



# PROYECTO DE GRADO MAGISTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

PROPUESTA DE MEJORA PARA EL APOYO AL TRABAJO DOCENTE Y LA GESTIÓN  
CURRICULAR EN EL ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA  
COMUNCA DE CONCEPCIÓN

PROFESOR GUÍA: MG. JORGE GAJARDO

AUTOR: PS. SEBASTIÁN ORTIZ PARRA

CONCEPCIÓN 25 DE ENERO 2021

## Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. RESUMEN EJECUTIVO .....	5
3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO .....	7
3.1 Descripción general de la institución.....	7
3.2 Aspectos Organizativos.....	8
3.3 Propósitos institucionales.....	9
Misión: .....	9
Visión: .....	9
3.4 Redes de apoyo y/o conexiones con otras instituciones.....	10
3.5 Dotación .....	10
3.6 Indicadores de eficiencia interna.....	11
3.7 Resultados académicos.....	13
3.8 Estándares de aprendizaje.....	18
3.9 Otros indicadores .....	20
4. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE .....	21
4.1 Línea de investigación .....	21
4.2 Objetivos del diagnostico .....	21
Objetivo general: .....	21
Objetivos específicos .....	21
4.3 Diseño metodológico.....	22
Enfoque, diseño y alcance .....	22
Muestra y Unidad de análisis.....	22
¿Qué se quiere describir? .....	23
Instrumentos y análisis de la información .....	24
Cuestionario.....	24
Focus Group.....	26
Elementos de validez y confiabilidad que introduciremos en el diseño.....	27
4.4 Plan de análisis de datos.....	29
Resultados de orden cuantitativo .....	29
Resultados de orden cualitativo .....	57

4.5 Integración de resultados .....	64
4.6 Árbol del problema .....	74
Problema.....	74
Causas .....	74
Efectos .....	75
Análisis del problema identificado.....	75
Análisis de las Causas .....	76
Análisis de los efectos .....	80
5. PROPUESTA DE MEJORA .....	85
5.1 Objetivo general del proyecto .....	85
5.2 Metas de Efectividad .....	85
5.3 Cuadro de Resultados Esperados .....	85
5.4 Diseño de actividades .....	88
6. FUNDAMENTACIÓN TEORICA .....	97
Mejora educativa.....	97
Liderazgo educativo.....	99
Desarrollo profesional docente .....	104
Acompañamiento a los docentes: Retroalimentación .....	106
7. CONCLUSIONES.....	112
8. REFERENCIAS .....	114

## 1. INTRODUCCIÓN

El propósito del presente informe es conocer una propuesta de mejora de un establecimiento de dependencia particular subvencionado de la comuna de Concepción, región del Bío Bío. Dicha propuesta fue elaborada posterior al análisis de los datos obtenidos de manera cuantitativa y cualitativa. Luego se integraron los resultados con la finalidad de identificar una problemática, detectando sus respectivas causas y consecuencias.

El documento se encuentra estructurado en seis apartados, que se distribuyen de la forma que se pasa a explicar: En primer lugar se presenta el resumen ejecutivo del proyecto, donde se explica de manera sintética la propuesta de mejora diseñada, mencionando los instrumentos aplicados y la muestra de la cual se obtuvo la información, pero también se menciona el problema identificado.

En el segundo apartado se da cuenta de los antecedentes del contexto de la institución, se detallan aspectos tales como, descripción general del colegio, matrícula, dotación, propósitos institucionales, resultados de aprendizaje, indicadores de eficiencia y los otros indicadores de calidad.

Como tercer apartado se expone el diagnóstico y la línea base realizada, se describen las preguntas de la investigación, los objetivos del diagnóstico, diseño metodológico, muestra, instrumentos aplicados, datos recolectados de orden cualitativo y cuantitativo, el plan de análisis de los datos, síntesis de los datos recolectados, integración de resultados y para finalizar se plantea un árbol del problema.

El cuarto apartado consta de la propuesta de mejora, acá se explicita el objetivo general y las metas de efectividad. Asimismo, se detallan los resultados esperados del plan y el diseño de las actividades.

Lo que refiere al apartado cinco, se desarrolla la fundamentación teórica, acá se describen los antecedentes principales de carácter teórico y empíricos que sostienen la coherencia y pertinencia del plan de mejoramiento desarrollado.

Como último apartado se presentan las conclusiones, donde se mencionan los principales aprendizajes y proyecciones.

## 2. RESUMEN EJECUTIVO

La finalidad del proyecto es exponer un plan de mejoramiento educativo que busca contribuir en la solución de la problemática identificada en el proceso diagnóstico y línea base. Dicha instancia fue construida por dos etapas: en primer lugar, se recogieron los datos cuantitativos que significó la aplicación y posterior análisis de un cuestionario a los docentes del establecimiento que buscaba conocer la opinión que tienen sobre las características de la institución, la forma cómo vivencian su trabajo ahí, pero también y sobre todo, las prácticas que llevan a cabo sus directivos. La segunda etapa constó de profundizar a través de datos cualitativos, donde inicialmente se planificó un focus group, no obstante, debido a las circunstancias sanitarias y a la suspensión de clases presenciales, se optó por analizar un grupo de entrevistas aplicadas por una consultora externa a los liderazgos de la institución.

Posteriormente se llevó a cabo la integración de resultados y se determinó que la problemática del colegio es el Bajo despliegue de prácticas que aluden a la gestión pedagógica por parte de los directivos. Esta problemática fue abordada por el diseño de un plan de mejoramiento educativo que tiene como objetivo “Desplegar prácticas de liderazgo enfocadas en la gestión curricular de los docentes del Colegio”, por medio de la retroalimentación a los estudiantes como estrategia de desarrollo profesional docente, es decir, los líderes educativos trabajarán capacidades con los docentes para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Este trabajo será guiado inicialmente por un facilitador externo experto quién entregará lineamientos de cómo desarrollar el plan de mejoramiento. En primer lugar los directivos trabajarán con el departamento de lenguaje, con estos docentes se desplegarán herramientas de retroalimentación con sus estudiantes, todo esto, medido y evaluado periódicamente a través del mapa de configuración de la innovación.

Este proceso permitirá responder al objetivo planteado, que implica desarrollar capacidades en los líderes enfocado en lo pedagógico, los docentes aprenderán y entenderán el rol de los líderes en su quehacer dentro de la sala de clases, pero finalmente los principales beneficiados serán los estudiantes, pues se verá favorecido su aprendizaje con la meta de contribuir eficientemente a las exigencias de la sociedad.

### 3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

#### 3.1 Descripción general de la institución

Es un establecimiento de dependencia Particular Subvencionado, ubicado en Avenida San Juan Bosco número 140, de la comuna de Concepción. Declarado cooperador de la Función Educacional del Estado por el Decreto Nº 3879 del 14 de junio de 1950. A partir de 1995 cuenta con régimen de financiamiento compartido, que se obtiene mediante el aporte estatal y el de las familias de los alumnos. Los niveles de enseñanza son: educación parvularia, básica y media. Esta última imparte dos modalidades de enseñanza, Humanístico Científica y Técnico Profesional. Respecto a esta última, cuenta con cuatro especialidades: Mecánica Automotriz, Electricidad, Electrónica y Telecomunicaciones.

Al ser un colegio particular subvencionado, recibe un copago de parte de los apoderados, este equivale al 10 % del ingreso de estos, teniendo un tope de \$ 80.000; considerando la matrícula total del establecimiento (1900), 1.000 de los estudiantes recibe algún porcentaje de beca y 810 estudiantes están en el tramo de prioritarios. El índice de vulnerabilidad estudiantil el año 2019 en enseñanza básica es del 80,9 % y en la enseñanza media del 83,94%. En el año 2016 este índice era del 50% ponderado en los dos niveles.

Además, el colegio cuenta con la Subvención Escolar Preferencial (SEP), y ha implementado el Programa de Integración Escolar (PIE).

### 3.2 Aspectos Organizativos

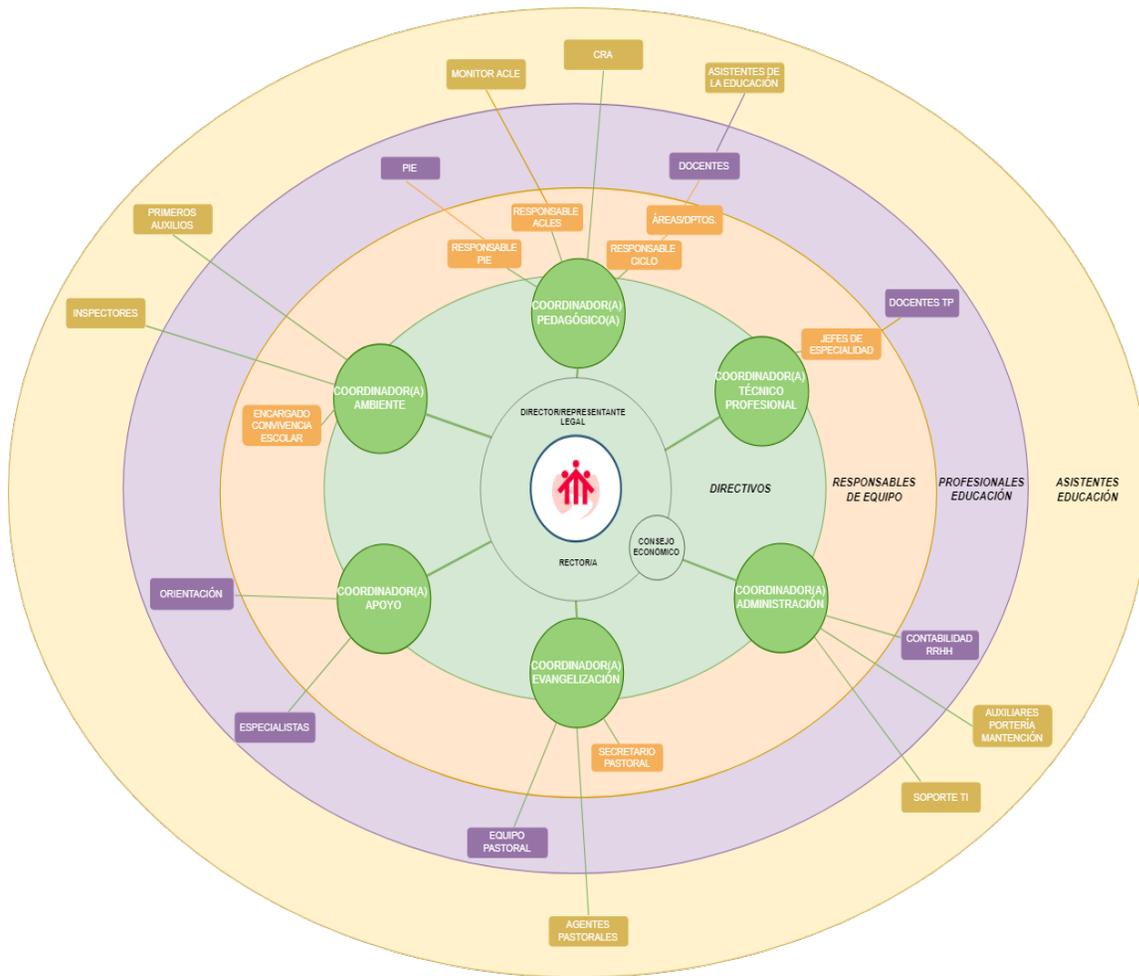


Figura 1: Elaboración propia en base a datos del colegio.

#### Organización Jerárquica

La estructura organizacional está basada en un modelo circular, animado por el director, representante legal, junto al rector. Los encargados de animación de las áreas de gestión se dividen en: Área Pedagógica que se dedicaba a la gestión y animación académica de la institución; Área de Administración encargada de las finanzas y todos los aspectos contables-administrativos, Área de Apoyo que tienen como función acompañar a los docentes, y estudiantes en sus procesos personales y comunitarios; Área de Ambiente que vela por el clima dentro y fuera de la sala de clases, Área técnico profesional que se

preocupa de la gestión de su modalidad y finalmente el área de Evangelización que anima todo el quehacer pastoral del colegio.

Todas las Áreas tienen sus respectivos equipos. El área gestión pedagógica incluye al coordinador del área, y a los coordinadores de: la modalidad Técnico Profesional, de ACLE, de PIE, y los encargados de cada uno de los ciclos.

En relación con esta área en particular, en el PME, en la dimensión de gestión pedagógica tiene como objetivo, “Instalar prácticas pedagógicas efectivas e innovadoras que permitan incrementar los estándares de aprendizaje y los indicadores de desarrollo personal de todos los estudiantes”.

### 3.3 Propósitos institucionales

#### Misión:

La misión del Colegio, define necesidades a satisfacer, a quienes destinar *nuestros* esfuerzos y/o productos a ofrecer. Surge a partir del diagnóstico realizado a las dimensiones educativo-cultural, evangelizadora-catequética, experiencia asociativa y dimensión vocacional. Consiste en: “Educar y evangelizar a niños y jóvenes en un contexto de calidad, siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación y de la Iglesia Católica, mediante la metodología de Don Bosco, Santo Educador”.

#### Visión:

Siendo signos y portadores del Amor de Dios, teniendo como modelo a Cristo el Buen Pastor, construimos una Comunidad Educativa Pastoral al servicio de los niños, preadolescentes y jóvenes, inspirados en el legado espiritual y pedagógico de Don Bosco, para formar ‘buenos cristianos y honestos ciudadanos’, contribuyendo a la Iglesia y a la sociedad actual.

### 3.4 Redes de apoyo y/o conexiones con otras instituciones

- Existe convenio de colaboración con instituciones de educación superior:
  - Universidad de Concepción,
  - Universidad San Sebastián,
  - INACAP,
  - DUOC,
  - Universidad Andrés Bello,
  - Universidad del Desarrollo
  - Universidad del Biobío
  - Universidad Católica de la Santísima Concepción
  
- Forma parte de las siguientes redes asociadas a colegios:
  - Red de Colegios SDB de Chile.
  - Red de colegios asociados a la Cámara de la Construcción.
  - Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE).
  - Asociación Deportiva Integrada y Cultural de Colegios Particulares (ADICPA).
  - Forma parte de la red de colegios de la Fundación Arturo Irarrazaval Correa (FAIC)
  - Colegios de iglesia de la arquidiócesis de la Santísima Concepción.

### 3.5 Dotación

Actualmente el establecimiento cuenta con 1916 estudiantes; Rector, Director, coordinadores área Pedagógica, Administración, Apoyo, Ambiente y Evangelización; 102 docentes, 50 de género femenino y 52 de género masculino; 71 asistentes de la educación de los cuales 35 son de género femenino y 36 de género masculino. La planta docente tiene un promedio de edad de 38 años. A nivel de formación profesional el 90% posee estudios de pregrado y título de Profesor, el 10% son profesionales habilitados para enseñar en el área Técnico Profesional.

### 3.6 Indicadores de eficiencia interna

A continuación, se exponen tablas 1, 2 y 3 con algunos indicadores de eficiencia interna como lo son el número de matrícula anual por nivel educativo, puntaje promedio PSU, número de egresados y titulados (TP).

**Tabla 1**

*Indicadores de Eficiencia Interna*

Nivel	Matrícula 2016	Matrícula 2017	Matrícula 2018	Matrícula 2019
Pre básica	131	125	124	128
Básica	597	745	886	840
Media	1125	987	964	950
Total	1853	1860	1974	1915

Nota: Indicador de eficiencia interna que corresponde a matrícula del establecimiento desde el año 2016 a 2019 en todos los niveles que imparte el establecimiento. Imagen propia. Datos aportados por la coordinación académica del colegio.

**Tabla 2***Resultados PSU*

Industrial particular subvencionado	Puntaje promedio	H- C diurno particular subvencionado	Puntaje promedio
Modalidad HC	601	Modalidad TP	508
Comuna	577,4	Comuna	499,3
Provincia	549	Provincia	474
Región	543,1	Región	458
Nacional	525,6	Nacional	451.5

Nota: resultados comparativos en PSU en las dos modalidades HC y TP que imparte el establecimiento. Datos aportados por la coordinación académica 2019.

**Tabla 3***Titulados y Egresados*

Indicador	Total de titulados
N° alumnos egresados 2016	127
N° alumnos egresados 2016 y titulados	80
N° alumnos egresados 2017	131
N° alumnos egresados 2017 y titulados	89
N° alumnos egresados 2018	146
N° alumnos egresados 2018 y titulados	113

Nota: estadística de egresados y titulados en la modalidad técnico profesional entre los años 2016 a 2018.

En la Tabla 3, es posible observar que la cantidad de estudiantes que egresan y se titulan en la modalidad Técnico Profesional ha ido aumentando gradualmente en el tiempo, así como también que los alumnos que egresan y se titulan son siempre menos que aquellos que solo egresan.

### 3.7 Resultados académicos

En base a los resultados obtenidos en los últimos SIMCE, la Agencia de la Calidad de la Educación establece que el colegio está en categoría de desempeño medio referido al nivel de educación media, ya que en el nivel de educación básica no presenta categoría.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos por el Colegio en el SIMCE en II° medio, 8°, 6° y 4° básico.

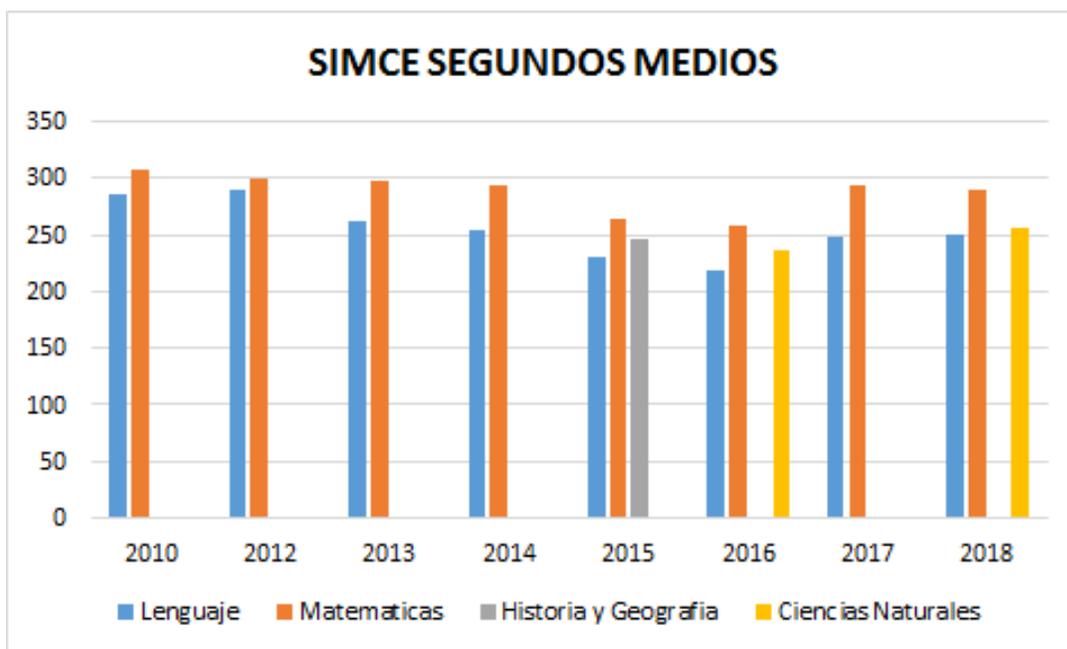


Figura 2

De la Figura 2, se puede extraer que tanto en el SIMCE de lenguaje y el de matemática desde el año 2010 al 2016 hubo una tendencia a la baja constante en los puntajes obtenidos, posteriormente en el 2017 tiende a elevar levemente el puntaje, manteniéndose similar en el año 2018. Por otra parte, cabe destacar que los resultados en el área de matemática son siempre más altos que los de lenguaje, ciencias e historia.

El promedio del establecimiento en el año 2018 comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es 9 puntos más bajo en lenguaje, 9 puntos más alto en matemática y similar en ciencias.

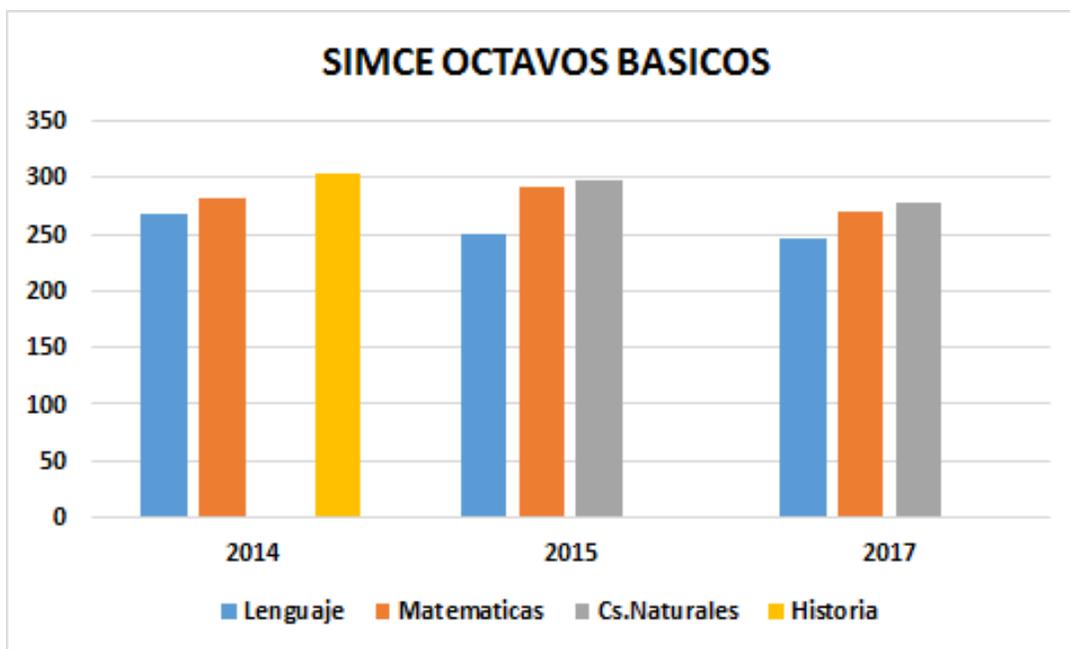


Figura 3

Como se puede observar en la Figura 3, en el SIMCE de lenguaje e historia se presenta una baja constante en los puntajes, mientras que en matemática se presenta de manera irregular (baja, sube, baja).

El SIMCE de lenguaje, específicamente de lectura, vuelve a tener resultados más bajos que el resto de las áreas.

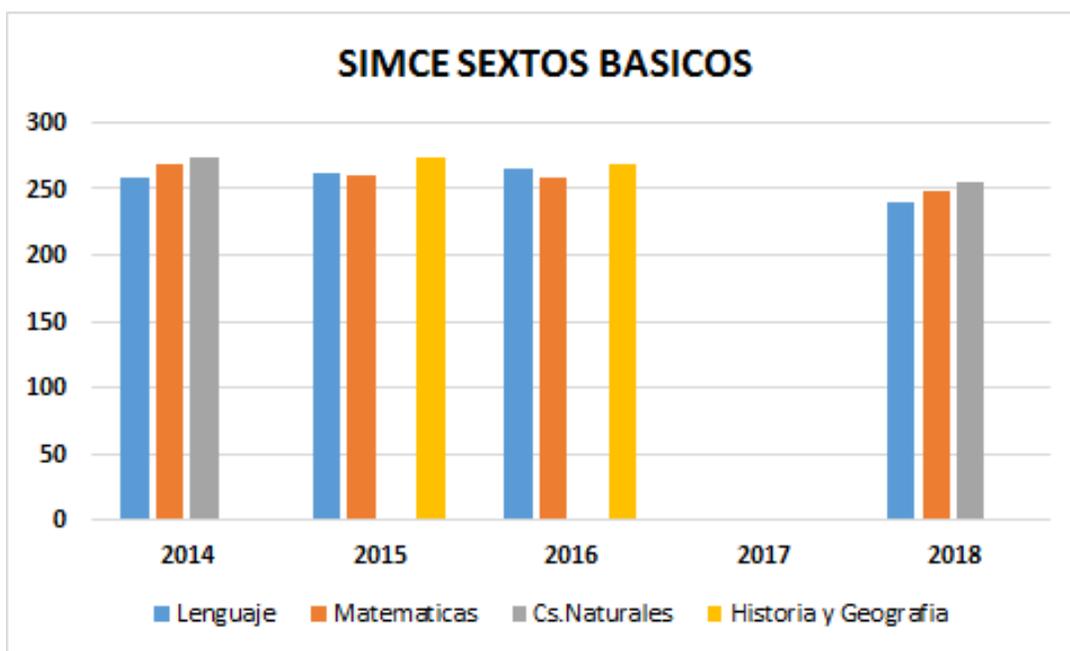


Figura 4

En la Figura 4, se puede apreciar que los resultados en el SIMCE de matemática, ciencias e historia tienden a la baja en sus puntajes desde el año 2014 al 2018, mientras que lenguaje tiende levemente a subir desde el 2014 al 2016, pero desciende en la evaluación realizada en el 2018. De igual forma, es posible observar que en 6° básico los resultados en el SIMCE de ciencias e historia obtienen puntajes más altos que lenguaje y matemática.

