

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Magíster en Gestión y
Liderazgo Educativo

Liderazgo Educativo, Desarrollo Profesional Docente
y Mejora Escolar.

Profesor tutor: Alfonso Henríquez Ramírez
Autor: Richard Miranda Ormeño

INDICE

	Página
Introducción	3
I Caracterización del establecimiento	5
II Presentación Línea Base	11
1. Análisis de datos cuantitativos	12
2. Análisis de datos cualitativos	30
III Descripción del Problema	44
IV Propuesta de Mejora	48
V Resultados esperados	58
VI Carta Gantt propuesta	60
VII Marco Teórico	62
Conclusiones	85
Bibliografía	87

INTRODUCCIÓN

El constante cambio al cual asiste la educación en Chile y en especial los establecimientos educacionales sitúan a los agentes educativos entre ellos a directores y sus equipos técnicos en una tensión sostenida respecto a la eficacia de su gestión, confluyen aquí nuevas formas de participación ciudadana que desafían aún más las estrategias y sus referencias teóricas para dar respuesta a estas emergentes exigencias, así mismo confluyen imperativos ideológicos que subyacen a las políticas educativas que engrosan la agenda cotidiana del quehacer escolar.

Esta condición obliga a los directivos y equipos técnicos de los establecimientos no tan sólo a contar con una visión estratégica culturalmente aceptada por toda la comunidad o tener la visión puesta en los aprendizaje como principal émbolo movilizador sino que además los obliga a reflexionar constantemente sobre sus propias prácticas y como estas son capaces de movilizar y desarrollar las capacidades profesionales instaladas o gestionaras, si fuese necesario, de tal forma de conformar una comunidad profesional capaz de enfrentar estos desafíos.

El propósito de esta investigación es presentar una propuesta de mejora que se focaliza en fortalecer las prácticas de liderazgo que propendan al desarrollo profesional docente con foco en el aula y por consiguiente en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

La metodología inicia con una caracterización del Liceo Municipal de la región de la Araucanía el cual evidencia los principales resultados y características como su índice de vulnerabilidad o de eficiencia interna, resultados educativos y la distribución de los y las estudiantes según los estándares de aprendizaje SIMCE establecidos por la agencia de calidad.

Una segunda instancia es el levantamiento y análisis de datos para ello se utiliza una metodología mixta de investigación; primeramente se aplica un método cuantitativo a partir de la aplicación y análisis de los datos de la encuesta Prácticas

de liderazgo (CEPPE) y posteriormente se aplica un método cualitativo a partir de un análisis hermenéutico de la información recogida, a través, de grupos de discusión

focalizada, grupo de discusión temático, dirigido al equipo de gestión del establecimiento; cuatro grupos focales dirigidos a los y las docentes del establecimiento; y seis entrevistas individuales, dirigidas a los miembros del equipo técnico y de gestión.

Se presentan los principales hallazgos de la investigación identificando y describiendo el problema; las causas que lo originan y las consecuencias en la gestión pedagógica institucional y por consecuencia en los aprendizajes de los y las estudiantes.

Finalmente se presenta una propuesta de mejora relevando principios, habilidades y conocimientos profesionales que debe desplegar un director y su equipo para una gestión pedagógica que propenda al logro de los resultados planteados, poniendo especial énfasis en el desarrollo de las capacidades profesionales de los docentes. Conjuntamente con la propuesta se presenta el marco referencial o teórico que la soporta y robustece como una primera aproximación para la reflexión institucional y que evidentemente debe ser complementado con otras líneas investigativas.

I.- Caracterización del Establecimiento

El Liceo Municipal de la región de la Araucanía es un liceo Polivalente, es decir, tiene una modalidad humanística científica la cual está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los y las estudiantes con propósitos de continuidad de estudios superiores y la formación diferenciada técnico profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos. Estas áreas de formación habilitan, por otra parte, para integrarse al mundo laboral con un nivel medio técnico profesional o para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior. Posee una matrícula de 1230 estudiantes para el año 2018 con una dotación de 93 docentes, 80 se desempeñan en el aula y los otros 13 tienen cargos directivos y/o técnicos, cabe mencionar que la institución cuenta con el equipo técnico completo, es decir, jefe técnico, curricularista y evaluador.

Algunos antecedentes relevantes de este establecimiento respecto a su contexto y resultados de eficiencia interna y resultados de aprendizaje.

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

Tabla 1: Índice de Vulnerabilidad por año

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

Fuente: www.junaeb.cl/ive

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

b) Indicadores de eficiencia interna

Tabla 2: Eficiencia interna del establecimiento.

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

Fuente: PEI del Establecimiento (2016 – 2020)

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

c) Resultados de aprendizaje.

Tabla 3: Promedio resultado puntaje SIMCE en el Establecimiento

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

Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

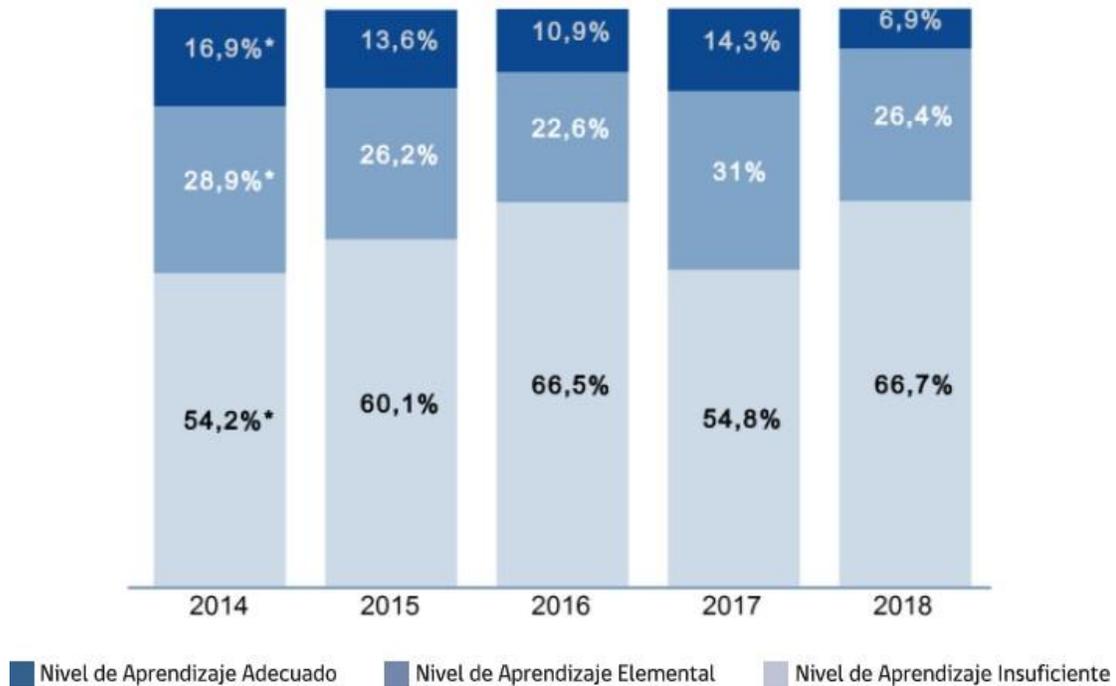
Al observar los puntajes promedios de los estudiantes durante las últimas 7 mediciones presentes en la tabla 3, podemos constatar que en Lenguaje y Literatura los resultados obtenidos tienen una tendencia hacia la baja, iniciando con un puntaje de 259 en 2012 para llegar a 228 puntos el año 2018, podemos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

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

d) Nivel de aprendizaje en comprensión de lectura.

Ilustración 1: Niveles de Aprendizaje en Comprensión de Lectura

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



Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

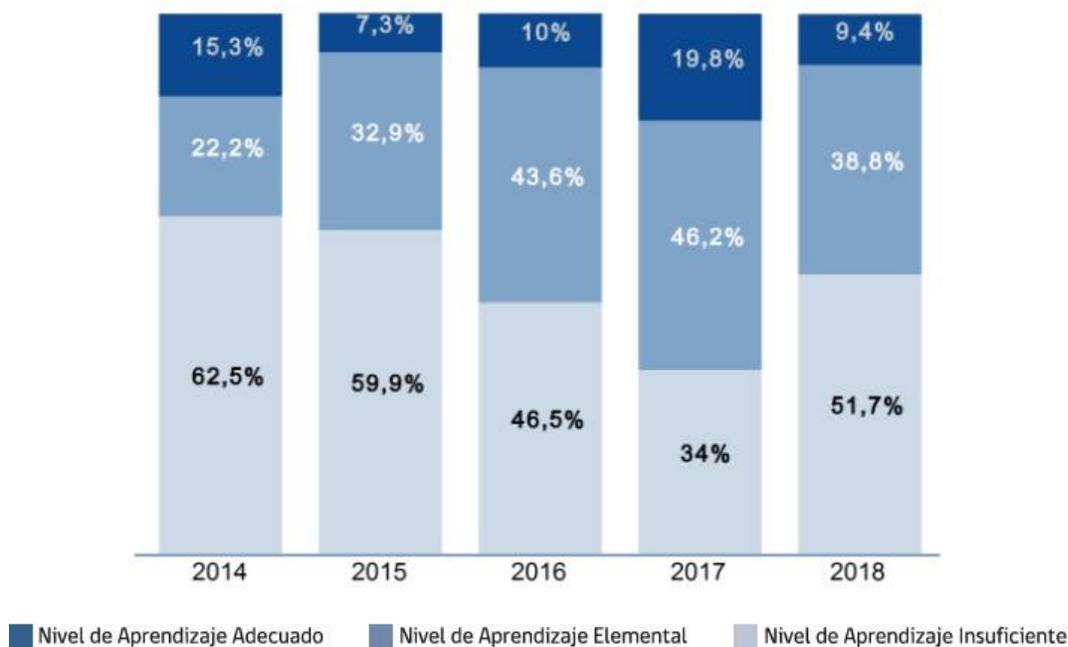
En la ilustración 1 respecto a los niveles de la distribución de estudiantes según los estándares de aprendizaje SIMCE establecidos por la Agencia de Calidad en comprensión lectora de segundos medios de este establecimiento, podemos observar que la distribución ha sido fluctuante en todos los niveles de aprendizaje. Igualmente podemos apreciar que los estudiantes que se ubican en el nivel de aprendizaje adecuado ha ido disminuyendo paulatina, aunque no constantemente debido a la variación de año 2017, pese a ello la disminución en este nivel para el periodo en estudio es de 10 puntos porcentuales. Además podemos observar que los alumnos y las alumnas que se ubican en el nivel de aprendizaje Insuficiente, lo que significa que los y las estudiantes no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículo para el período evaluado, Agencia de Calidad. (2018), ha ido aumentando progresivamente, (con excepción del año 2017) para alcanzar una cifra de 12,5

puntos porcentuales.

e) Niveles de Aprendizaje en Matemática

Ilustración 2: Niveles de Aprendizaje en Matemática

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



Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

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

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

f) Promedio resultado puntaje PSU en el establecimiento.

Tabla 4: Promedio resultados puntaje PSU.

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

Fuente: PEI del Establecimiento

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

II.- Presentación línea base

Metodología de la investigación:

El enfoque de esta investigación será mixta o de integración multimétodo. Es decir, se utilizarán integradamente ambos paradigmas cualitativo y cuantitativo en un esfuerzo por, como plantea Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014) utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. En definitiva se utilizarán dos procedimientos para la indagación de un mismo fenómeno en diferentes momentos del proceso investigativo. La elección del enfoque está determinado por la naturaleza de nuestro objeto de estudio lo que nos dicta según Ruiz (2008) adoptar la investigación científica de los fenómenos sociales y educativos, como un proceso multidisciplinario la cual plantea una síntesis en un nivel de abstracción más alto que integra ambas perspectivas dentro de una visión dialéctica, sistémica y dinámica que reconoce a la realidad social como un contexto caracterizado no sólo por las regularidades, sino también por procesos aleatorios y no lineales, donde impera la ambigüedad y la incertidumbre, propias de los hechos complejos.

Propósito de la investigación

El propósito de este estudio multimétodo tiene un alcance descriptivo, coincidentemente con Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014) pretende describir las características y los rasgos relevantes de un fenómeno, en este caso las prácticas de liderazgo pedagógico de los directivos de un Liceo Municipal de la región de la Araucanía en su contexto de interacción, así como describir las percepciones que tienen los docentes respecto a cómo estas impactan en sus prácticas pedagógicas.

Primeramente se aplicará la encuesta CEPPE para recopilar y analizar datos cuantitativos determinando con ello el estado situacional de las prácticas del liderazgo pedagógico de los directivos del Liceo municipal de la región de la Araucanía, identificando nudos críticos que requieren de mayor profundización. En una segunda fase para la recogida de información cualitativa se formarán grupos de

discusión focalizada. Un grupo de discusión temático, dirigido al equipo de gestión del establecimiento; cuatro grupos focales dirigidos a docentes del establecimiento; y seis entrevistas individuales, dirigidas a los miembros del equipo técnico y de gestión. De esta forma se profundizará respecto a los hallazgos de la primera fase principalmente en las percepciones que tienen los docentes entorno al liderazgo pedagógico de los directivos de su establecimiento y como estas influyen en sus prácticas pedagógicas. Posteriormente se triangulará la información obtenidas de los instrumentos cuantitativos y cualitativos con el fin de Verificar convergencia, confirmación o correspondencia al contrastarlos, así como a corroborar o no los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio. Finalmente se elaboran las conclusiones en base al análisis de la información aportada por la mixtura de ambos métodos.

1.- Análisis de los datos cuantitativos; Metodología de análisis.

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

Parte de estos datos fueron clasificados según las dimensiones propuestas para las *“Prácticas del Director”* de acuerdo a la tabla elaborada por Valenzuela y Horn (2012) que incorpora el conjunto de variables consideradas según ámbitos y dimensiones sobre la base de Leithwood *et al.* (2006), y posteriormente fueron graficados en conjunto por cada dimensión.

Otros datos relevantes fueron clasificados y graficados siguiendo algunas de las dimensiones propuestas en la encuesta a docentes; *Características del establecimiento* y *Características respecto al jefe técnico (o coordinador académico) del establecimiento*.

A partir de esos datos, se consideraron para análisis los porcentajes y cantidades en el rango “muy de acuerdo”, prestando atención especial cuando estos fueran muy bajos o altos en comparación con otras prácticas de la misma dimensión, y los porcentajes del rango “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” si es que estos fueran llamativamente altos.

Posteriormente, se seleccionaron las prácticas más llamativas de todos los datos antes graficados y se compararon estos resultados para enfocar la atención en la dimensión y prácticas con el menor desempeño porcentual.

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

1.2.- ANÁLISIS SOBRE CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO

1.2.1.- Características del trabajo instalado en establecimiento.

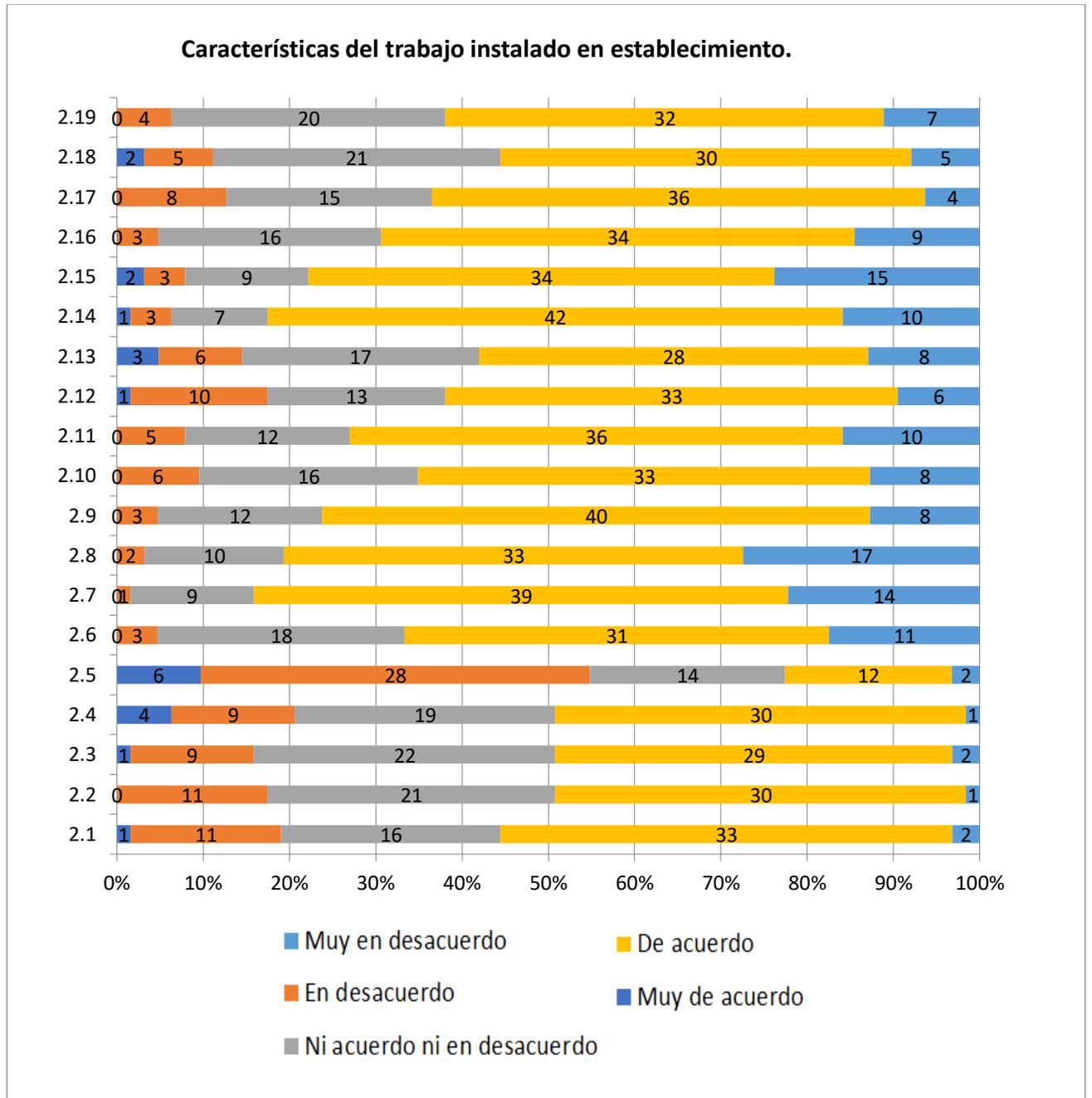


Gráfico N° 1. Características y la forma en que se trabaja en el establecimiento.

