, 2010).

En línea con lo anterior, el informe que se presenta se relaciona justamente con esta temática, específicamente con analizar una realidad educativa construyendo una imagen de buena calidad a partir de un análisis pragmático tanto del liderazgo del equipo directivo como de la interacción docente en una organización escolar de la región de los Ríos. Seguido, del diseño de un plan de mejora escolar fundamentado con elementos teóricos y empíricos que logren dar una respuesta a partir de los datos. Así la organización del presente documento se estructura de la siguiente forma:

El *capítulo I*, considera la caracterización del contexto en estudio. Aquí se hace una descripción general de las características del establecimiento educacional analizado. Estos aspectos descritos de la institución, permitirán contextualizar el diagnóstico y la propuesta de mejora educativa. La caracterización incluye los antecedentes del contexto, resultados en pruebas estandarizadas Simce lenguaje y matemática, y los resultados de indicadores de Desarrollo Personal Social. Para cerrar el capítulo se llevó a cabo una síntesis de caracterización que encamina el trabajo hacia el diagnóstico.

En el *capítulo II*, se construye un diagnóstico institucional para detectar elementos problemáticos, los cuales serán abordados desde el análisis tanto de sus causas como de sus consecuencias observadas. Este apartado, se subdivide en cuatro partes: la primera de ellas presenta los objetivos de indagación, seguida del diseño metodológico que se utilizará para recoger y analizar información relevante. En el apartado tres, se describirán los resultados

obtenidos tras la aplicación de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. Por último, se presenta el apartado con la determinación del problema, que establecerá los principales puntos críticos que se deben intervenir para movilizar la mejora educativa.

En el *capítulo III*, se presenta una propuesta de mejora tomando como referencia una de las causas identificadas en el proceso del diagnóstico institucional. Esta tiene como objetivo, *fortalecer la práctica liderar procesos de enseñanza aprendizaje del equipo directivo a través de la observación y retroalimentación docente*. Con ella se espera construir capacidades en el equipo directivo para observar y retroalimentar a sus profesores, donde estos últimos puedan mejorar sus prácticas de enseñanza, y de este modo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Aquí se aborda tanto la dimensión técnica como la dimensión social de los procesos de cambio.

En el *capítulo IV*, se exponen los antecedentes teóricos y empíricos relevantes que permiten sustentar el proyecto de mejora. Aquí se detalla el estado del arte en cambio educativo, liderazgo pedagógico, desarrollo profesional docente, estrategia de observación y retroalimentación. Además, se incluye de manera integrada los elementos de la política chilena para el fortalecimiento del liderazgo directivo y el desarrollo profesional docente.

En la última parte de este trabajo se despliegan las principales conclusiones acerca del trabajo realizado, aprendizajes relevantes, necesidades futuras y proyecciones.

Resumen

La investigación ha demostrado la importancia del acompañamiento directivo a los profesores como apoyo al desarrollo de buenas prácticas docentes en el aula y como parte de la práctica directiva gestionar la instrucción. En este sentido, las políticas educativas chilenas emplazan a los equipos directivos, para realizar observación de clase y retroalimentación a sus docentes con foco formativo. Esta observación de clase y retroalimentación, a la vez, forma parte de una de las cinco dimensiones de prácticas del Marco para la Buena dirección y el Liderazgo Escolar “liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (MINEDUC, 2015).

El contexto en estudio, corresponde a una escuela de educación básica de dependencia municipal de la región de los Ríos. Esta institución evidenció un bajo despliegue de prácticas directivas gestionar la instrucción, luego del análisis pragmático realizado. A partir de estos resultados, se diseñó una propuesta de mejora educativa, de fase inicial, para instalar capacidades directivas respecto a liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente en observación de clase y retroalimentación a los docentes.

La propuesta de mejora, articula elementos técnicos y sociales de los procesos de cambio educativo, que se apoyan en fundamentación teórica y empírica. Consiste en una estrategia anual subdividida en cuatro hitos, con 12 actividades claves, que van desde la creación de capacidades y sentido de urgencia hasta el escalamiento de la estrategia.

Los resultados esperados, luego del primer año de ejecución, pretenden crear condiciones para que el equipo directivo monitoree sistemáticamente a los docentes mediante proceso de observación de aula y retroalimentación formativa, tome decisiones basadas en evidencias y se desarrolle un equipo de uso temprano que apoye el escalamiento de la estrategia a más integrantes de la planta docente.

Capítulo 1. Caracterización de la institución educacional

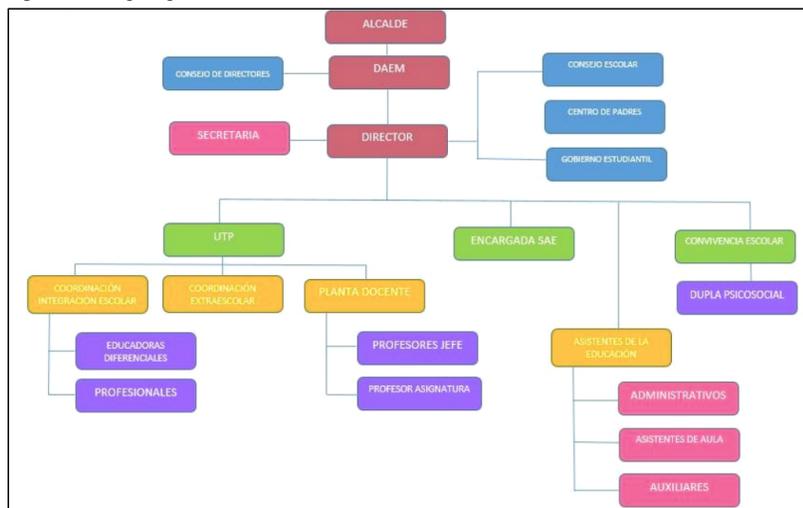
I. Caracterización de la institución educativa

A continuación, se presenta una descripción general de las características del establecimiento educativo en estudio. Aspectos descritos de la institución, que permiten contextualizar el diagnóstico y la propuesta de mejora educativa. Esta caracterización incluye los antecedentes del contexto, resultados en pruebas estandarizadas (periodos entre los años 2014 y 2018) Simce lenguaje y matemática, y los resultados de indicadores de Desarrollo Personal Social.

1.1 Antecedentes del contexto

El establecimiento en estudio es una escuela de enseñanza básica de dependencia municipal, la cual se encuentra ubicada en la región de los Ríos. Cuenta con una trayectoria de 73 años, atendiendo a estudiantes desde primer nivel de transición (NT1) hasta octavo año básico bajo el régimen de jornada escolar completa (JEC), donde por cada nivel corresponde un curso.

Figura 1.1 Organigrama del Establecimiento Educativo



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

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

Respecto a la matrícula escolar durante el año 2018 fue de 189 alumnos (tabla 1.1), que se distribuye en un promedio de 19 alumnos por curso.

Tabla 1.1 Evolución de la matrícula e indicadores de eficacia interna

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

Fuente: PEI del establecimiento

La evolución de la matrícula (tabla 1.1) ha disminuido en los últimos cuatro años. Este fenómeno se explica por el número de retiro de estudiantes (10,05% en el año 2018). Sin embargo, el índice de reprobados (estudiantes que repiten curso) disminuye en el último año siendo de un 1,05%.

Tabla 1.2 Índice de vulnerabilidad últimos cuatro años

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

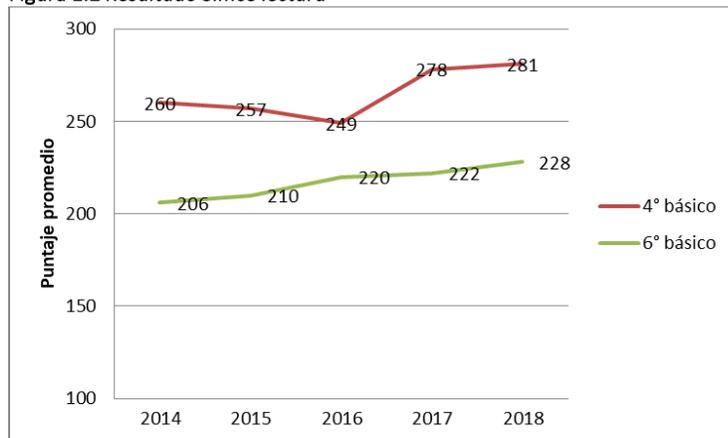
En cuanto al porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad (tabla 1.2), el establecimiento educacional presenta un alto porcentaje de población de estudiantes con riesgos principalmente socioeconómicos. Dicho indicador al ser superior al 80% ubica a la

población escolar en la primera prioridad con mayor riesgo de deserción escolar. Es decir, los estudiantes identificados en primera prioridad son aquellos que según el puntaje de ficha de protección social (FPS) se encuentran en una situación de extrema pobreza, o que no teniendo puntaje FPS, pertenecen a Chile Solidario, son indigentes en zonas urbanas o pobres en zonas rurales o pertenecen al SENAME.

1.2 Antecedentes académicos

A continuación, se describen los resultados de aprendizaje Simce y su progreso obtenido por el establecimiento educacional en los últimos cinco años. Estos resultados, se organizan según puntaje promedio en cada una de las pruebas (lenguaje y matemática) y con sus respectivas distribuciones de estándares de aprendizaje.

Figura 1.2 Resultado Simce lectura

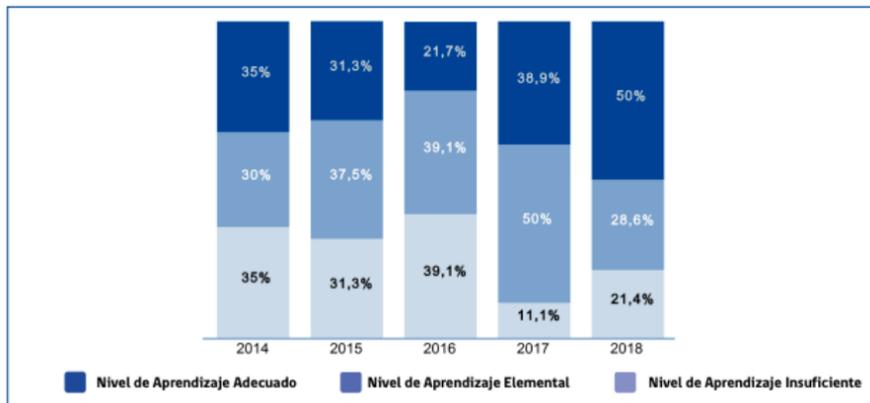


La figura 1.2 muestra que existe una diferencia entre los resultados de aprendizaje Simce lectura entre los cursos 6° y 4° básico. Situación que se mantiene durante la trayectoria analizada, sin embargo, se observa que existe un aumento de 21 puntos para 4° básico y de 22 puntos para 6° básico.

Cabe señalar, que este nivel entre los años 2014 y 2017 se encuentra clasificado en el grupo socioeconómico (GSE) como *medio bajo*.

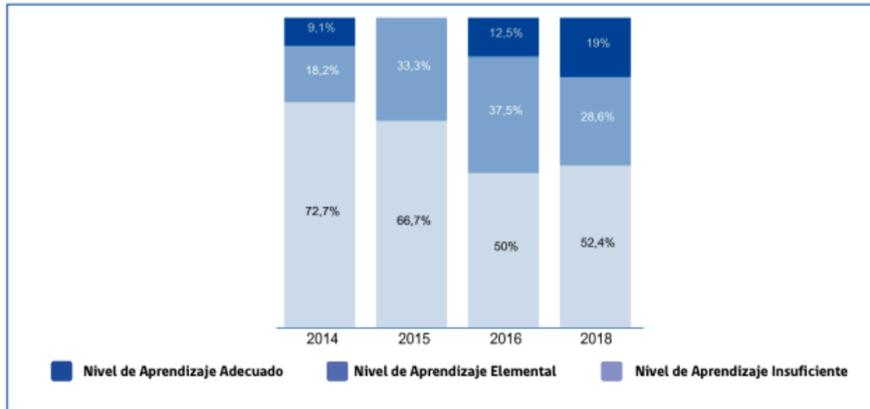
En cuanto a los estándares de aprendizaje de lectura para 4° año básico, que tiene que ver con lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar si alcanzaron los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículo vigente para lectura. Se observa en la figura 1.3 que durante los últimos cinco años ha existido una movilidad positiva, entre los niveles de aprendizaje adecuado que van desde un 35% en el año 2014 hacia un 50% en el año 2018. Esto implica que la mitad de estudiantes (en el último año) demostraron haber adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados para el período evaluado. Sin embargo, los alumnos que se ubican en los niveles de aprendizaje elemental e insuficiente, ambos suman un 50 % del grupo.

Figura 1.3 Estándares de aprendizaje lectura 4° básico



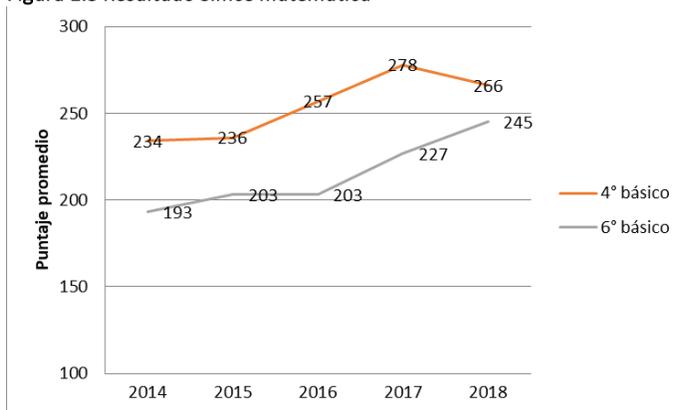
En cuanto a los estudiantes de 6° año básico (figura 1.4) los resultados muestran que los alumnos que rindieron Simce, durante la trayectoria analizada, menos del 20 % demostró alcanzar los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículo vigente para lectura. En este sentido, el 52% de los estudiantes que quedaron clasificados en el nivel insuficiente, no lograron demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículo para el período evaluado.

Figura 1.4 Estándares de aprendizaje lectura 6° básico



Respecto a los resultados de aprendizaje Simce matemática para 4° y 6° básico, el establecimiento educacional, en los últimos cinco años muestra una tendencia al alza (figura 1.5) tanto para los resultados Simce 4° básico, como para los resultados Simce 6° básico. Por otro lado, se observa que existe una diferencia entre los puntajes obtenidos por ambos cursos evaluados. Esta diferencia, disminuye en el último periodo de rendición de la prueba.

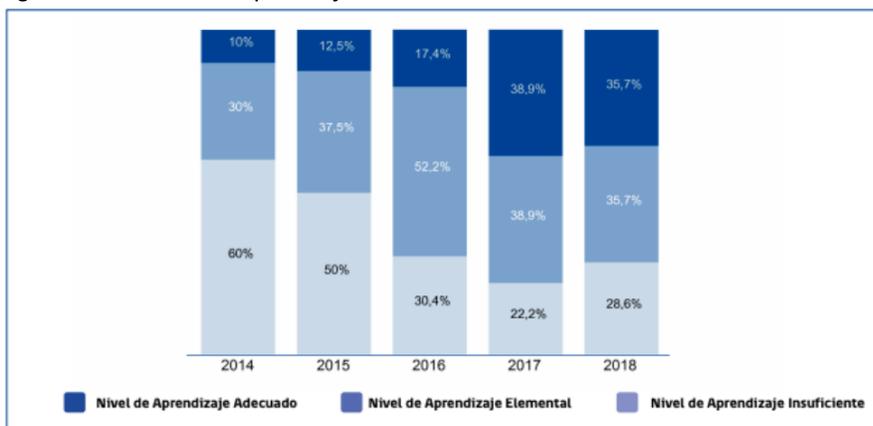
Figura 1.5 Resultado Simce matemática



Los estándares de aprendizaje Simce matemática de 4° año básico (figura 1.6) se han movilizado desde el nivel insuficiente hacia el nivel adecuado. Sin embargo, el porcentaje de

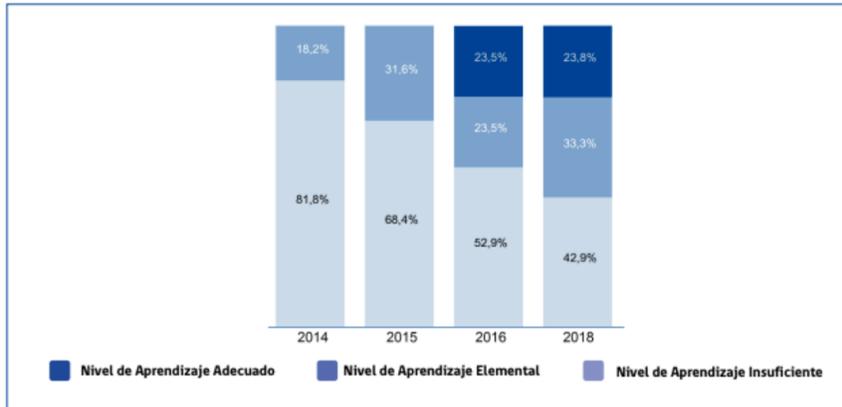
estudiantes clasificados en el nivel elemental e insuficiente corresponde a cerca del 65% de la población. Estos últimos datos resultan relevantes, en la medida que muestran el gran número de alumnos y alumnas en este establecimiento educacional que no alcanzan los objetivos de aprendizaje, estipulados en el currículo vigente, para matemática en los periodos evaluados.

Figura 1.6 Estándares de aprendizaje matemática 4° básico



En cuanto a los estándares alcanzados por los estudiantes que rindieron Simce en 6° básico, la figura 1.7 muestra una situación similar a la descrita para 4° básico (figura 1.6). Esto es, una leve movilidad positiva entre los niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizajes estipulados para matemática. Sin embargo, se observa que existe una mayor brecha entre los estándares, donde cerca de un 76% de los estudiantes no lograron demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados para el período evaluado en 6° año básico.

Figura 1.7 Estándares de aprendizaje matemática 6° básico

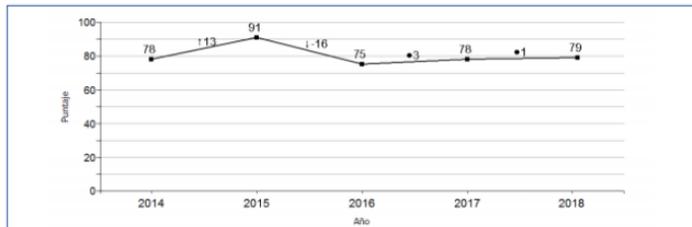


1.3 Resultados indicadores de desarrollo personal y social

A continuación se describen los resultados referidos al desarrollo personal y social obtenido por el establecimiento entre los años 2014 y 2018. Estos indicadores, son un conjunto de índices que entregan información sobre aspectos no académicos, fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Respecto a los puntajes en autoestima académica y motivación escolar obtenidos por el establecimiento en 4° año básico, la figura 1.8 muestra que en este indicador mide dos dimensiones: (1) la Autopercepción y autovaloración académica y (2) la Motivación escolar. Respecto a la dimensión *autopercepción y autovaloración académica*, el grupo de estudiantes de 4° año básico en promedio obtiene, en el último periodo 2018, un puntaje de 73 puntos de 100 en relación a su percepción para aprender.