El promedio del colegio en el año 2018 comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es 13 puntos más bajo en lenguaje, 5 en matemática y similar en ciencias.

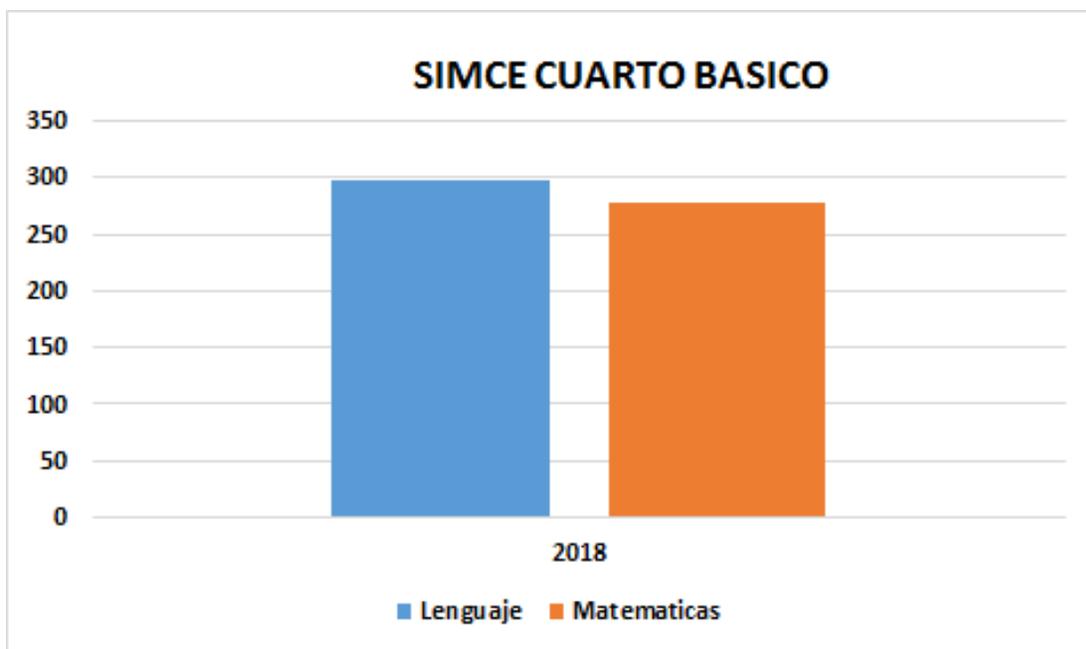


Figura 5

El promedio del colegio en el año 2018 comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es 25 puntos más bajo en lenguaje y 17 en matemática.

### 3.8 Estándares de aprendizaje

A continuación, se exponen los estándares de aprendizaje correspondientes a la última evaluación realizada en 6° y 4° básico. Según lo señalado en la página de la Agencia de Calidad, los cursos restantes no cuentan con los datos suficientes para proporcionar dicha información.

**Tabla 4**

*Estándares de aprendizaje 6° básico*

Nivel de aprendizaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Lenguaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Matemática
Adecuado	23,8%	11,3%
Elemental	30%	63,3%
Insuficiente	46,3%	22,5%

Nota: estándares de aprendizaje correspondientes a la última evaluación realizada en 6°básico 2018. Según lo señalado en la página de la Agencia de Calidad, los cursos restantes no cuentan con los datos suficientes para proporcionar dicha información. Agencia de la calidad de la educación, 2019, pág. 17.

Tal como muestra la Tabla 4, un porcentaje significativo de estudiantes presenta un nivel de aprendizaje insuficiente en el área de lenguaje, específicamente en lectura. Por otra parte, en el área de matemática, la mayoría de los estudiantes presenta un nivel de aprendizaje elemental. Cabe destacar que en ambas áreas, el nivel adecuado es el que presente el menor porcentaje de estudiantes.

**Tabla 5**

*Estándares de aprendizaje 4° básico*

Nivel de aprendizaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Lenguaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Matemática
Adecuado	63,3%	33,8%
Elemental	22,8%	48,1%
Insuficiente	13,9%	18.2%

Nota: estándares de aprendizaje correspondientes a la evaluación realizada en 4° básico 2018. Agencia de la calidad de la educación, 2019, pág. 17.

A diferencia de los resultados de sexto básico, en cuarto es posible observar que el nivel de aprendizaje que presenta la menor cantidad de estudiantes es el insuficiente. En el área de lenguaje el mayor porcentaje de encuentra en el nivel adecuado y en matemática en el elemental (Tabla 5).

### 3.9 Otros indicadores

**Tabla 6**

*Otros indicadores*

Indicador	Ptje.	II° medio		6° básico		4° básico	
		Colegios Similares	Ptje.	Colegios Similares	Ptje.	Colegios Similares	Ptje.
Autoestima académica y motivación escolar	74	Similar (0 puntos)	73	Similar (-1 puntos)	73	Similar (0 puntos)	
Clima de convivencia escolar	78	Similar (2 puntos)	73	Similar (-2 puntos)	76	Similar (1 punto)	
Participación y formación ciudadana	78	Similar (1 punto)	74	Similar (-3 puntos)	78	Similar (2 puntos)	
Hábitos de vida saludable	66	Similar (-4 puntos)	66	Más bajo (-5 puntos)	62	Más bajo (-7 puntos)	

*Nota:* resultados indicadores de desarrollo personal y social 2018 en los niveles de 4° y 6° básico y 2° medio. Datos proporcionados por la agencia de la calidad de la educación, 2019, pág. 15 (2° medio, en informe de resultados educativos docentes y directivos educación media) pág.16 (4° y 6° básico en informe de resultados educativos docentes y directivos educación básica.)

## 4. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE

### 4.1 Línea de investigación

- ¿Cuál es la percepción de los docentes del colegio sobre las prácticas de liderazgo del equipo directivo?
- ¿Qué estrategias han sido implementadas por el equipo directivo para desarrollar a los docentes del Colegio?
- ¿Cuáles son las formas en que el equipo directivo establece directrices a los docentes del Colegio?
- ¿Cómo el equipo directivo gestiona la instrucción de la enseñanza en los docentes del Colegio?
- ¿Cómo rediseña la organización de la enseñanza el equipo directivo en los docentes Colegio?

### 4.2 Objetivos del diagnostico

Objetivo general:

Determinar las prácticas de liderazgo implementadas por el equipo directivo según docentes del Colegio.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias implementadas por el equipo directivo para desarrollar a los docentes del Colegio.
- Conocer las formas en que el equipo directivo establece dirección a los docentes del Colegio.
- Conocer la manera en cómo el equipo directivo gestiona la instrucción de la enseñanza en los docentes del Colegio.
- Describir cómo el equipo directivo rediseña la organización de la enseñanza en el Colegio.

### 4.3 Diseño metodológico

#### Enfoque, diseño y alcance

El enfoque de la presente investigación responde al paradigma de estudios mixtos, los cuales según Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M., 2014, p. 534) “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”.

A su vez, se enmarca en un diseño explicativo secuencial, el que “se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos (...) Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio” (Hernández, R., et al., 2014, p. 554)

El alcance más adecuado para esta investigación es el descriptivo, el cual tiene como objetivo “indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (Hernández, et al., 2014, p.155). Los estudios descriptivos “son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 80).

#### Muestra y Unidad de análisis

El tipo de muestreo que se utilizará será una combinación de lo probabilístico y no probabilístico, ya que, en una investigación de tipo mixta, el investigador realiza una mezcla de técnicas (estadísticas y otras guiadas por el propósito), con el objetivo de ubicar y seleccionar su muestra, de acuerdo al problema planteado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Para mayor precisión, la literatura ofrece como un tipo de muestreo, el denominado mixto secuencial, pues, la metodología y los resultados de la primera fase definen la metodología que se ocupará en la fase siguiente y en algunos casos, el tamaño

final de la muestra utilizada en la fase cuantitativa sirve de marco muestral para el diseño de la muestra cualitativa (Teddlie, & Yu, 2007).

En este caso, la muestra está constituida por los integrantes del equipo directivo y por los docentes de aula del colegio. Se escogió a ambos grupos, con la finalidad de conocer la percepción de ambos estamentos, es decir, para identificar las convergencias y divergencias de miradas y/o posturas. Lo anterior, ya que, el equipo directivo implementa y/o instaure las medidas, mientras que los profesores son los que la llevan a cabo en la sala de clases con los estudiantes. Dentro de los criterios, se aplicarán los instrumentos a todos los integrantes de la comunidad que formen parte de cada estamento, siempre y cuando, sean parte del establecimiento desde inicios del presente año. Esto, con la finalidad de que los involucrados, hayan participado de acciones, decisiones, conversaciones en el colegio, que les permita tener cierto grado de claridad sobre el fenómeno a estudiar.

La unidad de análisis es de carácter colectivo y apunta principalmente a identificar nudos críticos en las prácticas de liderazgo directivo, en este caso, como ya se explicita, la unidad de información, es decir, a quiénes se va acudir para obtener la información serán los docentes de aula.

¿Qué se quiere describir?

Lo que se desea describir que en este caso, son las prácticas de liderazgo efectivo. Es menester tener claridad que el liderazgo es una práctica, una acción que puede ser ejecutada por una o más personas, que en primer lugar es ejercido por los directores de los colegios, por los equipos de gestión y en último lugar por los docentes en la sala de clases, no olvidando que su objetivo debe estar orientado a aportar a la diversidad de estudiantes, facilitar el logro de aprendizajes, la equidad y justicia (Leithwood, & Riehl, 2009).

Por su parte, Leithwood & Beatty (2007) distinguen al menos cuatro dimensiones, cada una con sus prácticas. Así encontramos que “establecer dirección”, comprende un conjunto de acciones que se orientan en promover la motivación de los profesores y proveerles las bases para la inspiración en su trabajo. “Desarrollar personas”, supone las

habilidades docentes, ya que las prácticas que ahí se consideran, tienen como meta construir capacidades. En el caso de “rediseñar la organización y “gestionar la instrucción”, son dimensiones de prácticas que apuntan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, pues, ambas constituyen conjunto de comportamientos orientados en generar una situación y contexto favorable a un trabajo más productivo de profesores y alumnos. Siendo estas las variables para estudiar el fenómeno “Prácticas de liderazgo efectivo”.

Es necesario precisar que, este análisis ocurre, debido a que el liderazgo es la segunda variable que mayor impacto tiene en el aprendizaje y resultados académicos de los estudiantes. No obstante, su impacto es indirecto, pues su labor se ejerce en los docentes, ya sea motivándolos, entregándoles diferentes herramientas para la enseñanza y las condiciones laborales idóneas, siendo estos últimos los que intencionan e impactan directamente en los resultados de los educandos (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

#### Instrumentos y análisis de la información

Dado que la investigación que se realiza es de enfoque mixto, basado en un diseño explicativo secuencial, se comienza a realizar la recolección de datos bajo el enfoque cuantitativo para determinar las prácticas de liderazgo implementadas por el equipo directivo según docentes del Colegio, y a continuación se profundiza la dimensión más disminuida del ámbito de práctica del director, por medio de un enfoque cualitativo a través de un focus group, aplicado a un grupo representativo de los docentes.

Es importante consignar que focus group no fue realizado por el grupo investigador, sino que se accedió a un documento aplicado por una ATE a los integrantes del equipo de gestión del colegio. Dicho insumo se desconoce su estructura y objetivos, sin embargo, fue analizado dentro de las posibilidades por el grupo. Por las circunstancias complejas en las cuales se encuentra el país, no fue posible acceder a los datos de la manera que se tenía planificado inicialmente.

#### Cuestionario

Entendiendo que el cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos, que su versatilidad permite utilizarlo

como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación (Muñoz, T. G. 2003, Pág. 2), se ha escogido este instrumento para determinar la percepción que tienen los docentes del establecimiento respecto a las prácticas de liderazgo. Su característica singular radica en que, para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. (Muñoz, 2003, Pág. 2).

Según Fàbregues, Meneses, Rodríguez, & Paré (2016), el cuestionario, es un instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, que permite al investigador, plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas. Esto posibilita una mirada objetiva, con ideas claras sobre el foco de la investigación.

Para obtener la información deseada es necesario recurrir a varios tipos de preguntas: según el modo de formularse, las preguntas pueden ser cerradas y abiertas. En esta investigación las preguntas del cuestionario serán cerradas. Las cuestiones cerradas ofrecen al usuario que va a ser evaluado, todas las alternativas posibles, o al menos todas aquellas que mejor responden a la situación que deseamos conocer, y se establece sobre intenciones de acción. (Muñoz, 2003, Pág. 3). Este tipo de preguntas contienen opciones de respuesta previamente delimitadas y resultan más fáciles de codificar y analizar. (Hernández, Fernández, & Baptista, 1996, Pág. 217).

El objetivo del cuestionario que se aplica, corresponde al del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la UC (CEPPE UC), y es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. La dirección que se obtiene orientará el análisis de la realidad educativa, dirigidas mejorar los aprendizajes, que consideren la realidad escolar.

## Focus Group

Al tratarse de un enfoque mixto, una vez analizados los datos de la investigación cuantitativa, se establecerá la dimensión más disminuida, con sus respectivas subdimensiones en relación a las prácticas del director. Obtenida la información, se utilizará como instrumento de recolección de información cualitativa el Focus group, el que algunos autores lo consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas. (Hernández, Fernández, & Baptista, 1996, Pág. 408).

La interacción entre distintos agentes educativos nos permite ver los puntos de interés y de distancia en los miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, como señalan Orvik, Berland, Larun, & Ringsberg, (2014) los focus group son un método valioso para la recolección de datos relativos a las experiencias personales y a los fenómenos sociales. El conocimiento y el reporte de los factores contextuales que inciden en las discusiones de los grupos focales, y de cómo estos influyen en el proceso de investigación, ayuda a establecer procesos de investigación más transparente que están fundamentados en datos contextuales. Esto motiva la elección del instrumento ya que asegura una indagación diáfana y de primera fuente sobre el objeto de estudio.

La técnica para la recolección de datos es a través de preguntas semi-estructuradas, y la recogida se realiza en las distintas variables según la dimensión de análisis más disminuida. Esto nos permitirá ofrecer un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio, además pueden ajustarse a los entrevistados (Díaz, Torruco, Martínez, & Varela, 2013).

En los estudios cualitativos, el análisis de los datos no está totalmente predeterminado, sino que es prefigurado, coreografiado o esbozado (Ruíz 1996, Citado en Hamui-Sutton, & Varela-Ruiz, 2013, Pág. 57). Se elabora un primer árbol categorial basado en la guía de entrevista, que se irá ampliando al codificar el texto. La codificación y categorización se realiza teniendo como referentes los objetivos de investigación (Hamui-

Sutton, & Varela-Ruiz, 2013, Pág. 58) y las variables de la dimensión con índices más descendidos.

Elementos de validez y confiabilidad que introduciremos en el diseño

Al referirnos a los elementos de validez y confiabilidad que emplearemos en el diseño de nuestra investigación, debemos preguntarnos qué entendemos por validez y confiabilidad. Considerando que estos elementos refieren en su conjunto a los instrumentos que seleccionamos y que corresponden a responder cuestionario de prácticas de liderazgo del CEPPE y el desarrollo de un Focus Group.

Según Hernández (2014), estos conceptos aluden al tipo de trabajo que debemos llevar a cabo “de calidad” y que cumplan con el “rigor” de la metodología de la investigación y que involucren un “paralelo” con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa, existiendo discrepancia entre si estos criterios aplican exclusivamente a lo cuantitativo o si se han trasladado al ámbito cualitativo, (Sadín, 2003, citado en Hernández, 2014). Hoy en día el enfoque se ha consolidado, con publicaciones de corte cualitativo y en el desarrollo de métodos mixtos, es común la aplicación.

Se prefiere utilizar el término “rigor”, en lugar de validez o confiabilidad, aunque haremos referencia a estos términos, ya que aplican tanto al proceso como al producto según en (Hernández, 2014). También hay que considerar el concepto de dependencia que es una especie de “confiabilidad cualitativa”. Guba y Lincoln (1989, citado en Hernández, 2014) la denominaron consistencia lógica, aunque Mertens (2010, citado en Hernández Sampieri, 2014) considera que equivale más bien al concepto de estabilidad. Saumure y Given (2008b, citado en Hernández, 2014) y Franklin y Ballau (2005, citado en Hernández, 2014) la definen como el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares en el campo y efectúan los mismos análisis, generen resultados equivalentes. Creswell (2013) la concibe como “la consistencia de los resultados”. Para Hernández (2014), implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones congruentes, siendo imperioso por ejemplo grabar los datos de entrevistas, sesiones, observaciones, u otros. En otras palabras Tiene que ver

con nuestros instrumentos y si la investigación estudia o describe lo que realmente lo que dice va a estudiar. Se supone que si otra persona realiza la misma investigación debería tener los mismos resultados que la nuestra y eso ocurre cuando los instrumentos son válidos y confiables.

Otro concepto que hay que considerar es la Credibilidad, también llamada “máxima validez” según (Saumure y Given, 2008 citado en Hernández, 2014), y se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, las que se relacionan específicamente con el planteamiento del problema. Según Mertens (2010, citado en Hernández, 2014) la define como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera cómo el investigador retrata los puntos de vista del participante.

Los elementos que incorporaremos para asegurar los conceptos anteriormente abordados y que serán parte del diseño, nos remite al análisis de los datos, según Hernández (2014) la forma puntual en que se analizarán estos, dependerá del diseño de investigación que hemos escogido, y este corresponde a un diseño explicativo secuencial, por lo tanto, esta selección nos sitúa o nos permite flexibilidad, por ejemplo en la aplicación del cuestionario, de acuerdo a los resultados que arroje y al análisis de este, permitirá, por ejemplo, agregar más personas para que lo respondan, es decir, lo que tenía planificado lo puedo ir adaptando en relación a este análisis de datos que se va realizando.

En lo que respecta al principio de confidencialidad, según Hernández Sampieri (2014) cambiar el nombre de los participantes tal como los señala Morrow y Smith (1995, citado en Hernández, 2014), en nuestra investigación está designado, en el caso del cuestionario de prácticas de liderazgo del CEPPE, se individualiza al participante por un número de folio. En el caso del desarrollo de un Focus Group, la validez estará señalada por el análisis exhaustivo de cada etapa de la entrevista que se desarrollará en el focus group, desde la recolección de los datos hasta la codificación de estos.

Los elementos de validez “dependencia” que incluiremos en nuestros instrumentos (cuestionario de prácticas de liderazgo del CEPPE y el desarrollo de un Focus Group) debe demostrar o alcanzar la dependencia, impidiendo que nuestras creencias y opiniones interfieran en la coherencia y sistematización cuando se interpreten los datos y no establecer conclusiones apresuradas sin haber analizado todos estos y su saturación. Llevado a la práctica según Hernández, (2014) considerar entre otros aspectos, explicitar con claridad la selección de los participantes y las herramientas para recolectar datos, especificar el contexto en que se recolectarán e incorporarán estos, al análisis del cuestionario de prácticas de liderazgo del CEPPE y el desarrollo de un Focus Group. Cuándo, dónde y cómo se realizaron y si bien “la investigación cualitativa es flexible, (...) debe cubrir un mínimo de estándares, es decir mantenerse el “rigor investigativo” (Hernández, 2014, p. 454).

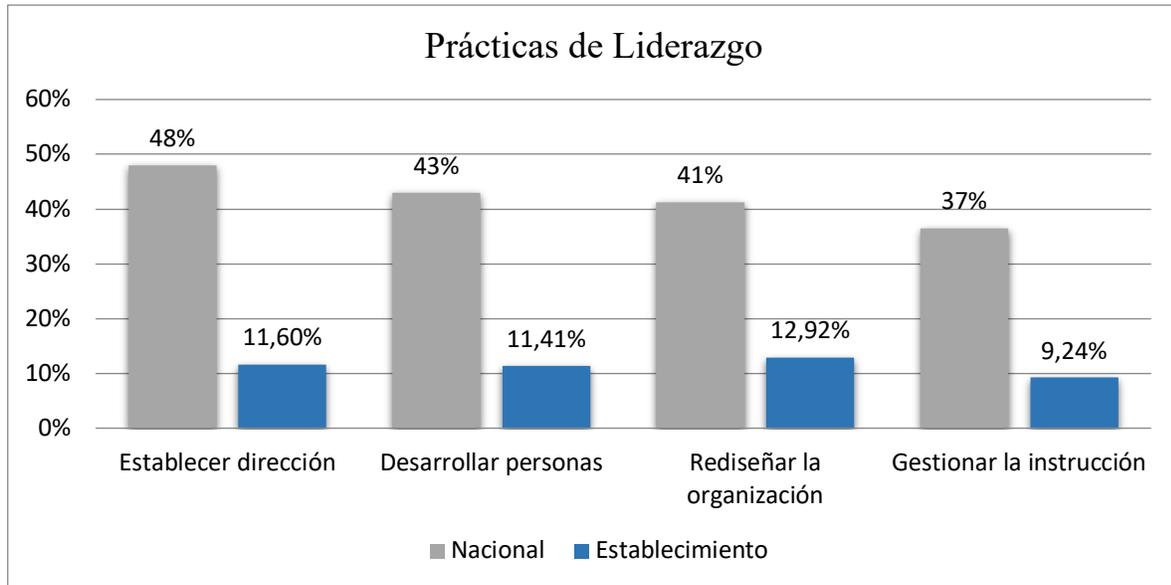
#### 4.4 Plan de análisis de datos

##### Resultados de orden cuantitativo

A continuación, se presenta la percepción que tienen los docentes al ser consultados por el despliegue de las Prácticas de Liderazgo del Director del colegio, en relación a la implementación de cada una de ellas.

- Panorámica General de las prácticas de Liderazgo del Director

**Figura 6:** Prácticas de liderazgo.



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

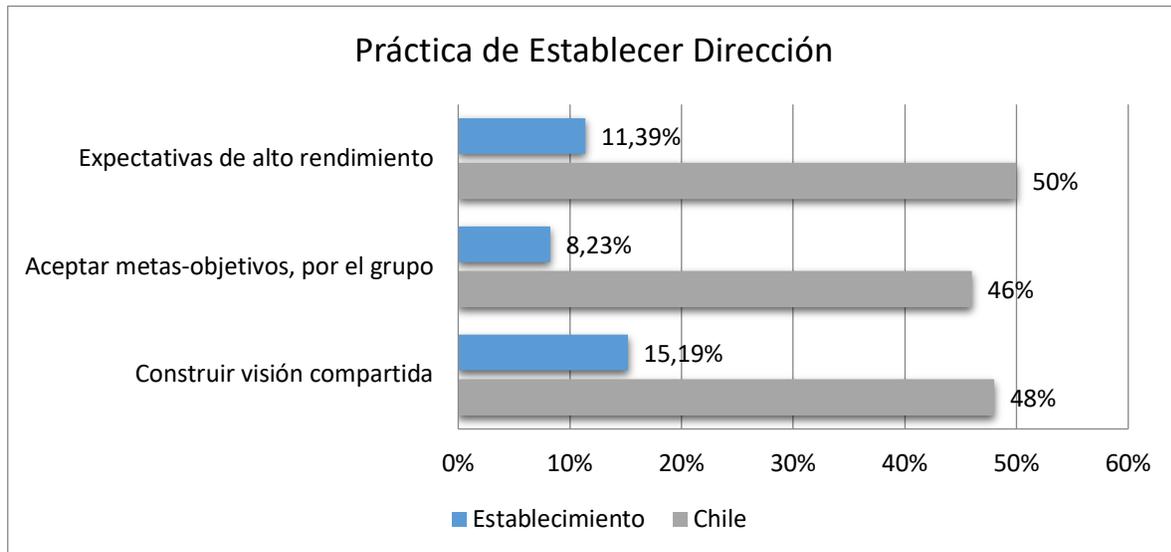
Como se aprecia en la figura 6, la comparación entre el colegio y el escenario nacional determina que, el primero por medio de la percepción de los docentes se encuentra muy por debajo en el estar muy de acuerdo en las prácticas de liderazgo ejecutadas por el director. La categoría mejor percibida es “Rediseñar la organización”, mientras que la menor percepción es “Gestionar la instrucción”. En promedio el 11,29% de los y las docentes están muy de acuerdo con que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

- Panorámica por Dimensiones de Prácticas de Liderazgo

A continuación, se presenta una panorámica general con las Prácticas de Liderazgo y las dimensiones asociadas a cada una de ellas.