En el gráfico N°1 se despliegan los diversos reactivos que dan cuenta del estilo y/o características del trabajo que se ha instalado en la institución educativa. En el

podemos observar que los reactivos que alcanzan menor % de coincidencias en el nivel de muy de acuerdo son; El reactivo 2.1 en el cual el 3,1% de los encuestados están muy de acuerdo con la práctica *Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje*. En el reactivo 2.3 se presenta 3,1% de los consultados está muy de acuerdo con la presencia de la práctica; *El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado*. El reactivo 2.4 tiene un 1,5% de coincidencias en nivel de muy de acuerdo en la práctica *Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente* con sólo un profesor de acuerdo y en el reactivo 2.2 un 1.5% de los encuestados está en el nivel de muy de acuerdo con la práctica instalada *Entre docentes existe un sentido de equipo* también con un sólo docente que está muy de acuerdo.

1.2.2.- Influencia directa que tienen las personas o grupos en las decisiones educativas fundamentales del establecimiento.

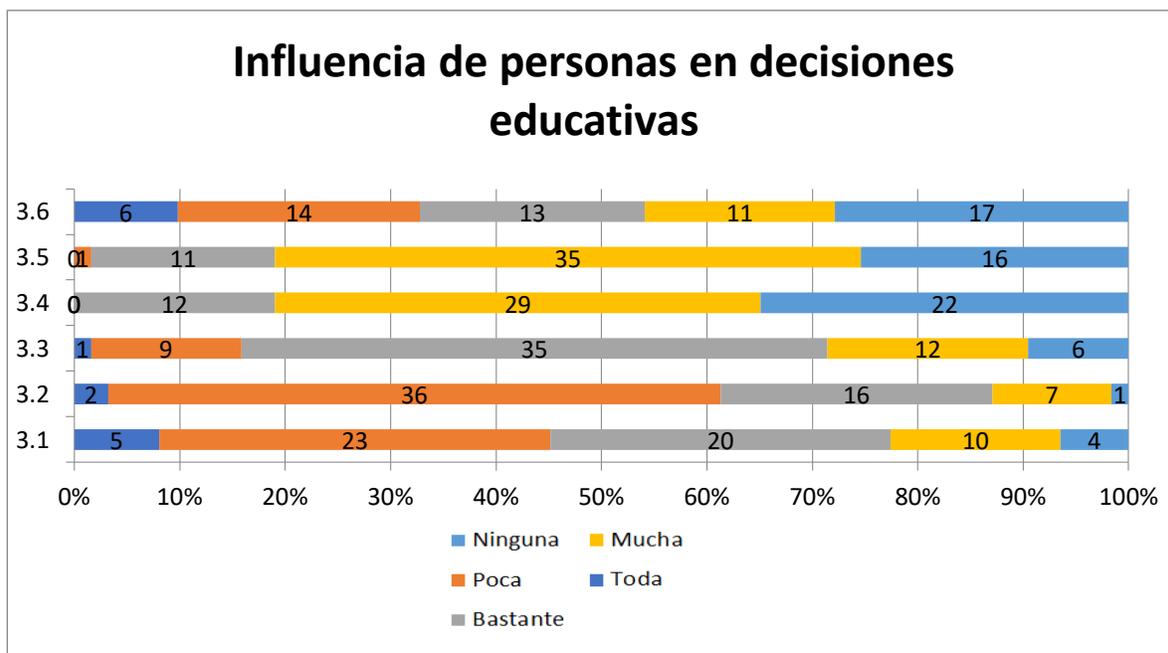


Gráfico N° 3. Influencia directa que tienen las personas en las decisiones educativas fundamentales del establecimiento.

En esta subdimensión se analizan los datos en una escala Likert de 1 a 5, donde se mide la influencia de las personas en las decisiones educativas fundamentales, donde 1 representa “Ninguna influencia” y 5 “toda la influencia”.

Los actores educativos con menor porcentaje en la categoría “toda la influencia” son 3.1 *Los alumnos* con un 6,3% y 3.2 *Los padres y apoderados* con un 1,5%. En estos reactivos también se dan los mayores porcentajes de profesores que mencionan que estos actores tienen “ninguna” o “poca” influencia, con un 44% los estudiantes y un 60%.

El actor educativo que aparece con mayor porcentaje en el rango “toda influencia” es “*el director*” con un 35%. Le sigue “*el sostenedor*” con un 27%, “*el jefe de UTP*” un 25% y luego “*los docentes*” con un 9,5%. Aquí se destaca la relevancia que le atribuye a la influencia del director en las decisiones fundamentales del establecimiento.

1.3.- ANALISIS DE DIMENSIONES DE PRACTICAS DE LIDERAZGO

1.3.1.- Dimensión: Desarrollar personas

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

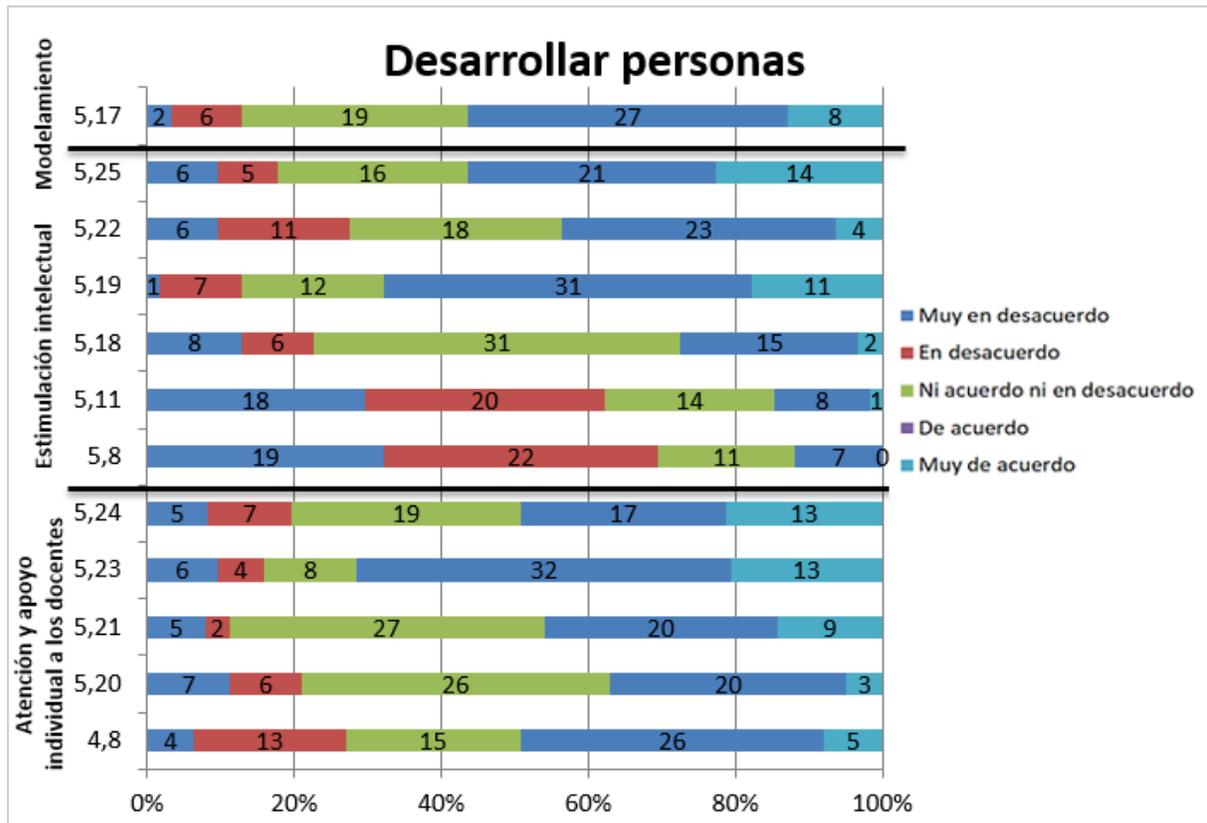


Gráfico N° 3 Dimensión Desarrollar personas.

En el gráfico N°3 podemos visualizar que las prácticas más descendidas, es decir, que presentan menos respuestas de profesores que dicen estar “muy de acuerdo” con aquella afirmación, se concentran en la subdimensión “*Estimulación intelectual*” por parte de los directivos del establecimiento concentrándose allí cuatro de los reactivos más descendidos como son el 5.8 con 0% de los encuestados dice

estar “muy de acuerdo” en la afirmación relacionada con la práctica directiva de *ayudar al proceso de planificar su trabajo de enseñanza considerando las*

necesidades individuales de sus alumnos. El reactivo 5.11 presenta un 1,5% de los profesores y las profesoras afirma estar “muy de acuerdo” con esta aseveración que alude a la *ayuda individual que el director le entregó a los profesores y las profesoras para mejorar sus prácticas de enseñanza.* El reactivo 5.18 donde el 3,1% de los profesores manifiestan estar “muy de acuerdo” con la afirmación que alude a la ayuda del director para aprender de sus errores y el reactivo 5.22 sobre si *el director estimula frecuentemente a los profesores a considerar nuevas ideas en su enseñanza* tiene un 6,3% en el nivel de muy de acuerdo. Otros reactivos descendidos en el nivel de “Muy de acuerdo”son el 4.8 con un 7,9% respecto si *el director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar* y el 5.20 con un 4,7% sobre si *el director está pendiente de apoyar a todos los profesores*, ambos pertenecientes a la subdimensión “Atención y apoyo intelectual a los docentes”.

También podemos apreciar en este gráfico que los reactivos donde más profesores mencionan estar “muy de acuerdo” son los reactivos 5.23 con un 20,6% que dice relación con la *atención individual mostrada a los profesores y las profesoras por parte del director cuando estos han tenido la necesidad*, el 5.24 con un 20,6% el cual dice relación con *el reconocimiento por parte del director a los profesores y las profesoras* y el 5.25 con un 22,2% el cual dice relación con *cuanto se ha involucrado el director en la adaptación de los profesores y las profesoras nuevos al establecimiento.*

1.3.2.- Dimensión: Establecer dirección

Esta dimensión mide las prácticas de los directivos en cuanto a sus habilidades para liderar la construcción de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa. Contempla tres subdimensiones; *Altas expectativas*, *Objetivos* y *visión*.

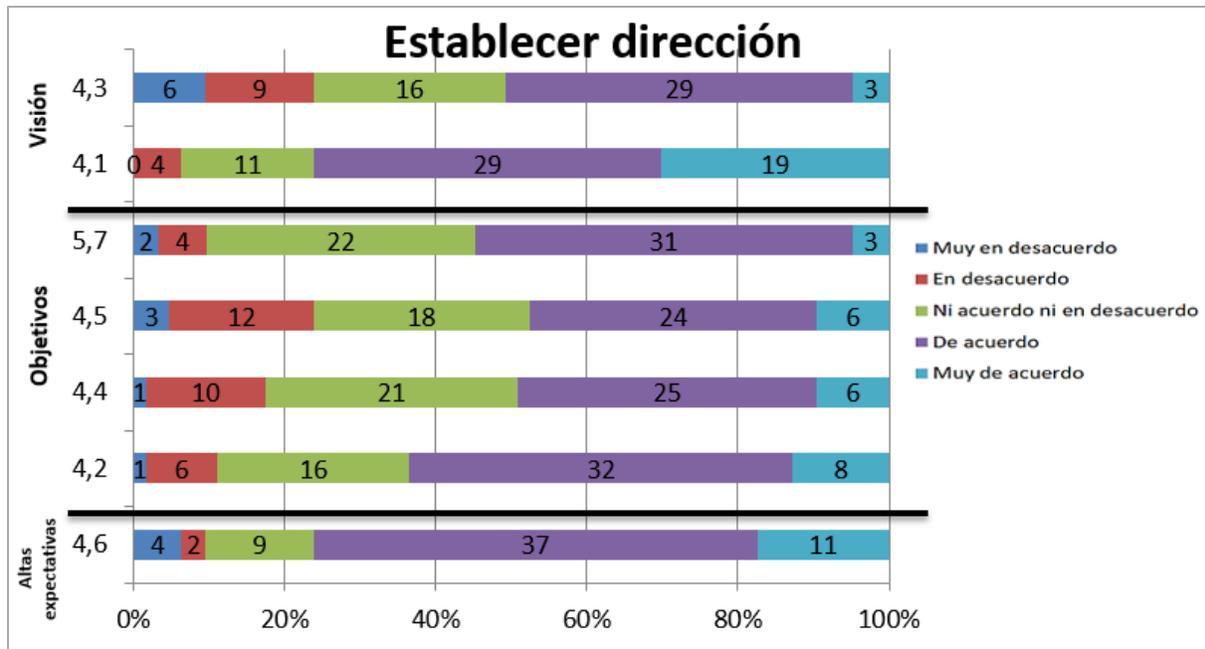


Gráfico N° 4 Dimensión Establecer dirección.

En el gráfico N°4 podemos visualizar que las prácticas más descendidas y que presentan menos respuestas de profesores que dicen estar “muy de acuerdo” con aquella afirmación, se concentran en las subdimensiones “Visión” y “Objetivos”. En la subdimensión Visión el reactivo 4.3 el 4,7%, es decir, tres profesores están “muy de acuerdo” con la afirmación que dice relación con el *entusiasmo que el director ha entregado a los y las docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional*. En el reactivo 4.4 el 9,5% de los encuestados están “muy de acuerdo” en que el director *explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar*. En la segunda subdimensión mencionada, los reactivos en donde hay menos coincidencias en el nivel “muy de acuerdo” son; En el reactivo 5.7 el 4,7% de los profesores y las profesoras están muy de acuerdo en que *el director se*

preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos y las alumnas. En el reactivo 4.5 un 9,5% de los encuestados están muy de acuerdo con que el director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional.

También podemos apreciar en este gráfico que los reactivos donde más profesores mencionan estar “muy de acuerdo” son los reactivos 4.1 con un 30% respecto a lo que dice relación con *el propósito y sentido del establecimiento que el director transmite a la comunidad escolar*, lo que se traduce en diecinueve profesores que están muy de acuerdo y en el reactivo 4.6 el 17,4 % de los profesores están “muy de acuerdo” en relación con *altas expectativas que gestiona el director en relación con el trabajo que los y las docentes realizan con sus alumnos y sus alumnas* con once profesores que están muy de acuerdo con las prácticas del director en este indicador.

1.3.3.- Dimensión: Gestionar la Instrucción

Esta dimensión mide las prácticas directivas de gestionar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje y contempla cuatro subdimensiones; *Dotación del personal*, *Evitar la distracción de los docentes*, *Monitoreo de los procesos académicos* y *proporcionar apoyo técnico a los docentes*.