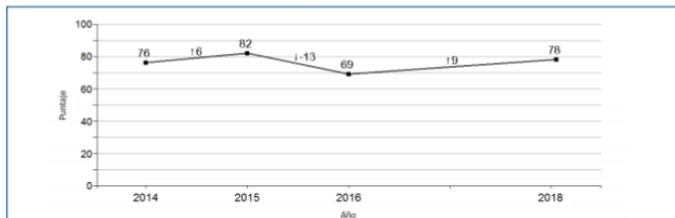
Figura 1.8 Autoestima Académica y Motivación Escolar 4° básico



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

En relación a la motivación escolar presentada en la figura 1.8, se observa que las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes en 4° año básico hacia el aprendizaje y el logro académico fueron de 85 puntos de 100. Cada uno de los periodos evaluados, muestra que este indicador presenta una fluctuación desde puntajes altos, como el año 2015, y descensos de hasta 15 puntos de diferencias entre periodos.

Figura 1.9 Autoestima Académica y Motivación Escolar 6° básico

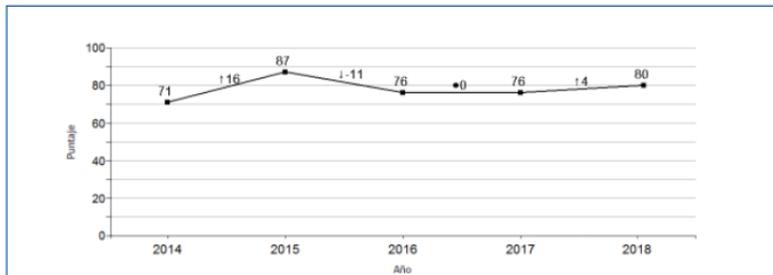


Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2018	Puntaje 2018
Auto percepción y autovaloración académica	71	• 4	75	↓ -10	65	↑ 12	77
Motivación escolar	80	↑ 9	89	↓ -17	72	↑ 7	79

En relación a los puntajes en *autoestima académica* y *motivación escolar* (figura 1.9) obtenidos por el establecimiento en 6° año básico. Se observa, que en la dimensión

autopercepción y autovaloración académica, este grupo de estudiantes durante el periodo 2018, obtiene un puntaje de 77 puntos de 100 en relación a su percepción para aprender. Mientras que, la *motivación escolar* obtenida en el último periodo fue de 79 puntos. Y al comparar esta última con los resultados de 4° básico (tabla 1.8) esta disminuye a medida que se transita por los diferentes cursos educativos en este establecimiento.

Figura 1.10 Clima de Convivencia Escolar 4° básico



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

La Figura 1.10 presenta los resultados obtenidos por el establecimiento en 4 ° año básico para el clima de *convivencia escolar*. Este ámbito que afecta el bienestar y desarrollo socioafectivo de los estudiantes, muestra que el *ambiente de respeto* percibido aumenta en cerca de nueve puntos respecto a la primera y última medición. *Para el caso del ambiente organizado*, este se mantiene constante con variaciones entre 84 y 86 puntos. Y para el caso del *ambiente seguro*, este aumenta significativamente entre el primer periodo evaluado (64 puntos) y el último (81 puntos).

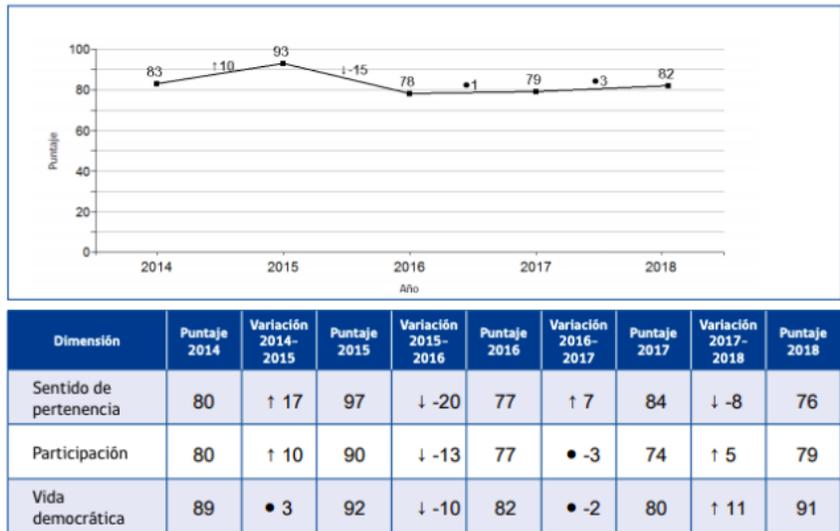
Figura 1.11 *Clima de convivencia escolar 6° básico*



Respecto al *clima de convivencia escolar* en 6° año básico (figura 1.11) los puntajes obtenidos en las dimensiones de: *ambiente de respeto*, *ambiente organizado* y *ambiente seguro*, han variado desde el periodo 2014 al año 2018. La dimensión más baja corresponde a la percepción que tiene, tanto los apoderados como los estudiantes, en la generación de un *ambiente de respeto* con 74 puntos de 100.

Un tercer indicador de *desarrollo personal y social*, corresponde a la *participación y formación ciudadana* (figura 1.12 y figura 1.13). Indicador, que mide tres dimensiones: *sentido de pertenencia*, *participación* y *vida democrática*. Considera las percepciones y las actitudes de los estudiantes, padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación, el compromiso de los miembros de la comunidad educativa y la vida democrática en 4° año y 6° año básico.

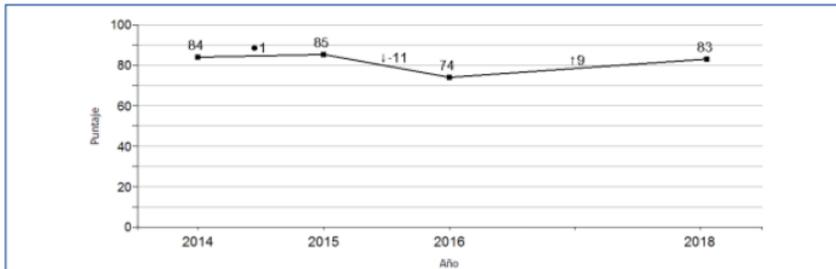
Figura 1.12 Participación y formación ciudadana 4° básico



Los resultados obtenidos en *participación y formación ciudadana* en 4° básico (figura 1.12) muestran que la dimensión más baja corresponde al *sentido de pertenencia* con 76 puntos en su última medición. Por otro lado, la dimensión *vida democrática* sube sus resultados desde su medición en el año 2014 en 11 puntos.

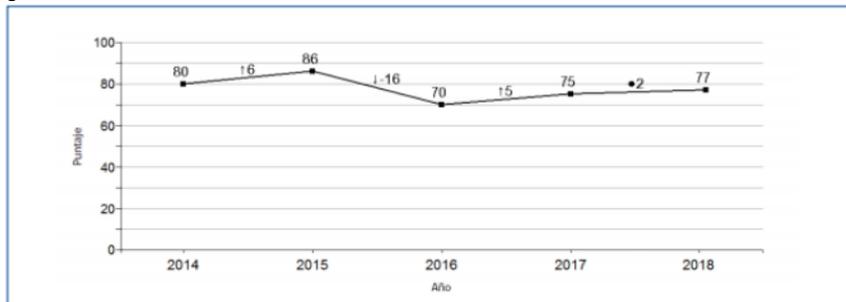
En cuanto a los resultados en *participación y formación ciudadana* en 6° año básico (figura 1.13) cada dimensión se mantiene entre 82 y 85 puntos. Estos resultados bajan significativamente en el periodo del año 2016, que luego se recuperan en el último año. Además, tanto el *sentido de pertenencia* y la *participación* son más altos en estos cursos que en 4° básico (figura 1.12).

Figura 1.13 Participación y formación ciudadana 6° básico



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

Figura 1.14 Hábitos de vida saludable 4° básico

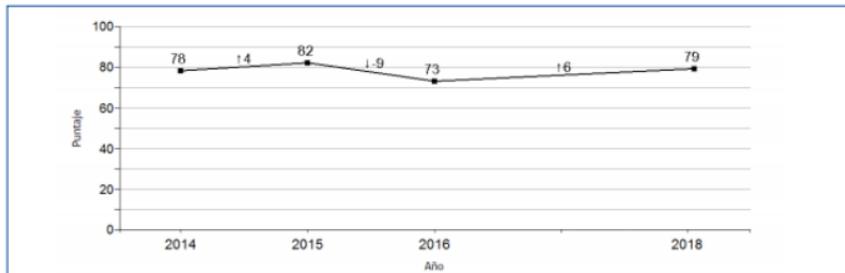


Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016	Variación 2016-2017	Puntaje 2017	Variación 2017-2018	Puntaje 2018
Hábitos de autocuidado	82	↑ 12	94	↓ -18	76	↑ 9	85	• -1	84
Hábitos alimenticios	//	//	76	↓ -8	68	↑ 10	78	• 2	80
Hábitos de vida activa	77	↑ 13	90	↓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

Respecto a los puntajes obtenidos en *hábitos de vida saludable*, tal como se muestran en la figura 1.14 las dimensiones de: *hábitos de cuidado*, *hábitos alimenticios* y *hábitos de vida*

activa, han variado en dos o tres unidades en los cursos de 4° año básico. Se puede observar, que los *hábitos de vida activa* es la dimensión más baja, con 67 puntos en su última medición, lo que podría indicar un índice de sedentarismo en estos sujetos encuestados.

Figura 1.15 *Hábitos de vida saludable 6° básico*



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

Por último, los puntajes obtenidos en 6° año básico para *hábitos de vida saludable*, muestran en la figura 1.15 que la dimensión *de hábitos de autocuidado* aumenta en cerca de nueve puntos en el año 2018, en relación a sus resultados en el año 2014. Mientras que, la dimensión *hábitos de vida activa* baja cerca de nueve puntos, en relación a sus resultados del año 2014 en estos cursos.

1.4 Síntesis de la caracterización

Luego de presentar una descripción general de las características del establecimiento educacional en estudio, se presenta una síntesis global para analizar si el establecimiento ha podido movilizar la mejora educativa en los últimos cinco años. Esta síntesis, considera mirar

el conjunto de datos tanto de resultados de aprendizaje, como de los indicadores de desarrollo personal y social.

En cuanto a los resultados en las pruebas de medición nacional Simce, el establecimiento presenta bajos resultados tanto para las pruebas de *lectura* como para las pruebas de *matemática*. Aquí destaca, la diferencia entre las puntuaciones obtenidas entre los cursos de 4° año básico y 6° año básico, este último con cerca de 20 puntos según su última medición en el año 2018.

En línea con lo anterior, los *estándares de aprendizaje* de movilidad interna para las pruebas de *lectura*, dan cuenta que cerca de un 50% de los estudiantes, en 4° año básico y 6° año básico, no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículo para los períodos evaluados. Este fenómeno se repite para las pruebas Simce *matemática*, donde la situación se describe más crítica, ya que un 65% de los estudiantes en 4° año básico demostró estos resultados, mientras que en 6° año básico este porcentaje aumenta en un 76%.

Respecto a los resultados descritos para los indicadores de desarrollo personal y social, que son datos entregados por estudiantes, apoderados y docentes. Se destaca, la baja percepción que tienen los encuestados de 4° año básico, respecto a su autopercepción académica (73 puntos) y su sentido de pertenencia (76 puntos). Además, en los cursos de 4° y 6° año básico, se acentúa la percepción que tiene en relación a la generación de un *ambiente de respeto* (74 puntos) en el establecimiento educacional.

Finalmente al revisar la trayectoria de resultados, se puede concluir que el establecimiento, en los últimos cinco años, no ha podido movilizar la mejora educativa sustancialmente, existiendo una diferencia en los resultados de aprendizaje entre niveles (6° básico más bajos que los cursos de 4° básico). Al respecto, sería interesante relacionar esta información con las prácticas de liderazgo pedagógicas llevadas a cabo en los últimos años para estos niveles.

Capítulo 2. Presentación del diagnóstico

II. Presentación del diagnóstico

A continuación se presenta un diagnóstico contextualizado de la institución en estudio, con el fin de detectar elementos problemáticos, los que serán abordados desde un análisis de causas y consecuencias observadas. Este apartado, se subdivide en cuatro partes: la primera de ellas presenta los objetivos de indagación, seguida del diseño metodológico que se utilizará para recoger y analizar información relevante. En el apartado tres, se describirán los resultados obtenidos tras la aplicación de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. Por último, se presenta el apartado con la determinación del problema, que establecerá los principales puntos críticos que se deben intervenir para movilizar la mejora educativa.

2.1 objetivos de indagación

- **Objetivo general:** Analizar las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo directivo para la mejora escolar en una escuela de educación básica de la región de los Ríos.
- **Objetivos específicos:**
 - 1) Describir las prácticas de liderazgo del equipo directivo en una escuela de educación básica de la región de los Ríos.
 - 2) Describir las percepciones del equipo directivo acerca del liderazgo pedagógico desplegado en una escuela de educación básica de la región de los Ríos.
 - 3) Describir las percepciones del equipo directivo y docentes en las prácticas de colaboración en una escuela de educación básica de la región de los Ríos.

2.2 Diseño metodológico

2.2.1 Enfoque y método

El presente estudio tiene un enfoque de *investigación mixta* con el propósito de obtener una visión más profunda del problema en estudio. Específicamente, este *estudio de caso* utiliza los métodos cuantitativos y cualitativos *secuencialmente* siguiendo el orden propuesto por Creswell (2009) *Cuan-cual*. Más concretamente, primero se recogieron y analizaron datos cuantitativos caracterizando el contexto percibido por el grupo en estudio; posteriormente, se recolectaron y

analizaron datos cualitativos otorgando profundidad a la indagación diagnóstica respecto de cómo piensan, sienten y actúan estos mismos sujetos (Simons, 2011). Estos datos, se sometieron a una triangulación, para profundizar la información de los datos cuantitativos extraídos del análisis estadístico, con la información cualitativa extraída de la revisión de entrevistas y focus group. De esta forma, determinar un problema central en este escenario escolar construyendo un análisis de causas y consecuencias.

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

En cuanto a la unidad de análisis, esta comprende *las prácticas de liderazgo* percibidas por un grupo de profesores pertenecientes al contexto en estudio. Estas dimensiones de prácticas, corresponden a cuatro categorías amplias que engloban establecer dirección, rediseñar la organización, desarrollar personas y gestionar la instrucción (Leithwood, 2006 en Anderson, 2010).

2.2.2 Muestra

El caso corresponde a un establecimiento educacional de dependencia municipal, que entrega educación desde pre-básica hasta segundo ciclo básico, ubicado en la región de los Ríos.

Su planta docente está formada por 15 profesores, de los cuales 12 forman parte de la muestra. Esta muestra, corresponde al tipo no probabilística cuya técnica de muestreo fue incidental, es decir, se aplicaron los instrumentos a aquellas personas a las que se tenía acceso.

De esta unidad de observación cinco son docentes nóveles (menos de cinco años de experiencia) y siete son docentes experimentados (más de cinco años de experiencia). Actualmente tres de ellos se desempeñan en el ciclo de pre básico, tres en primer ciclo básico, cuatro en segundo ciclo básico y dos de ellos se desempeñan tanto en el primer como en el segundo ciclo de educación básica.

2.2.3 Técnicas de recolección de información

La recogida de información se realizó a través de tres instrumentos, desde el punto de vista cuantitativo se utilizó una encuesta estandarizada, mientras que desde la perspectiva cualitativa se utilizó como recurso de recogida de información entrevistas individuales al equipo directivo y entrevistas grupales a los 12 profesores participantes.

- **Instrumento cuantitativo**

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

Este cuestionario se estructura en cuatro sub-apartados que recogen información sobre las características del establecimiento, prácticas de liderazgo y características del director, características del jefe de UTP o coordinador académico, y situación del encuestado en el establecimiento y antecedentes personales. De forma más específica, para el director se definen 42 indicadores distribuidos entre las cuatro dimensiones de prácticas de liderazgo y 14 categorías de prácticas, mientras que para los jefes técnicos 13 indicadores distribuidos entre siete prácticas de liderazgo.

- **Instrumento cualitativo**

Desde el punto de vista cualitativo, los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas destinadas a la directora y jefa de UTP respectivamente y entrevistas grupales dirigidas a los profesores participantes. Estos instrumentos permitieron conocer dos aspectos, el primero de ellos buscó profundizar en los significados y perspectivas del equipo directivo acerca

del liderazgo pedagógico desplegado en el establecimiento. El segundo aspecto, buscó profundizar en los significados y perspectivas acerca de la colaboración vivida por el equipo directivo y los docentes en el establecimiento educacional estudiado. Este análisis inductivo, permitió desarrollar categorías conceptuales que ilustraron las creencias y puntos de vista de los participantes.

2.2.4 Técnicas de análisis

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

- **El análisis cuantitativo descriptivo**, se llevó a cabo a partir de una matriz de datos codificados en una plantilla del programa informático Excel. Para realizar el análisis estadístico se procedió, como primer paso, explorar los datos y determinar puntos críticos, es decir, las prácticas de liderazgo con un menor grado de consolidación. Seguidamente, se agruparon las respuestas siguiendo una matriz de prácticas de liderazgo directivo que sigue el modelo de Leithwood et al (2006). Aquí se agruparon todas las respuestas que responden a las variables cuyo foco central son las prácticas de liderazgo del director, que es el principal foco del instrumento *encuesta para docentes de aula* (Weinstein y Muñoz, 2012).
- **Los resultados cuantitativos**, se presentan en porcentajes cuyo análisis está centrado en la frecuencia que declara estar “muy de acuerdo” con que el director realiza lo que enuncian los indicadores definidos para cada práctica. Este criterio de análisis se adoptó siguiendo el modelo de análisis de Weinstein et al. (2009). Al respecto, estos investigadores argumentan que aplicar este criterio (solo los “muy de acuerdo”) aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a lo que pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente.

El análisis cualitativo, se realizó a través de la construcción de codificaciones y categorizaciones teóricas de las unidades textuales, con el fin de construir categorías y subcategorías a partir del discurso de los entrevistados realizando codificaciones abiertas, codificaciones axiales y una codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Para esto, cada investigador confeccionó una matriz donde se clasificaron las expresiones por sus unidades

de significado, para asignarles anotaciones y conceptos (Flick, 2004) reduciendo el texto original categorizando las respuestas. Primero se formularon lo más cerca del texto, y más tarde de modo cada vez más abstracto. Luego, se construyeron redes de categorías y subcategorías estableciendo relaciones entre ellas.