### Establecer Dirección

Figura 7: Prácticas de establecer dirección.

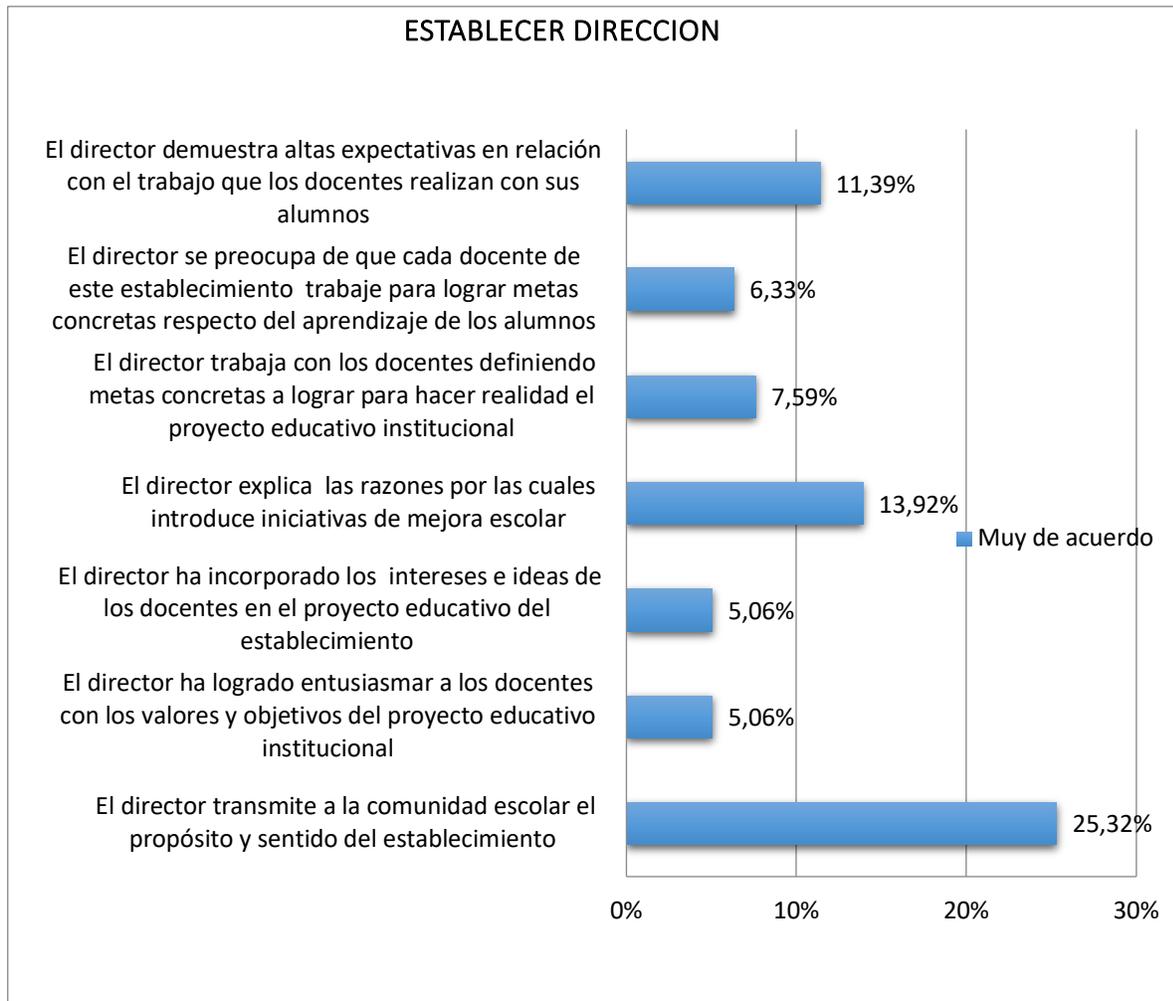


**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En la figura 7 se observa un bajo porcentaje de docentes del colegio que señalan estar muy de acuerdo en que el Director ejerce prácticas de “Establecer Dirección”, esto en comparación con los resultados a nivel nacional. La dimensión mejor percibida corresponde a “Construir visión compartida”, la que se encuentra por debajo del nivel nacional en un 32,81%. Le sigue “Expectativas de alto rendimiento”, con un 11,39% también, por debajo de la nacional, en un 38,61% y finalmente, “Aceptar metas-objetivos, por el grupo” con un 8,23%, 37,77% bajo el promedio nacional.

En promedio el 11,6% de las y los docentes están muy de acuerdo con que se realiza estas prácticas de liderazgo.

**Figura 8:** Prácticas de establecer dirección.



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

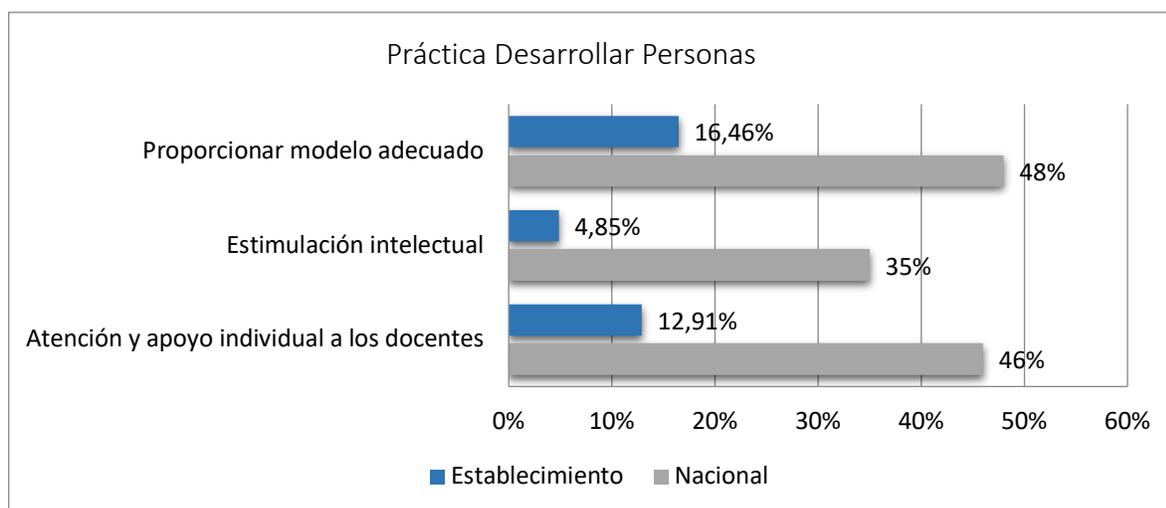
Las prácticas asociadas a la categoría “Establecer Dirección” presentada en la figura 8, relacionada a “Altas expectativas de rendimiento”, “aceptar metas-objetivos” y “construcción de visión compartida”, son percibidas por una baja proporción de docentes, muy distinto a los resultados a nivel nacional. Ahora bien, la práctica que destaca corresponde a “construir visión compartida”, pero es importante señalar que se encuentra muy por debajo del acontecer nacional.

Dentro de las prácticas, la más elevada corresponde a “El director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento”, con un 25,32% muy de acuerdo. Por otra parte, se encuentra la práctica “el director explica las razones por las

cuales introduce iniciativa de mejora escolar” con un 13,92%. Mientras que las más bajas son los reactivos”, el director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento” con un 5,06%, y por otra parte “El director ha logrado entusiasmar a los docentes con valores y objetivos del proyecto educativo institucional” con un 5,06%.

### Desarrollar personas

Figura 9: Desarrollar personas.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En la figura 9 se constata que los resultados obtenidos del colegio no reproducen la tendencia nacional, ya que al realizar la comparación respecto los datos del colegio y la estadística nacional, la diferencia es sobre al 30% en las tres sub-dimensiones. Asimismo, la sub-dimensión de “atención y apoyo individual a los docentes” presenta la diferencia mayor, pues, existe una discrepancia de un 33,09% entre el colegio y lo respondido a nivel país. Por su parte, la sub-dimensión de “estimulación intelectual” es la que tiene la diferencia menor, siendo de un 30,5%. En promedio, sólo un 11,41% de los/as docentes dicen estar muy de acuerdo con que el director lleva a cabo estas prácticas de liderazgo.

**Tabla 7:** Dimensiones y reactivos práctica desarrollar personas.

Dimensiones	Reactivos	%R eactivo	% Dimensión
Proporcionar modelo adecuado	El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes.	16,46%	16,46%
Estimulación intelectual	Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	000%	4,85%
	Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	253%	
	El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	2,53%	
	El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	13,92%	
	El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza.	3,80%	
	El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento.		
	El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar.	11,39%	12,91%

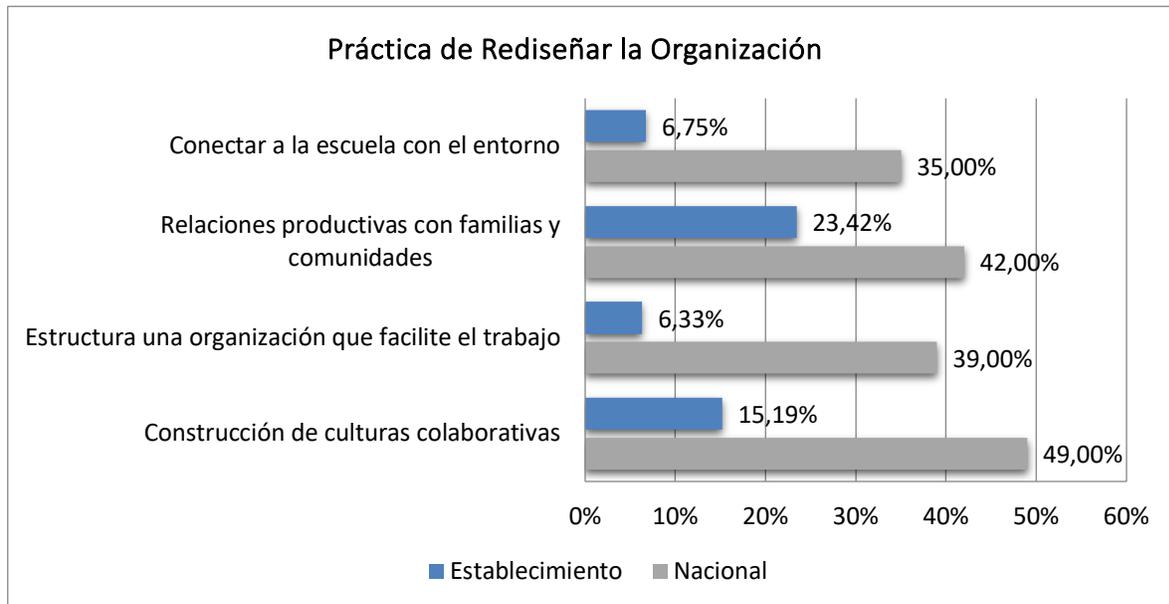
<b>Atención y apoyo individual a los docentes</b>	El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia.	2,53%	
	El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes.	6,33%	
	Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted.	21,52%	
	Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo.	22,78%	

**Fuente:** Elaboración propia en base a los datos ingresados a la matriz CEPPE.

Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría de “desarrollo de personas”, presentadas en la figura 9 y la tabla 7, tienen relación con el despliegue de acciones de “modelamiento”, “estimulación intelectual” y “apoyo individual a los docentes”. Es menester clarificar que los resultados obtenidos, no se reproduce la tendencia nacional, ya que la diferencia es significativa y los resultados en su totalidad son bajos. Además, no deja de llamar la atención que, un 0,00% de los encuestados, respondieron estar muy de acuerdo con el reactivo que se vincula con la ayuda del director a planificar el trabajo del profesor, teniendo en cuenta las necesidades individuales de sus alumnos durante el último año.

## Rediseñar la organización

Figura 10: Rediseñar la organización



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

La figura 10 nos muestra que las cuatro prácticas de “rediseñar la organización” aparecen disminuidas en relación al promedio nacional. La más cercana de las prácticas al porcentaje nacional es “Relaciones productivas con familias y comunidades” que tiene una percepción cercana al 54% en relación al promedio nacional; y las dos más distantes del porcentaje nacional son “Conectar a la escuela con el entorno” y “Estructura una organización que facilite el trabajo” que están 17,14 % y 15,38% respectivamente en relación al promedio nacional.

En promedio el 12,92% de los docentes manifiesta que está muy de acuerdo que el director ejerce estas prácticas de liderazgo.

**Tabla 8:** Dimensiones y reactivos prácticas de rediseñar la organización.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Conectar a la escuela con el entorno	El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza aprendizaje.	12,66%	6,75
	El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor.	5,06%	
	El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza aprendizaje.	2,53%	
Relaciones productivas con familias y comunidades	El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos.	5,06%	23,42
	Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento.	41,77%	
Estructura una organización que facilite el trabajo	El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes.	10,13%	6,33
	El director se preocupa que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización del trabajo.	3,80%	
	El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo.	6,33%	

	El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos.	7,59%	
	Durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre los docentes de diferentes cursos y o niveles de enseñanza.	3,80%	
Construcción de cultura colaborativa	El director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre docentes.	15,19	15,19

**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

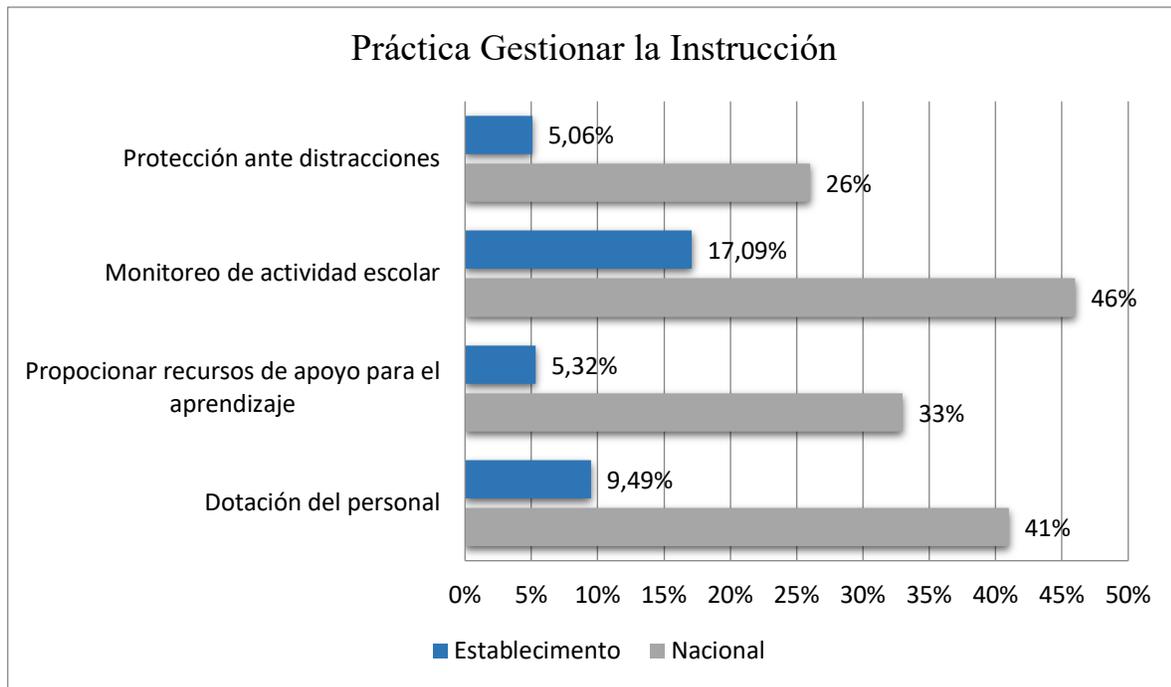
Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría de “rediseñar la organización” presentadas en el grafico x y en la tabla x, esta referidas a la realización de acciones de parte del director en relación con: “conectar a la escuela con el entorno”, “relaciones productivas con familias y comunidades”, “estructurar una organización que facilite el trabajo”, “construcción de cultura colaborativa”.

Los resultados que se substraen y que son presentados en este informe, dan cuenta de un porcentaje descendido al compararlos al promedio nacional. Los reactivos más bajos son: El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza aprendizaje” con un 2,53%,” El director se preocupa que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización del trabajo” con un 38,0% y “Durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre los docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza” con un 38,0%

El reactivo que sobresale en relación al concepto de muy de acuerdo que, sin embargo, no logra superar el 50 % de respuesta favorables es, “Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento” con un 41,77%.

## Gestionar la Instrucción

Figura 11: Gestionar la instrucción.



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los datos proporcionados al observar la figura anterior que, refiere a “Gestionar la instrucción”, permiten describir y distinguir de las cuatro subdimensiones que aborda esta dimensión, es “dotación del personal”, la más descendida en relación a los muy de acuerdo respondidos por los docentes y corresponde a un 9,49%, existiendo una brecha considerable, si lo comparamos con el promedio nacional, que alcanza un 41%, generándose con estas cifras, una diferencia significativa de un 31 %, que aleja al establecimiento de acercarse a un parámetro nacional. También este antecedente correspondería a, la mayor cantidad de porcentaje que hay entre los datos que nos entrega el establecimiento, si comparamos y las relacionamos con las otras subdimensiones, tales como “protección ante distracciones”, “monitoreo de la actividad escolar”, “proporciona recursos de apoyo para el aprendizaje”, en relación el panorama nacional. Sin embargo, en brecha porcentual, nos encontramos con una segunda categoría descendida, “monitoreo de la actividad escolar” que alcanza un 17,09% de muy de acuerdo, ampliando

una brecha de 28% con la medida nacional que, es de 46%. Muy cercana y similar a esta brecha entre lo que declara el establecimiento y el promedio nacional, tenemos una distancia del 27,68% de “proporcionar recursos para el aprendizaje”, en donde el establecimiento logró un porcentaje de 5,32% a diferencia de la media nacional que es 33%. Por último, la categoría “protección ante distracciones”, si bien es la más baja con un 5,06%, en muy de acuerdo, es la que presenta menor brecha con el promedio nacional de un 26%, que también es un porcentaje que acorta la distancia, ya que es la menor en porcentaje a nivel nacional y la brecha entre ésta y la última subdimensión abordada es de 20,94%

**Tabla 9:** Dimensiones y reactivos de la práctica gestionar la instrucción.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Protección ante Distracciones	El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	5,06	5,06
	El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente	5,06	17,09
Monitoreo de la Actividad Escolar	El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	29,11	
	El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre	12,66	5,32

<b>Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje</b>	en el mejoramiento de los aprendizajes		
	El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	1,27	
	El director frecuentemente observa sus clases	0,00	
	El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	0,00	
	El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	12,66	
<b>Dotación del Personal</b>	El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	11,39	9,49
	El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	12,66	
	El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	12,66	

	El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	1,52	
--	---	------	--

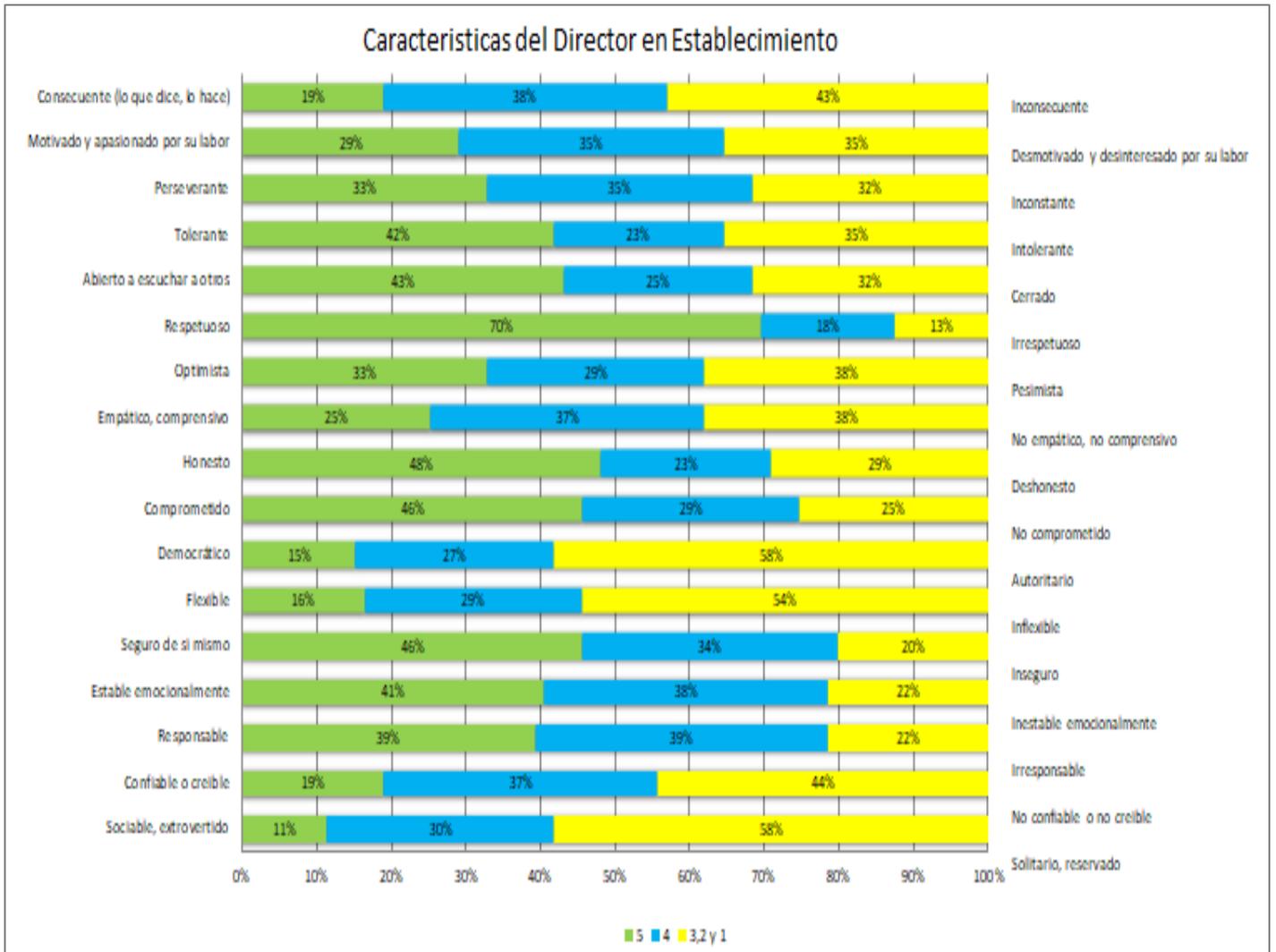
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gestionar la instrucción requiere del despliegue de un cúmulo de acciones, donde el foco está puesto en la labor que hace el director hacia sus profesores, que dejan entrever sus potencialidades en liderazgo, en gestión. Por un lado, estimula a sus profesores, por otro, los enfrenta a analizar los resultados de aprendizajes. La trascendencia y el desarrollo al interior del establecimiento en tareas que él debe liderar, gestionar y concretar acciones permanentemente, van por una parte en una línea pedagógica (monitoreo y proporción de recursos de aprendizaje) y por otro en promocionar y considerar competencias y habilidades en sus docentes, lo que conlleva a designarle responsabilidades de acuerdo con los parámetros que él desea implementar. Por un lado, al revisar los reactivos, estos dan cuenta del panorama en un porcentaje que, genera distancia y no acorta brechas, al ser comparados con mediciones nacionales. Queda posicionado con el mejor porcentaje de la dimensión “monitoreo de la actividad escolar” con un 17%, acciones en que el líder interviene con los resultados académicos. En comparación con “proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” con 5, 32%, pues debe atender a la organización, observar aula, retroalimentar, siendo relevante en la promoción de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes. La dotación del personal con 9% podría vislumbrar que, es débil el apoyo de recursos para facilitar el aprendizaje por parte del director del establecimiento.