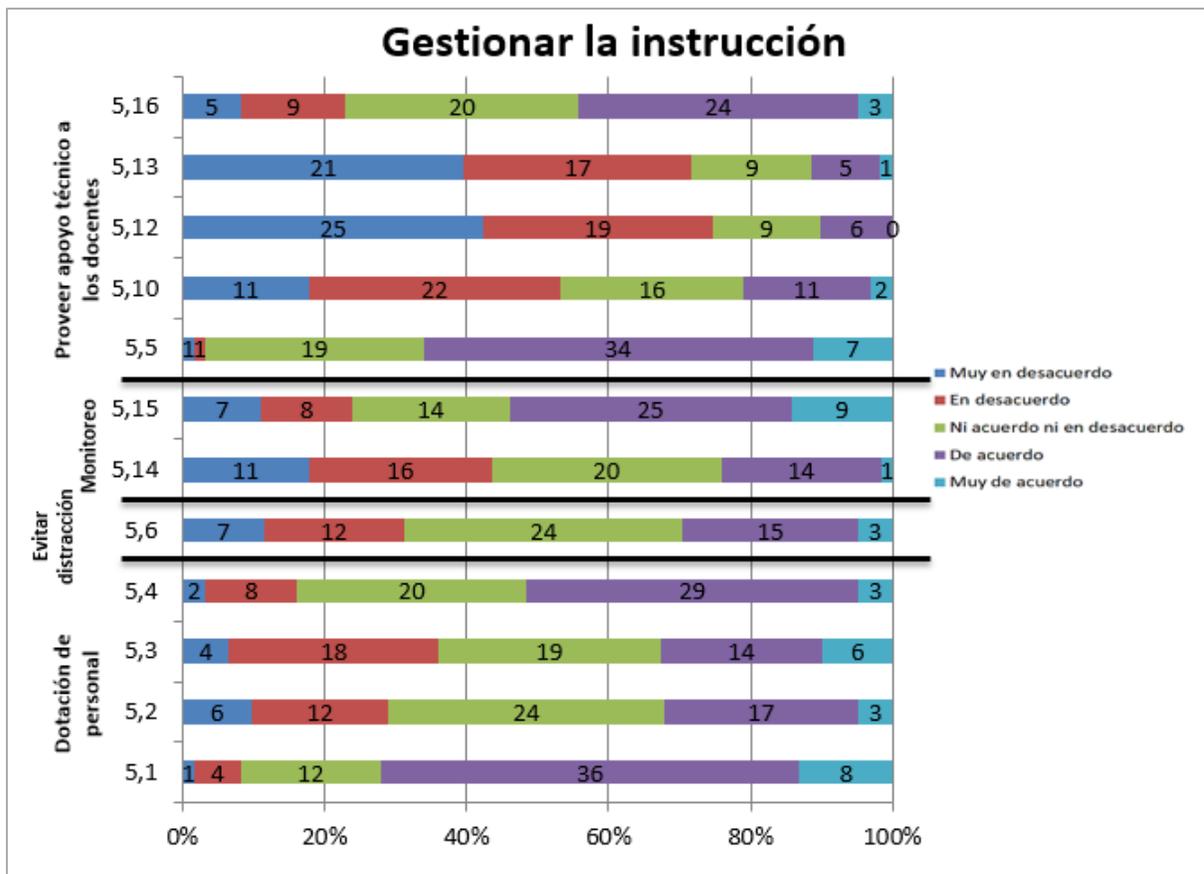


Gráfico N° 5 Dimensión Gestionar la instrucción.

En el gráfico N° 5 podemos visualizar que las prácticas que presentan menores respuestas de profesores que dicen estar muy de acuerdo con aquella afirmación, se concentran en la subdimensión “*Proveer de apoyo técnico a los docentes*” por parte de los directivos del establecimiento concentrándose tres de los reactivos más descendidos como son el 5.10 con un 3,1% lo que equivale a dos profesores que están “Muy de acuerdo” en la afirmación que dice relación con el apoyo entregado

por el director *entablado conversaciones educacionales con el docente*, el reactivo 5.12 con 0% ningún profesor afirma estar muy de acuerdo con esta aseveración que alude a *la práctica de observación de clases*, el reactivo 5.13 con un 1,5% sólo un profesor manifiesta estar muy de acuerdo con la afirmación que alude a *la retroalimentación que éste le entrega al profesor luego de la observación de aula*.

Otro reactivo descendido es el 5.14 con un 1,5% sólo un docente manifiesta estar muy de acuerdo con la afirmación relacionada con el *apoyo por parte del director respecto a utilizar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes para orientar el trabajo docente*.

También podemos apreciar en este gráfico que los reactivos con mayor coincidencias en “Muy de acuerdo” son los reactivos 5.1 con un 12,6% práctica que dice relación con la práctica directiva de *buscar los docentes más idoneos para los propósitos del establecimiento*, el 5.15 con un 12,4% los cuales afirman que *el director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas con los docentes*, el reactivo 5.5 en el cual 11,1% están muy de acuerdo con la gestión del director en la *organización de los recursos pensando en la mejora de los aprendizajes*.

1.3.4.- Dimensión: Rediseñar la organización

Esta dimensión mide las prácticas directivas tendientes a desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto, contempla 4 subdimensiones; *Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)*, *Construir una cultura colaborativa*, *Crear una relación productiva con la familia y la comunidad* y finalmente *Estructurar una organización que facilite el trabajo*.

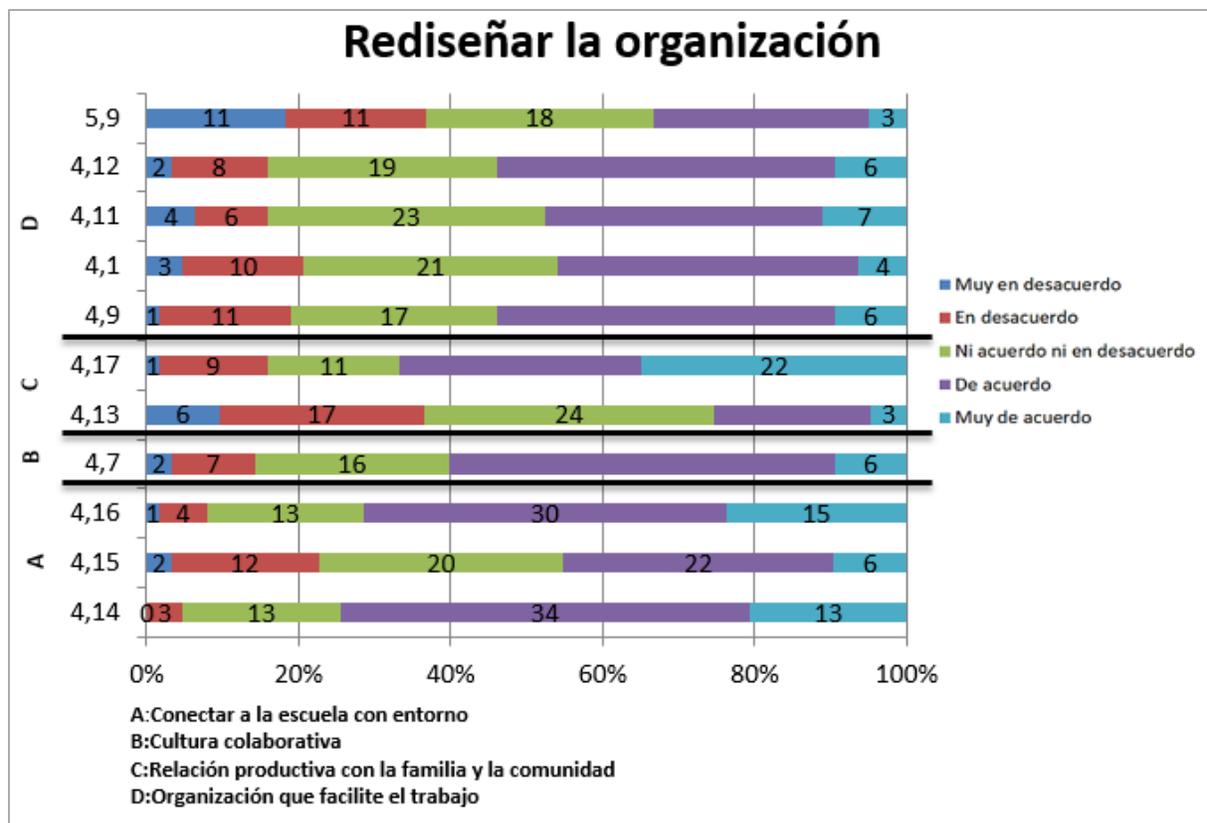


Gráfico N° 6 Dimensión Rediseñar la organización.

En el gráfico N°6 que describe la dimensión de “Rediseñar la Organización” y sus subdimensiones podemos observar que las prácticas de liderazgo directivo más descendidas son la 5.9 con un 4,7% de los profesores están muy de acuerdo con la prácticas que dice relación con *estructurar, por parte del director, una organización que facilite el trabajo específicamente la coordinación del trabajo docente*, la otra

práctica más descendida es la 4.13 con un 4,7% están muy de acuerdo con la práctica directiva de *Crear una relación productiva con la familia y la comunidad*” y a la práctica directiva de *realizar acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los y las estudiantes*.

También podemos visualizar que las prácticas que tienen mayor puntuación en el rango “Muy de acuerdo” son 4.17 con un 35% muy de acuerdo con las prácticas que dicen relación con la *rendición de cuenta de los resultados que a obtenido el establecimiento a los apoderados y las apoderadas*, 4.16 con un 23,8% de muy de acuerdos reactivo que dice relación con *la práctica de estimular a los docentes a participar de las redes educatvivas*, y por último la 4.14 con un 20,6% de muy de acuerdo con las *prácticas tendientes a conseguir los apoyos externos necesarios para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje*.

1.4.- ANALISIS RESPECTO AL JEFE TÉCNICO (O COORDINADOR ACADÉMICO) DEL ESTABLECIMIENTO

1.4.1 Afirmaciones sobre el jefe técnico.

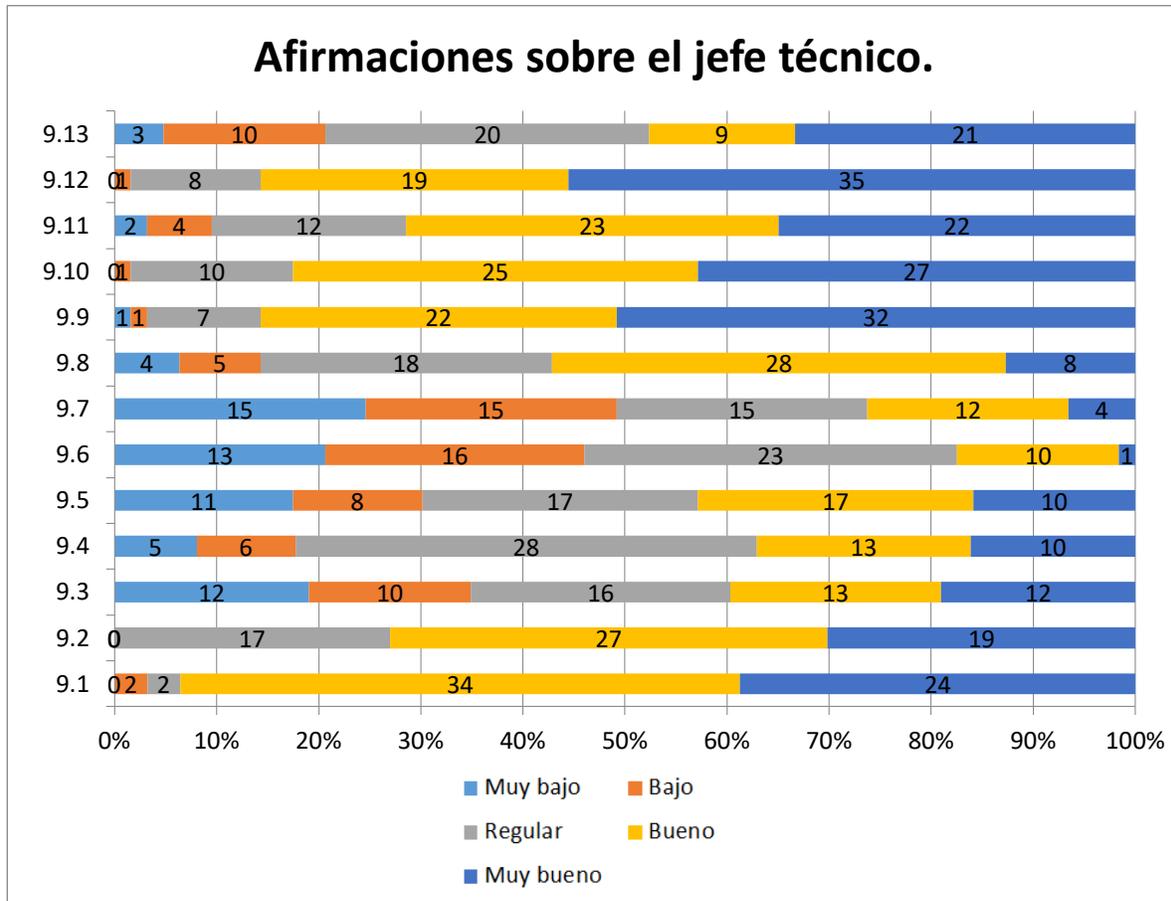


Gráfico N° 7 Afirmaciones sobre el jefe técnico.

En esta dimensión se puede observar que el reactivo que obtiene el más bajo despliegue en nivel muy de acuerdo es el número 9.6 con un 1,5% es decir, sólo un encuestado dice estar muy de acuerdo con esta práctica que se relaciona con la frecuencia que el *jefe técnico observa sus clases*.

El reactivo 9.7 alcanza a un 6,3% de muy de acuerdo respecto a la práctica de retroalimentar a los profesores y las profesoras luego de una observación de clases.

Asimismo, se puede apreciar que los reactivos que poseen un porcentaje mayor entre un “muy en desacuerdo” y en “desacuerdo” son el antes mencionado 9.6 con

un 47,6% y el 9.7 con un 46% respecto a la práctica de observación y retroalimentación de clases.

1.4.2.- Nivel de competencias y habilidades del jefe técnico.

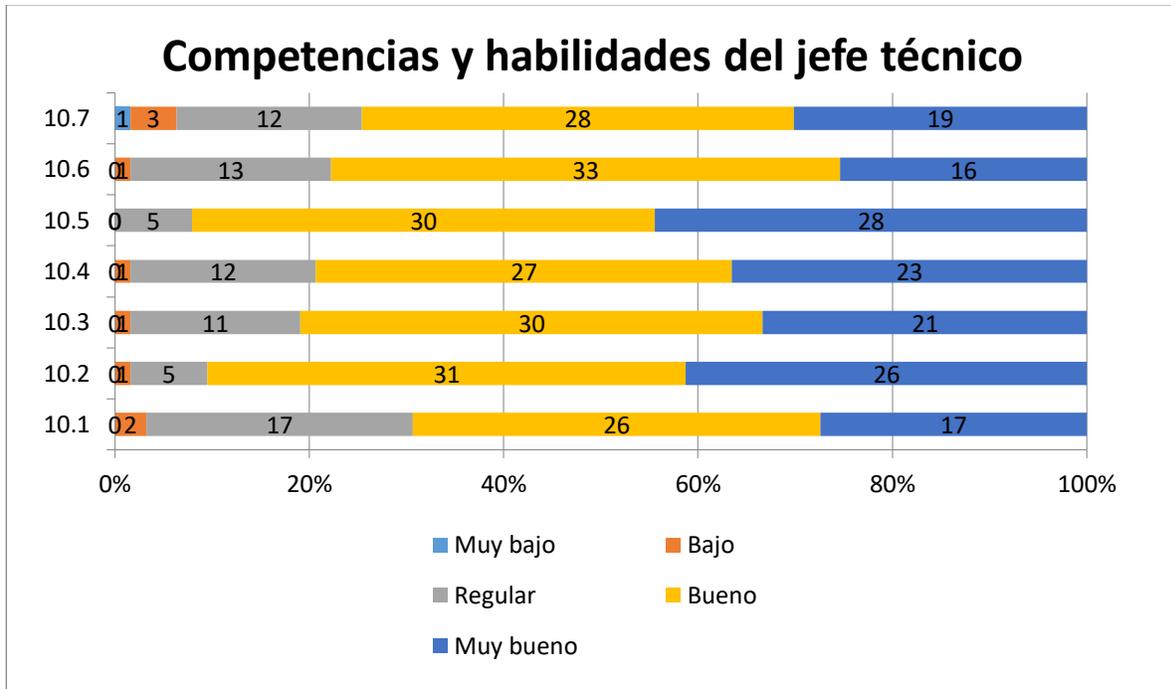


Gráfico N° 8 Nivel de competencias y habilidades del jefe técnico.

En esta dimensión se puede observar que el reactivo que obtiene el más bajo despliegue en el nivel muy de acuerdo es el número 10.6 con un 25% 16 profesores califican en este nivel la práctica de *Evaluación de aprendizajes*.

El reactivo que tiene mayor porcentaje de muy de acuerdo en esta dimensión es el reactivo 10.5 con un 44,4% que significa que 28 profesores están muy de acuerdo con la capacidad del jefe técnico de dirigir reuniones de trabajo.