- De forma posterior se triangularon las matrices construidas, para depurar, comparar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta. De este modo, se clarificó, por el grupo de investigadores, las relaciones entre las categorías y subcategorías. Finalmente se pasó al tercer paso de codificación, la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Más en concreto, se procedió a integrar y refinar las categorías, para de este modo construir la línea del relato.
- En cuanto al **reporte** de los resultados, estos siguen la estructura propuesta por Creswell (2009) para estudios secuenciales. En este sentido, se organizó el reporte y análisis cuantitativo con su respectiva síntesis, seguido del reporte y análisis cualitativo.

2.3 Resultados

2.3.1 Resultados cuantitativos

A continuación se expone el análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento Encuesta para Docentes de Aula (CEPPE, 2010). Estos resultados han sido agrupados en tres subapartados siguiendo los tres ejes centrales que recoge el instrumento (Weinstein y Muñoz, 2012):

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

3.1.1 Prácticas de liderazgo directivo en el establecimiento educacional

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

En la siguiente tabla 2.1 se presenta el porcentaje del despliegue de prácticas de liderazgo evaluadas, cuyas respuestas corresponden a la afirmación muy de acuerdo.

Tabla 2.1 Prácticas de liderazgo directora y jefe técnico pedagógico

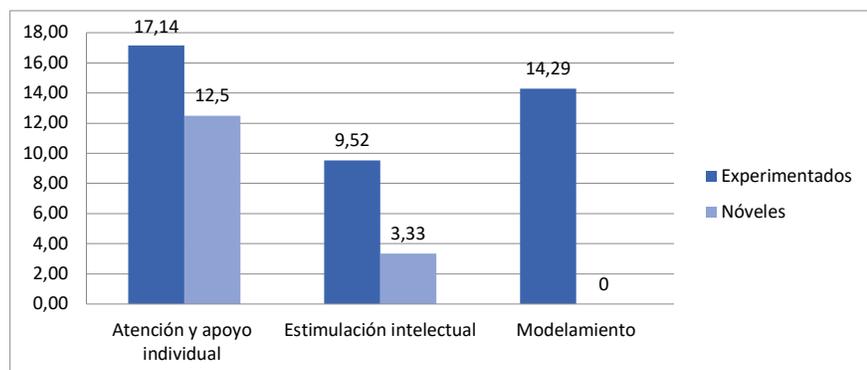
Dimensión	Práctica	Porcentaje de afirmaciones "Muy de acuerdo"	
		Director	Jefe técnico
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes	15,52%	22,22%
	Estimulación intelectual	6,94%	16,67%
	Modelamiento	8,33%	33,33%
Establecer dirección	Altas expectativas	33,33%	33,33%
	Objetivos	27,08%	
	Visión	33,33%	
Gestionar la instrucción	Dotación de personal	8,33%	
	Evitar distracción del staff	0,00%	
	Monitoreo	25,00%	16,67%
	Proveer apoyo técnico a los docentes	16,95%	29,27%
Rediseñar la organización	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	19,44%	
	Construir una cultura colaborativa	33,33%	
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad	12,50%	
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	15,25%	8,33%

Como se puede apreciar en la tabla 2.1 el despliegue de prácticas directivas más frecuentes identificadas por los docentes participantes, para la directora corresponden a aquellas prácticas asociadas a la dimensión *establecer dirección*, así como a algunas prácticas específicas en las restantes categorías: *crear cultura colaborativa* con un 33,33% y *monitoreo* con un 25%. Al contrario, las prácticas de la directora menos frecuentes, corresponden a *evitar la distracción del staff* con un 0%, *estimulación intelectual* con un 6,94%, *modelamiento* con un 8,3% y *dotación de personas* con un 8,33%.

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

Para revisar la opinión de los docentes ante las prácticas menos frecuentes identificadas para la directora, se presentan a continuación dos comparaciones (figura 2.1 y figura 2.2), según los años de ejercicio profesional que poseen los profesores consultados. Estas comparaciones agrupan las respuestas de la muestra en dos grupos: (a) profesores nóveles y (b) profesores experimentados.

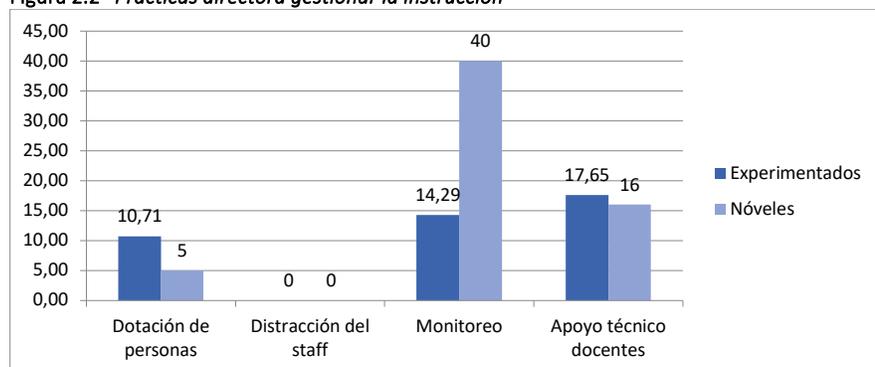
Figura 2.1 Prácticas Directora Desarrollar Personas



Al agrupar las percepciones de los profesores del establecimiento según sus años de ejercicio profesional, se observa en la figura 2.1, que existe diferencia en la percepción que posee la muestra, respecto al despliegue de prácticas en la dimensión *desarrollar personas*. Esto es, los docentes con más de cinco años de experiencia profesional, señalan en un mayor porcentaje estar “muy de acuerdo” en que su directora ejerza estas prácticas, mientras, que aquellos docentes nóveles señalan que estas prácticas son desplegadas en un menor porcentaje. En este sentido, resulta interesante destacar las respuestas entregadas para la práctica *modelamiento*, donde ninguno de los profesores nóveles consultados afirma estar muy de acuerdo con que su directora desarrolle esta práctica.

Un segundo análisis de las prácticas de liderazgo del director, que resulta de interés profundizar de la tabla 2.1, tiene que ver con las respuestas cuyo foco es recoger información de la *dimensión gestionar la instrucción*, que se ubica con una frecuencia baja a estar “muy de acuerdo” que el director las desarrolle en la escuela.

Figura 2.2 Prácticas directora gestionar la instrucción

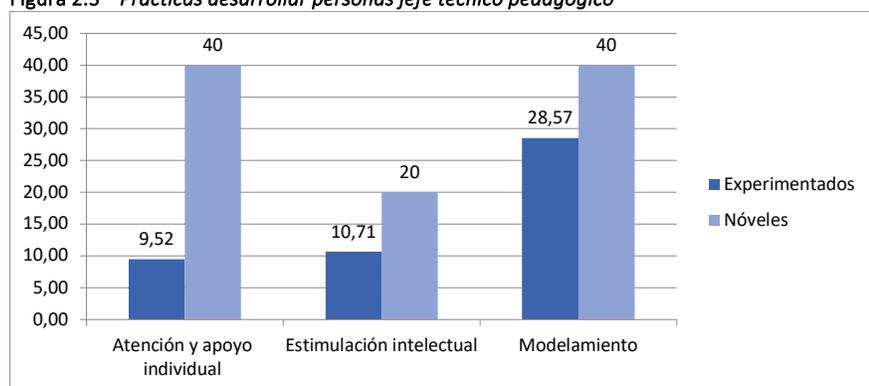


Al agrupar las percepciones de los profesores del establecimiento según sus años de ejercicio profesional, se observa en la figura 2.2 que las respuestas relacionadas al despliegue de prácticas enmarcadas en la dimensión *gestionar la instrucción*, los docentes tienen diferentes percepciones en cuanto a las prácticas vinculadas con los subdimensiones de *dotación de personas*, *monitoreo* y *apoyo técnico*. No obstante, ambos grupos de profesores coinciden en que la subdimensión *evitar*

la *distracción del staff* es la que posee un menor desarrollo por parte de la directora, con nulas respuestas que consideren estar “muy de acuerdo” con la realización de las prácticas relacionadas a este ítem.

A continuación se presentan la opinión de los docentes nóveles y experimentados ante las prácticas menos frecuentes identificadas para su jefe técnico pedagógico (figura 2.3 y figura 2.4).

Figura 2.3 Prácticas desarrollar personas jefe técnico pedagógico

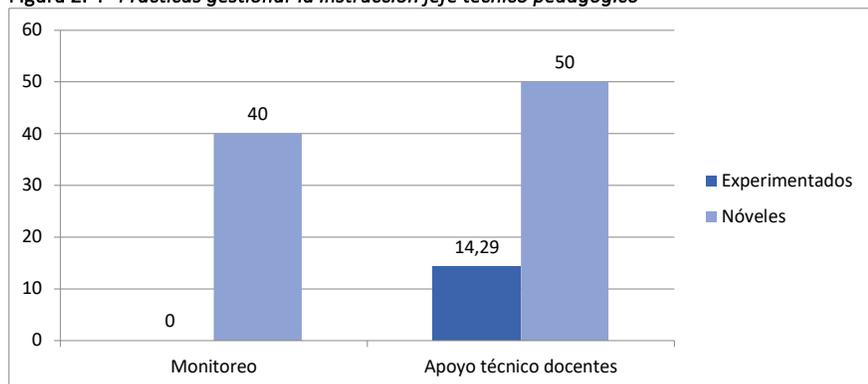


En la figura 2.3 respecto a la dimensión desarrollar personas y su despliegue de prácticas desarrolladas por la jefe técnico pedagógico, se hace una comparación en base a dos grupos que representan años de experiencia.

En base a la percepción que tienen los profesores nóveles, se observa que de estas tres prácticas lidera *atención y apoyo individual a los docentes* y *modelamiento* ambas con un 40%, finalmente le sigue *estimulación intelectual* representado por un 20%.

En cuanto a las respuestas entregadas por los profesores experimentados se observa una menor percepción de las prácticas del jefe técnico pedagógico. De estas tres prácticas lidera: *modelamiento* con un 28,57%, le sigue *estimulación intelectual* con un 10,71% y finalmente *atención y apoyo individual* con un 9,52%.

Figura 2. 4 Prácticas gestionar la instrucción jefe técnico pedagógico



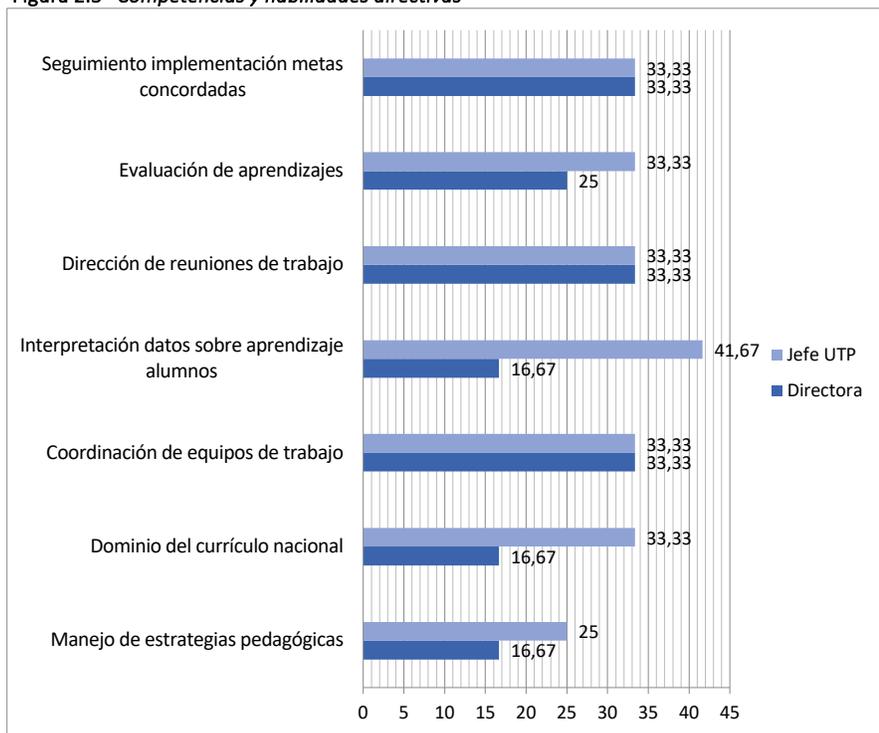
En cuanto a la dimensión *gestionar la instrucción* por parte de su jefe de UTP, se observa en la tabla 2.4 que existen diferencias en cómo estos profesores perciben el despliegue de estas prácticas. Así el grupo de profesores nóveles poseen una mayor percepción que este directivo realice las prácticas tanto de *monitoreo* (40%) como de *apoyo técnico* (50%), al compararlo con el grupo de profesores experimentados quienes perciben esta práctica con un menor grado de consolidación de este directivo con un cero % y un 14,3% de respuestas muy de acuerdo a esta afirmación.

2.3.1.2 Competencias y habilidades directivas

En este subapartado se presentan los resultados obtenidos en las preguntas cuyo foco era medir las percepciones que tienen los docentes, acerca de las competencias y habilidades que poseen tanto directora como jefe técnico pedagógico en su establecimiento educacional.

En la figura 2.5 se presenta el porcentaje de las competencias y las habilidades identificadas por el grupo de profesores encuestados, en donde las respuestas corresponden a la afirmación muy de acuerdo.

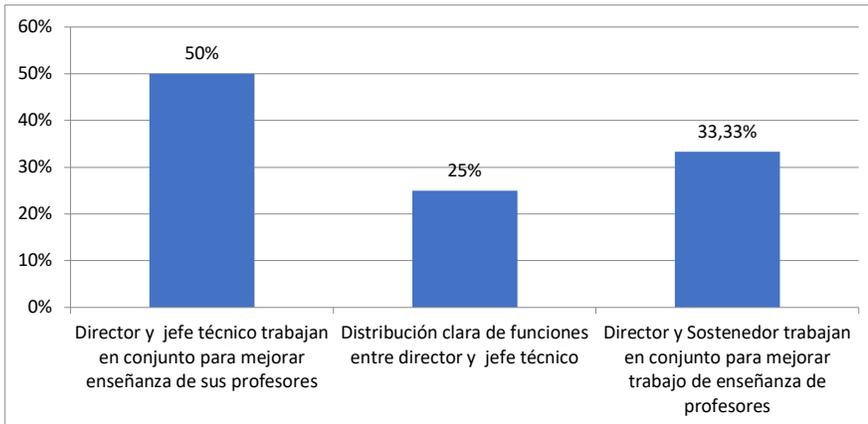
Figura 2.5 Competencias y habilidades directivas



En la figura 2.5 se muestra una comparación en base a las competencias y habilidades del director y jefe técnico para dilucidar las percepciones que tienen los profesores frente a estos dos cargos directivos.

La percepción que tienen los profesores en base al jefe técnico pedagógico, se visualiza positivamente. Esto queda evidenciado en que se concentra un mayor porcentaje, representado por un 33,33% para el dominio del currículo, coordinar equipos de trabajo, evaluar los aprendizajes llevar un seguimiento de metas y direccionar reuniones de trabajo. Mientras tanto, la percepción que los docentes tienen hacia su directora, esta se encuentra descendida, en cuanto al manejo de estrategias pedagógica (16%), dominar el currículo e interpretar datos sobre el aprendizaje de los estudiantes (16%).

Figura 2.6 Relación de trabajo entre directora y jefe técnico



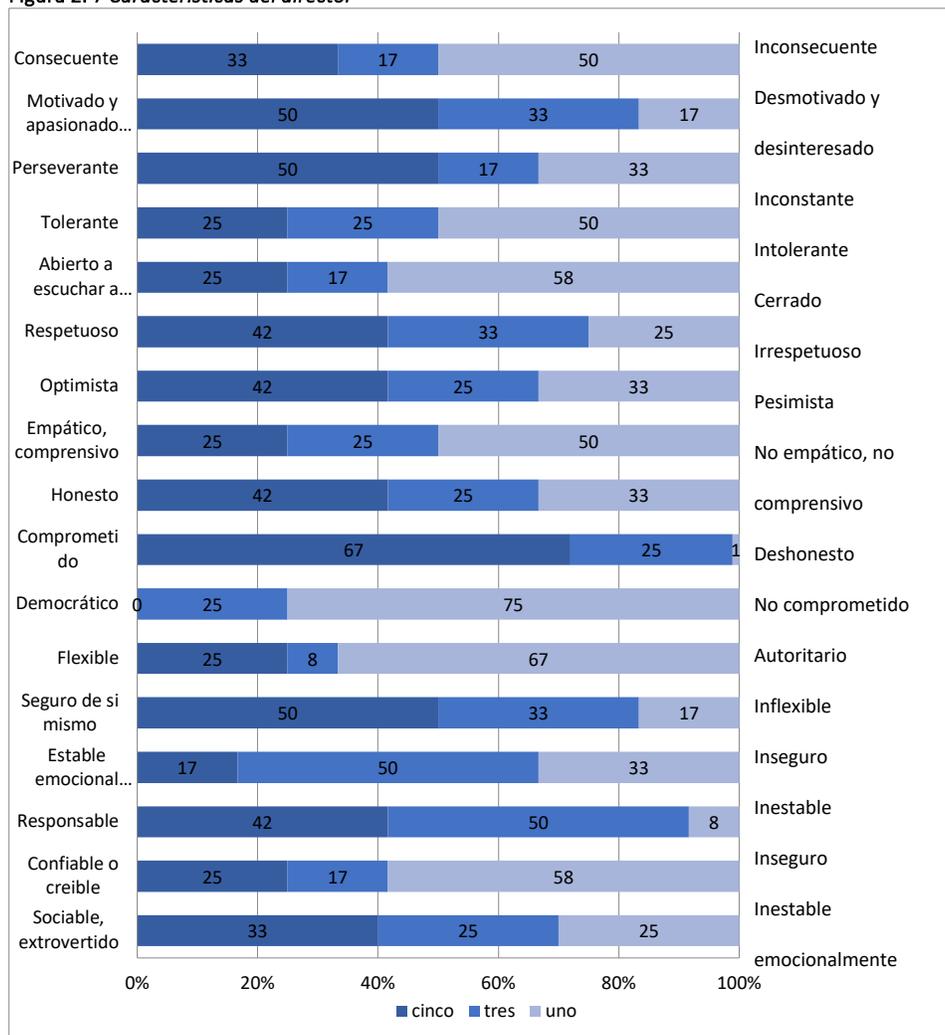
De acuerdo a la figura 2.6 se exponen dos realidades distintas para la relación entre directora y jefe técnico pedagógico, y para la relación entre directora y sostenedor.

En cuanto a la relación de trabajo entre directora y jefe técnico pedagógico se observa que la mitad de los docentes, están muy de acuerdo con que estos directivos trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza. Mientras que las respuestas relacionadas con la distribución de funciones entre ambos directivos según la opinión de los profesores encuestado, llegan a un 25%.