### **Características del director**

En la encuesta sobre las prácticas de liderazgo efectivo, se les solicita a los docentes que den su opinión con relación a características personales del director. La pregunta plantea en la escuela, una escala de cinco grados entre dos adjetivos calificativos que poseen los docentes. Por lo cual, para el análisis de esta parte de la encuesta, se considera tres grupos de porcentaje de docentes que califican como escala: 5, 4, 3, 2 y 1.

**Figura 12:** Características del director en establecimiento.



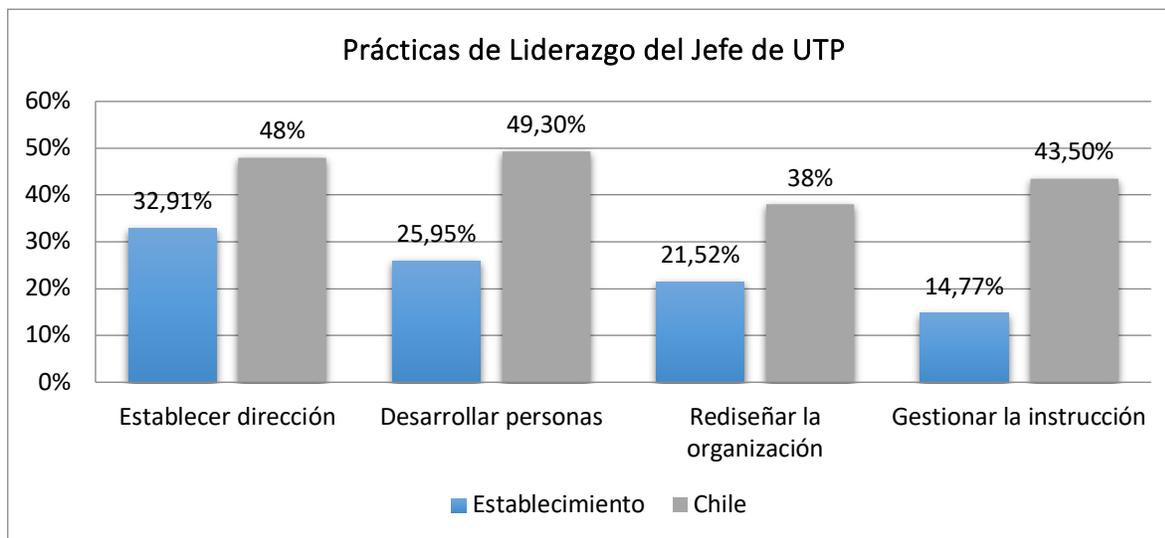
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se observa en la figura 12, respecto a las características personales del Director, se puede apreciar que su persona es percibida de manera regular por los y las docentes del establecimiento. Solo una de las características alcanza un porcentaje superior a 50, mientras que las demás se sitúan por debajo del mismo. Entre las cinco características mejor percibidas se encuentran el ser “Respetuoso” (70%), “Honesto” (48%), “Comprometido” (46%), “Seguro de sí mismo” (46%) y “Abierto a escuchar a otros” (43%). Por otra parte, las características con percepción más baja corresponden a “Sociable”, “Democrático”, “Flexible”, “Consecuente” y “Confiable”.

## Prácticas de liderazgo del jefe de UTP

A continuación, se presenta la percepción que tienen los docentes al ser consultados por el despliegue de las Prácticas de Liderazgo de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento, en relación a la implementación de cada una de ellas.

**Figura 13:** Prácticas de liderazgo del jefe de UTP

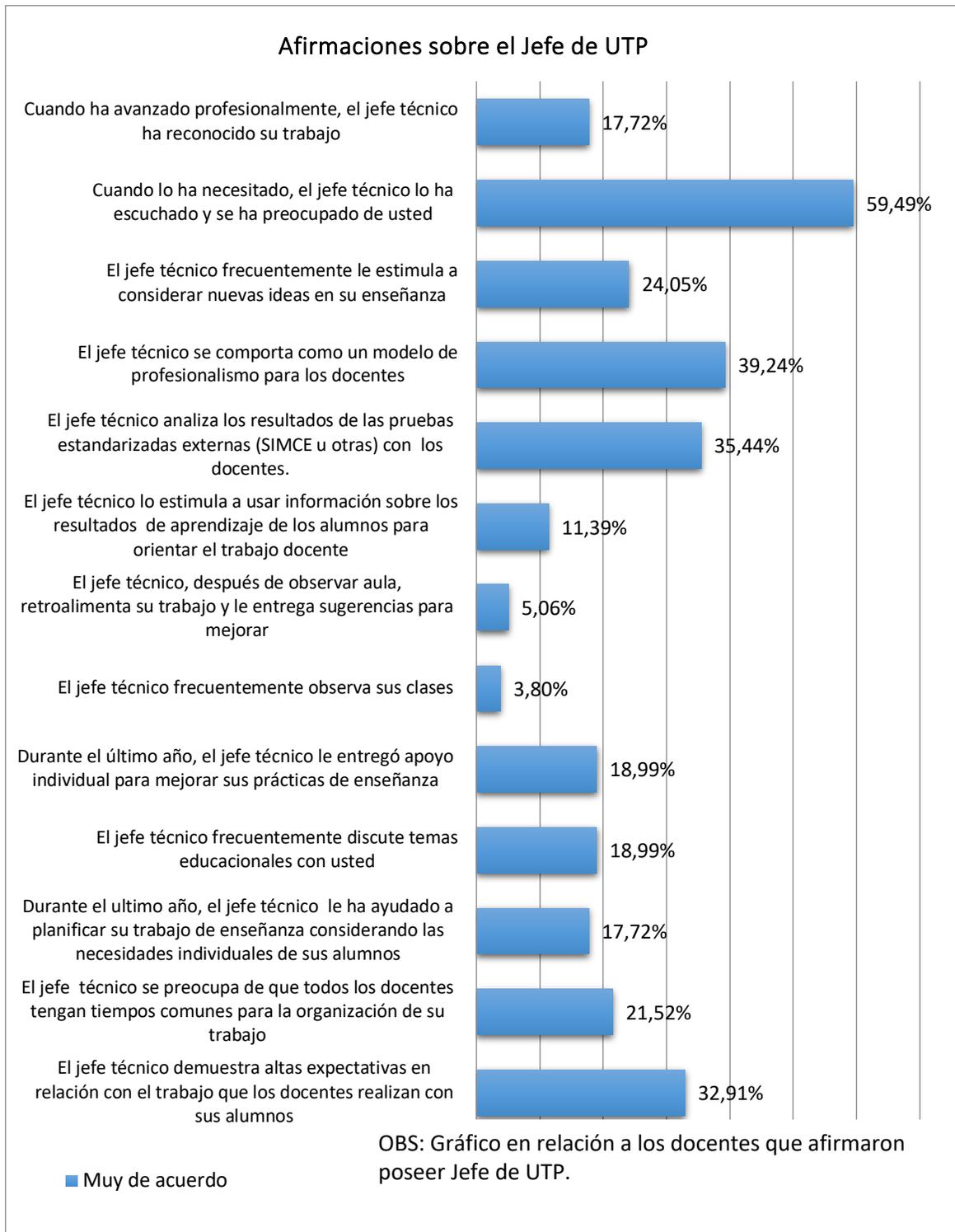


**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los resultados que se aprecian en la figura 13 de prácticas de liderazgo efectivo, muestran que las cuatro categorías a nivel nacional oscilan entre el 38% y 49% de los docentes que responden estar muy de acuerdo; en tanto, para el caso del colegio, la percepción del muy de acuerdo se encuentra entre el 14% y 32%, es decir, está por debajo del nivel nacional (el porcentaje más alto del colegio es inferior al más bajo a nivel país). En promedio, el 23,79% de los docentes está, muy de acuerdo, en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo. Las prácticas mejor percibidas son “Establecer dirección” con un 32,91% y “Desarrollar personas” con un 25,95%.

## Afirmaciones sobre el Jefe de UTP

Figura 14: Afirmaciones sobre el jefe de UTP.

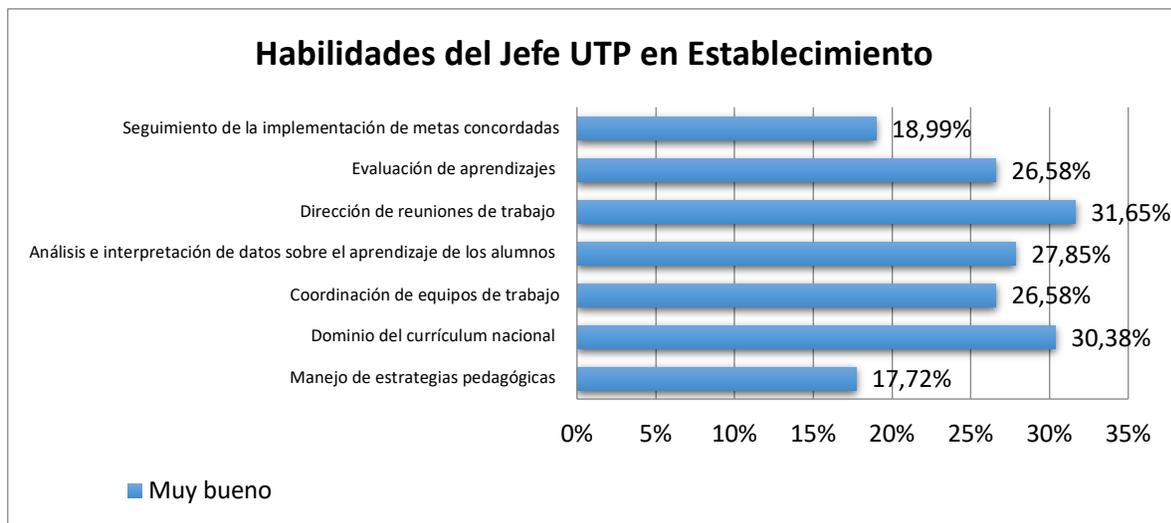


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En la figura 14 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones del Jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 50%, encontrándose la excepción en “Cuando lo ha necesitado, el Jefe Técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted” con un 59,49%. Las afirmaciones que tienen la percepción más baja por parte de los docentes en encontrarse muy de acuerdo, corresponde a “El Jefe Técnico frecuentemente observa sus clases” con un 3,80%, y “El Jefe Técnico, después de observar el aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar” con un 5,06%. En promedio, el 26,58% de los y las docentes está muy de acuerdo en que, el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo.

### Habilidades del Jefe de UTP

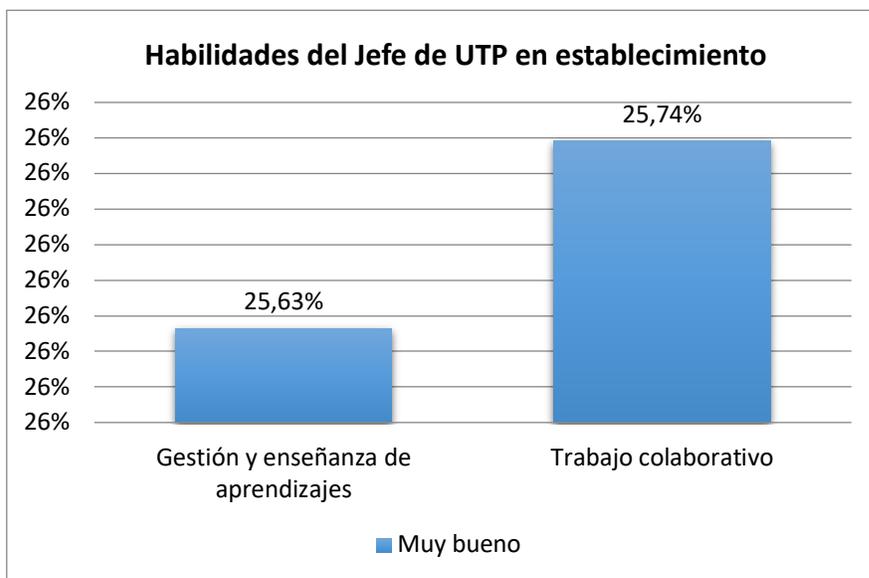
Figura 15: Habilidades del Jefe de UTP en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

## Habilidades del jefe de UTP en establecimiento

Figura 16: Habilidades del Jefe de UTP en establecimiento.



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

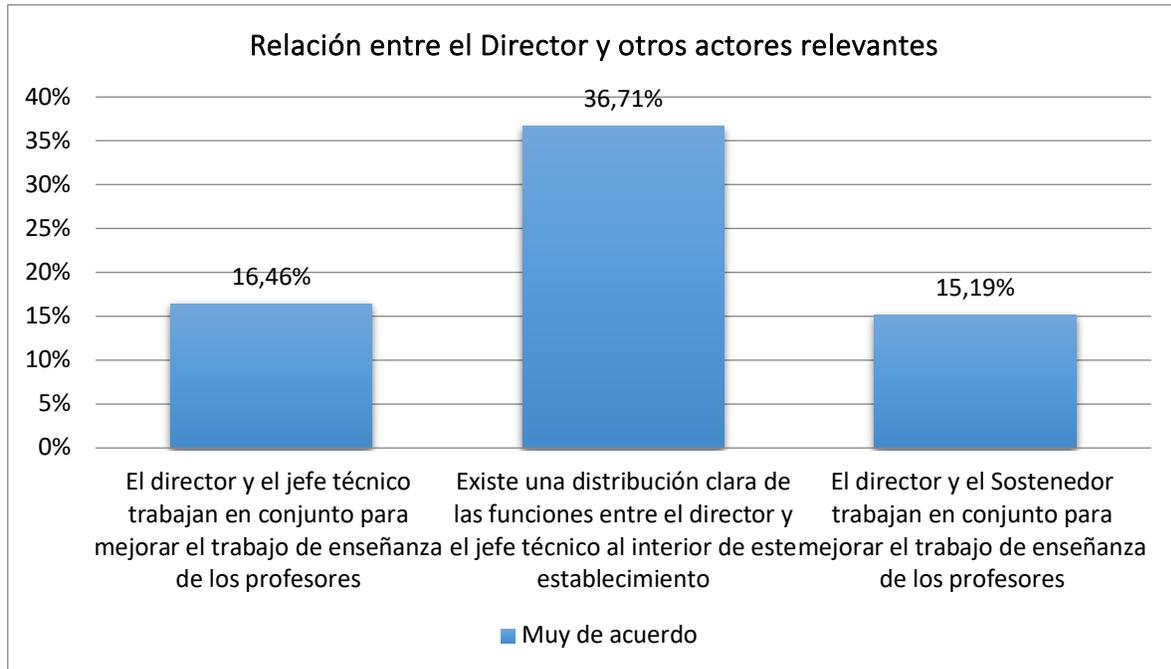
El análisis sobre las competencias y habilidades del Jefe Técnico, es entorno al porcentaje de docentes del establecimiento que califican como muy bueno los diferentes ámbitos del trabajo del Jefe Técnico. Para ello, se ha clasificado estas competencias y habilidades en dos categorías.

Los resultados de la encuesta, según las percepciones de los docentes del establecimiento, revelan que, las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueve entre 25% y 26% de docentes que consideran como muy bueno, los diversos temas relacionados con el trabajo del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

Dentro de las habilidades que mejor perciben los docentes, en el Jefe de UTP, están "Dirección de reuniones de trabajo" con un 31,65% de preferencias y "Dominio del currículum" con 30,38% de preferencias, 26,58% en habilidades pertenecientes a evaluación de aprendizaje y coordinación de equipo de trabajo. Por otra parte, las habilidades menos valoradas tienen relación con "Manejo de estrategias pedagógicas" con 17,72% y "Seguimiento de la implantación de metas concordadas" con 18,99%.

## Relación entre el director y otros actores relevantes

Figura 17: Relación entre director y otros actores relevantes

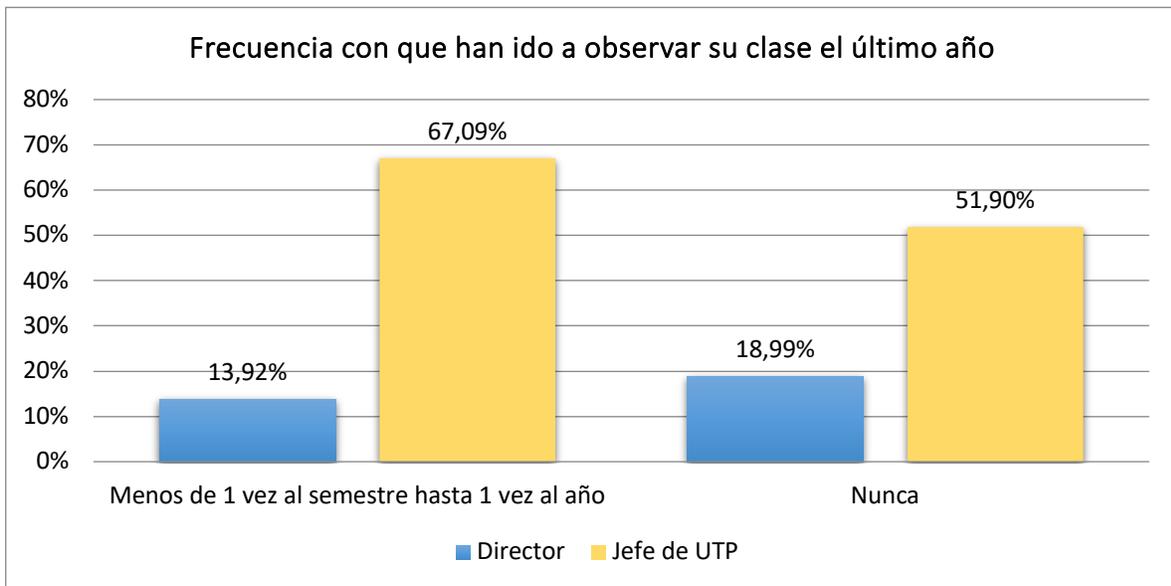


**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

La labor del director se ve enmarcada principalmente en la existencia de una distribución clara de las funciones entre éste y el jefe técnico al interior de este establecimiento, con un 36,71%. Por otra parte, la percepción del trabajo en conjunto del director con el Jefe Técnico para mejorar la enseñanza de los profesores solo alcanza un 16,46% y un poco más bajo el trabajo conjunto del director y sostenedor para mejorar el trabajo de enseñanza de los docentes con un 15,19%, siendo esta última la que consigna una percepción más baja.

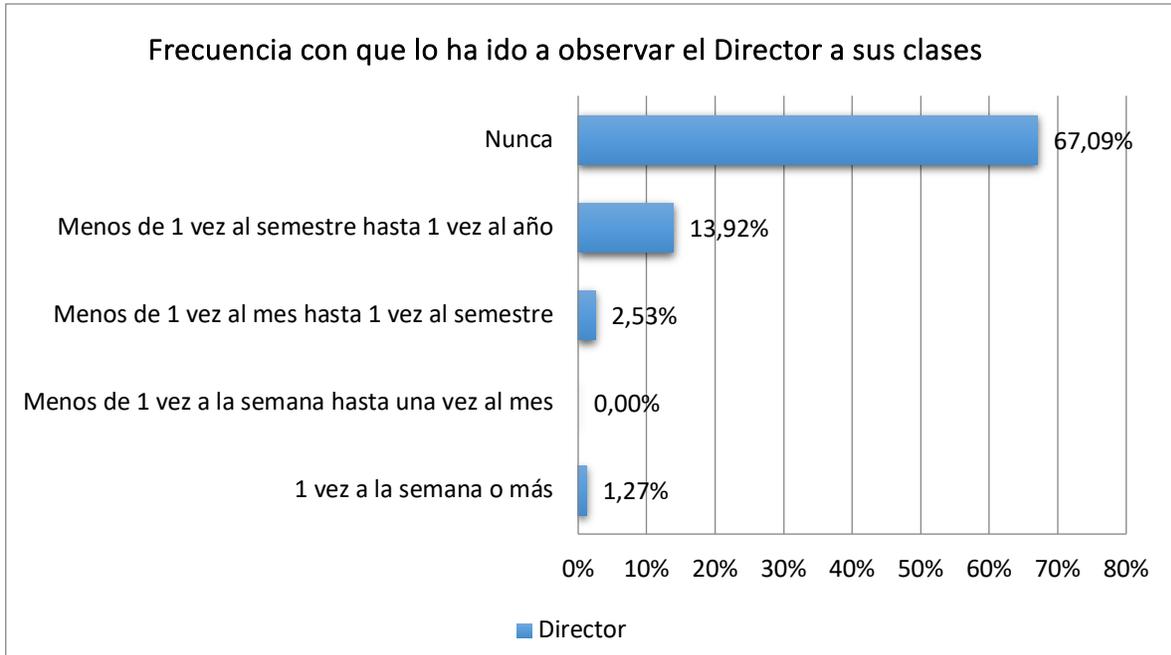
## Monitoreo de clases

**Figura 18:** Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año.



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

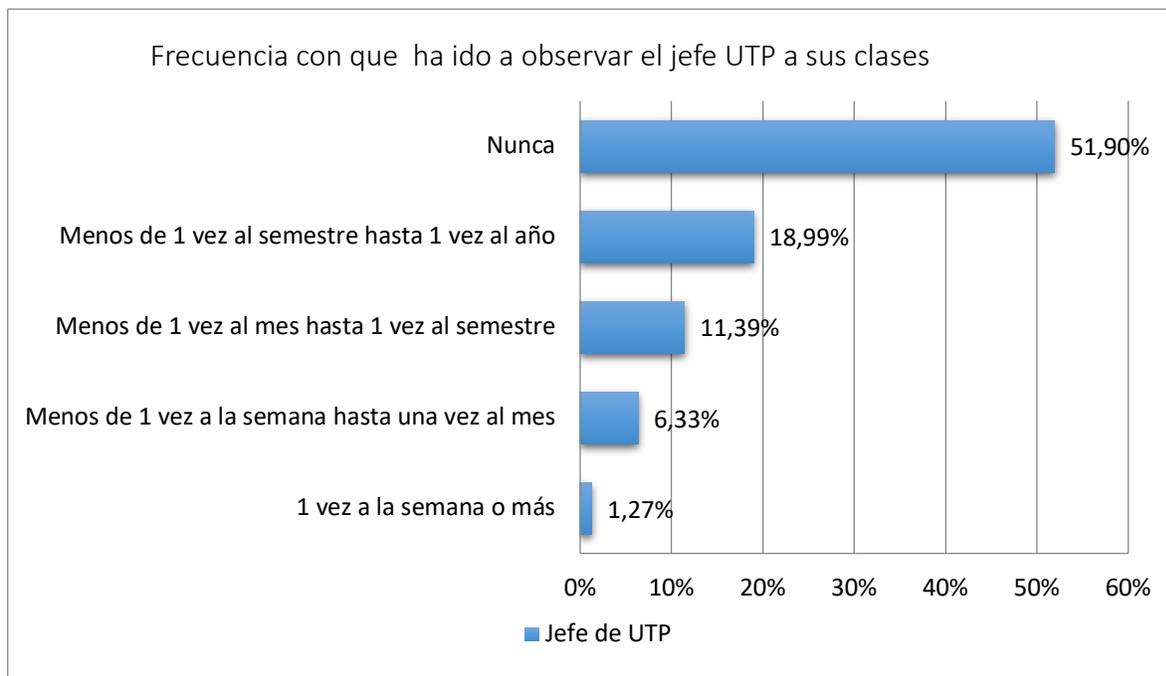
**Figura 19:** Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases.



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en la figura 19, un 67,09% de los docentes considera que el director nunca va a observar su clase. Por otra parte, un 13,9% considera que el director va menos de una vez al semestre hasta una vez en el año a observar su clase. Respecto a las percepciones con menor porcentaje, se encuentra las que dicen relación en que el director va menos de una vez a la semana hasta una vez al mes, con 0%.