1.5.- Tabla N° 5 Prácticas más descendidas

Dimensión	Práctica	N° de profesores nivel "Muy de acuerdo"	% Nivel Muy de acuerdo	
Afirmaciones sobre este establecimiento	2.1	Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje	2	3,1%
	2.2	Entre los docentes existe un sentido de equipo	1	1,5%
	2.3	El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado	2	3,1%
	2.4	Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente	1	1,5%
Desarrollar personas	5.8	Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	0	0,0%
	5.11	Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	1	1,5%
	5.18	El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	2	3,1%
	5.22	El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	4	6,3%
	4.8	El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar	5	7,9%
	5.20	El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia	3	4,7%
Establecer dirección	4.3	El director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional	3	4,7%
	5.7	El director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos	3	4,7%
Gestionar la instrucción	5.4	El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	3	4,7%
	5.10	El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	2	3,1%
	5.12	El director frecuentemente observa sus clases	0	0,0%
	5.13	El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	1	1,5%
	5.14	El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes para orientar el trabajo docente.	1	1,5%
Rediseñar la organización	4.13	El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos	3	4,7%
	5.9	Durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza	3	4,7%
Afirmaciones sobre el jefe técnico	9.6	El jefe técnico frecuentemente observa sus clases	1	1,5%
	9.7	El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	4	6,3%

1.6.- Conclusiones análisis cuantitativo.

Luego del análisis de la matriz que concentra todas las respuestas entregadas por los directivos y profesores del establecimiento en la encuesta CEPPE y considerando el tratamiento, a partir, de las dimensiones propuestas para las prácticas del director de Valenzuela y Horm (2012) las principales conclusiones dicen relación con los siguientes hallazgos.

Respecto a la dimensión de “Afirmaciones Sobre el Establecimiento” se puede constatar que la percepción de los involucrados es baja, principalmente en cuatro prácticas que caracterizan el trabajo llevado a cabo en la unidad educativa; Primero los encuestados tienen una baja percepción respecto a un enfoque similar en el proceso de enseñanza y aprendizaje así como en la existencia de un sentido de equipo, baja percepción también tienen en relación a un ambiente organizado y disciplinado, como en la resolución oportuna de los conflictos.

En la dimensión “Desarrollar Personas” podemos visualizar que las prácticas más descendidas dicen relación con el despliegue de capacidades directivas para apoyar el trabajo técnico pedagógico de los y las docentes, especialmente a los que presentan mayores problemas en su labor, tanto en los procesos de planificación como de reflexión sobre la práctica que contribuyan a una mejora continua de su labor docente. Así mismo existe una baja percepción de las prácticas que se relacionan con el establecimiento de ambientes de confianza entre los integrantes de la comunidad.

En la dimensión “Establecer Dirección” las prácticas directivas más descendidas están relacionadas con lograr entusiasmar a los y las docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo y en el logro de alcanzar metas concretas respecto de los aprendizajes de los estudiantes.

En el ámbito de “Gestionar la Instrucción” existen varias prácticas descendidas, sin embargo, llama la atención la relacionada con la observación de clase en donde ningún profesor manifiesta reconocer esta práctica en el director, por otro lado y consecuentemente con la anterior la práctica de retroalimentación de las

clases observadas tienen una baja valoración, así como sus orientaciones respecto a utilizar los resultados de los aprendizajes de los y las estudiantes para tomar decisiones pedagógicas. También están descendidas las prácticas de liderazgo relacionadas con la capacidad del director de mantener conversaciones educacionales con los docentes, así como la capacidad para desarrollar acciones tendientes a mantener a los buenos docentes en el establecimiento.

En la dimensión de “Rediseñar la organización” podemos apreciar que los encuestados tienen una baja percepción de las prácticas que evidencia el director respecto a la vinculación que realiza con los apoderados y las apoderadas las que buscan potenciar el compromiso por el desarrollo educativo de los y las estudiantes. Baja valoración también tienen en las prácticas directivas que generan trabajo colaborativo entre los profesores y las profesoras.

Por último respecto a las prácticas más descendidas del Jefe Técnico se puede apreciar una baja valoración en las prácticas que dicen relación con la observación de clases, establecimientos de ciclos de observación y su respectiva retroalimentación.

2.- Recolección y análisis de datos cualitativos

Para la recogida de información cualitativa se formaron grupos de discusión focalizada. Un grupo de discusión temático, dirigido al equipo de gestión del establecimiento; cuatro grupos focales dirigidos a docentes del establecimiento; y seis entrevistas individuales, dirigidas a los miembros del equipo técnico y de gestión. Es necesario precisar que los datos de esta investigación fueron facilitados por la Universidad de Concepción para realizar el ejercicio teórico.

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

2.1.- Descripciones,

2.1.1.- Relaciones laborales y la estructura formal

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

“y lo otro que también tenemos algunas dificultades nosotros en cuanto a la difusión o socialización de los sentidos que uno tiene cuando organiza el currículum, de los propósitos, de lo que se busca de cada profesor. Tal vez de lo que se espera de ellos. A lo mejor no hemos logrado instalar, para que ellos tomen en consideración, lo que uno espera y lo que se espera con los cambios, con la organización del currículum que se hace” (D4).

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

eso, pero no sé hasta qué punto nos quedamos en los intentos y no logramos fructificar y tener un mapa claro” (D1).

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

“[...] se comienza por un querer en lo pedagógico, y se termina de repente atendiendo necesidades de otro tipo. Hay una intención de atender a lo pedagógico, pero como le decía, en el camino aparecen otros problemas, que la falta de delantales, que la falta de mochilas, que la falta de, que la gotera y se diluyó todo, o sea, se cambió el foco de atención, rápidamente. Somos muy buenos para cambiar los focos de atención” (D2).

“Algo así como lo que dice nuestra ambición y visión [...] pero en el fondo es eso, aquí lo compartimos cada uno del equipo, es servir a los estudiantes para que salgan adelante, y buscamos todos los medios, [...] complementariamente a lo académico nos preocupamos mucho de las situaciones personales de los estudiantes, eso orienta nuestro norte (D1).

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

“yo que me acuerde en todos estos años desde entonces ya llevo años en el equipo, que hayan enemistades o peleas o que nos dividamos, no, nunca he visto o sentido una cosa así, somos como una familia realmente, y trabajamos unidos, más allá de los cargos, yo estoy [en el cargo] porque precisamente para entrar al equipo ya más consagrado tenía que postular, se abrió el cargo y postulé, era el cargo que había, pero si en ese entonces se hubiese abierto a lo mejor orientador o evaluador a lo mejor habría postulado en eso pero la cosa era quedar en el equipo” (D1)

“En algún porcentaje incide, y alguna cosa de celos, que porque a nosotros no nos tienen ahí, no se preocupan por nosotros, que en el fondo se hace, pero, siempre se encuentra poco lo que se hace la gente, nos ocurre a nosotros como padre, por ejemplo, en mi casa me desvelo porque todo esté bien, sin embargo, igual me sacan en cara mis hijos y mi esposa de que no estoy en todas, así son todas las familias.” (D1)

Finalmente, uno de los hallazgos más relevantes para el trabajo de gestión del establecimiento y que, por cierto, se deriva de las claves anteriores, dice relación con la visión difusa del rol que cumple cada miembro del equipo de gestión. Esto trae una serie de consecuencias desde el punto de vista de la estructura organizacional, tanto desde la diferenciación de tareas, así como de la integración de estas; en otras palabras, de la división del trabajo y especialización, por una parte; como de la articulación de las distintas tareas que se deben realizar.

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

“Aquí nosotros apañamos y hacemos de todo, yo trabajo no solamente de [...], por eso yo estoy muy metido con el PME, con el proyecto educativo con un proyecto que evalúa al equipo propiamente tal, porque en esa área me he ido metiendo, entonces soy de apoyo al director y a la jefe de utp en ese campo” (D1).

“El desafío más grande creo yo, es el liderazgo pedagógico, a pesar de que hay líderes, que no están en la función, en el rol que les corresponde” (D2).

“Ahora lo que yo he visto es que en la UTP hay varias personas, que trabajan en diferentes cargos, y no todos trabajan como corresponden o se enfocan a lo que realmente tienen que hacer” (D3).

“Yo diría de focalizar el trabajo a lo mejor en otras cosas, más que en la parte pedagógica, no queriendo hacerlo así, pero no sé si es la organización del colegio, que muchas veces yo me veo envuelta en más que en ir a un curso a ver una clase o de preocuparme de cosas pedagógicas propiamente tal... en atender necesidades que ya sea que el mismo director me solicita y que son producto de otra área, no tanto de la parte pedagógica” (D4).

O bien, un trabajo desarticulado:

“para poder cumplir con todas las exigencias que nos demandan, hay un trabajo yo diría que semiarticulado nada más, yo no veo un

trabajo a lo mejor entre el curriculista y el evaluador, que. oye! aquí está la planificación, esto es lo que está pasando y esto es lo que debe ser, para que haya un trabajo ahí, ¿por qué motivo' no es que estén sacando la vuelta, ¡No!, todo lo contrario, están 100%, yo creo que están dando el 150% de su tiempo, pero no se ve lo que quiere a lo mejor, o lo que dicen los grandes estudios, lo que dice la normativa, lo que dice el ministerio" (D5).

O en última instancia, aislado:

"Porque, a veces estamos muy aislados. Entonces, tal vez para que sea un trabajo más de equipo... a veces... si la orientadora tiene que organizar algún trabajo... como que lo hace ella sola... yo siento que de repente, por ejemplo, yo la veo con hartas cosas... yo quisiera apoyarla, pero eso tiene que partir de antes... a lo mejor en la planificación del trabajo yo tengo que ver... pero no lo hacemos... entonces, por eso creo que al planificar en las reuniones de equipo" (D4).

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

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

materiales"; "dejar acciones de mantenimiento"; "Arrendar buses para las salidas pedagógicas de los estudiantes".

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

Finalmente, la identificación de tareas que deben continuar llevándose a cabo, se aprecia más deseabilidad que realidad. Muchas de las actividades que se desean seguir realizando, se relacionan con lo declarado en aquello que se desea empezar. Esto es particularmente marcado en equipo UTP.

2.1.2.- Cooperación

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

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

“Sí, si están las instancias y siento que el equipo, en ideas, se apoyan en ideas, se recogen las ideas de los integrantes del equipo directivo, si esa es la pregunta, es si, si hay entre ellos una comunicación, ahora que eso, que todo después se haga un seguimiento de todo lo que surgió como idea, como producto, de repente no llega a las bases, a los y las profesores, se diluye en el camino. De repente se toman acciones de acuerdos en conjunto, después se pueden hacer cosas, tomar decisiones emergentes y echan abajo lo que se había acordado” (D2).

“Bueno todo aquí, todo porque los profesores plantean algún proyecto y... finalmente nosotros asumimos completamente la idea, o sea, ellos plantean alguna ... siempre nosotros recibimos bien la iniciativa que ellos plantean, pero algunas veces lamentablemente nosotros terminamos ejecutando, porque claro esos proyectos, esas iniciativas necesitan que se yo... apoyo financiero, entonces tenemos que hacer la gestión, necesitan apoyo, que se yo... de gestión también, entonces... son bastante demandantes en ese sentido los profesores, nosotros cubrimos muchas necesidades” (D4).

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

veces las reuniones institucionales son excesivas y obstaculizan más que facilitan su trabajo.

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

“Siempre en los consejos de profesores, en los consejos técnicos, en otras situaciones como estas, de entrevistas y cuestionarios, y consultamos por eso es que siempre hemos escuchado de ellos decir que estamos un poco lejanos de ellos, no nos acercamos a su trabajo, en ese tipo de cosas es que estamos conscientes de ese problema” (D1).

“Que todo después se haga un seguimiento de todo lo que surgió como idea, como producto, de repente no llega a las bases, a los profesores y las profesoras, se diluye en el camino. De repente se toman acciones de acuerdos en conjunto, después se pueden hacer cosas, tomar decisiones emergentes y echan abajo lo que se había acordado” (D2).

Asimismo, el bajo despliegue de prácticas de colaboración afecta el propio desarrollo profesional de los miembros del equipo de gestión, en la medida que no logran generar las condiciones adecuadas para desarrollar sus propios procesos de reflexión. Al respecto, se debe destacar que este proceso es un trabajo que se hace con otros, examinando las prácticas y proponiendo nuevas rutas de acción. Los entrevistados señalan:

“a lo mejor a veces pasa que uno, no reflexiona, esto voy a hacer. No se concreta después las estrategias o lo que tenía planeado, uno se queda no más con la reflexión, pero no lleva a cabo o a la

práctica lo que uno en el momento pensó que podía ser mejor, pero igual uno busca excusas. que el tiempo, que me pasó esto, fui a una reunión, entonces no concreta y al final lo deja pasar y pasó el tiempo y como no hubo ningún otro problema” (D3).

“La verdad es que muchas veces yo misma he insistido que analicemos más cosas, reflexionemos más, sobre algunas tareas, algunas ideas, algunos proyectos, pero es más que nada... son ... no nos da el tiempo o sea vemos que hay que hacer en la semana... evaluamos lo que se hizo y vemos también si es que hay que tomar algunas decisiones, le damos hartas vueltas ya, pero nos falta más, al momento de planificar” (D4).

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

2.1.3.- Apoyo al trabajo docente

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

“Las observaciones de clases que hemos hecho este año han sido poca, solamente a los profesores y las profesoras nuevos que han llegado.” (D4)

“No, no es habitual [el acompañamiento pedagógico]. Esta práctica la implementamos ahora producto que queremos que el próximo año, con otros profesores continuar, y tenemos que hacerlo porque es una tarea, por eso, un foco de atención es saber, cómo están trabajando nuestros profesores” (D5)

Los y las docentes manifiestan una opinión coherente, señalando que se requiere “mayor presencia de los directivos en la sala de clases”, realizando seguimiento y apoyo a los y las docentes que impliquen un proceso de retroalimentación efectiva. Para ello, visualizan a la Unidad Técnico Pedagógica como un factor importante, que debería liderar el proceso de apoyo especializado en temas tales como en evaluación e implementación curricular.

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

“Hay una pauta de evaluación. Y por ejemplo comentaba la otra vez el evaluador que el había ido a una sala y que la profesora comenzó con la clase y todo, y dentro de esa pauta, dentro de los indicadores había un punto que decía “presenta el objetivo” y él le puso no... porque partió y presento unos ejercicios... y al final ella va y dice “ahora entre todos vamos a plantear cual fue el objetivo de esta clase, entonces ella ya planteó otro enfoque de rutina de clase, entonces el quedó medio perplejo y tuvo que cambiar el indicador... está o no esta no más... no es más amplio... yo creo que ahí cada cual aplica su criterio no más, cuál es su criterio para evaluar una clase”. (D3)

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

“Lo han hecho... pero a lo mejor de repente tener la competencia, o tener una visión más amplia de lo que es el programa de integración... yo creo que por ahí va de repente... el desconocimiento de pronto no les permite entregar más estrategias, pero la disposición siempre la han tenido del trabajo colaborativo (D3).

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

“Los apoyos no son tan... e... son en forma más indirecta, por lo menos este año, por todas las cosas que yo te señalaba, son más indirectas” (D4).

“Siempre están pendientes del tema de capacitaciones, se consulta en el consejo de profesores, se consulta por área, capacitaciones, o en que están fallando, se pregunta para poder después implementar las capacitaciones. Siempre tienen el apoyo de UTP, siempre he visto que cualquier queja, van a UTP y siempre tienen apoyo... lo que si yo he visto que así como estrategias específicas para trabajar no están todavía implementadas, pero siempre se toman las dificultades o las capacidades de los colegas para poder apoyar.” (D3).

2.2.- Conclusiones análisis cualitativo.

En el análisis hermenéutico de la información recogida, a través, de los grupos de discusión focalizada, grupo de discusión temático, dirigido al equipo de gestión del establecimiento; cuatro grupos focales dirigidos a docentes del establecimiento; y seis entrevistas individuales, dirigidas a los miembros del equipo técnico y de gestión organizados en tres categorías de análisis Relaciones laborales y estructura formal, Cooperación y apoyo al trabajo docente, podemos relevar como los hallazgos más significativos lo siguiente:

Primeramente en la categoría de relaciones laborales y la estructura formal de la institución podemos constatar la dificultad por parte del equipo directivo para establecer una visión institucional clara asociándose muchas veces a la postergación de los propósitos pedagógicos, lo difuso de la visión se extrapola al rol difuso que cumple cada miembro del equipo de gestión lo que muchas veces se traduce en la percepción de los entrevistados de que existe una baja capacidad para resolver los problemas oportunamente, además de un desconocimiento de los procedimientos subyacentes.

En categoría “Cooperación” queda en evidencia un nivel de cooperación básico centrado en tareas rutinarias con bajo impacto en el desarrollo de los profesores y por consiguiente en los aprendizajes de los y las estudiantes. Las relaciones se aprecian como distantes respecto de los profesores las profesoras y si bien se reconoce la importancia de la reflexión sobre la práctica no se genera la infraestructura adecuada para garantizar este proceso y se reduce a la programación de reuniones de bajo o nulo impacto en el desarrollo profesional docente.