Por otro lado, en la relación del director y sostenedor, sólo un tercio de los profesores encuestados, afirman que su directora trabaja en conjunto con su sostenedor para la mejora del trabajo docente.

A continuación se presentan las percepciones que tienen los profesores sobre las características de su directora (figura 2.7). Estas se presentan a través de dos extremos de tres escalas, donde cinco se acerca a aquellas características favorables y uno a aquellas características menos favorables.

Figura 2. 7 Características del director



De acuerdo a la figura 2.7 entre las características positivas a destacar, que los docentes perciben a su directora como una persona *comprometida* con un 67% de opiniones favorables. Además de

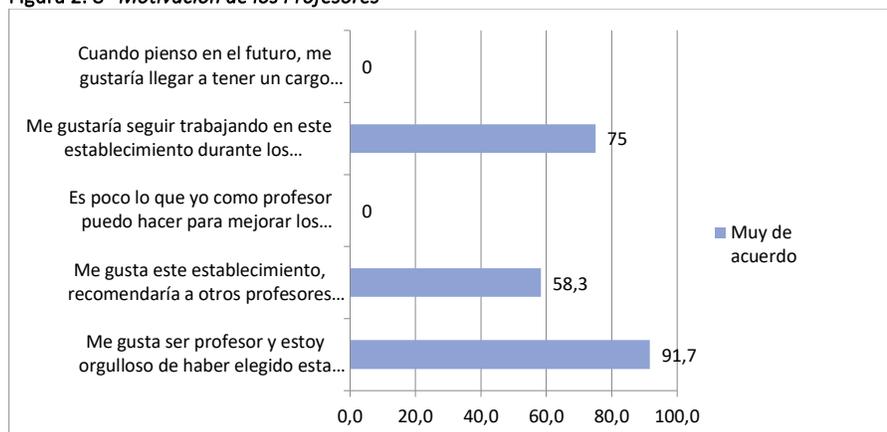
percibir a este directivo como *segura de sí misma, perseverante, motivada y apasionada por su labor*, con un 50% de opiniones afirmativas a cada opción mencionada.

En el otro extremo, se observa que estos profesores perciben en un 75% que su directora es una persona *inflexible y nada democrática*. Además de percibirla como un directivo *inseguro* (67%), *intolerante* (58%) y *poco creíble* o confiable.

2.3.1.3 Influencia indirecta del liderazgo directivo en la práctica docente

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

Figura 2.8 Motivación de los Profesores

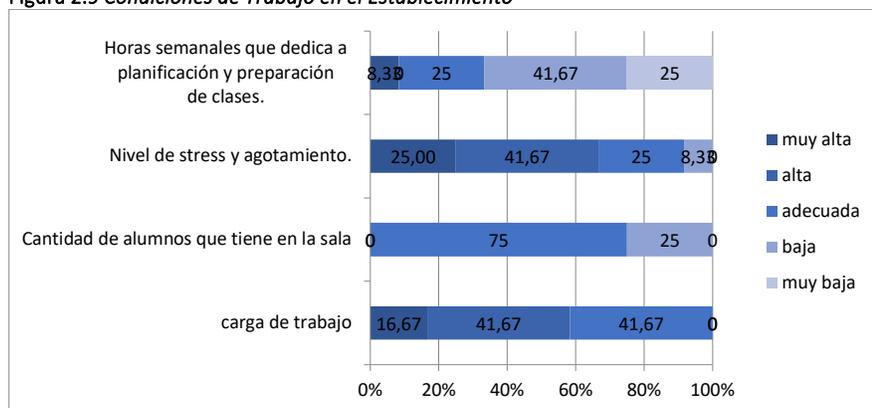


Respecto a la figura 2.8 en donde se exhibe la motivación de los profesores, es posible observar que la percepción de parte de los docentes muestra varios puntos interesantes. En primer lugar, dos de estas afirmaciones presentan un porcentaje exiguo demostrando nula aprobación de parte de los profesores, estas son: (1) *es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos*; y (2) *cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento*.

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

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

Figura 2.9 Condiciones de Trabajo en el Establecimiento



Respecto a la percepción que poseen los profesores de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo (figura 2.9). Estos sujetos afirman que las horas dedicadas a la planificación de la enseñanza son bajas en un 41,67%, mientras que su nivel de stress lo perciben alto (41,67%). Respecto a su opinión sobre la cantidad de alumnos por sala, estos profesores consideran que es adecuada en un 75%.

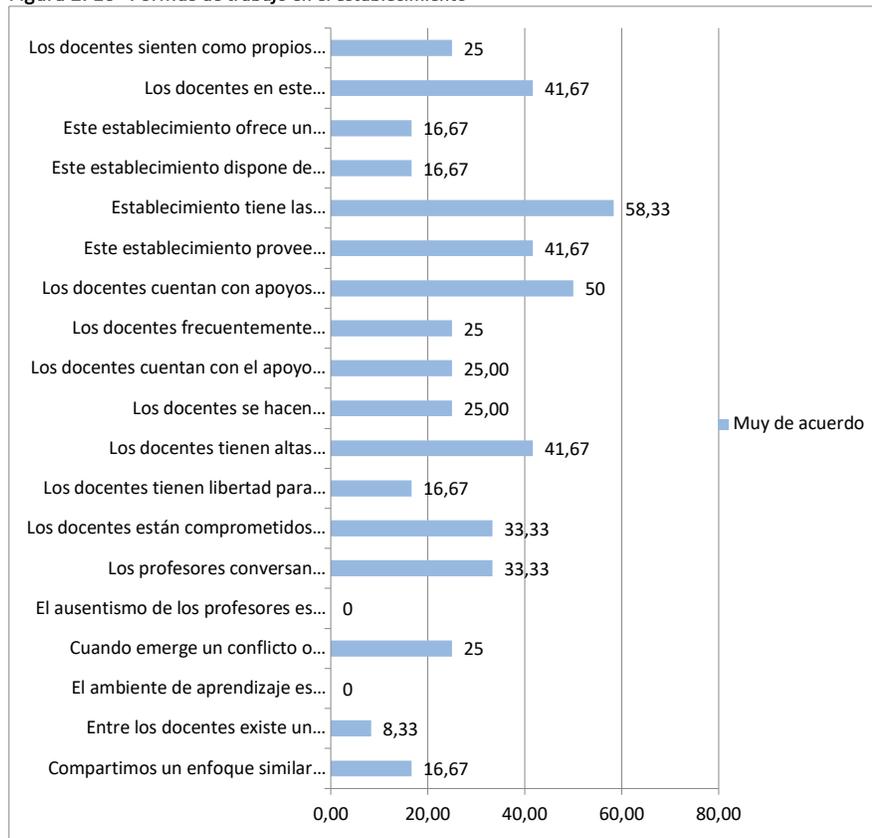
En cuanto a cómo perciben la carga de trabajo en el establecimiento, estos profesores manifiestan percepciones agrupadas en el centro, es decir, el 41,67% afirman que su carga de trabajo es alta, mientras que un 41,67% declara que su carga de trabajo es percibida como adecuada.

Tabla 2.2 Contraste de Jornada Laboral con proporción 65/35 (Ley 20.903, 2016)

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

De acuerdo a la tabla 2.2, se aprecian dos realidades distintas con respecto a la distribución horaria de los docentes en relación a sus horas lectivas y no lectivas. Basándonos en la reglamentación vigente, que establece un 65% de las horas de contrato como horas lectivas y el resto de ellas (35%) como horas no lectivas, se revela que un 42% de los docentes tiene más horas lectivas que las correspondientes a la legislación vigente, con una diferencia de entre uno a tres horas cronológicas. En cuanto a las horas no lectivas, se aprecia que un 91% de los docentes, tiene una cantidad de horas lectivas menor a las reglamentarias, con una diferencia de entre 27 minutos y 10 horas 30 minutos. Cabe destacar que tres de los docentes que tienen más horas lectivas de las reglamentarias (25%) tienen el mismo inconveniente en este ítem de horas no lectivas.

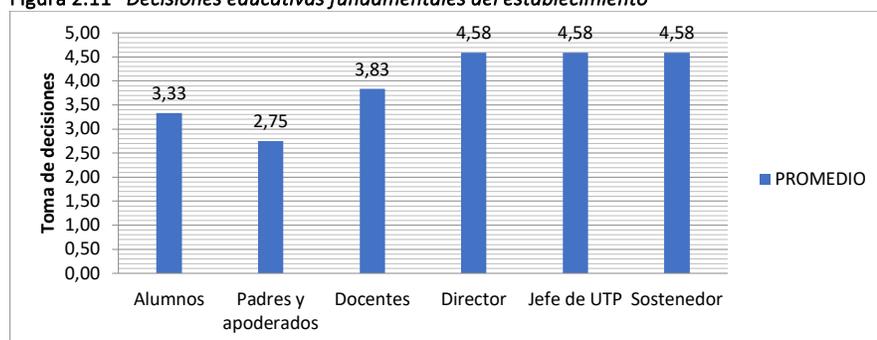
Figura 2. 10 Formas de trabajo en el establecimiento



En base a la figura 2.10 se desglosa una serie de afirmaciones acerca de las características y formas en que se trabaja en el establecimiento. Desde el punto de vista positivo destaca que el grupo de profesores consultados afirman estar muy de acuerdo en que este establecimiento tiene las condiciones mínimas de infraestructura y equipamiento (58%) para que sus docentes puedan hacer un buen trabajo (58%). Así también, un 50% sostiene que cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala de clase hay estudiantes con necesidades educativas especiales.

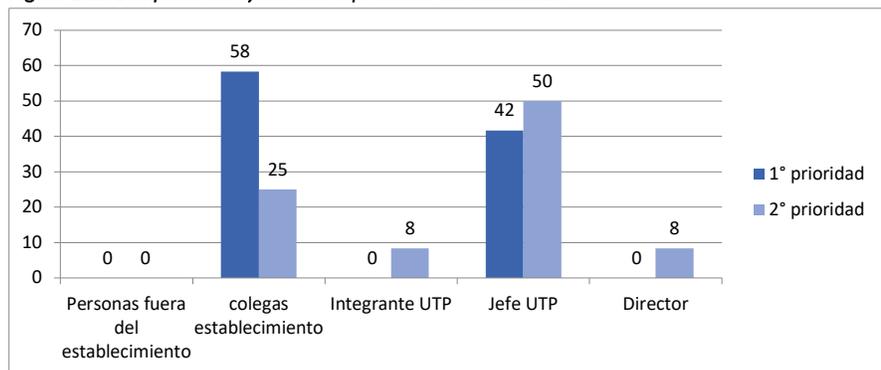
Sin embargo, este grupo de docentes declara en un cero % estar muy de acuerdo con que en su establecimiento el *ambiente de trabajo sea ordenado* y exista un *bajo ausentismo* de sus profesores. Se suma también, que solo un 8% afirma estar muy de acuerdo con que exista un sentido de equipo entre los profesores y que compartan un enfoque similar de enseñanza-aprendizaje (16%), junto con libertad para tomar decisiones respecto al trabajo en el aula.

Figura 2.11 *Decisiones educativas fundamentales del establecimiento*



Respecto a la influencia directa que tienen diferentes actores escolares, en la toma de decisiones educativas fundamentales en el establecimiento, tales como objetivos y metas, proyectos educativos y/o planes de mejoramiento. Se destaca en la tabla 2.11 que quienes tendrían mayor influencia en la toma de decisiones sería en igual promedio la directora, jefe de UTP y sostenedor. En contraste a lo anterior, padres y apoderados serían aquellos actores de la comunidad educativa que tendrían un menor grado de influencia en la toma de decisiones importantes.

Figura 2.12 Búsqueda de ayuda sobre prácticas de enseñanza



La figura 2.12 muestra a quienes recurren los docentes encuestados, cuando requieren ayuda para tomar decisiones sobre la práctica de enseñanza. En este sentido, estos profesores afirman que como primera prioridad recurrirían a otros profesores del mismo establecimiento y como segunda prioridad, recurrirían al jefe de unidad técnico pedagógicas. En contraste, ningún docente afirma buscar ayuda en su directora como primera prioridad, y sería este mismo directivo la última opción dentro del establecimiento.

2.3.1.4 Síntesis de resultados cuantitativos

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

Primero, en cuanto al despliegue de prácticas de liderazgo, en términos generales los resultados dan cuenta que existe un bajo porcentaje en la percepción que tienen los profesores acerca de que tanto su directora y su jefe técnico pedagógico desarrollen estas prácticas. Esto queda evidenciado en que de las 14 prácticas estudiadas, ninguna de ellas supera un 50% de afirmaciones que muestran que los profesores están muy de acuerdo con que sus directivos las realicen en el establecimiento educacional. De ellas, para el caso de la directora las prácticas de liderazgo de

corte instruccional tienden a desarrollarse con menor frecuencia. Y para el caso del jefe técnico pedagógico, las prácticas relacionadas con estructurar una organización que facilite el trabajo (8,33%), junto al monitoreo de los aprendizajes (16,67%) tienden a desarrollarse con menor frecuencia.

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

Por otro lado, respecto a las características de su directora, los profesores perciben que esta sería comprometida, segura de sí misma, perseverante, motivada y apasionada por su labor. Sin embargo, en el otro extremo, estos profesores perciben que su directora es una persona inflexible y nada democrática.

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

Otro punto a destacar de los datos, es la percepción de los profesores con respecto a las características y formas de trabajar en el establecimiento. En este aspecto, comparten que el establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, este grupo de profesores afirma que no existiría un sentido de equipo entre los profesores y que no comparten un enfoque similar de enseñanza-aprendizaje, junto con libertad para tomar decisiones respecto al trabajo en el aula.

Un cuarto punto que se destaca de los hallazgos, tiene que ver con las expectativas acerca del impacto que ejerce su enseñanza en sus estudiantes. Por ejemplo, un alto porcentaje de la muestra afirmó que es poco lo que pueden hacer como profesores para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

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

Finalmente, luego del análisis cuantitativo surgen diferentes aspectos que requieren profundización en la etapa cualitativa. Estos se relacionan con: el tipo de liderazgo ejercido por el equipo directivo, las razones del bajo despliegue de prácticas, el sentido de equipo entre profesores y las formas en que se desarrollan profesionalmente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Esto último dado el alto porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente según la caracterización realizada en el capítulo uno.

2.3.2 Resultados cualitativos

Luego de caracterizar el contexto en estudio y de describir las percepciones sobre las prácticas de liderazgo pedagógico. Que de esto último, para el caso de la directora las prácticas de liderazgo de corte instruccional tienden a desarrollarse con menor frecuencia, mientras que, para el caso del jefe técnico pedagógico, serían las prácticas vinculadas con estructurar una organización que facilite el trabajo y el monitoreo de los aprendizajes aquellas menos frecuentes. De este modo, con el fin de obtener conclusiones más profundas y un conocimiento más completo que explique este fenómeno, se presentan a continuación los resultados de la fase cualitativa.

Estos resultados, constituyen las percepciones y prácticas extraídas del discurso de profesores, directora y jefe UTP. Este análisis surgió de las entrevistas grupales a los 12 profesores y entrevistas individuales a la directora y jefe de UTP. Al respecto, surgieron cuatro categorías de análisis emergentes: liderazgo administrativo, gestión curricular, gestión organizacional y desarrollo profesional docente.

2.3.2.1 Categoría liderazgo administrativo

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

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

La dinámica de la escuela ha estado desde un liderazgo administrativo, lo que se relaciona con la normalización del establecimiento. Esta decisión era necesaria, ya que era importante poder organizar y mejorar los espacios para atender a los estudiantes en un ambiente de calidad y propicio para el aprendizaje; por todo esto,

ha sido muy complejo instalar un liderazgo desde lo pedagógico, nos hemos quedado en eso. (Jefa de UTP).

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

De acuerdo con la segunda subcategoría identificada “competencias y habilidades directivas”, se puede visualizar en el discurso de la directora que existiría la intencionalidad por realizar acompañamiento al aula, para ello, cuentan con una planificación y un calendario. Sin embargo, se reconoce de parte de este directivo que esto no es trabajado con la rigurosidad debida, lo que se traduce como una incipiente sistematización de la estrategia de acompañamiento al aula: ***“Hemos logrado una planificación ordenada en relación a los acompañamientos al aula, si bien, no ha sido tan riguroso, pero contar con este calendario es positivo. Esto podría estar vinculado con mi Liderazgo Pedagógico”. (Directora).***

Por otro lado, la Jefa de UTP agrega información a esta subcategoría, donde manifiesta la falta de conocimientos en aspectos técnicos y pedagógicos que posee la directora: ***“la directora tiene poco conocimiento de los temas pedagógicos, no tiene manejo de las bases curriculares y eso se evidencia cuando hace acompañamiento al aula, y en las reuniones técnicas que tenemos”. (Jefe de UTP)***

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

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

2.3.2.2 Categoría gestión curricular

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

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

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

Para la segunda subcategoría *resguardo de los tiempos de la labor pedagógica*, se observan dos visiones con distintas posiciones, pero que apuntan a un mismo problema, Por una parte, los docentes mencionan que: ***“Es importante que cuando la directora delegue o pida una tarea sepa***

exactamente cuáles son las tareas asociadas y el tiempo que implica cumplir con todo”. **(Docentes)**. De esta cita, se percibe la crítica del equipo de profesores por las responsabilidades entregadas por la directora, haciendo saber que les perjudica en su tiempo de elaboración de enseñanza e incluso mencionan que ella no sabe delegar las labores administrativas, por su desconocimiento del tiempo que toma realizarlas.

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

2.3.2.3 Categoría gestión organizacional

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

Respecto a la primera subcategoría que corresponde a “condiciones organizacionales para el aprendizaje”, que trata sobre las mejoras de infraestructuras y adquisición de recursos materiales para el establecimiento educacional. **“Todas las mejoras, decisiones y estrategias implementadas como escuela han estado centradas en mejorar las condiciones de los profesores y de los estudiantes, lo que se traduce en contar con calefacción en todas las salas, con los materiales necesarios para trabajar y no todas las escuelas de esta comuna pueden decir lo mismo”.** **(Directora)**. Se puede observar un equipo atento y que atribuye importancia a la gestión de recursos materiales, para brindar las condiciones óptimas, y así favorecer el aprendizaje de los estudiantes: **“Lo que más hemos buscado es brindar todas las condiciones para que el docente tenga lo que necesita para atender a los alumnos. Siempre estamos atentas a sus necesidades porque queremos que ellos se preocupen de hacer un buen trabajo con los alumnos”.** **(Jefe de UTP)**.