**Figura 20:** Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP sus clases.

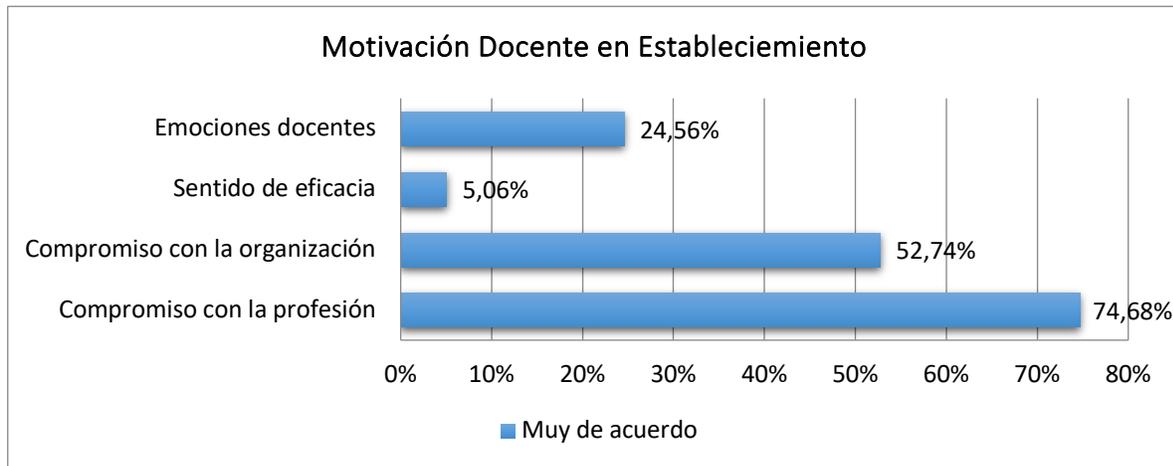


**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en la figura anterior, solo el 48,10% de los docentes considera que el Jefe de UTP ha ido a observar sus clases (en distintas medidas), mientras que el 51,90% percibe que el Jefe de UTP nunca observa sus clases.

## Desempeño docente: Motivación y condiciones de trabajo en el establecimiento.

Figura 21: Motivación docente.

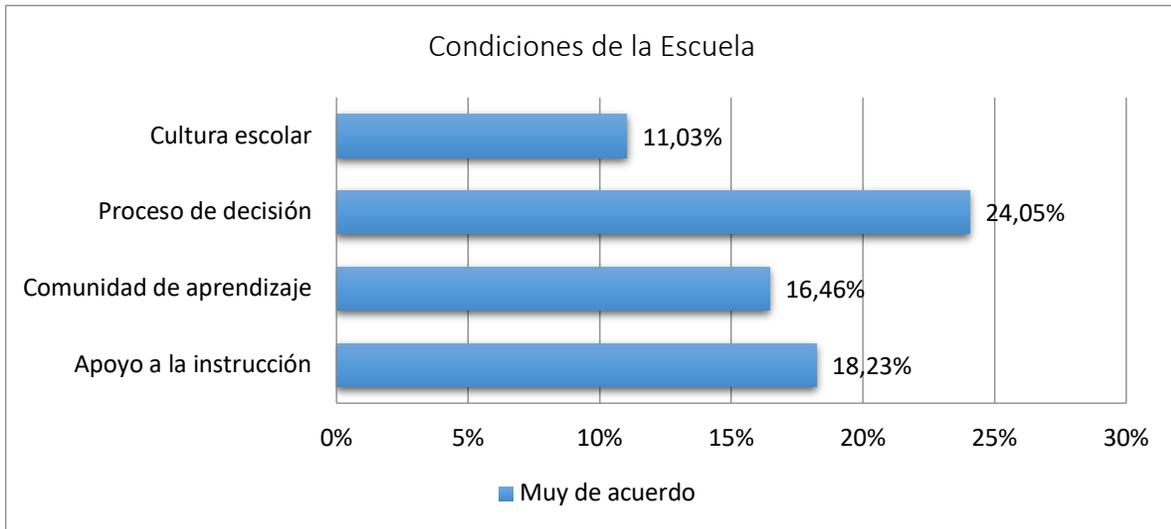


**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la motivación se puede observar que, existe un alto “Compromiso con la profesión”, ya que un 74,68% de los docentes encuestados se encuentran, muy de acuerdo, con la afirmación “Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión”, por el contrario al observar el “Sentido de eficacia”, el porcentaje baja drásticamente a 5,06%, lo cual hace sostener que se tiene un bajo concepto de autoeficacia, ya que quienes respondieron la encuesta, están muy de acuerdo en que “Es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, es decir, un alto porcentaje cree que no puede hacer algo por sus estudiantes.

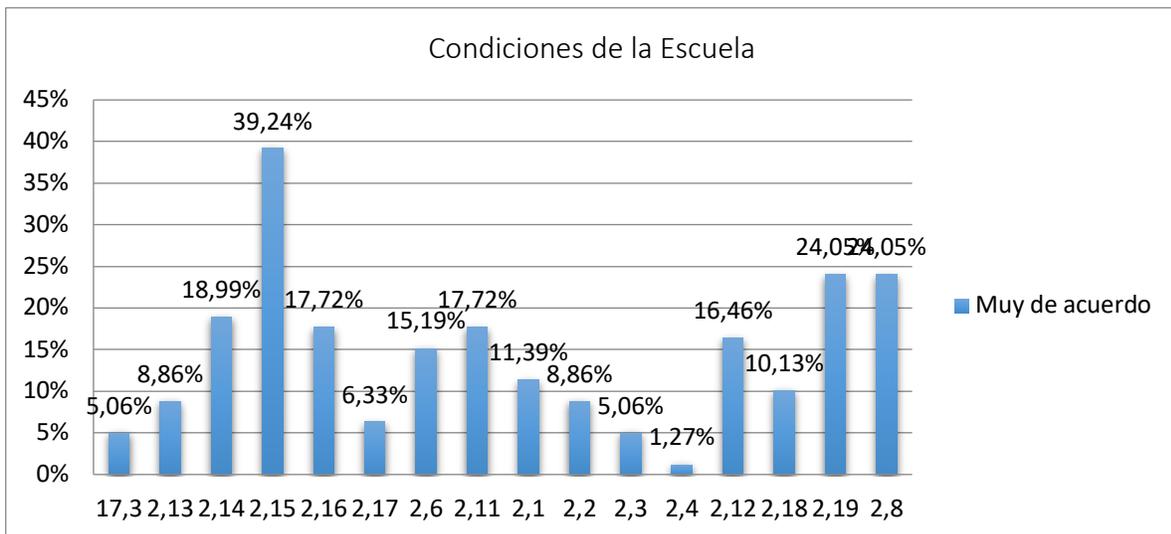
## Condiciones de la escuela

**Figura 22:** Condiciones de la Escuela.



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

**Figura 23:** Condiciones de la Escuela.



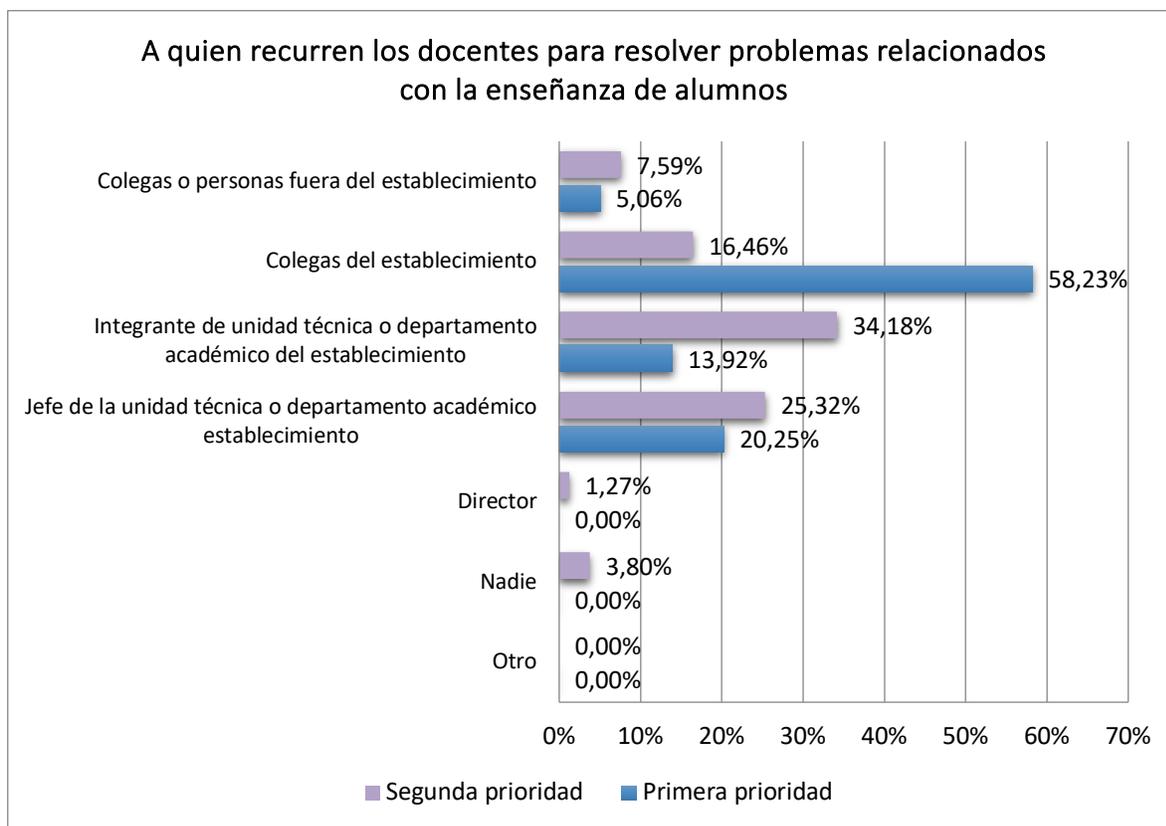
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En esta categoría, las preferencias de, muy de acuerdo, por parte de las profesores, indican que los porcentajes de las “condiciones de la escuela” se encuentran entre un 11.03 % y 24,05 %. Encontrándose con mejor percepción los “Procesos de decisión” y la libertad de decisión respecto a su trabajo de aula. A su vez la baja cantidad de preferencia,

muy de acuerdo, se encuentra en cultura escolar, destacando como porcentaje descendido el indicador sobre “rapidez en la resolución de conflictos”.

### ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza?

**Figura 24:** A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.



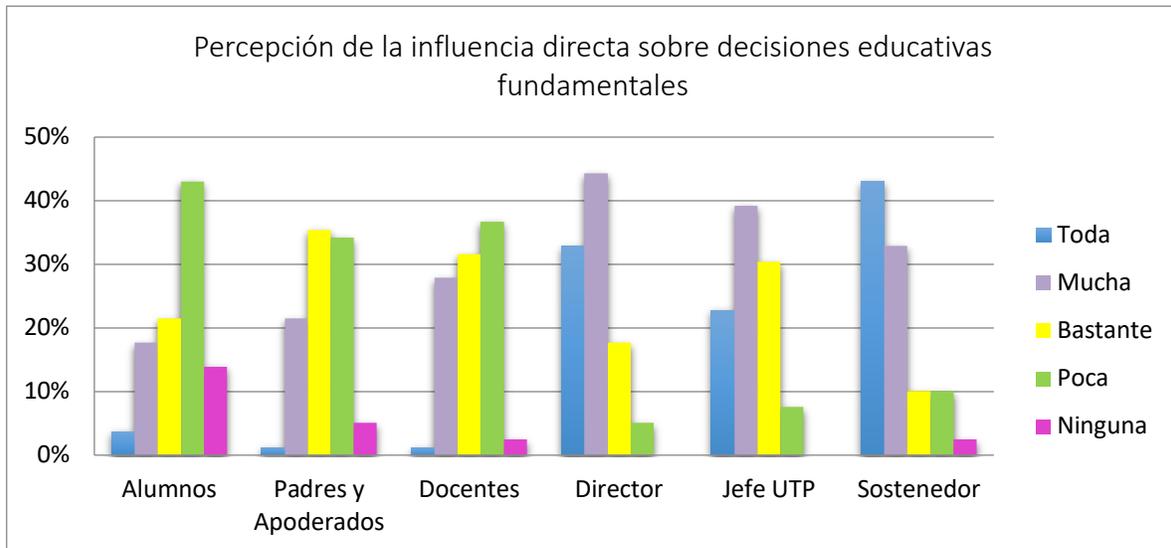
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje de 58,23% de los docentes, recurre a colegas del establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de los alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 34,18% a un integrante de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar al director con 0,00% y en segunda prioridad logra un 1,27%.

## Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales

**Figura 25:** Percepción de la influencia directa sobre las decisiones educativas fundamentales.



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

**Tabla 10:** Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.

	Alumnos	Padres y Apoderados	Docentes	Director	Jefe UTP	Sostenedor
Toda	3,80%	1,27%	1,27%	32,91%	22,78%	43,04%
Mucha	17,72%	21,52%	27,85%	44,30%	39,24%	32,91%
Bastante	21,52%	35,44%	31,65%	17,72%	30,38%	10,13%
Poca	43,04%	34,18%	36,71%	5,06%	7,59%	10,13%
Ninguna	13,92%	5,06%	2,53%	0,00%	0,00%	2,53%

**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En la encuesta se les pide a los docentes que señalen la influencia directa que tienen ciertas personas en las decisiones pedagógicas fundamentales del colegio.

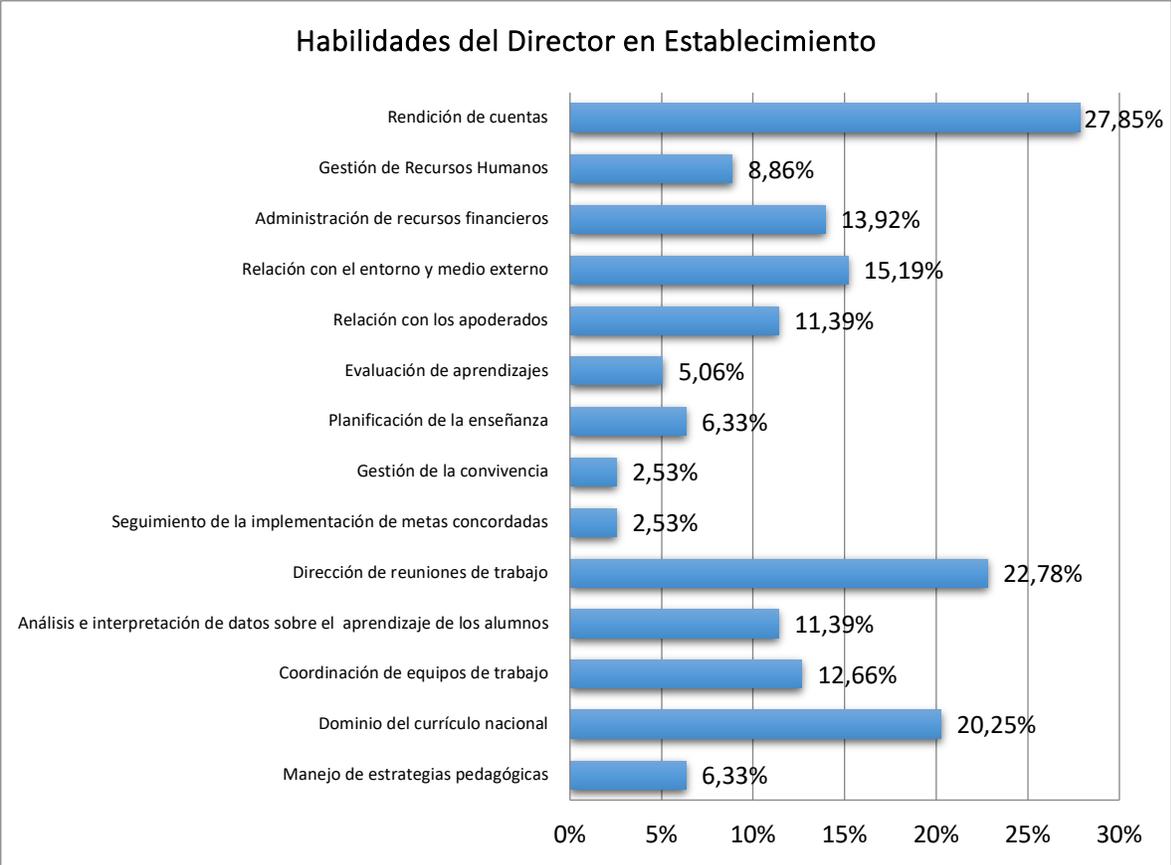
Para este colegio, los docentes perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor con un 43,04% seguido del Director con un 32,91% de docentes que así lo creen. Mientras que perciben que el

Director y Jefe de UTP tienen mucha influencia (44,30% y 39,24% respectivamente) frente a las decisiones educativas fundamentales.

Se observa, que los alumnos seguidos de los padres y apoderados con 13,92% y 5,06% respectivamente, en relación a la percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales se ubican en la categoría más baja.

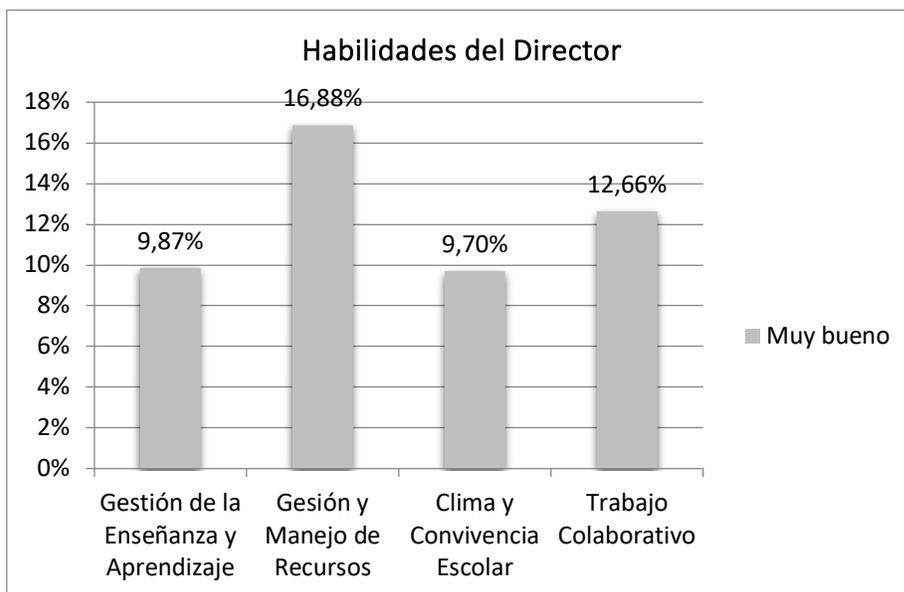
### Habilidades del director

Figura 26: Habilidades del director en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

**Figura 27:** Habilidades del director



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

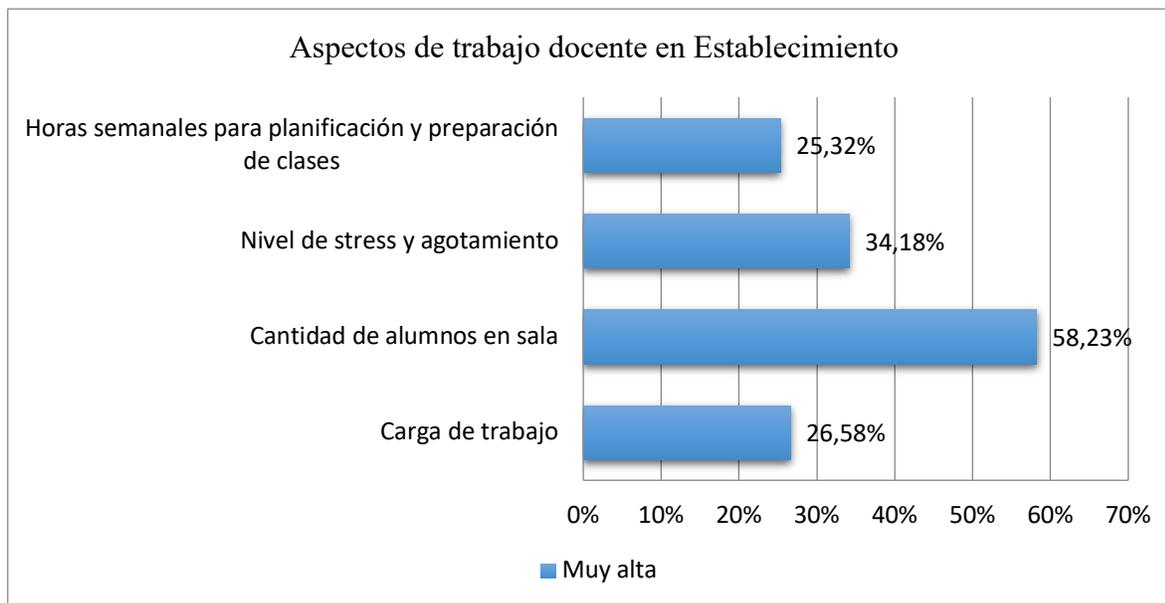
El estudio sobre las competencias y habilidades del director, es en torno al porcentaje de docentes del establecimiento que, califican como muy bueno, los diferentes ámbitos del trabajo del director. Para ello, se ha clasificado estas competencias y habilidades en cuatro categorías.

En promedio los docentes encuestados perciben con un 12,26% de respuestas muy de acuerdo, las competencias y habilidades del director.

Dentro de los catorce indicadores que, forman estas cuatro categorías, los más altos alcanzados dicen relación con “rendición de cuentas”, “Dirección de reuniones de trabajo” y “Dominio del currículum nacional” con 27,85%, 22,78% y 20,25% respectivamente de profesores que, percibe estar muy de acuerdo, que el director desarrolla estas habilidades. Por otra parte, los indicadores “Gestión de la convivencia” y “Seguimiento de la implantación de las metas concordadas” poseen la percepción más baja por parte de los docentes del colegio con un 2,53%, seguido de “Evaluación de aprendizajes” con un 5,06%.

Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento.

Figura 28: Aspectos de trabajo docente en el establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los docentes del colegio perciben su trabajo docente como negativo pues, el 58,23% de ellos considera que es mucha la “cantidad de alumnos en sala”. Por otra parte, el indicador que tiene el porcentaje más bajo corresponde a “Horas semanales de planificación y preparación de clases”, seguido muy de cerca por la “carga de trabajo” con 26,58%. El promedio de los aspectos de trabajo docente en el colegio asciende al 36,08%.

#### Resultados de orden cualitativo

En este apartado, se presentan los resultados cualitativos obtenidos a través de la aplicación de una entrevista individual semi-estructurada, realizada por una entidad de Asistencia Técnica Educativa (ATE), “Enfoque Educativo”.

Estas entrevistas fueron aplicadas a 15 funcionarios del colegio, a quienes llamaremos la primera y segunda línea de directivos, correspondientes al equipo directivo y a encargados de distintas dimensiones de gestión en la institución:

- Consejo directivo: donde participa el director, rector y los coordinadores de las distintas áreas de gestión: A. Académica, A. Apoyo, A. Evangelización, A. Ambiente, A. Administración.
- Y los encargados de distintas dimensiones de gestión del colegio: Encargado de convivencia, encargados de ciclos (3), encargado de ACLE, coordinadores PIE (2).

Estos datos compartidos por el colegio, son la síntesis que entregó la ATE al finalizar el proceso de diagnóstico, en relación al quehacer directivo en el establecimiento.

### **Percepciones referentes a la organización del trabajo en el equipo de gestión del establecimiento**

Esta categoría hace alusión a las apreciaciones que tienen los liderazgos de primera y segunda línea sobre la organización del establecimiento para llevar a cabo sus diferentes acciones.

En relación a este punto, se obtuvo como resultado que, no existe claridad sobre los roles de cada persona en los cuales recae alguna responsabilidad, provocando la confusión entre los integrantes de cada estamento y problemas entre ellos mismos.

“[...] No existe claridad en la definición de roles y funciones [...]”

“[...] Hay roces entre funcionarios por la ausencia de definiciones de roles y funciones [...]”