Se aprecia una baja sistematización de prácticas colaborativas en el trabajo docente normalmente relacionado con el factor tiempo pero además con el bajo despliegue de capacidades de trabajo colaborativo del equipo directivo y de gestión lo que se traduce en la baja de esta práctica de los profesores y las profesoras. En la categoría de análisis “Apoyo al trabajo docente” respecto a la práctica de acompañamiento docente, instalación de ciclos de observación y

retroalimentación, queda en evidencia la inexistencia de procesos sistemáticos, se requiere según el profesorado presencia de los directivos en el aula realizando retroalimentaciones efectivas, relevando a la Unidad Técnica Pedagógica como fundamental en este proceso. Se evidencia además la percepción por parte de los docentes de falta de competencias para desarrollar los procesos de apoyo pedagógico. Por último queda de manifiesto que los apoyos directivos en el desarrollo profesional docente se han traducido en la gestión de capacitaciones externas.

Análisis Integrado

Luego de triangular la información obtenidas de los instrumentos cualitativo y cuantitativo con el fin de verificar convergencia, confirmación o correspondencia, así como corroborar o no los resultados y descubrimientos con el propósito de dar mayor validez al estudio. Podemos relevar como los principales hallazgos, que van orientar la propuesta de mejora lo siguiente:

Existe una alta correspondencia en la verificación de un nudo crítico relevante dentro de la institución develado en ambas investigaciones; el bajo impacto de las prácticas directivas que promuevan la mejora en las prácticas docentes que impacte positivamente en los aprendizajes de los y las estudiantes.

Situación que se establece primeramente en el análisis de la dimensión de “desarrollar personas” de la encuesta CEPPE en donde gran cantidad de docentes manifiesta el bajo nivel de despliegue de capacidades directivas para apoyar el trabajo técnico pedagógico, por otro lado y en el mismo instrumento se puede constatar en el análisis de la dimensión “gestionar la instrucción” una baja valoración del profesorado en las prácticas directivas relacionados con la observación de clases y su respectiva retroalimentación, las cuales tienen convergencia valorativa con la categoría de análisis del instrumento cualitativo “Apoyo al trabajo docente” en donde el profesorado manifiesta la falta de sistematicidad en los procesos de acompañamiento y observación de clases

dando muy baja valoración a los aportes directivos para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, coincidentemente con el análisis cuantitativo los docentes evidencian una percepción de falta de competencias por parte de directivos para desarrollar los procesos de apoyo pedagógico.

Por otro lado es importante destacar que en ambos análisis se puede constatar en las respuestas de los profesores y profesoras la dificultad del equipo directivo para establecer una visión institucional, propósitos y metas comunes. Y el último hallazgo que debemos relevar es que el equipo directivo no ha desarrollado prácticas tendientes a propiciar un trabajo colaborativo evidenciado en las respuestas de la encuesta CEPPE en la dimensión “afirmaciones sobre el establecimiento” y en la categoría de análisis “cooperación” del instrumento cualitativo en donde se manifiesta como explicación al factor tiempo pero preponderantemente al bajo nivel de capacidades directivas para desarrollar instancias de trabajo colaborativo.

III.- Descripción del problema.

Problema: A partir del análisis realizado de los datos cuantitativos y cualitativos los cuales describen las dinámicas laborales, las características del despliegue de prácticas de liderazgo del equipo directivo de la institución podemos establecer como principal problemática problema que: **“Las Prácticas de liderazgo pedagógico por parte del equipo directivo y técnico se encuentran descendidas, por tanto, no favorecen el desarrollo profesional docente y por consiguiente no hay una mejora sostenida en los aprendizajes de los y las estudiantes ”.**

Causas.

Rol difuso de cada uno de los integrantes del equipo directivo. Lo que ha tenido un impacto en la diferenciación de las tareas, así como en la integración de estas, en tanto que los actores dicen asumir roles que no necesariamente le corresponden, lo que ha generado cierto solapamiento de tareas entre los distintos roles:

“Aquí nosotros apañamos y hacemos de todo, yo trabajo no solamente de [...], por eso yo estoy muy metido con el PME, con el proyecto educativo con un proyecto que evalúa al equipo propiamente tal, porque en esa área me he ido metiendo, entonces soy de apoyo al director y a la jefe de utp en ese campo” (D1).

Así mismo el bajo despliegue de prácticas de liderazgo en la dimensión de “establecer dirección” por parte del director y su equipo explican esta problemática.

Capacidades descendidas del equipo directivo, que promuevan mejoras en las prácticas docentes y que impacten positivamente en los aprendizajes de los y las estudiantes . Las prácticas de liderazgos más descendidas según la encuesta CEPPE corresponde a la dimensión “Desarrollar personas” lo que da cuenta del bajo nivel de apoyo que desarrolla el director y el equipo directivo para el desarrollo profesional docente, seis de estas prácticas tienen una baja valoración las cuales en promedio llegan a un 3,8%.

En este mismo sentido los entrevistados ponen de manifiesto la necesidad de liderazgo y capacidades en el apoyo directivo “Lo han hecho... pero a lo mejor de repente tener la competencia, o tener una visión más amplia de lo que es el programa de integración... yo creo que por ahí va de repente... el desconocimiento de pronto no les permite entregar más estrategias, pero la disposición siempre la han tenido del trabajo colaborativo (D3).

Efectos.

Bajo nivel de colaboración en el trabajo docente. En el diagnóstico de la institución tanto en el análisis cuantitativo y cualitativo se evidencia la baja valoración que se le atribuyen a las prácticas directivas respecto a la genereación de trabajo colaborativo entre los y las docentes. Las acciones están más bien centradas en actividades rutinarias con bajo impacto en el desarrollo profesional de los profesores y las profesoras por consiguiente en los aprendizajes de los y las estudiantes.

Visión poco clara respecto del proceso de enseñanza aprendizaje, valores y propósitos. Existe una coherencia entre los entrevistados

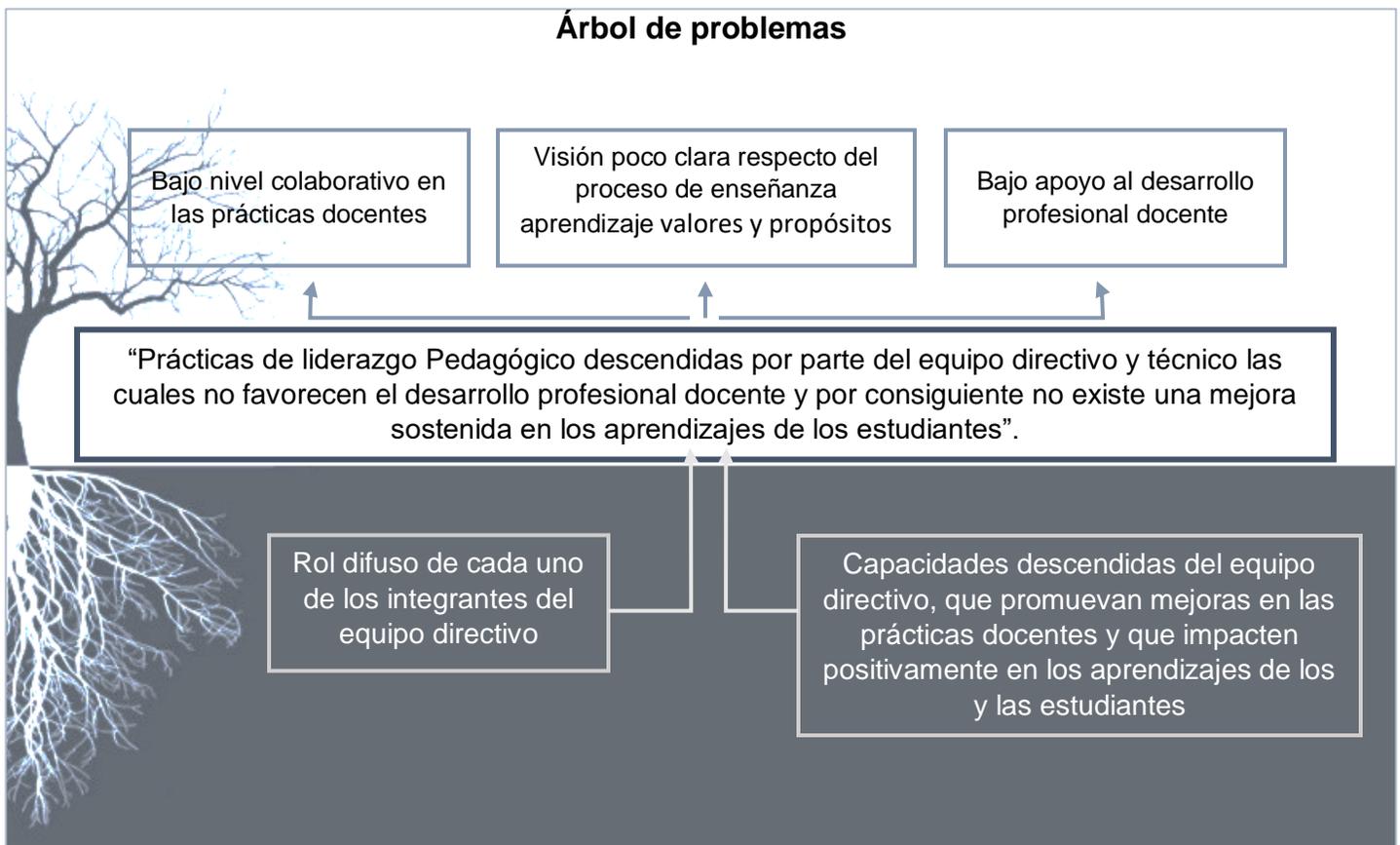
respecto a las dificultades para establecer una visión clara y transmisible a toda la comunidad escolar.

“y lo otro que también tenemos algunas dificultades nosotros en cuanto a la difusión o socialización de los sentidos que uno tiene cuando organiza el currículum, de los propósitos, de lo que se busca de cada profesor. Tal vez de lo que se espera de ellos. A lo mejor no hemos logrado instalar, para que ellos tomen en consideración, lo que uno espera y lo que se espera con los cambios, con la organización del currículum que se hace” (D4). Así mismo queda en evidencia la complejidad de establecer una visión clara en el despliegue de prácticas de liderazgo por parte del director y su equipo en tanto los reactivos 2.1, 2.2, 4.3, 5.7 que aluden a estas capacidades están descendidas, tienen como promedio una valoración de un 3,5% en nivel muy de acuerdo.

Bajo apoyo al desarrollo profesional docente. Este efecto inhibe el desarrollo profesional docente a juicio de los entrevistados y el despliegue de prácticas de liderazgos que propendan a desarrollar, apoyar y contribuir con el desarrollo profesional de los profesores y las profesoras, por parte de los directivos de esta institución tienen una baja valoración. Aluden a lo asistemático de estas prácticas, vale decir, no se ha consolidado una infraestructura educativa que propicie la mejora en las prácticas de los docente y por consiguiente en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. Los y las docentes plantean la necesidad de presencia de los directivos en el acompañamiento al aula y su respectiva retroalimentación oportuna y efectiva, así como estrategias que apunten a desarrollar el trabajo colaborativo.

“Las observaciones de clases que hemos hecho este año han sido pocas, solamente a los y las docentes nuevos que han llegado.” (D4).

Así mismo los reactivos más descendidos en los niveles de prácticas de liderazgo implementadas por el equipo directivo dicen relación con el apoyo técnico pedagógico prestado a los profesores y las profesoras especialmente en la práctica de observación y retroalimentación de las clases reactivos 5.12 y 5.13 con un 0,0% y 1,5% respectivamente en la valoración del nivel muy de acuerdo.



IV.- Propuesta de mejora

La propuesta de mejora se focaliza en fortalecer las prácticas de liderazgo que propendan al desarrollo profesional docente con foco en el aula y por consiguiente en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes. Da cuenta de los principales hallazgos visualizado en el análisis y estructuración de la problemática presentada por el establecimiento y se intenciona como estrategia de liderazgo a desarrollar el liderazgo distribuido.

El propósito de esta propuesta es instalar un modelo que fortalezca el liderazgo distribuido en la gestión pedagógica del establecimiento y que impacte positivamente en la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes. Esta propuesta tiene como referencia teórica el modelo “Connecting professional learning” Indagación colaborativa de Harris, (2014) propuesto por “Ahumada,L. Castro,S. y Maureira, O. (2018). Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante la indagación colaborativa. Nota Técnica N°9. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso Chile”. Se adoptará y adaptará el modelo en su componente de fortalecimiento del trabajo e indagación colaborativo al interior del establecimiento.

Esta propuesta presenta tres fases:

- a) **Fase de implementación:** la cual consistirá en indagar las creencias respecto al liderazgo, análisis del liderazgo implementado, concepción del liderazgo distribuido, definición conjunta de la problemática, visión compartida respecto a los

procesos de enseñanza aprendizaje, se establecerán los criterios de éxito y logro.

b) Fase de Innovación se probará una nueva estrategia de trabajo colaborativo y de desarrollo profesional docente incorporando la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en Proyectos en las asignaturas de Lenguaje y Matemática y módulos técnico profesional, se creará un equipo de coordinadores que actuará desde la investigación acción.

c) Fase de Impacto, el impacto se medirá en tres instancias primero en el nivel de logros de aprendizaje de los y las estudiantes, segundo en el aprendizaje de los profesionales y las profesionales y tercero en las prácticas de liderazgo institucional.

Plan de fortalecimiento de prácticas de liderazgo con foco en el desarrollo profesional docente y en los procesos de Aula.

4.1.- Fase de implementación: En esta fase se analiza el estado situacional de la institución se toman decisiones de propósitos y lineamientos consensuados.

Actividad	Descripción	Responsable	Insumos
Reflexionar en torno a las concepciones y creencias compartidas de liderazgo a partir del análisis de los resultados del informe respecto de las prácticas de liderazgo en la institución.	<p>El equipo directivo y técnico del establecimiento participa de sesiones de reflexión respecto de las prácticas de liderazgo en el establecimiento con base en el informe entregado.</p> <p>Identifican las principales fortalezas y prácticas más descendidas reportadas y elaboran un informe el cual será un insumo para las sesiones de trabajo venideras.</p> <p>Toda esta fase estará mediada por una asesoría externa preferente una institución Universitaria que haya desarrollado investigación en Liderazgo.</p>	Director.	<p>Informe de resultados de prácticas de liderazgo en la Institución.</p> <p>Papelógrafo</p> <p>Plumones</p>
Construcción compartida de una visión y plan de trabajo con base en el liderazgo distribuido	El equipo directivo y técnico incluyendo coordinadores participan de un ciclo de talleres tendiente a fortalecer las capacidades de liderazgo distribuido, utilizando el informe de las principales conclusiones en torno a las fortalezas y debilidades	Director y equipo técnico asesor	Materiales de representación gráfica plumones, papel, lápices.

	<p>evidenciadas en la institución respecto al liderazgo, asesorados por la institución Universitaria contratada.</p> <p>Construyen una visión compartida de liderazgo institucional, propósitos y sentido del establecimiento.</p> <p>Desarrollan un plan de trabajo y describen los criterios de éxito y logros que definirán su concreción.</p>		
Rediseño de la organización	<p>El equipo directivo, técnico y de gestión lideran el proceso de análisis y actualización de las herramientas de gestión institucional principalmente PEI – PME con toda la comunidad educativa y el asesoramiento de la entidad externa, definiendo con claridad las atribuciones y responsabilidades que tiene cada uno de los miembros de la institución.</p>	<p>Director y equipo de gestión.</p>	<p>PEI PME Planes de gestión. Materiales de representación gráfica plumones, papel, lápices, PC, proyectores</p>

4.2.- Fase Innovación: En esta fase se incorporarán nuevas prácticas pedagógicas para ser incorporadas en las salas de clases con estudiantes, además se implementarán nuevas prácticas de liderazgo con base en el desarrollo docente y trabajo colaborativo.