En la segunda subcategoría, “identidad colectiva del equipo directivo y los docentes”. Se describe cómo se establecen las creencias, prácticas y relaciones entre el equipo directivo y sus docentes en su diario vivir. **“(…) crecemos profesionalmente, nos sirven las prácticas de los otros, las**

buenas prácticas las podemos replicar, hay una valoración importante respecto del trabajo que hacen los colegas, hay respeto entre nosotros". (Docentes). Aquí el grupo de profesores entrevistados declaran la importancia del respeto, la replicación de buenas prácticas y la valorización del trabajo pedagógico de los colegas.

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

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

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

En base a lo que declaran los docentes, se percibe una compleja tensión en cuanto a la convivencia, esto es básicamente porque los profesores no consideran al equipo directivo como una fuente de apoyo pedagógico para resolver ciertas dificultades, y frente a esta situación son ellos mismos quienes deben recibir ese apoyo de sus propios colegas. Asimismo, declaran que en cuanto al trabajo diario y el cómo lo gestiona el equipo directivo, estaría ocasionando distanciamiento y además la fragmentación de la institución escolar: ***"La forma en que el equipo directivo ha estado trabajando con nosotros los docentes está generando una distancia con ellos, este año hemos estado mucho más unidos nosotros y con más desacuerdos con el equipo directivo". (Docentes).***

2.3.2.4 Categoría desarrollo profesional docente

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

En cuanto a las prácticas de colaboración entre docentes, estos describen que generan instancias de colaboración con el fin de resolver problemas relevantes para el aprendizaje de sus estudiantes.

"(...) planteamos acciones que luego se implementan y se obtienen resultados, que después analizamos y ayudan a la mejora de nuestros estudiantes". (Docente). Al respecto uno de ellos puntualiza que el trabajo colaborativo se materializa cuando necesitan: ***"Apoyo entre docentes durante la implementación de una estrategia específica". (Docente).*** Es decir, existe un vínculo entre la colaboración y el desarrollo de capacidades profesionales.

Otro elemento que es importante destacar, son los fines que los docentes perciben en la colaboración entre profesores. De esto serían: ***"El modelaje de estrategias (...), con el fin de mejorar la implementación y trabajar de manera más articulada (...)" (docentes)*** aquellas prácticas más recurrentes instaladas en la organización escolar.

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

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

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

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

En cuanto al jefe de UTP, y al cómo se definen las capacitaciones, ella responde que: ***“Surgen tanto desde las necesidades de los estudiantes como la de docentes y asistentes de aula, en un diario trabajo de observación”.*** (Jefe de UTP). En este discurso, se describe un vínculo entre aprendizaje de los estudiantes y desarrollo profesional del profesorado, sin embargo, las necesidades de formación, se recogen de manera informal, guiadas posiblemente por la intuición y a través de una observación no sistemática.

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

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

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

En línea con lo anterior, el relato de la directora del establecimiento educacional, deja ver que las acciones de desarrollo profesional de sus profesores se asocian a la obtención de resultados para

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

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

2.3.3 Síntesis de resultados cualitativos

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

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

Por otro lado, la evidencia sugiere la falta de competencias técnicas y pedagógicas que ambos líderes deben desarrollar. Al ejecutar algunas prácticas importantes, que son precisamente para

promover el desarrollo profesional de los docentes, al abordarlas con escaso conocimiento y rigurosidad que se requiere, y más aún, al no valorar el impacto que puede generar la práctica, estas son percibidas únicamente como parte de proceso administrativo. Esto no solo es declarado por la Directora, sino también, es percibido por los docentes, quienes en varias oportunidades manifiestan el exíguo apoyo técnico que reciben. Por lo tanto, a la hora de llevar a cabo ciertas prácticas y acciones que se han establecido como rutinas, éstas no han sido manejadas con el conocimiento y la rigurosidad que conlleva su ejecución. Por ejemplo, la observación de aula con escasa retroalimentación a sus docentes.

Otro punto a destacar, es la percepción que poseen los entrevistados acerca del vínculo con el sostenedor y la calidad de la educación en el establecimiento. Dicho fenómeno se podría explicar, por la naturaleza de ser una escuela municipal, donde el sostenedor delega los aspectos técnicos pedagógicos a los funcionarios del departamento de educación. En este sentido, muchas veces los sostenedores alcaldes no conocen las realidades internas de cada establecimiento a su cargo.

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

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

Por otra parte, la evidencia sugiere que las decisiones tomadas por la directora, en cuanto al trabajo de los docentes, específicamente en el trabajo no lectivo de los mismos, ha afectado la preparación de las clases por la gran cantidad de trabajo administrativo que le es entregado por la directora en base a la distribución de responsabilidades dentro del establecimiento. Esto se sustenta, tanto en las entrevistas hechas a los docentes, como en los datos obtenidos en la fase

cuantitativa donde los profesores consultados afirman dedicar un tiempo de preparación de clases menor al estipulado por ley para esta actividad pedagógica.

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

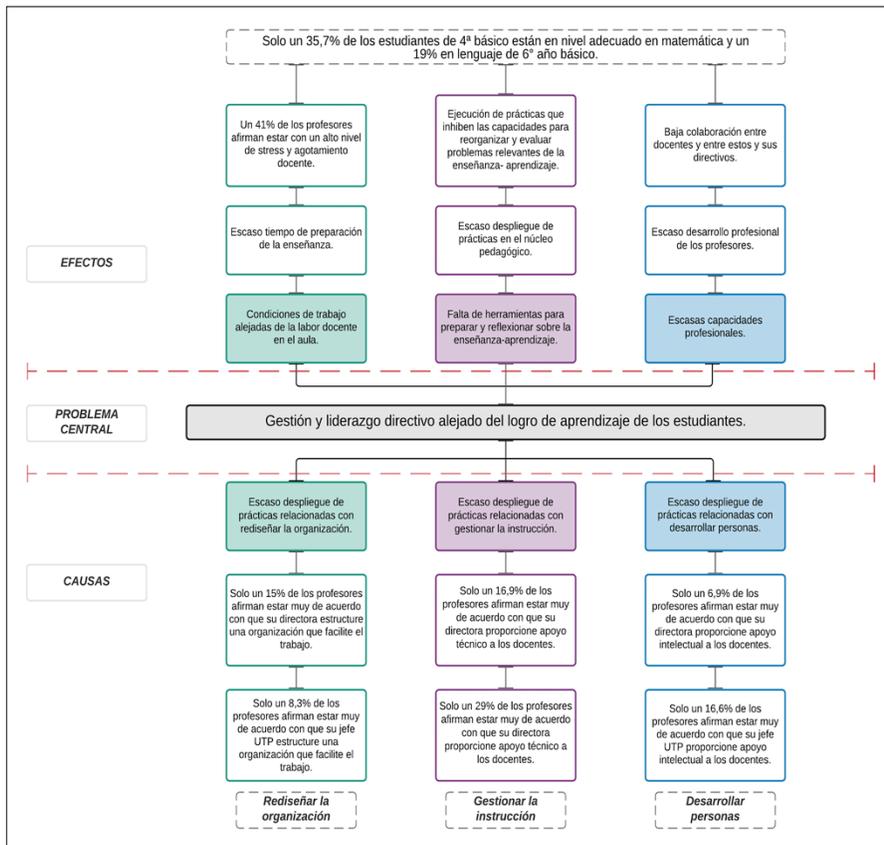
Otro aspecto a destacar, es la identidad colectiva que se ha creado dentro del establecimiento, en lo cual predomina el respeto y la valorización del trabajo entre profesores. Sin embargo, esta situación no ocurre de la misma forma con el equipo directivo, lo que se traduce como un quiebre entre estos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

Finalmente, en cuanto al desarrollo profesional docente las entrevistas permitieron revelar que existen incipientes estrategias desde el equipo directivo para construir capacidades en sus profesores. Por ejemplo, las acciones de desarrollo profesional docente se gestionan desde agentes externos al establecimiento y no existe un discurso común (entre directivos y entre estos y sus profesores) que dé cuenta de instancias de formación al interior del establecimiento. En este sentido, desde las prácticas directivas es posible identificar que el rol de la directora es gestionar recursos o recoger necesidades, sin ser protagonista de movilizar a los profesores en el proceso de aprender a mejorar su práctica.

2.4 Determinación del problema

Al revisar los datos cuantitativos y cualitativos presentados del contexto escolar, se puede describir el problema del centro educativo, referido específicamente *a una gestión y liderazgo directivo alejado del logro de aprendizajes de los estudiantes*, cuyos efectos más significativos, se evidenciaron en las *condiciones de trabajo de los profesores*, en la falta de *herramientas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje* en el aula y en las escasas *capacidades profesionales* que permiten movilizar los aprendizajes de sus estudiantes.

Figura 2.13 Árbol de Problema



Algunas de las causas que explicarían el problema central definido para este centro escolar, como muestra la figura 2.13, responden a las variables relacionadas con el escaso despliegue de prácticas directivas llevadas a cabo tanto por su directora como por su jefe UTP. De este repertorio de prácticas, aquellas con mayor sentido de urgencia, corresponden a *rediseñar la organización*, *gestionar la instrucción* y *desarrollar personas*.

Respecto a la práctica *rediseñar la organización*, esta se refiere a establecer condiciones de trabajo que permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Sin embargo, la

evidencia del contexto en estudio sugiere que los directivos no estructuran o construyen una organización que facilite el trabajo de los docentes en la preparación de la enseñanza. Esto se sustenta, en que un porcentaje mínimo de los profesores afirmó estar “muy de acuerdo” con que su directora y su jefe de UTP realizan esta práctica (15% en el caso de su directora y 8,3% en el caso de su jefe de UTP).

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

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

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

En cuanto a las causas que se relacionan con *gestionar la instrucción*, la evidencia empírica de este contexto reportó que ambos directivos proveen de forma escasa apoyo técnico a los docentes. En este sentido, los datos tanto cuantitativos como cualitativos dieron cuenta que en este centro educacional, existiría una política de toma de decisiones que no se basaría en la evidencia. Por ejemplo, no evalúan de forma sistemática a todos los docentes a través de la observación del aula y retroalimentación. Al respecto, esta observación de clase y su respectiva retroalimentación, para el monitoreo de la enseñanza, sería una práctica esporádica ejecutada sólo por el jefe de UTP. De este modo, los directivos, no estarían ni supervisando, ni tampoco evaluando la enseñanza de forma sistemática.

Esta falta de supervisión y evaluación de la enseñanza, produce que las decisiones respecto a la implementación del currículum y los logros de aprendizajes no se planifiquen a partir de la evidencia. En consecuencia, el equipo directivo no posee datos de cómo apoyar a sus docentes para que estos mejoren sus prácticas de enseñanza en el aula. Por tanto, estos profesores disponen de escasas herramientas, desde la dirección escolar, para preparar y reflexionar sobre su enseñanza, así también, para ejecutar prácticas efectivas en el núcleo pedagógico.

Respecto a la tercera causa definida para el problema, que hace alusión a la práctica *desarrollar personas*, y que básicamente está relacionada con construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que los directivos necesitan para continuar realizándolas. De acuerdo a esta dimensión la causa se centra en una práctica específica: atención y apoyo intelectual, puesto que, de acuerdo a los resultados cuantitativos que se obtuvieron en este estudio, fue el más descendido (directora 6,94% y jefe UTP 16,67%).

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

En relación a los efectos hallados, se ha podido visualizar: incipientes capacidades profesionales, escaso desarrollo profesional de los profesores y baja colaboración entre docentes y sus directivos. Finalmente, este conjunto de causas asociadas al equipo directivo y sus consecuentes efectos en la labor docente, serían factores determinantes, para explicar los resultados de aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, El equipo de investigación desarrollará tres propuestas de mejora que buscarán reculturizar esta institución escolar, cuyo foco será cada una de las tres causas detectadas y que en su conjunto buscarán introducir proceso de mejora educativa.

Capítulo 3. Propuesta de Mejora

III. Propuesta de Mejora

Resumen

Las políticas educativas chilenas emplazan a los equipos directivos, para realizar observación de clase y retroalimentación a sus docentes con foco formativo. Esta práctica, resalta la importancia de observar y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos, específicamente en “acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de los docentes” (Mineduc, 2015, p. 24). En este sentido, la presente propuesta de mejora tiene como objetivo fortalecer la práctica de liderar procesos de enseñanza aprendizaje del equipo directivo a través de la **observación y retroalimentación docente**. Al respecto, el contexto en estudio evidenció la existencia de la observación de aula, pero esta es aún incipiente con poca asociación a una retroalimentación para generar un ciclo de mejora.

Esta estrategia se subdivide en cuatro hitos: 1) preparación de directivos y docentes generando un sentido de urgencia y alfabetización en el uso de la estrategia; 2) ejecución temprana de la estrategia, que abarca los primeros intentos de llevar la estrategia a la práctica (Fullan, 2002); 3) evaluación de la estrategia para su reestructuración; y 4) escalamiento hacia un grupo mayor de docentes en la comunidad. Su duración será de un año con doce actividades claves. Con ella se espera construir capacidades en el equipo directivo para observar y retroalimentar a sus profesores, para que de esta forma estos últimos puedan mejorar sus prácticas de enseñanza y de este modo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

3.1 Objetivos y metas de efectividad de la propuesta

- **Objetivo general:**

Fortalecer la práctica de liderazgo pedagógico relacionada con proporcionar apoyo técnico a los docentes a través de la observación de clase y retroalimentación, en una escuela de educación básica de la región de los Ríos.

- **Objetivo específico:**

- 1) Desarrollar un sentido compartido entre el equipo directivo y los profesores acerca de los fines de la observación y retroalimentación de clases para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
- 2) Fortalecer la práctica de observación y retroalimentación formativa en el equipo directivo para que monitoreen sistemáticamente a los docentes del establecimiento.
- 3) Fortalecer capacidades docentes a través de la observación y retroalimentación de las prácticas de enseñanza aprendizaje en el aula.

3.2 Metas de efectividad

- 1) Al menos 80% de los docentes participantes afirman estar “muy de acuerdo” en que el equipo directivo observa sus clases.
- 2) Al menos 80% de los docentes participantes afirman estar “muy de acuerdo” en que el equipo directivo después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar.
- 3) Al menos 80% de los docentes participantes reconocen que la observación y retroalimentación de su práctica mejora las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes.
- 4) Al menos 80% de los docentes participantes reconocen que sus directivos les otorgan apoyo para su desarrollo profesional a partir de la observación y retroalimentación de sus clases.

3.3 Resultados esperados del proyecto

La presente propuesta de mejora “acompañamiento al aula y retroalimentación docente” constituye una estrategia de trabajo inicial de instalación de capacidades directivas en la organización escolar, cuya planificación contempla un año con cuatro hitos relevantes durante su implementación:

- 1) Preparación: desarrollo de un sentido compartido y alfabetización de la estrategia de acompañamiento al aula y retroalimentación en la comunidad educativa.
- 2) Implementación: propuesta de mejora al equipo directivo y a un grupo de docentes con sus dos subprocesos de observación de aula y de retroalimentación.
- 3) Evaluación: identificar los efectos del cambio para introducir mejoras que ayuden al escalamiento de la estrategia de acompañamiento al aula y retroalimentación.
- 4) Escalamiento: reconstrucción de la estrategia hacia un número mayor de profesores de la comunidad educativa en acompañamiento al aula y retroalimentación.

A continuación se presentan los resultados esperados de la estrategia de mejora según los cuatro hitos para el año escolar:

Tabla 3.1 Resultados esperados del acompañamiento al aula y retroalimentación

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
1) El equipo directivo y profesores construyen una cultura compartida en el uso de datos para la mejora de los aprendizajes.	El 90% de los profesores y sus directivos participan en jornadas de formación profesional relacionadas con el uso de datos para mejorar la instrucción.	Lista de asistencia firmada por los participantes. Bitácora de trabajo.
	El 90% de los profesores y directivos participan en jornadas de revisión y reflexión de resultados de aprendizaje de los estudiantes.	Lista de asistencia firmada por los participantes. Bitácora de trabajo.
2) El director en conjunto con los profesores construyen y socializan un protocolo de observación de clase y retroalimentación.	El 90 % de los profesores y sus directivos participan en jornadas de formación profesional acerca de los fines de la observación y retroalimentación de clases para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	Listas de asistencias firmadas por los participantes.

	El 90% de los profesores y sus directivos participan en jornadas de revisión y construcción de protocolos de observación de clase y retroalimentación.	Protocolo de observación de clase y retroalimentación.
3) El director y el jefe de UTP efectúan observaciones de clases, con el fin de reflexionar con los docentes sobre la manera de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	El equipo directivo se reúne para organizar las visitas de observación de clase del año escolar. El equipo directivo visita las clases del 100% del grupo de profesores seleccionados para la observación de aula y retroalimentación.	Calendario de observación de clase. Registros de observaciones de clases.
4) El director y el jefe de UTP se reúnen con los profesores, para reflexionar sobre las clases observadas, y según esto elaboran acuerdos que orienten el fortalecimiento de la práctica, competencias o habilidades, según se requiera, generando así un espacio de formación y mejora continua.	El equipo directivo analiza las observaciones al aula y construye la retroalimentación del 100% de los docentes visitados. El equipo directivo se reúne con el 100% de los docentes visitados en el aula para entregar retroalimentación.	Pauta de reunión. Informe escrito de retroalimentación.
5) El director y el jefe de UTP efectúan un proceso de acompañamiento a los profesores para hacer seguimiento a los acuerdos o compromisos con	El equipo directivo analiza el 100% de las observaciones al aula y acuerdos de los profesores que han sido visitados para efectuar el seguimiento. El equipo directivo, se reúne con el 100% de los profesores, que han sido	Informe escrito de observación de aula y retroalimentación. Resultados de aprendizaje de estudiantes. Calendario de observación de clase y retroalimentación.

los profesores que han sido visitados.	visitados, para recalendarizar visitas de observación de aula y retroalimentación. El equipo directivo visita las clases y retroalimenta al 100% de los profesores, que han sido visitados previamente, para hacer seguimiento de los acuerdos.	Registros de observaciones de clases. Informe escrito de retroalimentación.
---	--	--

3.4 Diseño y programación de actividades

A continuación se describen cada una de las principales actividades, su duración y responsables para implementar la estrategia de observación de clase y retroalimentación. Esta propuesta de mejora contempla un total de 12 actividades claves, las que se distribuyen según los hitos de la estrategia y ordenadas según sus resultados esperados.

El camino hacia la transformación será guiada por un amigo crítico, alguien en quien se depositará confianza y con quien se podrá trabajar en el marco de una relación sincera y mutuamente satisfactoria (Nieto, 2001, en Leiva y Vásquez, 2019). Esta figura, apoyará a los distintos actores del establecimiento educacional durante la implementación de la estrategia de forma general, pero específicamente ayudará al equipo directivo a transformar sus prácticas hacia un liderazgo pedagógico. Este apoyo, corresponde a un experto académico, de la Universidad de Concepción, en observación y retroalimentación de la práctica docente.