“[...] No hay claros responsables de lo que pasa [...]”

Por otro lado, los integrantes de primera y segunda línea, pertenecientes al equipo de gestión del establecimiento, mencionan que la dificultad radica en la deficiencia para gestionar y coordinar el quehacer diario del colegio, no tienen claridad qué hace el otro, cómo lo hace:

“[...] Faltan nuevas formas de organizarnos. Cómo nos organizamos para atender las dinámicas del colegio [...]”

“[...] Dificultad en la coordinación entre miembros/equipos al interior del establecimiento [...]”

“[...] Tenemos que avanzar en la forma de coordinar [...]”

“[...] Falta de coordinación de los equipos, la inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento [...]”

### **Percepciones sobre el trabajo colaborativo**

En relación a las percepciones sobre el trabajo colaborativo los entrevistados manifiestan que hay un trabajo por área y que cada área desempeña un trabajo por su cuenta, donde no se advierte o evidencia un trabajo cohesionado. De tal forma, si bien, determinan las falencias que existen en el establecimiento, también tienen la noción que, se deben crear los equipos para que haya un sentido de pertenencia con la unidad educativa:

*“[...] En relación al trabajo colaborativo cada área trabaja por su cuenta, les cuesta cohesionar, delegar [...]”*

*“[...] Establecen la necesidad entre otros aspectos, de la creación de equipos de trabajo cohesionados que tengan una forma única de colegio [...]”*

Lo que refiere al equipo directivo, los entrevistados dan cuenta que no necesariamente adoptan la participación de la comunidad educativa, y si bien, se analizan o discuten temas, se realizan reuniones, lo tratado en estas, finalmente no es incluido.

*“[...] “Los directivos señalan cuando se realizó el PME, este no fue participativo, se discutieron temas, pero lo abordado en las reuniones finalmente, no fue incorporado en éste [...]”*

Declaran que falta una mejor disposición para apoyar a la institución como nuevas formas de organización, señalando claramente:

*“[...] la falta de coordinación de los equipos, la inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento [...]”*

*“[...] advierten que no hay claros responsables de lo que pasa y que hay en general, carencia de estrategias para atender las dinámicas de la unidad educativa [...]”*

### **Percepciones sobre el establecimiento de metas claras y compartidas**

Entre los entrevistados, se percibe una imposibilidad de instaurar procesos, con una visión global y estratégica en cada uno de los directivos, además se señala que faltan directrices y pautas claras, que generen coordinación en los procesos pedagógicos. Se señala que el tiempo se destina a discusiones de casos particulares, y a solucionar problemas emergentes.

*“[...] Inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento [...]”*

*“[...] Se necesita visión global y estratégica en todos los directivos [...]”*

*“[...] Falta de directrices y pautas que generen coordinación en los procesos pedagógicos y su monitoreo [...]”*

*“[...] Mayor parte del tiempo destinado a coordinación se reduce a la mera discusión de casos particulares, sin posibilidad de instaurar procesos sistemáticos [...]”*

Por otra parte, no se percibe una claridad en los roles y funciones, tampoco planificación, ni monitoreo de las acciones. Sin embargo, se ve la necesidad de una apertura al cambio especialmente porque el contexto ha variado con los años.

*“[...] Necesitamos que los líderes aclaren las funciones y roles de cada una/o [...]”*

*“[...] No hay planificación [...]”*

*“[...] Como directivo debes proyectar como vas a exigir, como vas a encantar. Hay que hacer las cosas y hacerlas bien. Ir implantando procesos, prácticas. Tener credibilidad, preocuparse por el otro, con hechos, más que siendo buena persona. Decir las cosas como son. No se puede quedar bien con todo el mundo. En la medida que yo te conozca cómo eres tu [...]”*

*“[...] Debe existir apertura al cambio. No somos los mismos que hace 5, 10 o 20 años [...]”*

Asimismo, las percepciones de los entrevistados ponen en evidencia la inexistencia de procesos claros y establecidos para abordar las distintas problemáticas, que emergen en el contexto educativo. No se gestionan ni planifican los procesos.

*“[...] No están bien articuladas las áreas de trabajo. Seguimos trabajando el caso a caso [...]”*

*“[...] Nos pasamos apagando incendios [...]”*

En relación a una meta o visión compartida, los directivos identifican como necesidad aumentar el alineamiento, el sentido de pertenencia, y compromiso en el colegio y de alguna manera lo asocian a distinciones etarias.

*“[...] La gente joven que tiene que involucrarse con el proyecto [...]”*

*“[...] Lidiar día a día con un profesional joven que tiene dinámicas distintas, donde el compromiso no se cumple [...]”*

*“[...] Existe muy poco sentido de pertinencia con los sellos [...]”*

*“[...] Un contrato no es suficiente. Necesitamos crecer para aumentar el alineamiento [...]”*

## Percepciones sobre el diálogo profesional y la comunicación

Los integrantes de una comunidad educativa deben sentirse partícipes y con la libertad de expresar ideas profesionalmente, y que ello, no conlleve un problema de generar desconfianzas con los otros integrantes de esta. De acuerdo con lo anterior los entrevistados declaran que, si bien existe diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa, este no trasciende hacia lo profesional, es decir, a un diálogo pedagógico efectivo.

“[...] Se manifiesta la necesidad de ser más críticos unos con otros, pudiendo decir algo para mejorar, no lo expresan para no afectar al otro [...]”

“[...] Han hecho el análisis de que deben decirse las cosas, pero no lo hacen porque, probablemente, afectaría la amistad [...]”

“[...] Si bien les cuesta mucho decir las cosas, coinciden en que hay que hacerlo, ya que, teniendo la opción, podrían mejorar [...]”

Esto ha llevado a que no se digan las cosas, generando un débil análisis de cualquier mejora que se podría sustentar en una reflexión pedagógica. Si bien establecen que se conversan algunos temas, la conversación no supone un análisis mayor:

*“[...] Hay cosas que se conversan graves, pero les bajan el perfil para no afectar ni responsabilizar a nadie [...]”*

Prima en la acción el no decirse las cosas, no obstante, concuerdan que hacerlo mejoraría la gestión, porque dejan claro que hay que criticar a ésta y no a la persona. Para ejemplificar aún más esta carencia de reflexión y el “no decirse las cosas”. Los directivos señalan que se establece una relación entre la posibilidad de decir, comunicar y de actuar en aquellas situaciones que emergen como necesidad, como posibilidad de crecimiento con la afectación en términos afectivos de las personas de los distintos equipos.

“[...] Pudiendo decir algo para mejorar no lo decidimos para no afectar al otro [...]”

“[...] Hemos hecho el análisis de que debemos decirnos las cosas. Pero no se hace porque, probablemente, la amistad afecta el que no seamos proactivos en decir las cosas [...]”

“[...] Hay cosas que se conversan graves, pero que se le baja perfil para no afectar ni responsabilizar a nadie [...]”

En relación a lo anterior, emerge como constatación en las entrevistas una visión del equipo, que tiene que ver con la mirada sobre la crítica en término de posibilidad de crecimiento.

“[...] Nos cuesta mucho el decirle a los demás las cosas. Somos poco críticos con los demás [...]”

“[...] El consejo directivo es muy en buena, todo se aprueba, no se dicen las cosas. Se necesita que se generen diálogos y diferencias [...]”

“[...] Me falta esto de llamar a una persona y espero esto de ti [...]”

La efectividad y eficacia de las comunicaciones es otro punto que aparece en las entrevistas realizadas, y se percibe en dos niveles: un primer nivel en relación a los equipos directivos del establecimiento y un segundo nivel en relación a una comunicación en vista a la llegada de la información a todos los agentes educativos.

“[...] Recién ayer me enteré de este diagnóstico, aunque el consejo venía conversando desde principio de año de poder actualizarse en competencias directivas [...]”

“[...] Falta comunicación entre las áreas [...]”

“[...] Las cosas se saben al último momento. Se retrasan oportunidades de alerta, no se baja información importante desde la dirección [...]”

“[...] Problemas marcados de comunicaciones. No llegamos a todos y se levanta todo un cuestionamiento de lo que estamos haciendo [...]”

#### 4.5 Integración de resultados

En virtud del análisis de los resultados de orden cuantitativo y de la profundización e indagación a partir de la información cualitativa, la descripción de los principales descubrimientos se hizo a través de cada dimensión del cuestionario CEPPE.

##### **Rediseñar la organización**

Aunque se constata cómo la dimensión que tiene el mejor porcentaje de instalación en relación a las prácticas de liderazgo y características del director, la percepción de los docentes, en relación a la práctica de rediseñar la organización, aparece con un porcentaje muy descendido, el promedio total de los distintos indicadores es de un 12,91 % donde sólo dos reactivos de los 11 supera el 10%. Por lo tanto, en la mirada global, claramente ésta no es una práctica instalada en el establecimiento.

Lo anteriormente señalado, mirado en lo particular, nos muestra lo descendido que está en la práctica la dimensión de conectar a la escuela con su entorno, dónde por ejemplo solo dos docentes piensan que el director los estimula a participar, en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza aprendizaje. De la misma manera, en un porcentaje inferior, los docentes perciben que el director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor. Estrechamente unida a esta dimensión están las de relaciones productivas con familias y comunidades, que dentro de la realidad disminuida de los resultados, es la que aparece mejor evaluada, especialmente por el reactivo que señala que, al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento, el segundo reactivo sobre acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos también resulta muy disminuido. Todo lo anterior nos habla de una problemática necesaria a abordar dada la importancia que tiene en el rediseño de la organización, la conexión de la escuela con agentes que, de alguna manera no están directamente relacionadas con el aula, pero que permiten establecer una red de colaboración para el desarrollo integral de los estudiantes.

Las prácticas concretas asociadas a esta dimensión, refiere no sólo a una estructuración que facilite el trabajo, sino también a la creación de una relación productiva

con la familia y la comunidad, el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela y, adicionalmente, construir en su interior una cultura colaborativa.

Así como están descendidos los porcentajes de las relaciones productivas con familias y comunidades, también la dimensión, estructurar una organización que facilite el trabajo aparece con resultados muy disminuidos, ninguno de los reactivos es superior a 10%, esto ya nos sitúa en un escenario complejo y desafiante en esta dimensión, ya que los docentes no sienten un apoyo y cuidado de su persona. Dice Weinstein, (2009), así también Vivian Robinson, luego de una revisión extensa de literatura sobre liderazgo a lo largo de tres décadas, enfatiza en la necesidad de promover un ambiente de orden y apoyo, protegiendo el tiempo para la enseñanza y aprendizaje por medio de la reducción de las presiones externas, y estableciendo un ambiente ordenado y apoyador, tanto fuera como dentro del aula (Robinson, 2007). Esto es lo que, desde la conceptualización realizada por Heck, Larsen y Marcoulides (1990) se identifica como “governabilidad”.

Es precisamente, a partir de los datos obtenidos, que la gobernabilidad del director del colegio se identifica como una práctica no instalada, su promedio general porcentual es de 6,33. Los profesores no ven una preocupación clara del director, en generar tiempos comunes para la organización y coordinación del trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza. Las entrevistas realizadas a los líderes del colegio están en plena consonancia con los datos cuantitativos, ya que se observa la falta de coordinación de los equipos y una inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento. En los otros tres reactivos, que estaban íntimamente relacionados con los dos primeros de esta dimensión, se constata una clara baja en: pensar un diseño de la organización facilitando el trabajo, generando instancia de decisión con los docentes, percibido especialmente en la elaboración del plan de mejoramiento, y definiendo con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos, guarda relación estrecha con los datos cuantitativos los cuales señalan que no existe claridad sobre los roles de cada persona que tiene una responsabilidad, provocando la confusión entre los integrantes de cada estamento, generando problemas entre ellos mismos. Según Anderson (2010), existen escuelas, como ésta, donde las normas profesionales y estructuras organizacionales favorecen y sostienen un

desempeño individual de los docentes, mientras hay otras donde se promueve un trabajo profesional más colectivo. Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en escuelas donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo.

Según lo señalado anteriormente, vemos como el trabajo colaborativo es un elemento que favorece la calidad de cualquier institución. Ahora bien, los resultados en la construcción de cultura colaborativa, posee un reactivo que arroja, al igual que los anteriores, que ésta no es una práctica instalada en la organización. De alguna manera esta dimensión aglutina en ella todos los reactivos de las prácticas de rediseñar la organización. En definitiva, podemos señalar que, esta práctica en su totalidad no se está desarrollando a cabalidad en la escuela, y esto trae, probablemente, consecuencias en todas las apreciaciones de los docentes en distintas dimensiones.

### **Gestionar la instrucción**

Gestionar la instrucción, es la práctica más descendida y menos percibida por los docentes, como instalada al interior del establecimiento. Alcanza solo un 9,24 % de “muy de acuerdo”. Las prácticas que le siguen en orden creciente de mejor percepción es, desarrollar personas ( 11,41 ) ,luego establecer dirección ( 11,60 ) , siendo rediseñar la organización, la práctica mejor percibida con un 12, 22 ,%. No obstante estas cifras son muy lejanas a la realidad nacional, ya que la práctica de gestionar la instrucción alcanza un 37 %.

De acuerdo a la práctica de gestionar la instrucción y las percepciones cómo gestiona el director, así como la gestiona el jefe de UTP, coinciden con obtener la percepción más baja. Claramente vemos acá un foco problemático y necesario de abordar dada la relevancia que tiene esta práctica en los procesos de aprendizajes de los estudiantes y del desarrollo profesional de los docentes. Las cifras señalan que el jefe de UTP logra una mejor percepción de esta práctica logrando un 14, 77%.

Las dimensiones y reactivos que involucra la práctica de gestionar la instrucción, tienen muy baja percepción si se le compara a nivel nacional, la mejor percepción es la

dimensión monitoreo de la actividad escolar con un promedio de 17, 09% y la menos percibida es protección ante distracciones, la que alcanza un 5, 06 %.

Al abordar algunas aspectos relacionados con la percepción que tienen los docentes sobre algunas afirmaciones acerca del director y jefe de UTP, las dimensiones menos percibidas, dentro de la práctica de gestión de la instrucción, es en primer lugar la protección ante distracciones y en segundo lugar, proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, esta última, relacionada con la observación al aula. Al ser consultados por la frecuencia en que el director observa las clases, los docentes señalan un porcentaje igual a cero, es decir el director no ha observado sus clases, podría relacionarse a que centra su labor en lo administrativo, y no está en su prioridad desarrollar la gestión pedagógica, gestión clave para entregar aprendizajes de calidad a todos los estudiantes, conllevando con ello la no implementación de procesos de observación sistemáticos y continuos.

Con respecto a lo anterior Anderson (2010) señala “Se distingue a menudo entre las atribuciones tradicionales de administración escolar y atribuciones para el mejoramiento de los desempeños en la enseñanza y el aprendizaje. Se dice que los directores de escuela se han preocupado más por los asuntos administrativos, mientras el trabajo de apoyo pedagógico se vincula más a los jefes técnicos pedagógicos. No obstante, hay que distinguir entre las atribuciones burocráticas asociadas al rol, y la influencia real que ejercen las acciones de las personas que tienen estos roles sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados académicos de los estudiantes. El ejercicio de tareas por personas que están en posiciones formales de poder no equivale necesariamente al ejercicio de influencia. Hay personas ocupando el puesto de jefe técnico pedagógico que implementan acciones de acuerdo con sus atribuciones formales pero que tienen poca influencia en lo que hacen los docentes y la calidad de aprendizaje de los alumnos”.

En relación al jefe técnico, desde la percepción docente, al ser consultados si éste frecuentemente observa sus clases, los docentes expresan que él ha observado sus clases, no obstante, en un porcentaje muy mínimo. Es decir, si bien el jefe de UTP ha ido a observar algunas clases, esta percepción no es significativa para establecer que hay una práctica establecida de observación al aula en este establecimiento, desde el director o bien desde

el jefe técnico, ya que no se observan lineamientos determinantes de trabajar esta área, ni desde quien lidera el establecimiento, ni de quién debe promover instancias técnico pedagógicas entre los docentes como lo es el jefe de UTP. Agregada a esta percepción, está la interrogante referida a con qué frecuencia el director ha ido a observar sus clases en el último año, la percepción nunca, sobrepasa el 60% de preferencias. En la misma frecuencia el jefe de UTP, obtiene una percepción menor, no por ello menos significativa, logrando un 51, 90%, lo que podría establecer que, esta práctica en algún momento se ha efectuado pero su porcentaje es mínimamente percibido, como lo es menos de una vez al semestre hasta 1 vez al año que es la práctica que logra mejor porcentaje que las otras frecuencias y alcanza un 13, 92% para el director, y un 18, 99 % para la misma frecuencia anterior del jefe de UTP. Consecuencia de lo anterior, no se genera la entrega de herramientas necesarias que aportarían insumos relevantes para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. “La observación de aula” y la posterior “retroalimentación” con claros estándares de desempeño, es una forma de entregar apoyo a los profesores y estar en conocimiento de las prácticas de enseñanza, que se implementan y sus consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la observación y retroalimentación sólo son totalmente efectivas, cuando los líderes acompañan, sistemáticamente a los profesores que han sido observados, constatando qué retroalimentación recibieron y si esa retroalimentación ha mejorado su desempeño y el de los estudiantes” (Bambrick-Santoyo, 2012) (citado en “Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y la retroalimentación”, MINEDUC, 2019).

Siguiendo con las afirmaciones relacionadas con la observación al aula y consultado a los docentes acerca de las acciones que ha ejercido el director después de observar el aula, tales como retroalimentar su trabajo, y junto con ello entregarles sugerencias para mejorar su trabajo, logra un 0, 00 %, es decir, tal práctica no es ejercida ni desarrollada por el director, lo que podría explicar que si el director no observa cómo se desenvuelve el docente en el aula, cómo podría otorgar una retroalimentación efectiva y que vaya en sintonía con la mejora de aprendizaje de los estudiantes. Distinta percepción, aunque no significativa, logra el jefe de UTP en esta

misma interrogante, alcanzando un cinco por ciento, es decir, se infiere que no hay frecuencia de observación al aula, que no se han establecidos espacios para llevar a cabo tan significativa acción, y que si algo se ha realizado, lo ha hecho el jefe de UTP. Pero esta escasa observación, no sería suficiente para evaluar su impacto en el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes, es decir, si no observa frecuentemente cómo podrá retroalimentar frecuentemente y sugerir mejoras a la labor docente, tal como lo determina el marco para la buena dirección y liderazgo educativo (2015), “Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes. Se preocupan de asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, así como de generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje”.

Considerando algunos elementos claves en cómo se desenvuelven los líderes en el rol de sus funciones, por un lado monitorear la actividad escolar y por otro ,proporcionar recurso de apoyo para el aprendizaje, la percepción que tienen los docentes es muy baja cuando estos refieren que si trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores, lo que se complementa y verifica con la información que arrojaron las entrevistas realizadas a los coordinadores de primera y segunda línea , en donde se reconoce la falta de directrices y pautas para generar coordinación de los procesos pedagógicos. No existiendo roles y funciones claros, ni planificación ni monitoreo de acciones que, establecen estos procesos.

Los docentes al ser consultados a quién recurren ellos para resolver problemas relacionados con la enseñanza de sus alumnos , priorizando primera y segunda opción en sus respuestas, los resultados arrojan que el director, es el menos consultado, y si les han consultado, este logra una cifra insuficiente como segunda opción (1, 27%), desde donde se infiere que no hay una vinculación pedagógica con el director y no es un referente para los docentes en procesos de enseñanza aprendizaje, debido a que no lidera aspectos claves de gestión pedagógica, y si no los lidera tampoco se advierte que intencione un diálogo pedagógico. El jefe de UTP alcanza un porcentaje significativo en primera y segunda

prioridad como referente pedagógico, no obstante está muy lejano de la percepción que logra más del 50 % favorable al determinar que entre los mismos pares resuelven los problemas pedagógicos, se consultan temas relativos a la enseñanza, existiendo diálogo profesional entre los docentes.

En definitiva como lo señala Anderson (2010) “Los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de instrucción mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal con el fin de apoyarlos mejor, así como también realizando una supervisión formal. El monitoreo de los directores y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, como también de los resultados de aprendizaje que se están logrando”. Por lo tanto, concluimos que no hay práctica establecida de observación al aula, ni desde el director, ni desde el jefe de UTP.

### **Establecer Dirección**

Es importante precisar que esta práctica obtiene un 11,60%, es decir, en promedio ese es el porcentaje atribuible a que se encuentra instaurada por parte del director, implicando un muy bajo despliegue de esta , comparándolo con la media nacional (que ya es baja 48%).

Al observar con detalle, es posible constatar algunas diferencias entre el liderazgo del director y de UTP que reportan los docentes ya que, el liderazgo de UTP es lo mejor percibido con un 32,90%, mientras que para ellos, establecer dirección ocupa el tercer lugar en preferencias cuando hablan del director. Sin embargo, la diferencia no es significativa si la comparamos con la media nacional, encontrándose muy inferior en ambos casos. Ahora, se podría inferir que debido al rol que cumple la encargada de la unidad técnica pedagógica, los docentes la perciben a ella como la persona (mayoritariamente) que establece dirección, pues, su quehacer es de contacto directo con los profesores en su práctica diaria. No obstante, si situamos a la escuela como la unidad básica de análisis

de mejora educativa, el equipo directivo en su conjunto es responsable último y único del incremento de los aprendizajes de los educandos (Printy, 2010).

Otro elemento a tener en consideración es que en esta práctica se encuentran descendidas sus tres dimensiones (altas expectativas de rendimiento, aceptar metas-objetivos y construcción de visión compartida), existiendo una leve mejora en “construir una visión compartida”, siendo igual baja en comparación a la media nacional. También se evidencia que los reactivos más bajos (comparten puntaje) son los que refieren a que si “el director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento” y “el director ha logrado entusiasmar a los docentes con valores y objetivos del proyecto educativo institucional”.

Al mirar las variables mediadoras, se suma que ningún docente (0.0%) señala como primera opción al director, como la persona a la cual acuden cuando tienen un inconveniente respecto a la enseñanza de los alumnos. Otro aspecto a considerar es que, los docentes reportan que las decisiones importantes de nivel pedagógico las toman el director y el sostenedor. Este escenario, es muy disonante con las propiedades e importancia que tienen estas variables, pues, cobra mucha relevancia quién ejerce el rol de liderazgo (variable independiente) para generar mejoras en los resultados académicos (variable dependiente) (Weinstein, et.al, 2009). Se suma a esto que los profesores poseen la percepción más baja cuando se habla de que el director gestiona la convivencia y/o realiza seguimiento a las metas concordadas.

Lo que refiere al apartado cualitativo, los miembros del equipo de gestión del colegio dicen que hay una deficiencia para coordinar y gestionar el quehacer diario, no hay claridad de qué hay que hacer. Asimismo, agregan que dentro del colegio no se instauran procesos, siendo imposible mirar global y estratégicamente, ocupándose generalmente de discusiones de casos particulares y solucionar problemas emergentes. Lo anterior, es totalmente lo contrario según lo que define Leithwood, Day *et al.* (2006) ya que, de acuerdo a los autores, un liderazgo efectivo provee de una visión clara y da sentido al vivir diario en la institución, siendo los principales implicados en dar oportunidades nuevas, motivar e incentivar a toda la comunidad educativa en pos de conseguir metas comunes, alineando valores de todos y todas.

## Desarrollar personas

La percepción de los docentes sobre las prácticas que involucra el *desarrollar personas* por parte del director, dan cuenta de un bajo despliegue, con un porcentaje de tan solo 11,41%. Ninguna de las sub dimensiones que componen esta práctica obtuvo un puntaje promedio superior al 50% en los criterios “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, respectivamente, inclusive para el criterio “Muy de acuerdo”, ninguna dimensión sobrepasa el 20%. Por su parte, las prácticas del jefe de UTP en esta misma área arrojan un porcentaje mayor equivalente a 25,95%, sin embargo, este sigue siendo bajo.

Los resultados obtenidos en las sub dimensiones de atención y apoyo individual a los docentes, estimulación intelectual y proporcionar modelo adecuado, reflejan claramente que las prácticas del director y Jefe de UTP, no estarían necesariamente enfocadas en proporcionar estrategias y/o herramientas que ayuden a potenciar las capacidades y desarrollar habilidades en los docentes para con su labor educativa.