Actividad	Descripción	Responsable	Insumos
Conformación de equipo de coordinadores a cargo del proceso de investigación acción	<p>Conformación de equipo de coordinadores que tendrán a cargo el proceso de investigación acción y trabajo colaborativo respecto a las prácticas pedagógicas instaladas, en el cual participará un representante de los departamentos de matemática, lenguaje y de cada especialidad, más el director, equipo técnico y asesor externo.</p> <p>Estará a cargo de identificar los desafíos, implementar el proceso de investigación sobre la práctica y reflexión respecto de los resultados de las acciones.</p> <p>También diseñará e implementará los talleres con los profesores.</p>	Director equipo técnico	<p>Materiales de representación gráfica plumones, papel, lápices.</p> <p>PC</p>
Reflexión sobre la práctica.	<p>El equipo de coordinadores y docentes de lenguaje, matemática y de las especialidades técnico profesional participan de Taller en el cual se reflexiona respecto de</p>	Asesor externo	<p>Materiales de representación gráfica plumones,</p>

	<p>las prácticas pedagógicas instaladas en la institución, identificando creencias y posibles brechas entre las teorías adoptadas y teorías de acción.</p> <p>Reflexionan en torno a los criterios de éxito de una clase.</p>		<p>papel, lápices.</p>
	<p>El equipo de coordinadores y docentes de lenguaje, matemática y de las especialidades técnico profesional participan de ciclo de Talleres de actualización de conocimientos pedagógicos en base a las estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Diseñan propuestas pedagógicas en base a esta estrategia.</p> <p>Establecen criterios de éxito de la estrategia y aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>Asesor externo</p>	<p>Materiales de representación gráfica plumones, papel, lápices.</p> <p>Dossier material de apoyo teórico en ABP</p>
<p>Estrategias de Acompañamiento docente</p>	<p>El equipo de coordinadores y docentes de lenguaje, matemática y de las especialidades técnico profesional participan de Talleres de socialización de las estrategias de acompañamiento al aula Caminatas de Aula y Revisión de productos de aprendizaje, diseñan</p>	<p>Asesor externo</p>	<p>Materiales de representación gráfica plumones, papel, lápices.</p> <p>Material de</p>

	<p>conjuntamente los propósitos, protocolos y criterios de desempeño esperado en concordancia con los estándares indicativos de desempeño propuestos por el MINEDUC.</p> <p>Taller n°1 Estrategia Caminatas de Aula.</p> <p>Taller n°2 Estrategia revisión de productos de aprendizaje.</p> <p>El equipo de coordinadores determinará eventualmente la necesidad de profundizar ambas estrategias en más talleres dependiendo del nivel alcanzado por el grupo de profesores.</p>		<p>apoyo técnico en las estrategias</p>
<p>Implementación de estrategia de Caminata de aula</p>	<p>El equipo de coordinadores del plan implementa la estrategia de evaluación formativa de prácticas pedagógicas Caminata de aula con foco en los aprendizajes de los y las estudiantes, siguiendo los protocolos convenidos y estructura teórica preestablecida.</p> <p>El equipo levanta información en torno a los indicadores de logro definidos.</p>	<p>Coordinadores</p>	<p>Material de apuntes</p>
<p>Evaluación de proceso de estrategia</p>	<p>El equipo de coordinadores y docentes de lenguaje, matemática</p>	<p>Equipo de coordinador</p>	<p>Materiales de</p>

<p>caminata de aula.</p>	<p>y de las especialidades técnico profesional participan en taller colaborativo de evaluación de proceso en torno a la estrategia utilizada identificando principales fortalezas y debilidades, realizan ajustes a la propuesta en conformidad con la reflexión colaborativa.</p> <p>La periodicidad del ciclo de la estrategia lo determinará el equipo conforme a las particularidades contextuales.</p>	<p>es</p>	<p>representación gráfica plumones, papel, lápices, pc, proyector.</p>
<p>Implementación de estrategia de Revisión de productos de aprendizaje</p>	<p>El equipo de coordinadores y docentes de lenguaje, matemática y de las especialidades técnico profesional participan taller colaborativo Revisión de productos de aprendizaje siguiendo los protocolos convenidos y estructura teórica preestablecida.</p> <p>El equipo de coordinadores levanta información en torno a los indicadores de logro definidos.</p>	<p>Equipo de coordinadores</p>	<p>Productos de aprendizaje trabajado con lo estudiantes,</p>

4.3.- Fase impacto: En esta fase se mide el impacto en los aprendizajes de los y las estudiantes, aprendizaje docente y aprendizaje en las prácticas de liderazgo, que han tenido las acciones implementadas en el plan de fortalecimiento de prácticas de liderazgo y desarrollo profesional docente.

Actividad	Descripción	Responsable	Insumos
Evaluación del impacto de las estrategias en los aprendizajes de los y las estudiantes	<p>El equipo de coordinadores y docentes de lenguaje, matemática y de las especialidades técnico profesional participan de taller para evaluar el impacto de la estrategia Aprendizaje Basada en Proyectos en los aprendizajes de los y las estudiantes.</p> <p>Esta evaluación se repetirá cada vez que termine un ciclo de implementación de la estrategia ABP y su respectivo acompañamiento docente utilizando como información los datos levantados en todo el proceso.</p> <p>La evaluación se robustecerá con una encuesta de satisfacción de los y las estudiantes.</p>	Equipo de coordinadores	<p>Resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.</p> <p>Informe de análisis de caminatas de aula y revisión de productos</p> <p>Resultados de las encuestas de satisfacción de los y las estudiantes.</p>
Evaluación del impacto de las estrategias en	El equipo de coordinadores y docentes de lenguaje, matemática y de las especialidades técnico	Equipo de coordinadores	Informe de análisis de caminatas de

<p>desarrollo profesional docente.</p>	<p>profesional evaluará el impacto en los aprendizajes de los profesores de aula en la implementación de las estrategias de desarrollo profesional docente Caminata de Aula y Revisión de productos de aprendizajes.</p> <p>La evaluación se robustecerá con una encuesta de satisfacción de los profesores y las profesoras de aula involucrados.</p>		<p>aula y revisión de productos</p> <p>Resultados de las encuestas de satisfacción de profesores.</p>
<p>Evaluación del impacto de la estrategia de liderazgo distribuido e indagación colaborativa.</p>	<p>El equipo de directivo, técnico y coordinadores y asesor externo evalúan el impacto en las prácticas de liderazgo la estrategia de liderazgo distribuido e indagación colaborativa en las prácticas de liderazgo de la institución.</p> <p>Se utilizará como insumo los informes de cada una de las evaluaciones de profesores y estudiantes.</p> <p>Se robustecerá la evaluación a través de una coevaluación del equipo.</p>	<p>Equipo de coordinadores.</p>	<p>Coevaluación del equipo de coordinadores.</p>

V.- RESULTADOS ESPERADOS

ACCIÓN	RESULTADO ESPERADO	INDICADOR DE RESULTADO	MÉTODO DE VERIFICACIÓN
1.- Indagar las creencias respecto al liderazgo, análisis del liderazgo implementado y concepción del liderazgo distribuido, definición conjunta de la problemática, visión compartida respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje, se establecerán los criterios de éxito y logro.	<p>El equipo directivo y técnico identifican sus principales debilidades y fortalezas en el estilo de liderazgo y relevan el liderazgo pedagógico y distribuido para la implementación curricular.</p> <p>El equipo directivo y técnico lideran las definiciones institucionales tendientes a construir una visión compartida respecto al liderazgo pedagógico, la mejora y el PEI</p>	<p>A lo menos 4 sesiones de reflexión mediados por una entidad externa preferentemente Universidad</p> <p>A lo menos 4 sesiones con los profesionales del establecimiento liderada por el equipo directivo y técnico con participación</p>	<p>Asistencia a talleres// Minuta de trabajo con acuerdos y aprendizajes: Practica problematizada/y configuración de nuevas definiciones del liderazgo a potenciar.</p> <p>Asistencia a reuniones de análisis y actualización de las definiciones del Proyecto educativo. PEI</p>
2.- Implementación de una nueva estrategia de trabajo colaborativo y de desarrollo profesional docente incorporando la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en Proyectos en las asignaturas de Lenguaje y Matemática y módulos	<p>El equipo de coordinadores implementa la innovación metodológica y hace seguimiento a la nueva estrategia de indagación colaborativa</p> <p>Los profesores y profesoras de lenguaje, matemática y Técnico Profesional</p>	<p>Todos los profesores y profesoras son acompañados en el aula con alguna de las estrategias seleccionadas por el equipo de coordinadores.</p> <p>Todos los profesores y profesoras participantes</p>	<p>Bitácoras de acompañamiento</p> <p>Productos de aprendizajes trabajados por los estudiantes</p> <p>Asistencia a talleres de actualización pedagógica</p>

<p>técnico profesional, se creará un equipo de coordinadores que actuará desde la investigación acción.</p>	<p>participan en proceso de actualización metodológica y de reflexión sobre la práctica.</p>	<p>implementan la nueva metodología ABP Por lo menos en un objetivo de aprendizaje. Profesores participan de 4 talleres de indagación colaborativa de acuerdo a la evidencia levantada en el acompañamiento al aula.</p>	<p>Planificaciones que incluyan metodologías ABP.</p>
<p>3.- Medición del impacto de las acciones en tres instancias primero en el nivel de logros de aprendizaje de los estudiantes, segundo en el aprendizaje de los profesionales y tercero en las prácticas de liderazgo institucional.</p>	<p>Mejora en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.</p> <p>Apropiación de la metodología de indagación colaborativa y de innovación metodológica por parte de los profesores y las profesoras participantes de la propuesta de mejora.</p> <p>Instalación de un liderazgo pedagógico distribuido centrado en los procesos formativos.</p>	<p>El 80% de los objetivos de aprendizaje trabajados en la propuesta son alcanzados por los y las estudiantes.</p> <p>El 100% de los profesores y las profesoras demuestra tener dominio de la metodología de innovación.</p> <p>El 90% del equipo directivo y técnico tiene el convencimiento que el nuevo estilo de liderazgo es el adecuado para la mejora de los aprendizajes</p>	<p>Evaluación transversal a todos los y las estudiantes participantes</p> <p>Síntesis de principales conclusiones de la implementación metodológica.</p> <p>Evaluación del programa instalado</p> <p>Encuestas de satisfacción</p>

VI.- CARTA GANTT

ACTIVIDAD		MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOS.	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.
FASE IMPLEMENTACIÓN	Reflexionar en torno a las concepciones y creencias compartidas de liderazgo a partir del análisis de los resultados del informe respecto de las prácticas de liderazgo en la institución.	x	x	x							
	Construcción compartida de una visión y plan de trabajo con base en el liderazgo distribuido	x	x	x							
	Rediseño de la organización	x	x	x			x	x	x		
FASE INNOVACIÓN	Conformación de equipo de coordinadores a cargo del proceso de investigación acción	x									
	Reflexión sobre la práctica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Taller de actualización y aprendizaje basado en proyecto		x	x	x			x	x	x	
	Estrategias de Acompañamiento docente		x	x	x			x	x	x	x
	Implementación de estrategia de Caminata de aula			x	x				x	X	
	Evaluación de proceso de estrategia caminata de aula				x	x			x	x	
	Implementación de estrategia de Revisión de productos de aprendizaje			x	x	x		x	x	x	

FASE IMPACTO	Evaluación del impacto de las estrategias en los aprendizajes de los y las estudiantes			x	X	x			x	x	x
	Evaluación del impacto de las estrategias en desarrollo profesional docente			x	x	x			x	x	x
	Evaluación del impacto de la estrategia de liderazgo distribuido e indagación colaborativa.					x					x

VII.- MARCO TEÓRICO

La complejidad y el constante cambio de las organizaciones educativas demanda de las mismas contar con directores y equipos profesionales en constante tensión respecto a los desafíos que deben asumir en el rol de la gestión, no sólo en el ámbito administrativo sino, por sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y resultados académicos de los estudiantes (MINEDUC, 2015). Por consiguiente, deben imperar prácticas de liderazgo por parte del equipo directivo y técnico que favorezcan el desarrollo profesional docente tendientes al cambio (si fuese necesario) y la mejora continua y sostenida en los aprendizajes de los estudiantes.

De este modo directores, equipos técnicos y docentes deben necesaria y primeramente tener una visión estratégica compartida respecto de lo que quieren lograr, hacia donde dirigirse pero también es absolutamente necesario precisar como lo van a lograr y que definiciones éticas, morales y técnicas subyacen a su cotidianeidad, a sus creencias y prácticas que se despliegan en la organización. Describir el modelo de gestión y redefinirlo si fuese necesario, clarificando; que tipo de liderazgo coexisten en la institución y cual precisan, como se gestiona el cambio, la innovación y como se está desarrollando profesionalmente al docente.

En este marco teórico se pretende entregar una aproximación general de los componentes para iniciar una reflexión teórica respecto del modelo de gestión institucional de acuerdo a las principales conclusiones analizadas de la organización en estudio.

Liderazgo Educativo

El concepto de liderazgo educativo ha ido progresivamente posicionándose en el debate educacional y en la investigación sobre mejoramiento de establecimientos y sistemas escolares. El liderazgo educativo está asociado al desarrollo de ciertas conductas que vinculan directamente a los líderes con la organización, haciendo posible la influencia de la conducción en el comportamiento y en el “sentido” que moviliza a los integrantes de una comunidad escolar (Leithwood y Jantzi, 2000). Sin embargo, antes de referirnos directamente al concepto de Liderazgo Escolar es necesario realizar una atención al concepto genérico de Liderazgo reconociendo la naturaleza polisémica del concepto lo que ha llevado a algunos autores plantear un estado de confusión respecto de su definición y sentido Rodríguez (2014) Pese a ello Ciulla en un análisis de múltiples definiciones de liderazgo concluyó que básicamente la mayoría de estas definiciones atienden a lo mismo, *a la capacidad que tiene una persona en conseguir que otras personas hagan algo*. Las diferencias estarían en cómo consiguen los líderes que los seguidores alcancen los propósitos de la organización, por tanto, en las prácticas que desarrolla cada rol es lo que constituye las características del Liderazgo.

Seashore, Leithwood, Walstromy Anderson citados en Rodríguez (2014) describen el liderazgo en torno a dos funciones: a proporcionar dirección y a ejercer influencia. Por su parte Bush y Glover (2003) identifican 4 conceptos que definirían liderazgo los cuales son: Influencia, valores, visión y gestión. En la búsqueda de establecer certezas respecto del concepto algunos autores han precisado sus definiciones como, Elmore (2010) lo define como el conjunto de prácticas que movilizan el cambio y la mejora de las organizaciones. Este conjunto de prácticas implica el despliegue de capacidad de adaptación a ciertos desafíos y resolución de problemas en diversos contextos Villegas (2018). Por su parte Vázquez, Bernal y Liesa (2014) el liderazgo es un proceso de influencia cuyos componentes son quien la ejerce y quienes son sujetos a ella, hablamos del líder y de sus seguidores; la influencia ejercida implica que debe producirse algún cambio

en los seguidores, ya sea en su motivación, competencias y/o carácter todo ello provocado como consecuencia de algún acto realizado por el líder.

El Liderazgo Educativo en el siglo XXI se basa en el supuesto de que las escuelas no pueden mejorar sin él, Bush (2017) y se considera al liderazgo como el segundo factor, después de la enseñanza en el aula, que más incide en los aprendizajes de los estudiantes Leithwood, Sammons, Harris y Hopkins (2006), dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes Bolívar (2014).

Junto con la naturaleza polisémica del concepto de liderazgo y la importancia que tiene en los aprendizajes de los estudiantes resalta también la diversidad de modelos y/o estilos presentes descritos en la literatura especializada como: Liderazgo instruccional, sistémico, visionario, transformacional, transaccional, auténtico, pedagógico, distribuido, etc. De los cuales destacaremos:

Liderazgo Instruccional El concepto de liderazgo instruccional se comienza a utilizar a mediados de la década de los ochenta para caracterizar a los directores escolares que utilizaban sus conocimientos y experiencia, más que su autoridad y posición de poder, para lograr alcanzar impactos sostenidos en la motivación del cuerpo académico y el aprendizaje de los estudiantes Hallinger citado en Sepúlveda, Aparicio 2017, Según Leithwood El liderazgo instruccional por lo general asume que el foco de atención para los líderes es el comportamiento de los docentes cuando están abocados a actividades que afectan directamente la formación de los y las estudiantes. Las principales críticas a este modelo radican en que es percibido como un concepto centrado principalmente en la enseñanza y no en el aprendizaje Bush (2017) y a que estaría demasiado enfocado en el director como centro de experticia, el poder y la autoridad subvalorando el rol de otros líderes dentro de La organización Hallinger 2003 citado en Bush (2017).

Liderazgo transformacional sus tareas prioritarias no son la gestión o administrar tareas, sino proveer estímulos para la innovación y el cambio. Una acción colectiva, impulsada por el equipo directivo, para promover una cultura de colaboración que, incrementando el compromiso y esfuerzo de los miembros, pueda lograr las metas de la organización. La construcción de confianza y respeto motiva a los seguidores a trabajar para conseguir las metas compartidas. El líder transformacional influye en la cultura de la escuela, mediante el compromiso en la misión o visión de la organización, de modo que pueda conseguir mejores aprendizajes Bolívar (2014).

Liderazgo moral y auténtico: En el trabajo de dirección escolar, el desafío de los líderes es conciliar dos imperativos que compiten entre sí, el de gestión y el moral. Ambos son imprescindibles y su omisión puede ser problemática. Las escuelas deben ser gestionadas de manera efectiva para poder sobrevivir... Pero para que la escuela se transforme en una institución, debe surgir una comunidad de aprendizaje... este es el imperativo que enfrentan los directores, desafío que debe capacitar a los alumnos y alumnas para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos Bush (2017).

Liderazgo distribuido.

Conjuntamente con la discusión respecto a los estilos de liderazgo es plausible establecer el debate que envuelve a quienes deben ejercer el liderazgo, lo que no sólo tiene una dimensión cualitativa, sino que trae consigo la pregunta de cuántos pueden o deben ser y si se trata de personas solo de dentro de la organización o pueden provenir de fuera (CEPPE, 2009) .