3.4.1 Preparación del proceso de observación y retroalimentación

- ❖ *Resultados esperados:* El equipo directivo y profesores construyen una cultura compartida en el uso de datos para la mejora de los aprendizajes.

a) Actividades N°1: construir una cultura compartida en el uso de datos.

- **Descripción:** jornada de formación profesional para comprender y compartir la necesidad de sustentar las decisiones pedagógicas basadas en datos. En este sentido, se espera que los profesores reflexionen acerca de que cuándo es más visible la enseñanza y el

aprendizaje, hay una gran probabilidad de que sus estudiantes alcancen su máximo nivel de aprendizaje (Hattie, 2015). Así también, que es bueno tener datos para tomar decisiones mejores fundadas, que le permitan reorganizar la práctica antes que sea tarde (Hargreaves y Fullan, 2014).

Esta actividad de formación será apoyada por la guía metodológica para el Uso de Datos de la Agencia de la Calidad (Mineduc, 2018). De este modo, en un primer momento se espera que los participantes respondan preguntas tales como: ¿Para qué sirve analizar datos en mi escuela? - ¿Cómo podemos recoger datos sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes? -.

De forma posterior, se pasará a construir el conocimiento referido a: diferencias entre datos e información, qué se entiende por el uso de datos y qué datos podemos utilizar en nuestro establecimiento educacional para mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes. Para esto último, se presentarán diferentes productos de aprendizaje realizados por los estudiantes y así facilitar la comprensión de los conceptos que se trabajarán.

- Duración: una sesión de 120 minutos al inicio del año escolar.
- Responsable: Equipo directivo.

b) Actividad N°2: revisión de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

- **Descripción:** jornada de reflexión y análisis compartido, de los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Aquí se espera que el equipo directivo, construya un sentido de urgencia en los profesores, acerca de los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes. Para esto, analizarán la distribución de los estándares de aprendizaje en los últimos cinco años que han sacado a la luz los resultados Simce. De este modo, compartir la necesidad de actuar para cambiar la situación actual en que se encuentran los estudiantes. Donde se despierte el sentimiento de propósito colectivo y la capacidad individual y grupal de conseguir mejoras (Fullan, 2019). Y así, como señala Kotter (1997) romper el *statu quo* generando un sentido de premura, que resulta esencial para impulsar el cambio.

Para guiar la reflexión, el “amigo crítico” (experto académico de la Universidad de Concepción) será quien tendrá la misión de aportar una “mirada objetiva” durante los procesos de autoevaluación institucional (Huerta, 2014). Este amigo crítico cumplirá doble función: ser un “amigo” cercano y confiable, y a al mismo tiempo “crítico”, porque tendrá que mantener una actitud abierta y cuestionadora que ayude individual y colectivamente a tomar una real consciencia de lo que se hace en la escuela.

- Duración: una vez cada semestre.
- Responsable: equipo directivo.

❖ *Resultados esperados:* El director en conjunto con los profesores construyen y socializan un protocolo de observación de clase y retroalimentación.

c) Actividad N° 3: construcción de capacidades directivas para la observación y retroalimentación.

- Descripción: El equipo directivo acompañado del amigo crítico, participan en jornadas de reflexión y análisis de los dos subprocesos de la estrategia para que puedan gestionar un sistema de acompañamiento con énfasis formativo (Müller et al., 2014). De este modo, tanto directora como jefe de UTP, van mejorando sus competencias de observación, registro y retroalimentación.

Por otro lado, a través de esta actividad se espera generar en el equipo directivo no solo habilidades técnicas, sino que también habilidades de liderazgo para movilizar procesos de cambios desde y hacia las personas de la comunidad educativa. En este sentido, hacer un camino hacia un liderazgo con foco en el cambio y la mejora. Es decir, construir un compromiso y responsabilidad a través de la confianza y la interacción, así también, mejorar sus creencias acerca de cómo alcanzar una unidad de propósito compartido mediante la interacción continua con su comunidad (Fullan, 2019).

Durante un mes el equipo directivo desarrolla sus competencias de observación y registro a través de la presentación de un marco conceptual para la observación, centrado en el foco de observación y ejercitan registros de clases. Aquí analizan videos de clases apoyados de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes (www.videotecadocente.cl).

De forma posterior y una vez iniciadas las observaciones de clase, ambos directivos intercambian sus registros de observación para ir mejorando su razonamiento de lo que observan y de este modo progresar en la calidad de sus patrones de observación.

Mientras que para la retroalimentación, se espera que mejoren la calidad de la forma en que retroalimentan a sus docentes observados, desde una retroalimentación de aprobación y desaprobación, hacia una retroalimentación que construya aprendizajes.

- Duración: durante la preparación e implementación de la estrategia.
- Responsable: Equipo directivo.

d) Actividad N° 4: construir el sentido compartido de la observación de aula y retroalimentación.

- Descripción: jornada de formación profesional para comprender y compartir experiencias de observación y retroalimentación de clases como medio para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de dichas jornadas, se espera que todos los profesores de la escuela compartan un mismo lenguaje y construyan un sentido compartido de la estrategia. Así, se podrá establecer el sentido subjetivo y compartido del cambio a implementar (Fullan, 2002). De este modo, se deberá enfatizar que las visitas al aula tienen un carácter formativo, cuyo fin no es juzgar el desempeño docente, sino que buscar formas de aprender y mejorar a partir de la reflexión sobre la propia práctica de manera conjunta.
- Duración: una vez cada semestre.
- Responsable: equipo directivo.

e) Actividad N° 5: Definir un foco de observación.

- Descripción: jornada de toma de decisiones compartidas, entre directivos y profesores, para definir el foco de observación. Aquí se espera, que la estrategia de observación del aula y su retroalimentación sea asociada a una necesidad de mejora de los docentes en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Para esto, se debe considerar que el foco de

observación, debe ser preciso en su construcción y observable en el tiempo que se realizarán las visitas. Además, que es necesario priorizar aquello que sea de mayor relevancia para la escuela y sobre lo cual hay más posibilidades de mejorar a corto y mediano plazo. De esta forma, se espera que todos los profesores sepan que se espera de ellos y qué significan la observación y retroalimentación de sus prácticas en el aula.

También se dialogará, acerca de cómo esta estrategia los afectará personalmente, en su trabajo dentro y fuera de la clase. Cuáles serán los tiempos que se reestructurarán para no afectar y sobrecargar sus funciones. Con esto último, se espera que en este periodo de preparación los participantes bajen la ansiedad que los cambios generan en las etapas iniciales (Fullan, 2002).

- Duración: jornada de 120 minutos.
- Responsable: equipo directivo.

f) Actividad N°6: Determinación de pauta de observación.

- Descripción: el equipo directivo en consenso con los docentes, revisan la pauta de observación de clases que existe en la institución, de manera que se ajuste al foco de observación definido y a la realidad de la escuela. Aquí se espera que se establezcan las modalidades de observación, es decir, qué se mirará y cómo mirarán los observadores.

En cuanto al foco de observación, este se relacionará con los tres elementos del núcleo pedagógico o triángulo instruccional (profesor, estudiantes y contenidos). Mientras que para el cómo mirarán los observadores, este contemplará ir incorporando descripción, observación e interpretación de forma paulatina a medida que se desarrolla la estrategia y a medida que los observadores se alfabetizan en cómo observar (Müller et al., 2013).

Por otro lado, desde una dimensión subjetiva del cambio, en estas sesiones se espera introducir seguridad tanto de lo que va a cambiar con la estrategia como del modo de hacerlo.

- Duración: 2 sesiones de 90 minutos.
- Responsable: Equipo directivo.

g) Actividad N°7: Determinación de participantes para las visitas al aula.

- Descripción: el equipo directivo en consenso con los docentes, determinan los profesores participantes a través de entrevistas de puesta en marcha de la estrategia. Para esto, se conformará un grupo de docentes de uso temprano de visitas al aula y retroalimentación con el fin de que, este grupo de profesores, incentiven a otros construyendo una visión del cambio a impulsar durante su experiencia.
En esta actividad la directora en conjunto con los profesores participantes, se reúnen para determinar cuántas veces es posible realizar las visitas y la retroalimentación en el semestre o en el año. Aquí se espera que ambos directivos dialoguen con los profesores y se distribuyan la calendarización de las visitas al aula y su correspondiente retroalimentación.
- Duración: un mes.
- Responsable: equipo directivo.

3.4.2 Implementación de los procesos de observación y retroalimentación

- ❖ *Resultados esperados:* El director y el jefe de UTP efectúan observaciones de clases, con el fin de reflexionar con los docentes sobre la manera de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

h) Actividad N° 8: desarrollo de la visita al Aula.

- Descripción: para iniciar las visitas al aula, cada directivo con el respectivo docente a observar en el aula, se reúnen para: determinar acuerdos referidos a la ubicación del observador durante la clase, releer pauta de observación clarificando el foco de observación y determinar el lugar físico donde se realizará la retroalimentación. En este sentido, se espera que observador y observado generen confianza en torno al qué, para qué y cómo se observará y retroalimentará.

De forma posterior los directivos realizan las visitas al aula. Para esto, será importante completar la pauta de observación de aula cuya evidencia será crucial para la retroalimentación. Aquí será importante que los registros sean claros, fáciles de generar y de compartir, centrados en los hechos y orientados al foco de observación determinado previamente.

- Duración: mayo a noviembre.
- Responsable: equipo directivo.

❖ *Resultados esperados:* El director y el jefe de UTP se reúnen con los profesores, para reflexionar sobre las clases observadas, y según esto elaboran acuerdos que orienten el fortalecimiento de la práctica, competencias o habilidades, generando así un espacio de formación y mejora continua.

i) Actividad N° 9: retroalimentación de los profesores.

- Descripción: cada directivo y profesor observado, se reúnen para construir la retroalimentación luego de la visita al aula. Este momento consistirá en un espacio de reflexión conjunta y una instancia de crecimiento profesional procurando que no transcurra mucho tiempo entre la visita y la retroalimentación.

En este subproceso, como señala Leiva (2016) será importante generar un espacio de confianza entre el docente y directivo, con el fin de que la retroalimentación impacte positivamente en la mejora de las prácticas de enseñanza. Para este momento se iniciará destacando los aspectos positivos de la clase, guiado por las ideas del profesor observado. Así, construir una metacognición donde el docente no solo identifique qué trabajó bien, sino que también comprenda por qué se hizo bien.

Seguidamente, el observador realizará preguntas dirigidas con el fin de que el mismo profesor, se dé cuenta dónde estuvo su error y vayan construyendo cómo se puede mejorar. Posteriormente, el directivo en conjunto con el docente explicita detalladamente los pasos a seguir y planificarán los cambios esperados para las próximas visitas.

- Duración: sesiones de 45 minutos.
 - Responsable: equipo directivo.
- ❖ *Resultados esperados:* El director y el jefe de UTP efectúan un proceso de acompañamiento a los profesores para hacer seguimiento a los acuerdos o compromisos, con los profesores que han sido visitados.

j) Actividad N° 10: seguimiento a los acuerdos de retroalimentación.

- Descripción: El equipo directivo en conjunto con los docentes observados previamente, determinan cómo, dónde o cuándo se monitoreará que se esté llevando a cabo los acuerdos referidos al proceso de retroalimentación registrado en el informe escrito de retroalimentación. Para esta actividad, se deberá resguardar que se mantenga el mismo observador con su correspondiente profesor de manera de mantener las condiciones de la retroalimentación (Mineduc, 2019). Así, por un lado se generan condiciones para que los involucrados se empoderen de la estrategia (Kotter, 1997). Y por otro lado, se instale una responsabilidad colectiva de ayudarse unos a otros.

Este seguimiento, buscará construir una eficacia colectiva entre directivos y docentes, basados en la creencia de que, juntos pueden marcar la diferencia para los estudiantes a los que enseñan (Hargreaves y O'Connor, 2018). En este sentido, se construye de forma indirecta una movilización hacia otras prácticas de liderazgo tales como: *desarrollar personas y establecer dirección* a través de un trabajo reflexivo que involucre tanto el diálogo como la acción.

- Duración: desde el segundo semestre.
- Responsable: equipo directivo.

3.4.3 Evaluación de la observación y retroalimentación

k) Actividad N° 11: evaluación de la estrategia de observación al aula y retroalimentación.

- Descripción: luego de la aplicación de la estrategia de uso temprano, el equipo directivo en conjunto con los profesores participantes evalúan su implementación. Mediante este proceso de reflexión sistemática, el centro escolar valora si se han conseguido los objetivos de mejora. Toman acuerdos para mejorar, y definen mecanismos de socialización de la experiencia al grupo de profesores del establecimiento.

Para llevar a cabo la evaluación, se realiza una sesión de análisis de implementación. Primero los participantes reconstruyen las etapas, exponen aprendizajes y obstáculos vividos durante la experiencia. Una vez expuestos los aprendizajes, se pasará a un análisis FODA para detectar puntos fuertes y oportunidades de mejora.

Durante esta actividad, se espera identificar logros observables del uso temprano para otorgar reconocimientos y recompensas visibles a las personas que hayan hecho posibles los triunfos (Kotter, 1997). Si bien las transformaciones profundas toman tiempo, las mejoras en el desempeño a corto plazo contribuirán a elevar el compromiso y la motivación de sus participantes.

- Duración: una sesión de 90 minutos.
- Responsable: Equipo directivo.

4.3.4 Escalamiento de la observación y retroalimentación

I) Actividad N°12: Escalamiento de la estrategia.

- Descripción: luego de la evaluación de la estrategia se espera que directivos y docentes participantes presenten su experiencia. De manera que todos los docentes las conozcan, se motiven a ella y se abran a adoptarla el año siguiente.

En esta actividad se presentan los análisis sistematizados del proceso de evaluación, los principales logros en el cambio de práctica y el impacto que generó para el desarrollo profesional tanto de los profesores como del equipo directivo.

En este proceso de escalamiento los profesores de uso temprano en conjunto con el equipo directivo, serán quienes liderarán los procesos de observar y retroalimentar a los nuevos

participantes. Así crear un equipo de profesores que puedan liderar, para construir un trabajo de colaboración, ya que como señala Fullan (2019) no pueden haber cambios trascendentales sin desarrollar nuevas destrezas en el micro nivel.

- Duración: una sesión de 90 minutos.
- Responsable: equipo de uso temprano.

Capítulo 4. Fundamentación teórica

IV. Fundamentación teórica

A continuación se presenta la fundamentación teórica y empírica de la propuesta de mejora según los objetivos formulados para el contexto en estudio. Esta incorpora elementos del cambio educativo, el liderazgo pedagógico, las estrategias de acompañamiento al aula y el desarrollo profesional docente. Además, se presenta una descripción de la política pública chilena asociada a la estrategia de mejora descrita, tanto para el liderazgo directivo como para el desarrollo profesional docente.

Introducción

La investigación ha demostrado la importancia del acompañamiento directivo a los profesores como apoyo al desarrollo de buenas prácticas docentes en el aula y como parte de la práctica directiva gestionar la instrucción. Al respecto, las políticas educativas chilenas tales como el marco para la buena dirección y el liderazgo escolar MBDLE (2015), y los Estándares Indicativos de Desempeño EID (Mineduc, 2020 y 2014) emplazan a los equipos directivos, para realizar observación de clase y retroalimentación a sus docentes con foco formativo.

En este sentido, la observación de aula y su posterior retroalimentación, que realizan los equipos directivos, es una forma de entregar apoyo a los profesores y estar en conocimiento de las prácticas de enseñanza que se implementan (Mineduc, 2019). Esta observación de clase y retroalimentación, consiste en que el equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañen a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases. Para esto, acuerdan con sus docentes las prácticas que buscan instalar y que se trabajarán en el acompañamiento; observan clases frecuentemente, enfocadas en la instalación de las prácticas acordadas, intensificando la frecuencia con aquellos docentes que más lo requieren; y se reúnen con cada docente para analizar y reflexionar sobre sus logros y desafíos acordando acciones concretas para mejorar (Mineduc, 2020).

4.1 Proceso de cambio educativo

La forma de cómo se impulsa el cambio educativo podría ser el elemento clave para lograr la mejora en los centros escolares. Para investigadores como Fink y Hargreaves (2006) la mejora y el cambio educativo buscan fomentar el progreso de la productividad educativa, además de alcanzar el desarrollo del capital humano. Lo esencial, para autores como Fullan (2002) es comprender la forma en que los individuos se enfrentan a esta realidad de cambio, puesto que sea este impuesto o voluntario, siempre su naturaleza implicará ansiedad y lucha tanto individual como colectiva.

En línea con lo anterior, será natural entonces que surjan ciertas resistencias al cambio. Resistencias, que pueden estar ligadas a la personalidad, al sistema social y al modo de implementación de este en la organización (López, Restrepo y López, 2013). En este sentido, la empatía con el contexto es un requisito esencial para llevar a cabo el cambio con las personas que viven ese escenario todos los días (Fullan, 2019). Así también, conseguir que los individuos construyan el significado de lo que se va a cambiar como del modo de hacerlo.

Desde cómo se asume el cambio y la mejora en la escuela Murillo y Krichesky (2012) plantean que se debe asumir ambos procesos como una identidad permanente, que requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas. Comunidades que consideren la mejora como procesos continuos, que formen parte de la vida cotidiana de la escuela y no como experiencias aisladas y puntuales. En esta misma línea, Sandoval (2014) señala que el cambio no debería asumirse como un suceso que siempre nos tome por sorpresa, sino como fruto de procesos continuos que deben abordarse ordenadamente, pero manteniéndose abiertos a las posibilidades de giros inesperados.

4.1.1 Etapas para instalar procesos de cambio

Instalar procesos de cambio es complejo y en la gran mayoría de ellos dichas transformaciones toman tiempo, debido a los diferentes factores que intervienen en él, por ejemplo la cultura, las creencias y conductas de sus miembros (Fullan, 2019; Murillo y Krichesky, 2012; Kotter, 1997). Al respecto distintos autores han descrito diferentes modelos para lograr instalar procesos de cambio, por ejemplo Kotter (1997) propone ocho pasos para el cambio exitoso de cualquier magnitud en las organizaciones.

“Los pasos son: establecer el sentido de premura, dar origen a la coalición conductora, desarrollar una visión y una estrategia, comunicar la visión de cambio, facultar a una amplia base de gente para que tomen acción, generar triunfos a corto plazo, consolidar ganancias y producir todavía más cambios, e institucionalizar los nuevos enfoques en la cultura” (Kotter, 1997, pág. 14).

Desde el punto de vista de las organizaciones educativas, Murillo y Krichesky (2012) proponen cinco fases para instalar procesos de cambio, los que seguirían un proceso cíclico y no lineal caracterizado por su complejidad y sucesivas instancias de planificación y reestructuración. Aquí el primer de estos procesos, consistiría en una fase de *iniciación* donde los individuos presentan un programa de cambio a raíz del diagnóstico institucional. El segundo paso, sería *planificar el proceso* que incorpore el sentido y las etapas que se vivirán. Luego, y una vez claras las etapas anteriores, se pasaría a la *implementación* propiamente tal del cambio. A continuación, se caminaría a la *evaluación* de los cambios implementados a través de una reflexión profunda. Finalmente, en este ciclo, se pasaría a la *institucionalización* de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces.