Entre los criterios con un mayor porcentaje de desarrollo, se pueden señalar aspectos relacionados con el reconocimiento por parte del director cuando algún docente progresa profesionalmente, la apertura a escuchar a los docentes, el ser un modelo de profesionalismo, el entusiasmarlos a dar lo mejor y la promoción de un ambiente de confianza y cuidado mutuo. Junto con ello, se puede señalar que los docentes perciben al director como una persona respetuosa, honesta, comprometida, segura de sí misma y abierto a escuchar a otros (con porcentajes entre el 43% y 70%).

Pero, por otra parte, los criterios que arrojaron un menor porcentaje de desarrollo están referidos al acompañamiento en el área técnica, un porcentaje muy bajo declara que, el director y Jefe de UTP demuestran preocupación e interés por desarrollar instancias de análisis, reflexión, planificación conjunta, sugerencias de innovación, de capacitación o perfeccionamiento, apoyo a docentes con mayores dificultades en su ejercicio u otras, que posibiliten llevar a cabo un mejor trabajo con los estudiantes.

Surgen también percepciones poco favorables en relación a las características del director como, por ejemplo, ser autoritario, solitario y reservado, inflexible, no confiable/creíble e inconsecuente (porcentajes entre el 43% y 58%).

Ahora bien, de las variables mediadoras se extrae que los docentes poseen un alto compromiso con su profesión, con la organización y sentido de eficacia, pero decaen en relación a emociones profesionales.

En las entrevistas realizadas a quienes lideran el colegio declaran que, si bien existe diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa, este no trasciende hacia lo profesional, generando con eso un débil análisis de cualquier mejora que se podría sustentar una reflexión pedagógica. Si bien establecen que se conversan algunos temas, la conversación no supone un análisis mayor.

Estas percepciones permiten señalar que, estaríamos frente a un Director que, si bien intenta generar espacios para atender y escuchar a los docentes, no habrían mayores instancias para llevar a cabo un acompañamiento sistemático y continuo en aspectos relacionados con lo pedagógico ni en el plano personal, individual ni colectivo, importante para los docentes y que por lo demás estaría lejos de generar confianza o credibilidad, pese a ser un persona honesta y comprometida.

Esto no deja de ser preocupante considerando que, el desarrollar personas, requiere la matización de distintos aspectos, los que coincidentemente a nivel de colegio se encuentran más descendidos. Por un lado, preocupación por aspectos personales como, por ejemplo, desarrollar autoconfianza, motivación, etc (Leithwood y Beatty, 2007). y por otro, el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que pueden ayudar a los profesores a realizar de mejor manera su labor (Anderson, 2010).

Michael Fullan (2005) señala que en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo. Esto refuerza que difícilmente, el colegio podrá evidenciar un desempeño efectivo, puesto que las instancias entre director, jefe UTP y docentes para ahondar en lo señalado por Fullan son casi nulas.

Cuando se habla del desarrollo profesional hay que tener en cuenta que, no se constituye únicamente en el perfeccionamiento de las capacidades, sino que también aborda las creencias y actitudes existentes, en cuanto a la capacidad de ejecutar las responsabilidades y las expectativas que se tienen sobre el trabajo, lo cual se puede asociar entre otros indicadores a “la promoción del desarrollo de liderazgos entre los docentes”. Para desarrollar a los docentes y motivarlos, el líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así, tanto su iniciativa y disposición para la toma de riesgos, como una apertura a nuevas ideas y formas de hacer (generación de autoconfianza) (Leithwood y Beatty, 2007). Consistentemente, Waters et al. (2003) explicitan que una de las responsabilidades propias del liderazgo es demostrar preocupación por los aspectos personales de los profesores.

Tomando en consideración lo señalado en la literatura y lo evidenciado en los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes y directivos del colegio, se puede señalar que, desarrollar personas es una práctica que aún no se encuentra instalada en la organización y por ende, puede estar interfiriendo en los resultados esperados en la misma.

#### 4.6 Árbol del problema

##### Problema

Bajo despliegue de prácticas que aluden a la gestión pedagógica por parte de los directivos del colegio.

##### Causas

1. Existencia de solapamiento de funciones en el equipo directivo.
2. Ausencia de una visión compartida por parte del equipo de directivo sobre el desarrollo profesional docente.
3. Percepciones contradictorias en el equipo directivo sobre los significados y alcances de la colaboración.

## Efectos

1. Ausencia de diálogo entre docentes y con el equipo directivo sobre aspectos técnicos pedagógicos.
2. Falta instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo.
3. Los docentes perciben un bajo trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnicos pedagógico.
4. Ausencia de un Plan de desarrollo profesional docentes.

\*\*\*Es importante consignar que dentro de las posibles causas del problema identificado, inicialmente se postuló de manera hipotética, el exceso de trabajo administrativo por parte del director del establecimiento, ya que los resultados de los instrumentos aplicados y analizaros vislumbraron que no estaban ocupados en quehaceres pedagógicos. Sin embargo, por las circunstancias del proceso (COVID-19), no fue posible indagar sobre dicha causa, sino que se menciona como un sesgo y/o vacío de la investigación.

## Análisis del problema identificado

Las prácticas asociadas a la gestión pedagógica por parte del equipo directivo del establecimiento, se han visto significativamente disminuidas y/o ausentes en el trabajo con los docentes. Es posible constatar que los directivos se encuentran constantemente realizando acciones diferentes, es decir, no existe un foco específico en el cual se desarrollan y/o contribuyen en el quehacer de los docentes en la sala de clases, sino que todo lo contrario, responden a lo urgente, es ahí donde el solapamiento de funciones y/o roles se hace evidente. Otro elemento a considerar es que a los docentes no se les estimula intelectualmente y/o no se les retroalimenta para mejorar sus prácticas docentes, sino que el diálogo se sustenta en aspectos personales y que no tienen impacto en el desarrollo profesional de ellos. Asimismo, no existe claridad de qué es el trabajo colaborativo, pues todos lo entienden de manera distinta y en la práctica a los docentes sólo se les informa, sin tener espacio a la participación e intercambio de opiniones. En estricto rigor, la gestión pedagógica está en desmedro y dejada de lado por parte de los directivos del colegio.

## Análisis de las Causas

### 1. Existencia de solapamiento de funciones en el equipo directivo.

El solapamiento de las funciones hace referencia a como este equipo directivo ha llevado o implementado sus atribuciones y funciones en el establecimiento, por lo tanto, se aprecia que estas funciones no están claras, comprobadas cuando se les consulta a los docentes sobre las prácticas de liderazgo ejercidas por el director, por ejemplo, establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar, las cuales en promedio no superan el 13% de “muy de acuerdo”.

Al no estar claras, delimitadas se produce ese solapamiento, referido a que los líderes están continuamente realizando diferentes acciones, lo que conlleva a la baja percepción, acerca, centrado en un liderazgo determinado, que cumpla funciones tales como administrativa, pedagógica, etc. Cuando hay solapamiento se pierde el enfocarse en actividades claves, pues se da repuesta a lo inmediato. Falta de precisión de las tareas a desarrollar por cada uno. Junto a la visión global que se debe tener de los procesos educativos, se debe tener precisión clara, de las tareas que cada uno desempeña. Lo que responde a que las funciones no están claramente definidas entre ellos, situación que trasciende a la disminuida percepción que tienen los docentes de esta situación.

No hay claros responsables de lo que sucede en el establecimiento. Se abocan a las tareas de resolver lo inmediato, infiriendo que asumen situaciones que no les competen e intervienen igualmente. Los directivos hacen el trabajo que le corresponde a otros, por ejemplo a lo expresado en las entrevistas realizadas a los directivos de primera y segunda línea:

“[...] No están bien articuladas las áreas de trabajo. Seguimos trabajando el caso a caso [...]”

“[...] Nos pasamos apagando incendios [...]”

“[...] Mayor parte del tiempo destinado a coordinación se reduce a la mera discusión de casos particulares, sin posibilidad de instaurar procesos sistemáticos [...]

Asimismo, las percepciones de los entrevistados ponen en evidencia la inexistencia de procesos claros y establecidos para abordar las distintas problemáticas, que emergen en el contexto educativo. No se gestionan ni planifican los procesos tan fundamentales como la gestión pedagógica, tal como lo señala Rodríguez- Molina (2011) “El liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Asimismo, la “investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas” (Day, 2007, citado en López-Gorosave, Slater & García-Garduño, 2010, p. 33). En el caso de Chile, un estudio que hace mención de la situación de liderazgo dentro de las escuelas demostró que los buenos líderes, principalmente aquellos enfocados en lo pedagógico, tienen una alta valoración positiva por parte de toda la comunidad educativa; la razón principal radica en la influencia que tienen estos en las prácticas de aula”.

En resumen, teniendo claros los roles y funciones por parte de los líderes educativos, se obtendría como efecto directo el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, los directivos deben colocar énfasis en lo pedagógico y no en lo administrativo.

2. Ausencia de una visión compartida por parte del equipo de directivo sobre el desarrollo profesional docente.

Otro elemento para considerar como causa del problema señalado, se distingue la ausencia de una visión compartida por parte del equipo directivo sobre el desarrollo profesional docente. Lo anterior, se puede corroborar por los datos entregados en la encuesta aplicada (CEPPE), donde en el apartado desarrollar personas, tanto el director como la unidad técnica pedagógica obtuvieron resultados desfavorables de acuerdo con lo reportado por los docentes. Es por esto, que es posible atribuir que el director ofrece

instancias y oportunidades para dialogar con los docentes, sin embargo, dichos espacios no son enfocadas en su quehacer diario, sino que todo lo contrario, tiene que ver con resolver problemas puntuales y no necesariamente atribuibles a un mejoramiento en la práctica de los profesores.

Es posible considerar y atribuir que los profesores señalan de manera clara que no tienen atención y apoyo individual, tampoco se les estimula intelectualmente, siendo evidencias importantes que reafirman que, tanto las prácticas del director y de la jefa de UTP no están enfocadas en entregarles estrategias y/o herramientas que ayuden a desarrollar capacidades y habilidades a los docentes en su quehacer diario. Sumado a lo anterior, los profesores señalan que el director como la jefa de UTP demuestran poco interés por desarrollar instancias de análisis, reflexión, planificación conjunta, sugerencias para innovar, capacitarlos y perfeccionarlos, todo esto con la finalidad de beneficiar la enseñanza de los docentes, como también el aprendizaje de los alumnos.

Por los datos reportados anteriormente, es posible inferir que el equipo directivo y técnico pedagógico no lleva a cabo procesos que tengan relación con el desarrollo profesional docente. En consecuencia, no se cumple con lo definido sobre el desarrollo profesional docente, donde las conductas que favorecen el desarrollo profesional docente se materializa en una cultura organizacional dinámica que busca el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se le entrega a los educandos. El aprendizaje continuo de los docentes supone al menos tres condiciones institucionales necesarias para ser instauradas (Fullan, 2001 a, 2001b; Killion, 2002; Newmann, King, & Youngs, 2000; Smylie, Allensworth, Greenberg, Harris, & Luppescu, 2001; Como se cita en Montecinos, 2003, p.111 -112).

- Que el Ministerio de Educación, sostenedores y empleadores apoyan un sistema coherente e integrado para el desarrollo profesional producto de un plan de desarrollo institucional, comunal y nacional para mejorar la educación (Killion, 2002).

- Que sostenedores y docentes directivos den prioridad al aprendizaje de los alumnos, los profesores y la organización, implementando estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas. Fullan (2001a) señala que la construcción del conocimiento es uno de los propósitos del liderazgo en una unidad educativa. El aprendizaje individual que se puede generar cuando un profesor asiste a un curso ofrecido fuera de la unidad educativa, o incluso cuando un grupo de profesores de esa unidad asiste a esos cursos, no se traduce en el cambio institucional que buscan las reformas educativas (Newmann, King, & Youngs, 2000). Es responsabilidad del líder(es) generar las condiciones para que las personas compartan sus conocimientos y recojan evidencias que les permitan ir ajustando su comprensión de los procesos educativos y sus resultados.

- Que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación. La organización escolar debe contemplar tiempo para el aprendizaje de sus profesionales (Smylie et al, 2001). En los nuevos enfoques, ya no se trata de una tarde o un día para que asistan a un taller o un curso de perfeccionamiento. Hay múltiples evidencias que indican que además de la participación en un taller con expertos internos o externos, un programa efectivo perdura en el tiempo. Los profesores se involucran en un proceso iterativo de experimentación, práctica y retroalimentación en aula, junto con el análisis y reflexión individual, así como colectiva.

### 3. Percepciones contradictorias en el equipo directivo sobre los significados y alcances de la colaboración.

Otra de las causas que ayudan a explicar el deficiente desarrollo de prácticas pedagógicas tiene que ver con las enfoques y percepciones contradictorias sobre los significados y alcances del trabajo colaborativo, elemento fundamental para cualquier tipo de institución. Poniéndolo en la perspectiva del enfoque ecológico de Bronfenbrenner vemos que esta causa subyace en diferentes ambientes donde se desarrolla la vida escolar.

En la dimensión de liderazgo que sustenta el rediseño de la organización, vemos como no se crean los espacios para una relación productiva con la familia y la comunidad (MEOSISTEMA), ni tampoco con el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela, de manera tal que no se puede conectar la comunidad educativa con el entorno, ni tampoco se generan instancias en que los docentes participen en redes de intercambio (EXOSITEMA). Por lo tanto, los docentes sienten una suerte de soledad en su trabajo, especialmente en relación con el trabajo en conjunto con el equipo de gestión directiva.

Al observar la realidad al interior del mismo colegio (MICROSISTEMA), vemos como son varios indicadores que señalan un bajo desarrollo en la construir de una cultura colaborativa. Se señala que no se generan intencionadamente espacio de trabajo colaborativo entre docentes, ni tampoco entre consejo directivo y los docentes, existiendo una baja percepción de la existencia de tiempos comunes para la organización del trabajo, como en la coordinación entre los docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza.

A nivel de la gestión, se señala que no existe una clara concepción del significado, los alcances y las oportunidades del trabajo colaborativo, esto hace que no se fomente el dialogo y la promoción de una cultura que tenga la colaboración como eje central. Esto repercutiría en todos los ambientes donde alcanza de vida del establecimiento. Este tema cobra real importancia al considerar que estamos ante un establecimiento de alta complejidad.

#### Análisis de los efectos

1. Ausencia de diálogo entre docentes y con el equipo directivo sobre aspectos técnicos pedagógicos.

La ausencia de diálogo entre docentes y equipo directivo se podría ver plasmado en relación a la observación al aula, que, en la percepción de los docentes del establecimiento, se ha realizado esporádicamente, sin mayor trascendencia y sistematicidad. No es una práctica instaurada. La instauración de la práctica, debiese recaer en los líderes, “los líderes escolares efectivos proveen apoyos específicos y concretos a partir de las necesidades

detectadas en el equipo profesional. Un apoyo de este tipo es el acompañamiento docente. Este proceso requiere ser conceptualizado como un apoyo interno a la labor profesional, y no como una política exterior de rendición de cuentas sujeta a control y supervisión (Meyer, Cash y Mashburn, 2011, citado por Aravena, en líderes educativos.cl)

La implementación de esta práctica, generaría este diálogo pedagógico necesario y crucial entre los docentes y el equipo directivo. Un diálogo que se traduce en retroalimentar prácticas, monitorear la labor docente que se realiza al interior del aula, determinar el apoyo que requieren los profesores, es decir, diálogo pedagógico en cuanto a: planificación de la enseñanza, manejo de estrategias pedagógicas, evaluación de los aprendizajes, que son percibidas muy bajas por los docentes, como práctica que realiza el director.

No hay este tipo de práctica instalada, si no hay supervisión al aula no hay retroalimentación, por lo tanto, este diálogo generalmente se da frente a eventos pedagógicos, es decir, realizar la acción de supervisar para generar este dialogo pedagógico, y que esta acción se fundamente en una actividad concreta que deben realizar el equipo técnico pedagógico. Ahora si no hay esta observación sobre la base qué se puede generar este diálogo si lo fundamental está en torno al aprendizaje de los estudiantes:

*“[...] Falta de directrices y pautas que generen coordinación en los procesos pedagógicos y su monitoreo [...]”*

Sumado a lo anterior, es indispensable el rol del líder para generar un cambio de paradigma, que permita disponer de espacios permanentes para desarrollar un trabajo colaborativo en la comunidad escolar, que tenga como finalidad optimizar las prácticas pedagógicas en el aula y fuera de ella, para lo cual, todos los involucrados deben focalizar y dedicar sus esfuerzos en lograrlo, eficaz y eficientemente.

Desde un liderazgo dialogante y pedagógico se deben construir las bases en la implementación de una práctica que sea fructífera al interior de los equipos de trabajo.

2. Falta instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo.

Otro de los efectos, se relaciona con la falta de instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo. A pesar de lo significativo y relevante que es para el ejercicio docente, en el colegio casi no existen instancias de acompañamiento ni mucho menos de retroalimentación por parte del equipo directivo, especialmente del director.

Sabiendo que, los docentes no se desarrollan solos y que los líderes educativos juegan un rol crucial en el desarrollo profesional y por consiguiente en los resultados de aprendizaje escolar, no deja de ser preocupante la situación evidenciada, en donde no más de un 20% de los docentes encuestados consigna recibir este tipo de apoyo pedagógico durante el año lectivo (acompañamiento y retroalimentación).

A partir de la información recopilada, se puede señalar que evidentemente el foco del equipo directivo no está puesto en el ámbito pedagógico, lo cual se torna más grave aún al considerar la política pública en Chile en relación a este tema, expresada en documentos como el Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección, Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de Calidad, entre otros, los cuales aluden al compromiso, acompañamiento, diálogo, análisis, reflexión, fortalecimiento individual y en conjunto entre docentes y líderes escolares respectivamente, para la mejora educativa (Ulloa, y Gajardo, 2016).

3. Los docentes perciben un bajo trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnicos pedagógico.

El tercer efecto del problema señalado se obtiene que los docentes perciben un bajo trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnicos pedagógicos. Debido a esto, se constata en el apartado cualitativo que los directivos mencionan que el trabajo colaborativo en el establecimiento es comprendido como trabajo dividido por áreas y que cada área de manera autónoma trabaja por su cuenta, no existe evidencia de un

trabajo cohesionado y articulado entre las diferentes áreas que apunten al trabajo colaborativo como una práctica a nivel institucional. Lo anterior, también es percibido por los docentes en lo respondido en la encuesta CEPPE, pues, sólo un 15,19% dice que el director fomenta el trabajo colaborativo entre docentes.

Lo anterior, lo sustenta la literatura, pues, el proceso de desarrollo docente, requiere una transformación de la base, ya que deben responder a las necesidades que todos los días enfrentan en la sala de clases los profesores. Es importante que los docentes dialoguen sobre su metodología, reflexionen sobre sus éxitos y fracasos, haciendo hincapié en el trabajo colaborativo, ya sea compartiendo experiencias, desarrollen competencias, pero también que puedan verlo como una instancia de debate, reflexión y colaboración (De Pérez, 2019).

También es fundamental colocar énfasis en la responsabilidad de los equipos directivos, tal como lo menciona el Marco Para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar, siendo los líderes los encargados de crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre profesionales, siendo ellos los que deben dar los espacios necesarios para que las instancias se den de manera sistemática, siendo muy importante generar confianza y responsabilidad colectiva (Marco Para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, 2015).

#### 4. Ausencia de un Plan de desarrollo profesional docentes.

El cuarto efecto que señalamos está relacionado al desarrollo profesional docentes, ellos asociados a la percepción que tienen los profesores en relación a las Prácticas de Liderazgo, donde manifiestan que prácticamente no se les ha otorgado en el último tiempo apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia. Esto producto de un nulo involucramiento directivo con lo que ocurre en las prácticas pedagógicas. En tiempos de reforma y grandes transformaciones sociales y tecnológicas los modelos de desarrollo profesional necesitan apoyar a los docentes para que sepan cómo modificar sus prácticas para así enfrentar de manera diferente tareas que antes abordaban rutinariamente. (Montecinos, Fernández,

y Madrid. 2011). Una de las certezas en vista a la modificación de las practicas tiene que ver con el trabajo con otros, donde se propicia pasar de una práctica marcada por el individualismo a una realidad más colegiada de los profesionales de la educación, ya que a diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla muchas veces en solitario, sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. (Marcelo, 2001). En este marco, el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas busca dar respuesta a estas necesidades por medio de distintas estrategias de apoyo pedagógico a los profesionales de la educación. Es justamente esto lo que no se percibe con claridad como una realidad instalada en el colegio.

## 5. PROPUESTA DE MEJORA

### 5.1 Objetivo general del proyecto

“Desplegar prácticas de liderazgo enfocadas en la gestión curricular de los docentes del Colegio”

### 5.2 Metas de Efectividad

- Existe diálogo pedagógico entre el equipo directivo y docentes del establecimiento.
- Hay espacios de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo.
- Los docentes trabajan de manera colaborativa sobre aspectos técnicos pedagógicos.
- Los docentes y directivos tienen instancias en las cuales trabajan colaborativamente sobre aspectos técnicos pedagógicos.
- Los docentes perciben que son apoyados en su desarrollo profesional a través de un plan que les permita potenciar su desempeño docente.

### 5.3 Cuadro de Resultados Esperados

Resultados esperados	Indicadores de Resultados	Medios de Verificación
Plan de desarrollo de capacidades de liderazgo, para equipo directivo, diseñado, implementado y evaluado.	1. 100 % de los integrantes del equipo directivo participan de dos jornadas donde reflexionan y analizan sus creencias sobre el aprendizaje de los alumnos.	Lista de asistencia  Dos informes firmados por todos los integrantes del equipo directivo.