Según Lambert, citado en Bush (2017), se acabaron los días del liderazgo educativo solitario. Ya no creemos que un administrador por sí solo pueda ejercer

como líder educativo para toda una escuela sin la participación activa de otros educadores.

El liderazgo Distribuido aparece como un marco conceptual para analizar y enfrentar al liderazgo escolar. Supone un cambio cultural dentro de la organización. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que se manifiesta en todos los niveles Harris y Chapman citados en Murillo (2006)

Este cambio en la cultura organizativa de la institución implica movilizar el liderazgo del profesorado que parte de una formación basada en la organización, estrategia que permite aprender colaborativamente. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional de los y las docentes, crean una visión conjunta, visión que rompe el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando en dicha visión Crawford 2005 citado en Murillo (2006).

Esta propuesta de liderazgo implica la movilidad de las capacidades, habilidades, voluntades y experiencias instaladas en la organización educativa, no implica delegar funciones desde el poder central, sino más bien crear una cultura colaborativa de aprendizaje entre todos sus miembros, así como una mayor coordinación que disipan las fronteras del liderazgo tradicional en la medida que más actores asumen el rol de líder en la cotidianeidad. Más que la acción del equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente Murillo (2006).

Gestión del cambio y mejora.

El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos. Profesores, profesoras, padres, madres, alumnos y alumnas eran considerados como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones recientes. Los valores y metas de los usuarios no tenían influencia directa en los procesos de cambio.

El futuro del cambio educativo depende de la evolución desde la innovación al desarrollo institucional. Cambio educativo requiere innovación, implementación y analizar el sistema social. El objetivo principal del cambio debería ser establecer una diferencia.

Para generar el cambio es indispensable tomar la iniciativa para romper el círculo de la dependencia. Fullan (2002) sostiene que no podemos depender o esperar a que el sistema cambie. El cambio no es lineal. Es importante seguir aprendiendo sin dejar que nos derrumben las vicisitudes del cambio. Si más individuos actuasen como aprendices, si se hablase cada vez más con aquellos que tienen ideas diferentes a las nuestras, es probable que los sistemas aprendiesen a cambiar.

Las estrategias para el desarrollo profesional, como la construcción de infraestructuras deben ser redefinidas para incluir no sólo a los profesores. Se necesita un proceso de reculturización: transformar los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación (Fullan, 2002).

¿Qué es el cambio en la práctica? La implementación del cambio educativo implica «cambio en la práctica». Pero ¿qué significa esto exactamente? Cuando nos preguntamos qué aspectos de la práctica actual se verían alterados si se implementasen determinados cambios educativos, la dificultad de definir y llevar a cabo el cambio real empieza a salir a la luz.

Fullan (2002) argumenta que el problema estriba en que el cambio educativo no es una entidad única, incluso si mantenemos el análisis al nivel más

simple de una innovación en un aula. La innovación es multidimensional. Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier nuevo programa o política: (1) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología), (2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes), y (3) la posible alteración de las creencias (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas).

Los tres aspectos del cambio son necesarios, porque juntos representan el medio para alcanzar un determinado objetivo pedagógico o conjunto de objetivos. Si son válidos para lograr dicho objetivo o no lo son es otra cuestión, que depende de la calidad y adecuación del cambio en relación a la meta que nos hayamos planteado. El cambio tiene que darse en la práctica en las tres dimensiones citadas de forma ordenada para que tenga alguna posibilidad de afectar a los resultados. Vale decir, proponer una coherencia de trabajo que pueda aglutinar todas las fuerzas posibles de una comunidad educativa.

Marco coherente (Fullan y Quinn, 2016).

Una gestión coordinada del sistema educativo implica que los equipos de líderes y profesionales de un territorio escolar trabajen articulados y de manera congruente e integrada, con el objetivo de implementar la estrategia que han acordado.

Los sistemas suelen tener disrupciones en su funcionamiento, y las instituciones superponen tareas entre niveles, provocando una presión desgastante en las comunidades educativas. De ahí la necesidad de avanzar hacia una coordinación adecuada, para la cual el nivel intermedio constituye una bisagra fundamental.

Si la coordinación entre los niveles del sistema resulta compleja, su coherencia es un aspecto aún más desafiante, pero imprescindible de abordar. Esta no tiene que ver con la descripción de la organización y la estrategia, sino con el nivel de comprensión común sobre el propósito y la naturaleza de la labor que se refleja en las acciones individuales y, especialmente, en el trabajo colectivo

de los profesionales y docentes del sistema educativo (Fullan y Quinn, 2016; citado en Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames y Zoro, 2017).

Por su importancia, se han desarrollado distintas sistematizaciones para comprenderla. Los marcos de coherencia ayudan a los equipos de liderazgo a implementar efectivamente una estrategia de mejoramiento. De este modo, habrá coherencia cuando se logre: lenguaje común, comprensiones comunes, acuerdos comunes y objetivos comunes dentro de la comunidad escolar. Estos niveles, debidamente gestionados y balanceados, provocan cambios significativos en el sistema.

Sin embargo, para que se den transformaciones complejas a nivel institucional se requiere de más factores que apoyen el proceso de cambio para la mejora. De este modo, para implementar una propuesta de desarrollo profesional se ha pensado en analizar y actuar en base al modelo de Kotter (1997).

8 pasos para instalar el cambio (Kotter, 1997).

El modelo de Kotter refleja las ideas básicas de la perspectiva moderna: un plan racional basado en una evaluación interna y externa del contexto y que los líderes pueden tener el conocimiento y capacidad de diseñar y dirigir ese plan (Rosenbloom, Malone y Valdez, 2016).

Este modelo fue presentado por el profesor John Kotter, a través de su libro “Liderando el cambio”, libro que fue publicado en 1995. El modelo está basado en ocho etapas, es decir, ocho pasos a través de los cuales se desarrollan métodos y consejos básicos para orientar el cambio organizacional y cumplir con el objetivo de implementarlo de la mejor manera posible. El modelo sugiere que los cambios exitosos suelen lograrse con más frecuencia si se sigue un proceso de ocho pasos sucesivos:

ETAPA	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
1	Establecer un sentido de urgencia	Ayudar al equipo profesional, y otros, a comprender y compartir la necesidad de actuar para cambiar la situación actual del establecimiento
2	Crear un grupo que pueda liderar el cambio	Incluir a personas que tienen poder formal e informal. Incentivar y generar condiciones para que trabajen como equipo.
3	Crear una Visión del cambio a impulsar	Generar una visión que otorgue dirección a los esfuerzos de cambio. Describir cómo se ve sin y con cambio. Diseñar estrategias para lograr la visión.
4	Comunicar la visión para que sea apropiada por todos	Planificar e implementar acciones para asegurar una buena comprensión y aceptación de la visión y de la estrategia.
5	Generar condiciones para que los involucrados se empoderen.	Identificar y remover barreras para el cambio, cambiar procesos y estructuras que socavan la visión y la estrategia. Crear las capacidades necesarias. Incentivar tomar riesgos, proponer ideas y actividades no tradicionales, la creatividad de los involucrados. La implementación requiere ir entregando poco a poco cierto liderazgo a otros actores.
6	Metas logrables a corto plazo	Asegurar que algunos logros son rápida y fácilmente alcanzables en el corto plazo. Destaque los logros, reconozca y valore a las personas que han contribuido a esos logros.
7	Persistencia	Utilizar la credibilidad para cambiar estructuras, políticas que no están bien alineadas con la visión, recoja las sugerencias. Nuevo personal asegurar que sean personas que entran con las convicciones, disposiciones y capacidades para implementar la visión. Reenergizar el proceso, agregando nuevas iniciativas, aumentando el círculo de personas que lideran aspectos de la innovación; mayoría llegue a sentirse un agente de cambio.
8	Institucionalización	Fortalecer las articulaciones entre las nuevas actividades y acciones y la mejora del establecimiento. Desarrollar liderazgo distribuido; un cambio en el equipo no implica volver atrás: el cambio se sostiene en el tiempo.

John Kotter (1997, citado en Rosenbloom *et al.*, 2016) afirma lo siguiente:

Desarrollo profesional Docente.

A través de las últimas décadas se han desarrollado diversas propuestas de desarrollo profesional para los y las docentes. Estas han ido variando con el tiempo llegando a propuestas de actualización docente que se enfocan en cambios en las prácticas pedagógicas de manera colectiva por sobre la forma individual, utilizando trabajo entre pares, creación de redes de docentes y la búsqueda de nuevas comprensiones de sus prácticas y su contexto.

El docente es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto es necesario entregarle una formación profesional inicial y continua que le permita enfrentar los desafíos que los cambios y reformas puedan presentarle. Para lograr de manera efectiva esto, se requiere trabajo con prácticas que cuenten con respaldo empírico de su efectividad para el aprendizaje docente (Lieberman y Miller, 2001).

De acuerdo a Montecinos (2003), estas propuestas deben surgir de los siguientes ámbitos:

- Una nueva visión de la profesión docente.
- El descontento con los modelos tradicionales de capacitación.
- Los aportes de la teoría constructivista.
- La investigación de programas de desarrollo profesional docente que sean efectivos.

La misma autora explica que se plantea la necesidad de dejar atrás modelos que suponen que el aprendizaje docente es un evento en el cual se entregan prescripciones para el desempeño pedagógico. Más bien se deben generar instancias para que los y las docentes puedan indagar y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas construyendo nuevas comprensiones de ellas en redes docentes, de manera colectiva y desde su propio lugar de trabajo.

Esta nueva visión responde a los desafíos de una mayor heterogeneidad de los alumnos y las alumnas, la diversificación de las demandas a los establecimientos educacionales, la necesidad de articular una educación continua

a lo largo de la vida y la complejización del conocimiento y del mercado laboral que exigen la capacidad de trabajar en equipo (Montecinos, 2003). La misma autora menciona que el trabajar juntos y de manera colectiva tiene varios objetivos:

- Proponer actividades curriculares que acrecientan el marco curricular y que distingan a su establecimiento.
- Que los profesores diseñen, implementen y evalúen proyectos de mejoramientos en sus unidades educativas.
- Que los profesores y las profesoras se involucren en un aprendizaje colectivo con sus pares en diversos programas.

Esta forma de trabajo requiere tener una actitud indagatoria, de experimentación, de innovación y de compromiso con este tipo de aprendizaje colectivo. El resultado de este tipo de trabajo es que la base de conocimiento de los profesores para la toma de decisiones se va ampliando y complejizando, junto con una nueva comprensión acerca de su profesión, dejando de ser “objetos” de perfeccionamiento, para reconstruir activamente su práctica y el contexto en el cual se desempeñan.

De acuerdo a diversos estudios (Darling-Hammond, 2000; Densimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Guskey, 1997; Liberman y Miller, 2001; Loucks-Horsley & Stiles, 2001; National Staff Development Council, 2001; National Science Education Standards, 1998; Wenglinski, 2000; citado en Montecinos 2003), los programas de desarrollo profesional efectivos están caracterizados por los siguientes aspectos:

1. El objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los y las estudiantes, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado en sus alumnos.
2. Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica.

3. Los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos y las alumnas, también guían el aprendizaje profesional de los y las docentes y otros educadores.
4. El programa se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículum escolar.
5. Las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben.
6. Ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo.
7. Contempla evaluaciones regulares.

Montecinos (2003) menciona algunas estrategias y actividades que fomentan el aprendizaje docente colectivo e *in-situ*:

- **Inmersión en la indagación e investigación:** Participación en el tipo de actividades de aprendizaje que los profesores y las profesoras deben crear para sus alumnos, es decir, investigaciones basadas en la indagación.
- **Implementación del currículo:** Aprender, usar, y refinar la aplicación de un conjunto particular de materiales didácticos.
- **Desarrollo curricular y adaptaciones:** Creación de nuevos materiales didácticos o estrategias y/o adaptación de material existente adecuándolo a las necesidades de sus alumnos y sus alumnas.
- **Talleres, cursos, y seminarios:** Utilización de situaciones estructuradas, fuera del aula, que se focalizan en forma intensiva en un tema y que permiten aprender de otros con mayor experticia en ese tema.
- **Investigación-acción:** Examen crítico de la propia práctica profesional y del aprendizaje de sus alumnos y alumnas a través de un proyecto de intervención acompañado de investigación.
- **Estudio de casos:** Análisis de videos o descripciones de situaciones de enseñanza y aprendizaje, focalizado en los problemas identificados, cómo estos pueden superarse y los resultados de aprendizaje.
- **Grupos de estudio:** Participación en interacciones estructuradas, regulares

y colaborativas con relación a un tema, con oportunidades para revisar nueva información, reflexionar sobre la propia práctica y analizar los resultados que se están obteniendo en el aula.

- **Revisión de trabajos de alumnos, sus pensamientos y resultados de evaluaciones:** Estudio cuidadoso del trabajo de los alumnos y alumnas, lo que producen, para así comprender sus formas de pensar, sus estrategias de aprendizaje e identificar sus necesidades de aprendizaje. Estos conocimientos permiten elaborar estrategias y materiales didácticos que satisfacen las necesidades de los alumnos y alumnas.
- **Entrenamiento y mentor:** Trabajar uno-a-uno con un colega con igual o más experiencia para mejorar la docencia a través de una variedad de actividades, como: Observación de clases y retroalimentación, resolución de problemas y planificación conjunta.
- **Redes de apoyo profesional:** Conectarse con otros profesionales de la educación para explorar temas de interés, definir propósitos y metas compartidas, compartir información y estrategias e identificar y resolver problemas comunes. Estas redes pueden aumentarse al participar en grupos de discusión en la Internet o el correo electrónico.

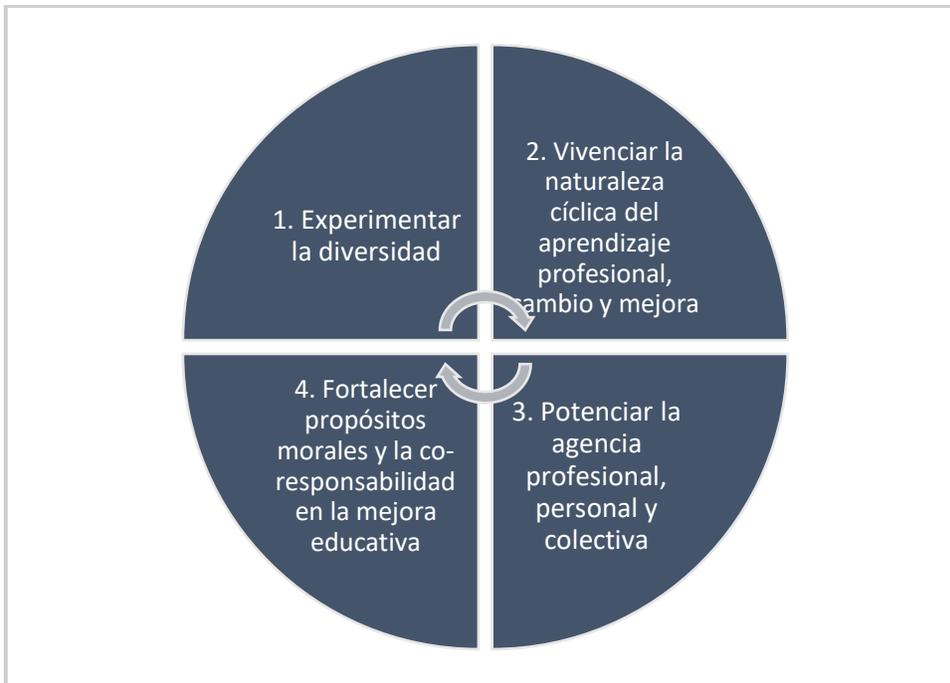
Las estrategias que se utilicen dependerán de las necesidades y el contexto donde se apliquen, tomando en cuenta tanto el currículum nacional, las metas del establecimiento, entre otros factores, siendo el docente en todas ellas uno de los protagonistas.

Estrategias de desarrollo profesional docente.

Tutorías grupales.

Esta estrategia se caracteriza por Fortalecer la práctica pedagógica a través de un trabajo colaborativo que busca fortalecer tres acciones clave dentro del establecimiento; Asegurar que el tiempo en reuniones de equipo se dedique a abordar temas que afectan directamente al aprendizaje de los y las estudiantes; favorecer liderazgos compartidos y distribuir la información, competencias y responsabilidades en la toma de decisiones entre los y las docentes y la comunidad escolar; y generar las condiciones de tiempo, espacio, de apoyo y refuerzo para el aprendizaje colectivo. Todo esto con un foco específico la construcción de comunidades de aprendizaje y crear una cultura de aprendizaje profesional (Handford & Leithwood, 2013; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004).

Las tutorías grupales buscan preparar actividades que luego implementaran en sus centros escolares dentro de un grupo de líderes escolares que se dividen en subgrupos de 5-6 personas junto a un facilitador. Esto tiene como intención transferir lo aprendido a sus prácticas de liderazgo escolar. Los principios que la sustentan pueden ejemplificarse de acuerdo a como se expresan durante las tutorías y los efectos que tienen en el aprendizaje de los líderes escolares del establecimiento donde se aplicarán.