Por su parte Fullan (2002) reconoce tres grandes fases en el proceso de cambio iniciación, implementación e institucionalización. La primera de ellas *iniciación*, considera la movilización o adopción de los sujetos hacia la idea de cambio, aquí se conduce a la experimentación y las decisiones para proseguirlas. En la fase de *implementación*, se destaca el uso temprano o puesta en marcha de la estrategia, lo que implica, la primera experiencia de poner en práctica la idea. En tanto, la *institucionalización* corresponde a una etapa donde los cambios llegan a ser parte de la rutina escolar. Sin embargo, esta última fase dependerá si el cambio se incorpora como parte en el proceso del sistema o desaparece.

Todas las etapas para movilizar procesos de cambio, tienen en común ciertos elementos que la investigación ha demostrado como imprescindibles. Tales como: la existencia de un claro liderazgo de una o varias personas para que los esfuerzos de mejora lleguen a buen fin (Kotter, 1997); la necesidad del centro de mirar el cambio desde y hacia las personas que lo experimentarán, sus

culturas y formas de hacer las cosas; y la idea de que el cambio es un proceso, lleva tiempo, y que desde su iniciación hasta su institucionalización es un camino extenso.

4.1.2 El uso reflexivo de datos para la mejora escolar

No podemos cambiar nada, si en realidad no tenemos claro cuál es el punto de partida (Hargreaves y Fullan, 2014 pág. 47). Para poder producir mejoras en las instituciones escolares, es necesario que los equipos directivos y los docentes cuenten con información sobre su accionar para retroalimentar su quehacer, e implementar ajustes oportunos que les permitan avanzar hacia el logro de los aprendizajes de todos sus estudiantes. En este sentido, el uso de datos se ha posicionado como una difundida estrategia de mejora de la gestión de las instituciones escolares, debido a los impactos positivos vinculados con la generación de conocimiento y aprendizaje institucional. A esto se suma, cambios en las prácticas docentes y mejoras en los aprendizajes de los estudiantes (Parra y Matus, 2016).

Esta idea desde el punto de vista de Hargreaves y O'Connor (2018) propone un *uso reflexivo de datos* que nos ayuden a seguir y monitorear el progreso, identificando brechas y puertas que están cerradas para algunos estudiantes. Que en efecto, agregue más precisión a algunas de las discusiones y decisiones de la escuela formando parte de una estrategia más amplia de colaboración y mejora. Y al mismo tiempo despertar un sentido de urgencia, que contribuye a impulsar compromisos en los procesos de cambio (Kotter, 1997). Este uso reflexivo de datos para la mejora escolar, considera recoger información de forma rutinaria a nivel de aula y de escuela reconociendo la importancia del contexto como marco simbólico y de acción del trabajo educativo en sus distintos niveles (Parra y Matus, 2016).

Sin embargo, la lógica de rendición de cuentas con altas consecuencias, que impera en muchos escenarios educativos, hace al término “uso reflexivo de datos” complejo. Esto último, porque comúnmente las escuelas, lo interpretan casi exclusivamente a información, de tipo sumativa, acerca de los resultados de aprendizaje de los estudiantes evaluados a través de pruebas estandarizadas.

Por otro lado un estudio en escuelas chilenas (Parra y Matus, 2016), identificó seis capacidades principales que constituyen al uso reflexivo de datos en las escuelas, además de dos tipos de

factores mediadores: a) aquellos que se insertan dentro de la gestión cotidiana de las escuelas y b) los que refieren a los contextos ambientales internos y externos, donde la injerencia de sus actores es más limitada.

Tabla 4.1 Capacidades para el uso reflexivo de datos

Capacidad de estrategia.	Capacidad para focalizar sus sentidos y acciones en la estrategia y en el proyecto educativo que las convoca.
Capacidad de infraestructura de datos.	Organización y socialización de aquellos datos relevantes para sus estrategias de mejora.
Capacidad analítica y de desarrollo.	Evaluar e interpretar los datos de forma pertinente, contextualizada y colaborativa.
Capacidad de gestión o explotación de datos.	Organización para vincular el conocimiento con las prácticas o rutinas educativas de la escuela.
Capacidad de integración.	Apoyar los procesos estratégicos, claves y de soporte de la organización educativa desde una lógica de sistema.
Capacidad de seguimiento y retroalimentación.	Analizar los procesos y resultados de la organización, lo que debe posteriormente guiar las acciones de gestión.

Fuente: Elaboración propia a partir de Parra y Matus (2016).

4.1.3 Un Amigo crítico como apoyo al cambio y la mejora escolar

El amigo crítico se posiciona como un agente externo al centro, quien asume formalmente la responsabilidad de estimular y apoyar el cambio. Esta figura, es una estrategia de mejoramiento educativo en la organización, que cumple doble función: primero ser un “amigo” cercano y confiable de la comunidad educativa y, al mismo tiempo, “crítico” con una mirada abierta y cuestionadora que ayudaría a los distintos actores educativos a identificar “puntos ciegos”, concepciones erróneas, y perspectivas alternativas (Rincón et al., 2019).

Esta perspectiva alternativa de mirada abierta y cuestionadora “amigo crítico” en el proceso de cambio perseguiría según Escudero (2009) cuatro fines en la organización escolar: (1) crear una relación entre iguales de respeto y aprendizaje constructivo; (2) recoger información sobre lo que está pasando y porqué; (3) desarrollar un análisis y reflexión crítica de la organización; y (4) extraer implicaciones y líneas de actuación para el logro de la mejora. De este modo, dicha figura estimularía disonancias cognitivas entre los miembros de la organización encaminada a develar sus creencias, supuestos y valores arraigados en la práctica educativa.

Por otro lado, este amigo crítico para Mellado, Villagra y Aravena (2018), no es sinónimo de “experto”, sino más bien responde a un enfoque de liderazgo formativo y formador de las prácticas educativas, donde el cuestionamiento y la confrontación del propio quehacer son las principales herramientas para gatillar el aprendizaje.

Este tipo de apoyo, argumentan Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina (2017) consiste en ayudar a las escuelas y más específicamente a los equipos de planificación, a asumir los desafíos de cada uno de los procesos de planificación. Es decir, sería un agente mediador que ayuda a los directivos a identificar los problemas de su práctica e indagar en el conocimiento profesional para abordar soluciones con una mirada pedagógica (Mellado et al., 2017).

Respecto a la evidencia empírica de la figura del amigo crítico como agente de apoyo al proceso de cambio en la organización escolar, Soto et al. (2017) reportaron que cuando esta figura es externa a la organización y existe un carácter impuesto desde el sostenedor, en un contexto basado en el control y la rendición de cuentas. Este amigo crítico, se posiciona con un rol de supervisor más que de mediador.

4.2 Liderazgo escolar

El liderazgo en términos generales ha sido conceptualizado de múltiples maneras, sin embargo existe consenso frente a su capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos (Anderson, 2010; Horn y Marfán, 2010; CEPPE, 2009). Desde el punto de vista escolar Leithwood y Riehl (2009) lo definen como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. Al respecto la investigación es concluyente frente a la relevancia que adquiere el liderazgo directivo en los resultados de aprendizaje en la escuela incrementándose, esto último en aquellas entidades educativas de alta vulnerabilidad.

Fue a partir de la década de los setenta que el liderazgo cobró relevancia para la investigación desde el punto de vista de la dirección escolar. Al respecto, Murillo (2006) señala que fue el *liderazgo instruccional* quien levantó evidencias relacionadas a la repercusión de la dirección escolar en el contexto organizacional. Por ejemplo, contribuye al establecimiento de la misión y las metas escolares, ayuda a generar un clima positivo de aprendizaje, apoya el desarrollo profesional

de los profesores, entre otras. Sin embargo, este tipo de liderazgo era insuficiente al basar gran parte de su influencia desde la jerarquía de poder y el conocimiento del director (CEPPE, 2009). Además de fundamentar sus hallazgos en características de escuelas que funcionaban bien, pero no en las que tenían que mejorar (Murillo, 2006).

Posteriormente, este tipo de liderazgo giró hacia un *liderazgo más pedagógico, es decir*, desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores.

Un segundo enfoque de liderazgo que ha evidenciado impacto en las comunidades educativas es el llamado liderazgo *transformacional*. Este enfoque sobre liderazgo de acuerdo a Leithwood y Jantzi (2009) apunta fundamentalmente a fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso personal con las metas organizacionales por parte de los colegas de los líderes. En este sentido, centra el eje de cambio en la escuela y no en el director, es decir, busca generar capacidades y comprometer a la organización ampliando el desarrollo de nuevos líderes. Esto último siguiendo las ideas de Bolívar (2001) se fundamenta en que fomentar la dependencia de una sola persona hace que la organización no aprenda.

Por otro lado Robinson, Lloyd y Rowe (2014) al examinar el impacto del liderazgo en los resultados de aprendizaje, concluyen que es más probable que los líderes educativos que se acercan más a la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje tendrían un mayor impacto positivo en los resultados de los estudiantes.

4.2.1 Prácticas de liderazgo

La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas (Anderson, 2010; CEPPE, 2009). Sin embargo, los efectos del liderazgo escolar sobre los alumnos estarían mediados por las condiciones existentes en la escuela (Leithwood y Jantzi, 2009). Esto es, los directivos pueden contribuir a través de ciertas prácticas condiciones, motivaciones y habilidades en sus docentes para que logren trabajar bien en su sala de clase.

Estas prácticas, podemos describirlas siguiendo el modelo de Leithwood et al. (2006) quienes identifican cuatro prácticas fundamentales que los líderes exitosos llevan a cabo (tabla 4.2): I) *establecer dirección*, II) *desarrollar personas*, III) *rediseñar la organización* y IV) *gestionar la instrucción*. Además cada una de las prácticas identificadas por estos autores, encierran, a su vez, un conjunto de 14 prácticas más específicas.

Tabla 4.2 Prácticas de liderazgo para el aprendizaje Leithwood et al, (2006)

I. establecer dirección	1) Identificar y articular una visión. 2) fomentar la aceptación grupal de objetivos y metas para poder ir acercándose a la realización de la visión. 3) crear altas expectativas.
II. desarrollar personas	4) atención y apoyo individual a los docentes. 5) estimulación intelectual. 6) provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas.
III. rediseñar la organización	7) fortalecer la “cultura” profesional de la escuela. 8) modificar la estructura organizacional. 9) potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad. 10) aprovechar bien el apoyo de agentes externos.
IV. gestionar la instrucción	11) dotación de personal. 12) provisión de apoyo técnico y material a los docentes. 13) monitoreo de las prácticas docentes y el aprendizaje. 14) evitar la distracción de los docentes de aquello que no es el centro de su trabajo.

Fuente: Elaboración propia en base a Anderson (2010).

Por su parte Robinson (2016) desde un liderazgo centrado en el estudiante, describe que para liderar incidiendo positivamente en los aprendizajes y el bienestar estudiantil, se deben considerar cinco dimensiones: a) *establecer objetivos y expectativas*; b) *asignar recursos de manera estratégica*; c) *asegurar una enseñanza de calidad*; d) *liderar el aprendizaje y la formación docente*; y e) *asegurar un entorno ordenado y seguro*. De ellas, aquella dimensión con un mayor impacto positivo en los resultados académicos y sociales de los estudiantes corresponde a *liderar el aprendizaje y la formación docente*.

En suma las prácticas identificadas tanto por Leithwood et al. (2006) como por Robinson (2016) son convergentes, en el sentido que se podría realizar una analogía entre la primera de ellas con

la segunda respectivamente. Así la práctica (I) *establecer dirección* confluye con (a) *establecer objetivos y expectativas*; mientras (II) *desarrollar personas* coincide con (d) *liderar el aprendizaje y la formación docente*; para (III) *rediseñar la organización* confluye (b) *asignación de recursos de manera estratégica*; y para (IV) *gestionar la instrucción* converge (c) *asegurar una enseñanza de calidad*, junto a (e) *asegurar un entorno ordenado y seguro*.

4.2.2 Prácticas de liderazgo gestionar la instrucción

Los efectos del liderazgo educativo son indirectos y se materializan a través del trabajo que los docentes realizan en el aula. *Gestionar la instrucción*, corresponde a una dimensión de práctica directiva, que reconoce el carácter especial de las escuelas y la tecnología nuclear de la enseñanza en particular; también reconoce las contribuciones cruciales que los procedimientos operacionales estándares confiables aportan a la efectividad de prácticamente cualquier organización (Leithwood, 2009). Aquí destacan las tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los estudiantes.

Para Robinson (2014) la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios, se encuentra en el corazón del liderazgo educativo. En este sentido, asegurar una enseñanza de calidad destaca a líderes que se distinguen de escuelas de bajo desempeño por ejercer una activa función de supervisión y coordinación del programa docente (Robinson, 2016). Por su parte Leithwood y Riehl (2009) señalan que en las escuelas que muestran grandes avances en resultados escolares los líderes educativos mantienen un claro y consistente foco en mejorar la enseñanza y no aceptan excusas para el incumplimiento de las metas fijadas.

Sin embargo, las evidencias en Chile (OCDE, 2008) muestra, que sólo $\frac{1}{4}$ de los directores está decididamente convencido de que puede mejorar el trabajo de los docentes a su cargo o bien de que puede influir significativamente en los resultados académicos de sus alumnos. A esto se suma que un 20% de profesores señalan que sus directivos retroalimentan su trabajo y un 13% indica que sus directivos observan sus clases (CEPPE, 2010).

4.2.3 Política en Chile sobre gestión y liderazgo directivo

Desde la década de los 90 la dirección escolar en Chile, ha transitado desde una definición que enfatiza la dimensión administrativa hacia otra que propugna el liderazgo pedagógico e incorpora nociones modernas respecto a las funciones de los directores (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012). En la norma legal referida a la Jornada Escolar Completa (Ley 19.979, 2004), que normó diversos planos de la enseñanza, se precisó conceptualmente la posición directiva, inclinándola hacia el liderazgo pedagógico. Se definió que *“la función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”*, y solo en forma complementaria se le solicita que gestione administrativa y financieramente el establecimiento.

En el año 2005, el Ministerio de Educación publica el Marco para la Buena Dirección MBD presentado al país en su primera versión. En este documento no prescriptivo, se reiteran los conceptos legales respecto a la función directiva y las atribuciones asociadas a lo pedagógico. Además incorpora cuatro dimensiones claves: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia. De forma posterior, en el año 2015 se mejora dicho documento bajo el nombre Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar MBDLE (MINEDUC, 2015).

En paralelo al Marco de la Buena Dirección, con la Ley 20.006 (2005), se hizo obligatoria la concursabilidad de los directores de los establecimientos municipalizados, terminando con la norma que permitía la existencia de los denominados *directores vitalicios*.

De forma posterior, con la Ley General de Educación LGE (Ley 20.370, 2009) se explicita la idea de director y equipo directivo. Se establece en su artículo N°10. Letra “e” el deber de estos equipos para elevar la calidad de su establecimiento y promover el desarrollo profesional docente. Además, se señala la supervisión en el aula como una actividad necesaria para cumplir las metas educativas:

Los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen.

Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen.

Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en el aula (Ley 20.370, art.10. letra e, 2009, p. 5).

A partir del año 2014 se comienza a implementar una política de liderazgo escolar para desarrollar las capacidades de los líderes educativos del país. El objetivo de esta política era instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo (MINEDUC, 2021). La política consideró, en su primera fase de implementación (2014-2017), cinco componentes, dentro de los cuales se desarrollaban iniciativas específicas que le daban concreción: (1) Definición de la función directiva, responsabilidades y atribuciones; (2) Selección de directivos entre los mejores candidatos; (3) Desarrollo de capacidades de liderazgo escolar; (4) Centros de Liderazgo Escolar (CLE); y (5) Fundamentación empírica y legitimación de la Política de Liderazgo Directivo Escolar.

4.3. Desarrollo de capacidades docentes

Cuando los docentes cambian sus prácticas, es porque sus mentes han cambiado (Leithwood, 2009). En este sentido, el aprendizaje docente y el desarrollo profesional son considerados como factores claves en la calidad educativa, en los aprendizajes de los estudiantes y en la experiencia escolar (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017). En la actualidad se presentan dos enfoques de formación continua para los docentes. El primero de ellos corresponde a un enfoque externo a la organización, donde los profesores por iniciativa o enviados por su escuela se capacitan en instituciones específicas. Y un segundo enfoque de formación que nace de la reflexión entre los propios docentes que comparten una realidad local.

Desde el punto de vista de la efectividad del desarrollo profesional docente impartido por instituciones específicas privadas, Bautista y Ortega (2015) señalan que muchas investigaciones han mostrado que la gran mayoría de los programas destinados a ayudar a los docentes a mejorar sus conocimientos y prácticas han fracasado. Esto se debería, a la falta de estructuras para ofrecer a los profesores retroalimentación y apoyo continuado. Al respecto Elmore (2010) sostiene que desde hace décadas se sabe que invertir en conocimientos y destrezas individuales para los

docentes –apoyar la participación de profesores individuales en talleres– tiene escaso o nulo efecto sobre los aprendizajes escolares.

Con respecto a los programas de desarrollo profesional docente, que tendrían un mayor impacto en los profesores, Bautista y Ortega (2015) describen que corresponderían a aquellos programas diseñados a la medida de los profesores. Es decir, que consideren: su conocimiento previo y su nivel de pericia; que sea coherente con sus necesidades e intereses; y que sea consistente con los requerimientos curriculares de la escuela, del distrito y/o del estado.

Es importante destacar como señala Anderson (2010) que cuando se habla del desarrollo profesional hay que tener en cuenta que no constituye únicamente el perfeccionamiento de las capacidades, sino que también aborda las creencias y actitudes existentes, junto a la capacidad de ejecutar las responsabilidades y las expectativas que se tienen sobre el trabajo. A esto, Hargreaves y Fullan (2014) lo denominan *capital profesional*, concepto fundamental que define y reúne los elementos críticos de lo que se requiere para crear una elevada calidad, que se forma con el desarrollo del *capital humano, social y decisorio*.

Es aquí donde la senda indirecta del liderazgo cobra una relevancia para motivar a los docentes, construir las condiciones necesarias para el desarrollo profesional y construir capacidades en sus profesores a través de su repertorio de prácticas. Dicha idea, se fundamenta en el hecho de que la dimensión de liderazgo más fuerte, asociada con los resultados positivos de los estudiantes, recae en promover y participar en el aprendizaje y en el desarrollo de sus profesores (Robinson, 2014).