1.- *Experimentar la diversidad*: La tutoría grupal permite reunir profesionales con distintas experticias, conocimientos y trayectorias (aportadas por los directivos del colegio y por profesionales externos) y con esto se amplía la zona de desarrollo próximo de los participantes permitiendo que se logren aprendizajes compartidos mayores a los que podrían lograr de manera independiente.

2.- *Vivenciar la naturaleza cíclica del aprendizaje profesional, cambio y mejora*: Todos los participantes serán aprendices en el proceso de mejora, trabajarán en el diseño y/o ajuste colaborativo de un instrumento o estrategia para su ejercicio profesional. Por lo tanto, la tutoría grupal se vuelve una oportunidad para participar en la resolución conjunta de problemas, generar apoyo mutuo, ofrecer asesoramiento, y potenciar la enseñanza y el aprendizaje entre pares.

3.- *Potenciar la agencia personal, profesional y colectiva*: Al trabajar en el diseño, ajuste y/o adaptación de las estrategias de desarrollo docente, se generarán espacios para la innovación y el cambio. Cuando los directivos y profesores analicen de manera crítica las prácticas que se están llevando a cabo actualmente

en el aula, se logra a través de las discusiones y tensiones, mayor conciencia de las áreas que requieren mayor atención y se puede definir más claramente cómo encarar dichos procesos de cambio.

4.- *Fortalecer propósitos morales y la co-responsabilidad en la mejora educativa:* Otro de los aspectos que se ve fortalecido es el sentimiento de co-responsabilidad del aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, especialmente por parte de los directivos del establecimiento.

Mentoría entre pares.

La mentoría entre pares tiene como objetivo principal apoyar a aquellos profesores que proponen utilizar nuevas estrategias y/o acciones para potenciar el aprendizaje profesional de ellos y otros docentes. Permite examinar de forma colectiva y crítica, qué funciona y qué no al aplicar nuevas estrategias de enseñanza.

Componentes y trayectoria de la práctica.

Esta estrategia posee tres etapas y roles definidos:

Etapas:
Etapa 1: reunión pre observación (20 min)

Etapa 2: observación (45 min)

Etapa 3: reunión posterior (45 min)

Roles:

1. Profesor/a: lidera el proceso de mentoría definiendo qué aspectos se observarán y se focaliza en esos aspectos.

2. Mentor/: observa, escucha y realiza preguntas para identificar soluciones en conjunto con el/la profesor/a observado. Apoya en la definición de los aspectos que serán foco de la observación y colabora en la reflexión crítica que se realiza con posterioridad. Se vuelve un facilitador, un colaborador, un aprendiz, un asesor, y un oyente en quien el/la profesor/a observado puede confiar.

Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes.

Los trabajos realizados por los estudiantes son evidencias relevantes de lo que hace una escuela o liceo. Al hacerlos público, se refleja la idea que es un trabajo colectivo de los docentes (Montecinos, 2003). Tienen el potencial de revelar no sólo el dominio que han alcanzado de los objetivos del currículo, sino también una gran cantidad de información sobre los estudiantes: sus intereses intelectuales, sus fortalezas, las dificultades que encontraron en la elaboración de sus tareas, entre otros.

Protocolo para el análisis de los productos de aprendiza (Ulloa, J. Cabrera, C. 2017)	
	Descripción
Primer Momento	Es preparatorio para ponerse de acuerdo respecto de la implementación de esta actividad de desarrollo profesional entre pares. Los docentes se agrupan por nivel o por asignatura y estipulan que uno de ellos presente productos de aprendizaje generados por estudiantes en su clase. La idea es que a través de las distintas sesiones de trabajo, cada uno asuma el rol de presentador
Segundo Momento	Está centrado, fundamentalmente, en analizar los productos o tareas de los estudiantes. El presentador distribuye las copias de los trabajos sin entregar mayores antecedentes, mientras el facilitador motiva la conversación de los docentes en torno a lograr una comprensión de los trabajos presentados, buscar pistas que demuestren las fortalezas y dificultades que enfrentan los alumnos/as. Se solicita fundar los juicios que emiten los docentes. En la Tabla 1 se detallan las etapas de este momento junto con las tiempos estimados para cada una.

Tercer Momento	La conversación se centra en el proceso de enseñanza aprendizaje. El profesor presentador entrega más antecedentes del trabajo realizado por los estudiantes, instrucciones y guías entregadas, y pautas de evaluación. Se pueden presentar otros antecedentes de los estudiantes o del grupo. También entrega información evaluativa de los trabajos o productos presentados, señalando qué tan cerca o lejos se encuentran de lo esperado. A partir de la conversación, se logran acuerdo
----------------	---

Observación de aula.

Los docentes no se desarrollan solos, pues las organizaciones en general juegan un rol relevante en su desarrollo profesional, particularmente es relevante el liderazgo del Director/a y equipo directivo. Estudios muestran que es clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los y las docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los y las docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Hallinger, 2005; citado en Ulloa y Gajardo 2016). En este proceso, dos subprocesos son clave: la observación de clases y la retroalimentación.

Para Ulloa y Gajardo (2016), la observación de clases considera al menos tres elementos fundamentales en relación a la observación: la distinción observador/observación, el proceso de observación y sus modalidades y, finalmente, el marco de observación.

Distinción observador/observación.

La figura principal en el acto de conocer es el observador en la experiencia de observar. Por tanto, no existe observación sin observador ni observador sin observación. En efecto, el sujeto es observador y conceptuador al mismo tiempo:

observa desde sus propios filtros, prioridades e intereses, lo que genera que habitualmente se confunde la interpretación con la propia descripción (Flores, 2009, en Ulloa y Gajardo 2016).

El proceso de observación y sus modalidades.

Cabe considerar dos procesos fundamentales asociados a la observación de clases: (a) el notar o atención selectiva, que se refiere a la habilidad para dirigir la atención a las situaciones que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje y (b) el razonar, que alude a la habilidad para utilizar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje con el fin de razonar sobre las situaciones que se han observado. El primer elemento se encuentra estrechamente relacionado con el foco de observación, particularmente con lo que se ha denominado triángulo instruccional (el qué observar). Por su parte, el segundo elemento, “alude a las habilidades de los observadores para describir, interpretar, evaluar y predecir a partir de lo que observan” (el cómo observar, qué registrar y cuánta información se utiliza).

Marco de observación.

La tercera dificultad emerge al intentar definir un marco de observación. Los marcos de observación tradicionales habitualmente ponen su foco en el docente, ocultando a los otros componentes relevantes del núcleo pedagógico o triángulo instruccional. De esta forma, generalmente parten de una definición de lo que se entiende por buen profesor, una descripción de su ejercicio pedagógico y a partir de ahí, su apreciación en el aula, los criterios de observación y sus correspondientes indicadores.

Para Ulloa y Gajardo (2016) los criterios que los observadores típicamente ven son los que han sido dictados por la evaluación formativa que son usados por todos los administradores en la división escolar. Las categorías mayores típicamente incluyen planificación, desarrollo de la instrucción, evaluación, gestión del aula y cualidades profesionales.

Ante ello, el problema es que, en la mayoría de los sistemas de observación, casi toda la atención está dada al proceso que desarrolla el profesor. En consecuencia, los gestores o directivos escolares típicamente observan los comportamientos de los y las estudiantes sólo con el propósito de evaluar la gestión de la clase. Lo anterior, de acuerdo a Beers (2006, citado en Ulloa y Gajardo 2016), implica que uno de los criterios fundamentales, generalmente se encuentre ausente: ¿Lograron los estudiantes el objetivo de la clase? ¿Cuántos y qué tan bien? (Beers, 2004).

Al respecto, hay que considerar hacer un cambio en el foco en que se enmarca este proceso de observación, vale decir, centrar el foco en los aprendizajes de los estudiantes. Para ello es necesario crear y consensuar instrumentos de observación que permitan indagar si efectivamente los alumnos y las alumnas están o no aprendiendo.

Retroalimentación.

Todo proceso de observación de clases requiere una retroalimentación: proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser devuelta al docente; es decir compartida, analizada y comprendida en conjunto. Los autores chilenos analizan el modelo de retroalimentación de Tunstall y Gipps, (1996; en Leiva *et al.* 2017) donde destacan 4 tipos:

- Tipo A: Retroalimentación evaluativa: premios y castigos.
- Tipo B: Retroalimentación evaluativa: aprobación y desaprobación.
- Tipo C: Retroalimentación descriptiva: especificando el logro o el modo de mejorar.
- Tipo D: Retroalimentación descriptiva: construyendo el aprendizaje.

De estas cuatro, el Tipo D resulta ser de mayor efectividad y apunta hacia la metacognición de los procesos que condujeron al aprendizaje y reconocimiento de una buena práctica pedagógica a través de la reflexión que lleva a cabo el

profesor, tras someterse al juicio de quien lo retroalimenta.

Ulloa y Gajardo (2016), señalan que las conversaciones abiertas valoran lo que las personas piensan y hablan, generando apertura de aprender para aprender. Por ende, una estrategia eficaz por parte de quien evalúa y observa es: explicitar las preocupaciones, dar a conocer el motivo y analizar dichas preocupaciones con el otro. A partir de la reflexión del líder pedagógico se invita al docente a una conversación abierta al aprendizaje. De este modo, se requiere que los docentes y directivos construyan acuerdos para poner en el centro al estudiante y sus aprendizajes.

Caminatas de Aula

Las caminatas y conversaciones de aprendizaje (Sharratt, 2016) constituyen una aproximación sistemática y no evaluativa para conocer qué está ocurriendo en cada sala, en cada escuela. Conocer “qué” ocurre, “por qué” ocurre, y “cuán bien” ocurre es el núcleo de nuestra profesión. El proceso de caminar y conversar sobre el aprendizaje implica promover el crecimiento y la colaboración, poniendo foco en cómo los estudiantes están pensando a través de su rendimiento en tareas relevantes, registrados por los “caminantes” respecto de lo que los maestros están enseñando y los estudiantes están aprendiendo, en base a 5 preguntas guías:

1. ¿Qué estás aprendiendo?

2. ¿Cómo estas aprendiendo?

3. ¿Cómo sabes que estás aprendiendo?

4. ¿Cómo puedes mejorar?

5. ¿A dónde vas en busca de ayuda?

Los líderes escolares que realizan diariamente caminatas y conversaciones de aprendizajes (Sharratt, 2016), reúnen evidencias de la enseñanza que realizan los profesores y de la mejora de los estudiantes cuando realizan estas 5 preguntas. Los estudiantes que pueden describir sus aprendizajes con precisión, e identifican como pueden mejorar, están resolviendo la brecha de su rendimiento.

Después de muchas caminatas, se realizan conversaciones con los profesores. Para liderar la enseñanza de una manera más efectiva, los líderes hacen preguntas auténticas de una manera no amenazante, indagando el porqué de las decisiones que toman los profesores. Los líderes tienen una acción más directa si la enseñanza no se está produciendo a un nivel competente o con alto impacto. Se necesita apoyo y asistencia a través del tiempo para un aprendizaje profesional específico si es que los estudiantes no están progresando al ritmo y tasa esperada (Sharratt, 2016).

CONCLUSIONES

En el estudio realizado en el Liceo Municipal de la Araucanía, luego de conjugar las variables de análisis, presentada en la línea base, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos se releva como principal hallazgo y que involucra la gestión institucional y por consecuencia se manifiesta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; El bajo despliegue de las competencias de liderazgo con foco en los aprendizajes, lo que no propicia el desarrollo de capacidades profesionales capaces de instalar un modelo de mejora continua, por el contrario se develan prácticas poco definidas y sin una orientación clara respecto a los propósitos institucionales, así mismo no se aprecia una definición que potencie el trabajo colaborativo capaz de generar una comunidad que reflexione sobre sus prácticas. En definitiva se hace necesario robustecer la infraestructura educativa que rediseñe estrategias y procedimientos que fortalezca los aprendizajes institucionales, de estudiantes y profesores.

Por ello la propuesta de mejora presentada busca el desarrollo institucional en tres estadios distintos, por un lado el desarrollo de capacidades institucionales de liderazgo pedagógico con foco en el aula, en los aprendizajes de los profesores y las profesoras en potenciar sus capacidades de reflexión e innovación respecto de sus prácticas cotidianas y por supuesto en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Será necesario para la implementación de este plan de mejora contar primeramente con líderes que estén dispuestos a liderar un proceso de cambio y mejora considerando que... el accionar de los directivos es el segundo factor que más influye en los aprendizajes de los estudiantes Leithwood (2006) instalando la urgencia moral que debe movilizar la organización.

Por otro lado será necesario rediseñar parte de la infraestructura educativa dando apertura a un liderazgo más colaborativo o distribuido que garantice el despliegue y fortalecimiento de las capacidades instaladas en la comunidad, lo

facilita las estrategias de aprendizaje colaborativo, impulsando el desarrollo profesional docente, creando una visión conjunta, visión que rompa el aislamiento y el individualismo Murillo (2006).

Como proyección de esta propuesta es necesario considerar realizar un estudio acabado respecto a la oferta de asesoría externa al momento pensar que entidad trabajar ya sea de una entidad Universitaria o de otra naturaleza, preferentemente privilegiar a aquellas que han liderado procesos de cambio – mejora educativa, que tengan alguna experiencia en la implementación del modelo de Indagación Colaborativa de Harris y/o que hayan participado de procesos de desarrollo profesional docente.

Es necesario considerar que en primera instancia las estrategias de desarrollo profesional están orientadas a un grupos específicos de profesores y profesoras y asignatura por lo cual no abarca la totalidad de las prácticas de aula, por ello será preciso gradualmente homologar la estrategia al resto de la comunidad. Así mismo las estrategias de innovación metodológica es una propuesta que debe ser evaluada, validada o rediseñana según las variaciones contextuales y las proyección de las estrategias.

Por último el principal desafío estará en la creación de un conjunto robusto de procedimientos e instrumentos que permitan levantar los datos que nos permitan medir y analizar el impacto de las acciones implementadas, que nos sirvan para la toma de decisiones para un segundo proceso de mejora. Pero lo más importante y si bien las acciones de las centros escolares deben estar informada por la evidencia es necesario que se le den ROSTROS a los datos y saber que hacer para ayudar a cada niño que se encuentra detrás de la estadística Sharratt, L. Fullan, M. (2015).

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

Bush, T. y Glover, D. (2003), *School leadership: Concepts and evidence*, Nottingham: National College for School Leadership.

Busch, T. (2016) *Mejora Escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo*. *Liderazgo educativo en la escuela, nueva miradas*. Pag. 19 ediciones Universidad Diego Portales.

CEPPE (2009) *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2009) - Volumen 7, Número 3

Del Buey, F. Romero, M. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula abierta*, ISSN 0210-2773, N° 81, 2003, págs. 99-110

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., y Hopkins, D. (2011). Successful school leadership: Linking with learning and achievement. Maidenhead: Open University Press.

Elmore, R. Construir una nueva estructura para el liderazgo escolar, 2004, publicado en español el 2010, en Mejorando la escuela desde la sala de clases. Área de Educación Fundación Chile.

Finn, J. D. (1972). Expectations and the Educational Environment. Review of Educational Research, 42(3), 387–410.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2).

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

Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. Journal of EducationalAdministration, 51(2), 194-212.

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

Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). Distributed leadership and student engagement in school. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Diego, CA. Recuperado el 10 de 01 de 2021 desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424645.pdf>

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

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

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

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

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

Lieberman, A., y Miller, L. (2001). Teachers caught in the action: Professional development that matters. New York: Teachers College Press

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

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

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

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

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

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

Murillo, F. (2006) Rev. Gestión de la Educación, Vol. 7, N° 2, [1-19], ISSN: 2215-2288, julio-diciembre, 2017. Rev. Gestión de la Educación, Vol. 7, N° 2, [1-19], ISSN: 2215-2288, julio-diciembre, 2017.

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

Rosenbloom D., Malone P., Valdez B. (2016). The Handbook of Federal Government Leadership and Administration: Transforming, Performing, and Innovating in a Complex World. SPA Series in Public Administration and Public Policy, 219.

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

Ruiz Carlos Bolívar, (2008) El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad, Revista de filosofía y sociopolítica de la educación. Número 8 año 4 / 2008

Sepúlveda, F. Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido Rev. Gestión de la Educación, Vol. 7, N° 2, [1-19], ISSN: 2215-2288, julio-diciembre, 2017.

Sharratt,L. Fullan, M. (2012) Poniendo Rostros a los Datos Título original: Putting FACES on the data: what great leaders do!. Editorial, Corwin.

Sharratt, L. (2016). Liderando con los aprendizajes en mente. Copyright, dr. lyn Sharratt, 2016.

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

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

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017). Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: una estrategia de desarrollo profesional docente. Nota técnica N°11. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Universidad de Concepción

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

Vasquez, S. Bernal, J. Liesa, M. (2014) La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 79-97.