4.3.1 Desarrollo profesional de los docentes al interior de la escuela

El camino hacia la mejora escolar se juega en la sala de clase, es por esta razón que muchos centros educativos se han convertido en espacios que fomentan no solo el desarrollo integral de sus estudiantes sino también, y como medio para ello, el desarrollo profesional de sus profesores. En este sentido, Hargreaves y Fullan (2014) señalan que los docentes aprenden y progresan más al ser capaces de trabajar, planificar y tomar decisiones con otros docentes. Para ello es necesario reculturizar las relaciones profesionales de una escuela con el objetivo de mejorar la labor de sus profesores.

En línea con lo anterior, Day (2017) afirma que un tema clave para todos los directores interesados en elevar los estándares de enseñanza y el aprendizaje es gestionar el cambio, mientras se construye y mantiene la estabilidad de visión-dirección de toda la escuela y, dentro de ella, las capacidades y habilidades de los profesores para enseñar lo mejor posible.

Del desarrollo profesional al interior de las escuelas, la investigación ha reportado diferentes modos en que las comunidades educativas trabajan y se desarrollan juntas. Por ejemplo, las comunidades de aprendizaje profesional, el acompañamiento docente, entre otras.

Con todo, se puede inferir que los docentes no se desarrollan solos, el liderazgo juega un rol relevante en su desarrollo profesional (Ulloa y Gajardo, 2016). En este sentido, Elmore (2010) plantea que el liderazgo consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje.

4.3.2 la observación de clase y retroalimentación como estrategia de desarrollo profesional docente

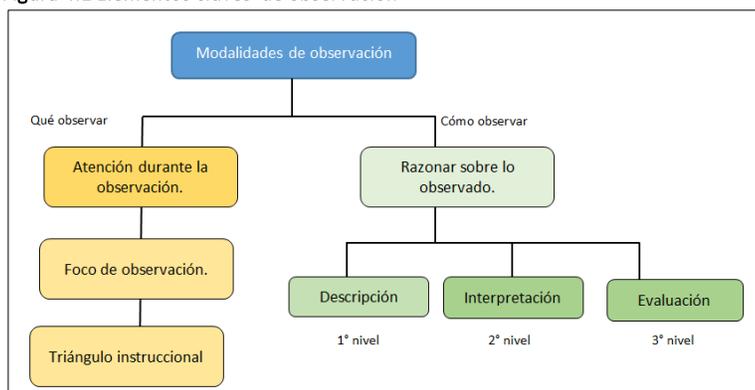
La observación de clase y retroalimentación se han convertido en prácticas de liderazgo cada vez más comunes en varios sistemas educativos. En este sentido, Leiva (2016) señala que diferentes estudios dan cuenta que cerca del 70% de los profesores consideran a esta estrategia importante en la evaluación de su desempeño y que la retroalimentación oportuna los ayuda a mejorar. Este proceso, supone para los equipos directivos transitar desde enfoques más tradicionales de supervisión y control de las prácticas docentes, hacia la mejora entendida como el aprendizaje profesional entre el profesorado (Mellado, Villagra y Aravena, 2016).

Esta práctica se conforma de dos subproceso *observación y retroalimentación*, que posibilitan la evaluación directa de la calidad de la práctica de enseñanza aprendizaje. El primero de ellos, la *observación* involucra dos elementos claves el qué observar y el cómo observar. En cuanto a la *retroalimentación*, esta puede encuadrarse en una retroalimentación evaluativa o en una retroalimentación descriptiva.

- **El subproceso de observación** (figura 4.1), para que produzca mejora en la práctica de aula hace necesario que el observador desarrolle habilidades para dirigir la atención a aquello

que sea relevante en el triángulo instruccional. Por otro lado, necesita que el observador desarrolle habilidades para razonar sobre las situaciones que observa. Existen así, diferentes modalidades de observación las que van desde un nivel de descripción a un nivel de interpretación de lo observado.

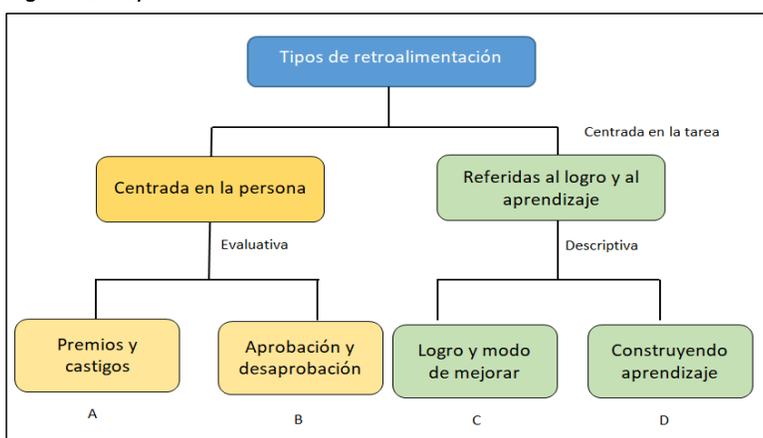
Figura 4.1 Elementos claves de observación



Fuente: Elaboración propias en base a Leiva (2016).

- **El subproceso de retroalimentación** (Figura 4.2), constituye un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones de aula cobran valor en la medida que puedan ser devueltas al docente.

Figura 4.2 Subproceso de retroalimentación



Fuente: elaboración propia en base a Leiva (2016).

En cuanto a la evidencia empírica entorno a la *observación y retroalimentación* Müller, Volante, Grau, & Preiss (2014) evidenciaron que cuando se ejemplifica el proceso de retroalimentación entre docentes y construyen registros apoyados de un observador experto, los observadores cambian los focos de atención y las modalidades de registro de los participantes. Además, El foco atencional cambia desde una perspectiva principalmente centrada en el profesor a una perspectiva que incorpora los distintos elementos del denominado triángulo instruccional, más rica en descripción y uso de evidencia. A esto se suma, que en los observadores principiantes existe un registro más evaluativo que descriptivo (Müller, Calcagni, Grau, Preiss, & Volante, 2013).

En línea con lo anterior, el proceso de *observación y retroalimentación*, para que logre tener un impacto en la práctica de los profesores. El rol de los equipos directivos debe priorizarse en términos del apoyo y monitoreo de la labor de los docentes de aula, cómo un factor no anecdótico y estratégico para la mejora de las escuelas.

4.3.3 Políticas en Chile para el desarrollo profesional docente

Existe Una creciente preocupación por el desarrollo profesional de los docentes en Chile, evidencia de ello es la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016). Dicha ley posee un alto valor, que marca un hito histórico, al abordar la profesión docente de manera integral y orientándose a la profesionalización de la docencia (Ruffinelli, 2016). Entre sus puntos, destacan la regulación del ingreso a la profesión docente, el acompañamiento a los profesores nóveles, el mejoramiento inicial y progresivo de remuneraciones, y el derecho a formación permanente.

En cuanto al derecho a la *formación permanente*, esta ley garantiza formación en servicio gratuita y continua para todos los docentes que se encuentren en el Sistema de Desarrollo Profesional. En este sentido, es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica CPEIP del Ministerio de Educación, quien ejecuta estos programas, cursos o actividades formativas de manera directa o mediante la colaboración de universidades u otras instituciones acreditadas por este centro. Esta formación considera las necesidades profesionales de los profesores y del establecimiento, a partir de la información que entrega el Sistema de Reconocimiento y de los Planes de Mejoramiento Educativo.

Sumado a lo anterior esta Ley 20.903 (2016) establece un *acompañamiento profesional local*. Este *acompañamiento local*, tiene por objetivo instaurar en los establecimientos procesos de mejora continua de sus docentes, desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia profesional. Aquí encontramos dos caminos para el logro de la formación de sus profesores, el primero de ellos corresponde a la inducción de sus profesores noveles a través de una inducción formativa para sus docentes en su primer año de ejercicio profesional. El segundo camino, corresponde al proceso de formación para el desarrollo profesional a través del fomento del trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica.

Respecto a esto último, tanto el trabajo colaborativo como la retroalimentación pedagógica, dicha Ley explicita que los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula. Además de que esta preparación del trabajo en aula, se lleve a cabo a través de la reflexión sistemática sobre enseñanza-aprendizaje, según la evaluación y retroalimentación para la mejora de su práctica. En este sentido, se señala que corresponde al director, en conjunto con el equipo directivo del establecimiento, implementar este proceso a través de un plan local de formación como parte de su plan de mejoramiento educativo PME.

V. Conclusiones

El camino que siguió este trabajo, permitió evidenciar la compleja vía para construir procesos de cambio educativo y la relevancia que posee la cultura escolar imperante en una escuela. Además ayudó a la reflexión, en torno al rol que deben sustentar los líderes de una comunidad educativa, para caminar tanto hacia el aprendizaje de sus estudiantes como al desarrollo profesional de sus profesores.

En cuanto al diagnóstico institucional realizado, se puede concluir que el establecimiento no ha podido movilizar la mejora educativa en los últimos cinco años. Periodo que coincide con el tiempo que llevan sus directivos en el cargo. Las principales causas, corresponden a la baja percepción que tienen sus profesores acerca del despliegue de prácticas directivas llevadas a cabo por su directora y jefe de la unidad técnico pedagógico, sobre todo en aquellas de corte instruccional. Estos

resultados son coincidentes con otros estudios nacionales, que muestran que los equipos directivos realizan escaso apoyo técnico y escaso desarrollo de capacidades pedagógicas a los profesores (Marfan, Muñoz y Weinstein, 2013).

Consecuencias directas de lo identificado en el análisis, se puede determinar que el equipo directivo, no ha posibilitado la construcción de una motivación en todos sus docentes acerca de que como profesores, pueden mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. A esto se suma, la falta de construcción de capacidades y formación profesional desde la colaboración y la retroalimentación pedagógica, tal como se plantea en la Ley 20.903 (2016) para establecimientos que se encuentren en el Sistema de Desarrollo Profesional. Del mismo modo, no se ha podido cimentar las condiciones pedagógicas que les permitan mejorar su trabajo en el aula, por ejemplo evitar la distracción de aquello que no es foco del trabajo pedagógico, monitorear, observar y evaluar la enseñanza de forma sistemática.

En línea con lo anterior, el efecto indirecto tanto de las prácticas desarrolladas como del tipo de liderazgo, afecta el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, crítica es la cantidad de estudiantes en los cursos que rindieron Simce los últimos cinco años. Donde aproximadamente cerca de un 30 % en promedio se ubican en el nivel de desempeño adecuado para dichas pruebas, mientras que el resto del estudiantado no logró demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados en el currículum en estos cursos. Además, de una baja autopercepción académica y sentido de pertenencia de los estudiantes que afecta el bienestar y desarrollo socioafectivo de los estudiantes.

En cuanto al diseño de la propuesta de mejora, esta se fundamenta en el bajo despliegue de la dimensión de práctica *gestionar la instrucción*, denominada en el MBDLE (2015) como “Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje”. En esta práctica, se resalta la importancia de observar y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos, específicamente en “acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de los docentes” (Mineduc, 2015, p. 24). Sin embargo, el contexto en estudio evidenció la existencia de observación de aula, pero esta es aún incipiente con poca asociación a una retroalimentación para generar un ciclo de mejora.

Como respuesta a esta incipiente observación de aula y retroalimentación, se planificó una propuesta de mejora que entrelaza elementos del cambio educativo desde una mirada multidimensional, junto a elementos técnicos necesarios para desarrollar capacidades docentes y directivas. Sin embargo, el bajo despliegue de prácticas del equipo directivo se identificó también para las prácticas *rediseñar la organización* y *mostrar dirección*. Lo que fragmentó la intervención hacia tres diferentes planes de mejoramiento educativo en el establecimiento educacional. De manera que, se podría generar una falta de coherencia sistémica y un desalineamiento en el ciclo de mejora planificado. Que en efecto, podría ocasionar que al término de cada ciclo de los cambios planificados, no se incorporen como parte del proceso o escalamiento y desaparezcan.

En este sentido, surge una proyección para futuras propuestas de mejora en los equipos de estudiantes de este programa de magíster. Esto son, abordar causas de una institución educacional en estudio de forma global y no fragmentadas en estrategias aisladas. Y en esta medida, construir una mayor oportunidad de contribución a los procesos de mejoramiento educativo de las escuelas de la región.

En cuanto a las limitantes en el proceso de construcción de la propuesta de mejora. Se identifican elementos faltantes para elaborar el diagnóstico institucional y la determinación del problema necesarios para una conclusión más robusta. Esto es, no contar con información de otros actores educativos, como los estudiantes y sus familias, para incluir una perspectiva respecto a qué necesitan los estudiantes para mejorar su aprendizaje, junto a dar luces sobre las prioridades de formación de sus profesores y a construir un sentido compartido del proyecto escuela.

Una segunda limitante para construir, tanto el diagnóstico institucional como la propuesta de mejora, fue tener acceso a información de la realidad local donde está inserta la comunidad educativa. Por ejemplo, conocer el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) al cual pertenece esta escuela; saber si existen redes de apoyo cercanas como universidades o equipos de apoyo externos, y también la relación que posee dicha escuela con otros establecimientos de su territorio.

Finalmente, tomando como referencias las limitantes antes descritas surgen imperativos importantes para considerar en futuras propuestas de mejora como líderes del cambio educativo. Estas son, caracterizar, diseñar, implementar y evaluar estrategias intraescuela considerando a

todos los actores de una comunidad educativa, con espacios de trabajo que permitan la reflexión sistemática. Además, iniciar por el cambio en la cultura escolar, ya que transformar estas culturas conecta la forma en la que las personas ejercen su trabajo con su manera de ser, los propósitos que se plantean y ayuda obtener una visión clara de que necesitan y cuáles son sus prioridades.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe de Resultados Educativos Educación Media 2018 para Docentes y Directivos*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultadossimce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/media/IRE_MEDIA_2018_RBD-5084.pdf
- Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*. Psicoperspectivas, vol. 9, núm. 2, pp. 34-52. <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- CEPPE (2009). *Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(3), pp. 19-33.
- Creswell, J. (2009) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Third Edition. University of Nebraska - Lincoln. U.S.A.
- Day, C. (2017). *School Leadership as an Influence on Teacher Quality*. Revista currículum y formación del profesorado. Vol. 21, núm. 3, pp.139-157
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile
- Escudero, J. Cutanda, M. y Trillo, F. (2017). *Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 21, núm. 2, pp. 83-102.

- Escudero, J. (2009). *El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros*. COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat. Núm. 4. ISSN 1887-6250
- Fink, D., Hargreaves, A. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. Revista de Educación, 339 pp. 43-58
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones. Morata S. L., Madrid y Fundación Paideia Galiza. Segunda edición ISBN: 978-84-7112-480-7
- Fullan, M. (2019). *El Matiz: Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Ediciones Morata, S. L.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gajardo, J. y Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en la educación: Las políticas de la experiencia colaborativa*. OPEN IDEAS DE PEARSON. ISBN: 9780992424893
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). *Profesionalismo Colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata S.L.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Ediciones Morata S.L.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Horn, A. y Marfan, J. (2010). *Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile*. Revista Psicoperspectivas, vol. 9, núm. 2, pp. 82 -104.
- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Master of Education (Educational Management). The University of Melbourne.

- Kotter, J. (1997). *El líder del cambio*. MCGRAW-HILL. Traducción México 2004.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile. ISBN: 978-956-8200-18-3
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <https://dx.doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leiva, M. y Vásquez, C. (2019). *Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente*. CALIDAD EN LA EDUCACIÓN núm. 51, pp 225-251.
- Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). *Liderazgo Pedagógico en Directores Noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-17. Universitat de Valencia, España.
- Ley 20.903 (2016). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/levchile/navegar?idNorma=1087343>.
- Ley 20.370 (2009). *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <http://www.levchile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- Ley 20.006 (2005). *Establece Concursabilidad de los Cargos de Directores de Establecimientos Educativos Municipales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/levchile/navegar?idNorma=236496>
- López, M., Restrepo, L. y López, G. (2013). *Resistencia al cambio en organizaciones modernas*. Universidad Tecnológica de Pereira. Scientia et Technica. Vol. 18, No. ISSN 0122-1701
- Marfan, J. Muñoz, G. y Weinstein, J. (2013). *Liderazgo Directivo y sus efectos en el trabajo docente en las escuelas*. En *Liderazgo Escolar y Desarrollo Profesional Docente*. Ulloa, J. y Rodríguez, S. (2014). RIL editores. Santiago de Chile.

- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5.a edición*. PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid. ISBN: 978-84-832-2687-2
- Mellado, M., Villagra, C. y Aravena, O. (2018). *Formación de amigos críticos: un rol relevante para el mejoramiento educativo*. Columna, Lideres Educativos. Facultad de Educación Universidad Diego Portales.
- Mellado, M., Villagra, C. y Aravena, O. (2017). *Amigo crítico: un profesional necesario para la formación directiva*. Columna, Lideres Educativos. Facultad de Educación Universidad Diego Portales.
- Mineduc (2021). *Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar*. División Educación General DEG. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Mineduc (2020). *Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Documento en trámite. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Mineduc (2019). *Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y retroalimentación*. División Educación General DEG. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Mineduc (2018). *Guía Metodología para el Uso de Datos*. Agencia de la Calidad. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mineduc (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo*. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.

- Müller, M., Volante, P., Grau, V., & Preiss, D. (2014). *Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases*. *Psyche*, 23(2), 1-12. doi: <https://doi.org/10.7764/psyche.23.2.713>
- Müller, M., Calcagni, X. Grau, V., Preiss, D., & Volante, P., (2013). *Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la videoteca de buenas prácticas docentes*. *Estudios Pedagógicos*, número especial (1), 65-74. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000300007>
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 10 núm. 1 Pág. 26-43
- Murillo, J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 4e, pp. 11-24
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile*. En Weinstein y Muñoz (Eds) *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación pp. 371-396.
- OCDE (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice*.
- Parra, V. y Matus, G. (2016). *Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones*. *Revista Calidad en la Educación*, núm. 45, pp. 207-250
- Rincón, S., Villagra, C., Mellado, M. y Aravena, O. (2019). *Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLIX, núm. 1, pp. 241-272

- Robinson, V. (2016). *Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio*. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 45-80). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). *El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12(4e), pp. 13-40.
- Ruffinelli, A. (2016). *Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización*. Estudios Pedagógicos XLII, núm. 4, pp. 261-279.
- Sandoval, J. (2014). *Los procesos de cambio organizacional y la generación de valor*. Estudios Gerenciales, Universidad ICESI, vol. 30, núm. 131, pp. 162-171
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata. ISBN:978-84-7112-645-0
- Soto, J., Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). *Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 11(1), pp. 245-264. ISSN: 0718-7378
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Segunda edición ISBN: 84-7112-422-X
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC). ISBN: 978-956-8200-25-1

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2009). Calidad para todos: La reforma Educacional en el punto de quiebre. En Bascuñán et al. (eds.) Más acá de los Sueños, más allá de lo posible: la Concertación en Chile. LOM, Santiago.