	<p>2. Al menos un documento orientador sobre el trabajo colaborativo y aprendizaje de los líderes escolares, diseñado en conjunto con facilitador externo experto.</p> <p>3. En conjunto los directivos y facilitador externo experto diseñan una teoría de acción respecto de la visión del aprendizaje que desean alcanzar y/o movilizar en el establecimiento.</p> <p>4. Se lleva a cabo al menos una evaluación de satisfacción del plan de desarrollo de capacidades de liderazgo.</p> <p>5. Se elabora al menos una evaluación sobre el cambio de prácticas de liderazgo asociadas al apoyo al trabajo docente.</p>	<p>Aplicación de encuesta CEPPE.</p> <p>Mapa de configuración de la innovación</p> <p>Pauta de evaluación de autoeficacia de directivos</p>
<p>Protocolo de análisis de prácticas de retroalimentación, implementado y socializado.</p>	<p>1. Al menos una pauta de observación al aula.</p> <p>2. Al menos una pauta de entrevista a docentes posterior a la observación.</p>	<p>Registro de asistencia</p> <p>Pautas de observación</p> <p>Pauta de entrevistas</p>

	<p>3. Al menos una pauta de entrevista a estudiantes.</p> <p>4. Al menos dos propuestas de mejora sobre la retroalimentación docente, desarrollada de forma colaborativa entre equipo directivo y docentes.</p>	<p>Informe de sistematización (triangulación de la información)</p>
<p>Plan de desarrollo de capacidades docentes para la retroalimentación de los aprendizajes, implementado y evaluado.</p>	<p>1. Al menos un informe individual por docente donde se clarifican situación inicial y deseada, en cuanto a las prácticas de retroalimentación.</p> <p>2. Realización de un plan de acompañamiento personalizado a cada docente.</p> <p>3. Todos los docentes son retroalimentados posterior a la observación.</p> <p>4. Al menos 80% de los docentes, desarrolla prácticas de</p>	<p>Registro de asistencia</p> <p>Minuta grupal de acuerdos sobre la observación al aula.</p> <p>Mapa de configuración de la innovación.</p> <p>Pauta de evaluación de autoeficacia de directivos</p>

	retroalimentación a los procesos de aprendizaje y metacognición.	
--	--	--

#### 5.4 Diseño de actividades

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad (incluye descripción general, responsable y duración)
R1. Plan de desarrollo de capacidades de liderazgo, para equipo directivo, diseñado, implementado y evaluado.	A1.1“Analizando las creencias sobre el aprendizaje que tenemos como equipo directivo”	<p>Duración: 2 horas</p> <p>Responsable: facilitador externo experto.</p> <p>En un grupo protegido donde sólo se encuentre el equipo directivo del establecimiento, el facilitador les proyectará tres preguntas claves: ¿qué es un buen estudiante? ¿Qué es un buen profesor? ¿Qué es una buena clase?. Cada integrante deberá responder de manera individual. Luego, todos compartirán sus respuestas. Esto permitirá que entre los integrantes logren visualizar aspectos en común y discrepancias.</p> <p>Finalmente, como grupo deberán sistematizar dicha información que les servirá para la próxima sesión.</p>
	A1.2 “Diseñando nuestro plan para desarrollar	<p>Duración: 3 horas</p> <p>Responsable: facilitador externo experto.</p>

	capacidades como líderes”	<p>El facilitador recordará lo visto en la sesión anterior. Luego, les compartirá los principales hallazgos de la encuesta aplicada a los docentes (CEPPE)</p> <p>Se les pedirá que escriban brevemente qué elementos consideran relevantes de dichos resultados. De manera grupal tendrán que realizar una relación entre lo sistematizado en la primera actividad con lo respondido por los y las docentes. Deberán determinar al menos tres nudos críticos que debiesen mejorar.</p> <p>El facilitador les mostrará experiencias exitosas, principalmente enfocado en la retroalimentación y su fundamental impacto en el aprendizaje de los alumnos, pues, ellos como líderes deben mejorar sus prácticas generando capacidades en los profesores.</p> <p>Finalmente, a nivel grupal deberán desarrollar una priorización de acciones que deben ejecutar los y las integrantes del equipo directivo, enfocado siempre en la retroalimentación como estrategia de desarrollo profesional docente.</p>
	A1.3 “Evaluando nuestro estado actual para movilizarnos”	<p>Duración: 2 horas</p> <p>Responsable: facilitador externo experto.</p>

		<p>Con la colaboración del facilitador, el equipo directivo llevará a cabo el diseño de un mapa de configuración de la innovación implementada. Este documento detallará cada una de las acciones que se harán y se indicará el nivel de logro de cada uno de ellos. Dicho mapa de configuración de la innovación será revisado, socializado y retroalimentado con los docentes de la asignatura de lenguaje del establecimiento.</p> <p>En esa misma instancia, los directivos deberán responder un cuestionario que mide la autoeficacia de acuerdo a su labor.</p> <p>Ambos insumos nos permitirán visualizar el proceso y aprendizajes a lo largo de plan de mejoramiento.</p>
<p>R2. Protocolo de análisis de prácticas de retroalimentación, implementado y socializado.</p>	<p>A2.1  “Todos y todas aprendemos de la retroalimentación”</p>	<p>Duración: 3 horas</p> <p>Responsable: Jefe de UTP</p> <p>Se define que el acompañamiento se realizará con los docentes de lenguaje, esto porque es una asignatura que tiene más horas en cada curso y porque son más los y las docentes de esta asignatura.</p> <p>Los directivos irán con una pauta de observación al aula con el objetivo de visualizar las prácticas de retroalimentación</p>

		<p>que los docentes tienen hacia sus alumnos en la clase, de acuerdo a los focos y objetivos de cada docente.</p> <p>Posteriormente, se entrevistará a los docentes observados para conocer su percepción sobre la retroalimentación, ya sea definiéndola y cómo la ejecutan ellos/as. El observador le entregará lo obtenido a través de la observación.</p> <p>Paralelamente se entrevistará a un grupo de estudiantes, de tal manera que reporten y/o entreguen información sobre el proceso de retroalimentación realizado por sus docentes.</p>
	<p>A2.2 “Triangulando la retroalimentación”</p>	<p>Duración: 2 horas.</p> <p>Responsable: Jefe de UTP</p> <p>Posteriormente, se reúne el equipo directivo para analizar los datos entregados por los tres actores.</p> <p>De esta triangulación se generará un informe que constata situación actual que permita identificar elementos a mejorar.</p>
<p><b>R3.</b> Plan de desarrollo de capacidades docentes para la</p>	<p>A3.1 “Aprendiendo a como retroalimentar”</p>	<p>Duración: 2 horas</p> <p>Responsable: facilitador externo experto</p>

<p>retroalimentación de los aprendizajes, implementado y evaluado.</p>		<p>El facilitador expondrá teóricamente aspectos relacionados a la retroalimentación y también expondrá ejemplos de experiencias exitosas, en las cuales la retroalimentación. Acá, se les detallará acciones referente a la retroalimentación de proceso, pero también para alcanzar la metacognición.</p>
	<p>A3.2 “Diseñando y planificando retroalimentación”</p>	<p>Duración: 1 hora</p> <p>Responsable: facilitador externo experto y jefe de UTP</p> <p>El facilitador se reúne con los docentes de la asignatura de lenguaje de manera individual, donde les entrega un reporte general de la triangulación de información, esto permitirá mencionarle además aspectos que cada uno de los docentes deberá mejorar. Se le clarificará situación inicial y cuál se desea lograr (elementos ya expuestos en el mapa de la configuración de la innovación).</p> <p>Los docentes entre pares, el facilitador y el jefe de UTP apoyan y nutren este diseño y planificación individual de cada docente.</p>
	<p>A3.3 “Implementando herramientas para</p>	<p>Duración: 2 hora</p> <p>Responsable: facilitador</p> <p>Luego de esta reunión individual, se amplía para equipo directivo y docentes. Se generan</p>

	la retroalimentación”	duplas de observación, donde el directivo observa la clase, enfocada en la retroalimentación. De manera posterior, el directivo deberá retroalimentar la práctica del docente, en pos de mejorar y alcanzar el objetivo planteado. Todo esto es acompañado siempre del nivel de avance de acuerdo al mapa de configuración de la innovación.
	A3.4 “Evaluando el proceso de retroalimentación de manera conjunta”	Duración: 1 hora Responsable: jefe de UTP Luego de un tiempo del proceso de acompañamiento, se elaborará un protocolo que permita conocer cómo se han movilizad y/o cambiado las prácticas de los docentes con sus alumnos. Para esto, se utilizará los resultados del proceso por medio del mapa de configuración de la innovación respecto a la retroalimentación.  Asimismo, se aplicará nuevamente la encuesta CEPPE a los docentes para determinar si se movilizaron o no los docentes respecto a sus percepciones sobre el liderazgo directivo.

		También, se volverá aplicar el cuestionario que mide la autoeficacia de los directivos del establecimiento.
	A3.5 “colocándose nuevos desafíos”	<p>Duración: 2 horas</p> <p>Responsable: Facilitador externo experto y Jefe de UTP</p> <p>El equipo directivo se reúne con la finalidad de proyectar futuros cambios y mejoras. Esta planificación se realizará tomando en cuenta los resultados de la evaluación del proceso y teniendo en cuenta el estado actual de la práctica de retroalimentación implementada por los docentes. Tomando en cuenta lo anterior, se colocarán desafíos individuales y grupales sobre hacia donde desean llegar, esto, por medio de un nuevo mapa de configuración de la innovación, de tal manera que el proceso de mejora continúe avanzando hasta alcanzar la metacognición de los estudiantes.</p>

Actividad	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	septiembre	octubre	Noviembre	Diciembre
Analizando las creencias sobre el aprendizaje que tenemos como equipo directivo	X									
Diseñando nuestro plan para desarrollar capacidades como líderes	X	X								
Evaluando nuestro estado actual para movilizarlos			X							
Todos y todas				X	X					

aprendemos de la retroalimentación										
Triangulando la retroalimentación					X					
Aprendiendo a como retroalimentar					X	X				
Diseñando y planificando retroalimentación						X				
Implementando herramientas para la retroalimentación						X	X	X		
Evaluando el proceso de retroalimentación de manera conjunta										X
colocándose nuevos desafíos										X

## 6. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

### Mejora educativa

Hablar de mejora educativa, nos sitúa inmediatamente en pensar en el esfuerzo constante y sostenido en el tiempo, cuyo objetivo es lograr eficazmente las metas y objetivos educativos (Miles y Ekholm, 1985). Dicho proceso tiene como propósito último el quehacer diario en la sala de clases, es decir, se ocupa y tiene presente en todo momento la enseñanza y por sobre todo el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 1997). Asimismo, Hopkins (2008) concuerda y afirma en que la mejora educativa es una estrategia, que se focaliza en el aprendizaje y rendimiento escolar.

Por su parte, (Elmore, 2009), denomina a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje como el núcleo pedagógico, donde interactúa en el aula el docente, el alumno y los contenidos. Entonces, las dinámicas que se dan se relacionan directamente con el nivel de aprendizaje y con la calidad educativa. De esta manera, se redonda y recalca que el eje principal y fundamental de la mejora es lo que ocurre dentro de la sala de clases, destacando el rol del docente y su vínculo con el aprendizaje de los alumnos.

El proceso de mejoramiento educacional requiere no sólo de aspectos normativos, sino que también implica un propósito moral, dejando claro que hay finalidades que apuntan más allá de lo meramente técnico y de las obligaciones que las instituciones educativas deben cumplir (Levin, 2009).

Los cambios del funcionamiento de un colegio y la dinámica del núcleo pedagógico facilitan el mejoramiento cuando tienen como condición el mejoramiento sostenido que, por cierto, tiene fases no lineales, sino que en ocasiones las decisiones permiten avanzar,

mientras que otras estancan y/o retroceden el proceso (Hargreaves y Fink, 2006; Murillo y Krichesky, 2012).

Otro aspecto para tener en consideración de acuerdo con lo que postulan Hallinger & Heck (2011) y Datnow & Park (2004) es que por lo general los procesos de mejoramiento educativo se dan en circunstancias complejas, por lo tanto, es menester tener en cuenta el contexto, pues, frecuentemente se dan a niveles socioculturalmente distintos. Es por esto que, se debe hacer un análisis que involucre a todos los actores, así también las relaciones que mantienen entre ellos. Además, se hace imprescindible apreciar las características de la escuela (tamaño, composición, características socioeconómicas, etc.). A su vez, hay que analizar los programas y políticas implementadas por la institución educativa (Anderson, Mascall, Stiegelbauer y Park, 2012).

Dentro de las principales características que tiene el proceso de mejora se encuentra: a) Es gradual y acumulativo, ya que, se van incorporando diferentes prácticas que funcionan (no todas son efectivas) pero el aprendizaje queda instaurado. b) es desbalanceado, pues ocurren situaciones que estancan e interrumpen, pero el proceso continúa, tomando en cuenta dichos eventos como aprendizaje. c) Requiere tiempo, la evidencia muestra que se necesita de al menos cuatro a cinco años para notar los primeros resultados. d) Sigue distintas rutas, colocando énfasis en diferentes elementos, procesos, estamentos, etc. Cada cual jerarquiza según su sentido de urgencia (Bellei, et.al, 2014).

Según Elmore y City (2007), cuando los establecimientos están mejorando, los conocimientos y habilidades sobre la práctica pedagógica de los directivos y docentes aumentan, el enseñar ya no es algo individual, sino que es responsabilidad colectiva, por lo tanto, todos los recursos institucionales apuntan al mejoramiento pedagógico.

Por su parte, Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, (2014) distinguen al menos cuatro factores claves del mejoramiento sostenido:

- **Liderazgo Directivo:** Compuesto por personas que tengan duración en el cargo, con características propias que se diferencien de los demás, capaces de discriminar cuál política implementar y, con un equilibrio entre exigir, colaborar y/o apoyar.

- **Gestión Pedagógica:** Énfasis en el perfeccionamiento docente y con herramientas para atender a la diversidad de los educandos.

- **Cultura, identidad y motivación:** Existe una cultura construida por todos los actores, por lo tanto, es compartida por todos, además se aborda la convivencia escolar con la finalidad de favorecer el clima positivo.

- **Gestión del contexto:** Al existir una cultura construida y compartida por todos, las familias son parte del establecimiento, siendo agentes importantes. El liderazgo del sostenedor facilita la autonomía dentro de la escuela, existiendo coherencia entre lo propuesto por las políticas educativas y la gestión del líder.

Existe consenso en la academia de que no se han evidenciado procesos de mejora educativa sostenidos sin un liderazgo directivo que lo propicie y/o facilite (Bellei, et. al., 2014) y como señala el mismo autor: “En definitiva, los procesos de sucesión del liderazgo en los casos estudiados sugieren que un aspecto clave del mejoramiento escolar es el empalme entre el estilo y características del nuevo director con las necesidades para la etapa de desarrollo de la escuela. Esto muestra lo crítico de una planificación rigurosa de los procesos de selección y cambio de directivos, tanto para iniciar como para sostener los procesos de mejoramiento en las escuelas”(Bellei, et. al., 2014, p. 68).

#### Liderazgo educativo

Continuando con la lógica de los autores, se enfatiza y redundante que, en ninguna fase de los procesos de mejoramiento educativo se puede ni se debe obviar que el foco de la mejora es la sala de clases y quienes son los encargados de mantener eso presente en todo y en todos, son los líderes de la institución, pues, desde la gestión, es decir, a nivel institucional dirigen para lograr los propósitos que la escuela se propuso, entonces el liderazgo es una variable fundamental para lograr la mejora escolar (Bolívar, 1997; Hopkins, 2008; Bellei et al. 2014).

Se tiene mucha información sobre el comportamiento, prácticas y/o acciones de los líderes, que son útiles para la mejora educativa y que su impacto es en el aprendizaje de los estudiantes, tal como lo afirma Hallinger y Heck (1996), quienes revisaron alrededor

de 40 estudios donde se destacaba el efecto del liderazgo educativo. Para comprender una de las visiones más actualizadas y consensuadas sobre cuál es la definición de un líder educativo, es que Leithwood (2009) da cuenta que en las diferentes definiciones que existen, es posible distinguir algunos elementos comunes a tener en cuenta: A) El liderazgo es un fenómeno eminentemente social, ya que existe en la relación entre los sujetos y su finalidad es realizar algo para que un grupo humano. B) El liderazgo implica un propósito y una dirección, los líderes persiguen objetivos y metas claras y dan cuenta por su cumplimiento o no. En el caso del líder educativo su meta es asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes. C) El liderazgo es un proceso de influencia, a través del cual el líder logra que los otros conduzcan sus acciones directas o indirectas. D) El liderazgo es una función, es decir, personas en distintas posiciones y con recursos desiguales pueden ejercer labores de liderazgo. E) El liderazgo es contingente y contextual, su rol depende mucho de la cantidad y calidad de recursos que posea, de las metas y características.

Sumado a lo anterior y de manera más actualizada, Seashore, Leithwood, Walstrom y Anderson (2010), indican que el liderazgo educativo puede describirse en torno a dos funciones principales. La primera hace alusión a que los líderes deben proporcionar dirección y la segunda refiere a que son ellos los que ejercen influencia, donde ambas funciones son desarrolladas por medio de las diferentes prácticas de liderazgo.

Otra revisión para tener en consideración es la realizada por Bush & Glover (2003) ya que, identifican cuatro conceptos que definirían el liderazgo: Influencia, valores, visión y la gestión. La influencia se puede explicar como en relación con los objetivos y/o metas planteadas, mientras que los valores, pueden ser personales y/o profesionales. En el caso de la visión de a poco ha ido tomando gran importancia, pues, estudios empíricos dan cuenta que los líderes proveen, comunican, expresan y motivan una visión compartida para todos los sujetos de la institución educativa. En cuanto a la gestión, significa la mantención de prácticas eficientes y eficaces en el centro educativo respectivo.

Apreciando lo postulando anteriormente, Leithwood, Harris, y Hopkins (2008); Anderson (2010), identifican al liderazgo como la segunda variable que más efecto tiene

en los resultados académicos. No obstante, su impacto es indirecto, debido a que su labor se ejerce en los docentes, ya sea motivándolos, entregándoles diferentes herramientas y capacidades para la enseñanza y las condiciones laborales idóneas, siendo estos los que intencionan e impactan directamente en los resultados de los educandos. Entonces, el líder educativo tiene que influir sobre el mejoramiento escolar comprometiéndose y llevando a cabo prácticas que promueven el desarrollo de las tres variables mediadoras.

Por su parte, Robinson, Hohepa, y Lloyd, (2009), mencionan que los líderes son efectivos cuando tienen claridad de todas las posibilidades y oportunidades que el contexto y las personas entregan, para luego proponer innovaciones que impulsen la mejora.

Es importante clarificar y comprender que el liderazgo es una práctica, una acción, que puede ser ejecutada por una o más personas; en primer lugar es ejercido por los directores de las instituciones educativas, los equipos de gestión y los docentes en las sala de clases, no olvidando que su finalidad debe estar orientada a aportar a la diversidad de estudiantes, facilitan el logro de aprendizajes, la equidad y justicia tal como lo afirman Leithwood y Riehl (2009).

En relación a lo anterior, se encuentra la clasificación que Leithwood et.al (2006) ha descrito respecto a las categorías de las prácticas de liderazgo:

-Establecer dirección: hace referencia a la entrega clara de una visión y sentido del establecimiento, provocando un entendimiento colectivo y misión en común, colocando énfasis en el crecimiento y desarrollo de habilidades de los estudiantes.

-Desarrollar personas: se relaciona con las aptitudes del director (líder) para acrecentar las capacidades de todos los integrantes del establecimiento, con la finalidad de movilizarlos de manera eficaz y efectiva en función de los objetivos estratégicos planteados.

-Rediseñar la organización: Hace alusión con generar condiciones laborales que faciliten y posibiliten obtener como resultado el alcanzar las metas comunes, esto se

traduce en establecer valores y alinear a todos los integrantes de la comunidad educativa, incluso a los estudiantes.

-Gestionar la instrucción: Implica un grupo de quehaceres destinados a supervisar y evaluar la enseñanza, gestionar el currículum, brindar de recursos necesarios y monitorear el avance de los estudiantes.

En efecto, la magnitud e intensidad del impacto del líder y sus respectivas prácticas, se vinculan por su rol mediador es decir, pueden incrementar o disminuir sus efectos en los resultados académicos de los estudiantes, de acuerdo a cómo dichas prácticas impactan en las variables mediadoras del desempeño docente (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Sin embargo, es importante señalar la tamaño del impacto de las variables mediadoras ya que, la evidencia muestra que el liderazgo escolar tiene altos y positivos resultados en lo que se relaciona con las condiciones de trabajo de los docentes, un efecto más bien moderado en la motivación de los docentes, pero un muy bajo efecto en las capacidades de los docentes, siendo muy importante esto, pues, esta última variable es la que más efecto y resultados positivos tiene en las prácticas pedagógicas de los docentes (Leithwood et al., 2008).

Por su parte, Timperley & Alton-Lee, (2008); Robinson, et.al (2009) mencionan que cuando los líderes educativos promueven y participan en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado, los efectos en los resultados académicos y aprendizaje de sus estudiantes aumentan significativamente. Ahora, hay que tener en consideración que aspectos como el contexto, contenido, actividades para el aprendizaje y procesos de aprendizaje vinculados con estas oportunidades tienen un impacto importante en su efectividad sobre el logro de los educandos.

En efecto, existe consenso en la literatura que, cuando los líderes educativos se vinculan fuertemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el currículum y la pedagogía más que en la gestión y administración, se denomina liderazgo pedagógico, es decir, los directivos dirigen su quehacer diario en mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Ord et al., 2013).

En palabras simples, el liderazgo pedagógico coloca hincapié en un tipo de liderazgo escolar que tiene objetivos educativos como por ejemplo: establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009, como se cita en Gajardo y Ulloa 2016).

Sobre lo antes mencionado, es importante consignar dos distinciones que se hacen del liderazgo pedagógico, donde ambas responden a objetivos diferentes. Por una parte se encuentra el liderazgo instruccional, el cual hace alusión que el foco único y específico de los líderes es la conducta del profesorado y su vínculo con las acciones que interfieren directamente en el aprendizaje de sus estudiantes y pone énfasis en asegurar la calidad de la enseñanza. En cambio, en otros países la distinción que se le hace al liderazgo tiene como nombre “liderazgo centrado en el aprendizaje”, donde el líder se centra en acciones para sostener el aprendizaje y los resultados (Bush y Glover, 2014).

El liderazgo pedagógico puede ser entendido de acuerdo con el foco donde coloca atención, siendo esto posible de dos formas, ya sea directa o indirecta. El liderazgo pedagógico directo, se focaliza en la calidad de la práctica docente, vale decir, tanto de la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, como del desarrollo profesional docente. El liderazgo pedagógico indirecto, en cambio, se focaliza en crear las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje, garantizando que las decisiones de gestión ya sea de las políticas escolares, los mecanismos de asignación recursos, entre otros apoyen la enseñanza y aprendizaje (Bendikson, Robinson, & Hattie, 2012).

Situándolo en la realidad nacional, distintos intentos han apuntado en fortalecer el liderazgo escolar enfocado en lo pedagógico, esto lo refleja específicamente en la creación de “Los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores” (MINEDUC, 2014), el cual tiene como objetivo nutrir la evaluación indicativa de desempeño, colaborar en la gestión de las instituciones educativas, ayudar a los colegios a reconocer oportunidades para mejorar y ser un referente para establecer metas y actividades en la elaboración de planes de mejoramiento. Los estándares definidos particularmente para los directores, tienen a la base el liderazgo pedagógico, siendo más

concreto, uno de ellos señala “El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento” (MINEDUC, 2014:53). Por su parte, la matriz que evalúa el nivel de desarrollo describe como desempeño satisfactorio “presencia activa en el establecimiento: recorre los distintos momentos de la rutina escolar, conversa con estudiantes y docentes, observa clases, participa en las actividades relevantes, entre otros” (MINEDUC, 2014:54), evidentemente nos habla de un liderazgo pedagógico.

Sumado a lo anterior, el “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar” (MINEDUC, 2015), establece una relación directa con el concepto de Liderazgo Pedagógico, pues, constituye un marco que define los conocimientos, competencias y prácticas para el desarrollo del liderazgo escolar en Chile y tiene como objetivo “orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso de auto desarrollo y formación especializada” (MINEDUC, 2015:16). A diferencia de su versión anterior, incorpora el concepto de práctica y establece que una de esas dimensiones es “Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, 2015:24). La descripción de esta práctica plantea que los equipos directivos ponen énfasis en asegurar la calidad de la implementación curricular, fortalecer las prácticas de enseñanza y con foco en el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2015).

### Desarrollo profesional docente

Cuando los líderes se enfocan en lo pedagógico, contribuyen significativamente en el Desarrollo Profesional de los Docentes, cuyo proceso implica que de manera individual y/o grupal, los profesores revisan, renuevan y aumentan su compromiso como sujetos de cambio a los propósitos morales de la enseñanza y, cuyos principios se sustentan en la indagación de prácticas, reflexión docente, contextualización y el trabajo colaborativo, todo esto, partiendo de la premisa que el saber de los profesores está incorporado por las experiencias vividas por ellos y que, como producto de su participación activa, reflexionan sobre su conocimiento y práctica profesional, lo que les posibilita cambiar su enseñanza para promover un mejor aprendizaje en los educandos (Day & Sachs, 2004; Simon & Campbell, 2012;Ávalos, 2011;Chou, 2011; Vescio, Ross y Adams, 2008).

El año 2016 se promulga en Chile La Ley N° 20.903, que crea el Sistema de desarrollo Profesional Docente, planteando un nuevo reto a las directoras y directores del país con foco en el desarrollo de los profesores/ras de sus comunidades educativas, estableciendo que la profesión docente es, esencialmente, colectiva, “que se despliega en relación a los contextos de las escuelas y a las necesidades singulares de los estudiantes” (Carrasco, & González, 2017).

Es preciso consignar que la ley establece como responsabilidad del Estado asegurar y entregar a los docentes a un proceso de formación continua, pertinente y gratuita, con la finalidad de “Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa” (Carrasco, & González, 2017). La Ley, también define que los directores y equipos directivos, tendrán como una de sus misiones, “desarrollar las competencias profesionales de sus equipos docentes” (7.- Art. 11, Ley 20.903), para esto, deberán proponer a sus sostenedores Planes de Formación para el desarrollo profesional docente vinculado a su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y Proyecto Educativo Institucional (PEI), el que busca desarrollar capacidades en los docentes para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

El Plan de Desarrollo Profesional Docente de cada institución, requiere que los directivos identifiquen los “saberes profesionales de sus docentes” (Tardif, 2004) para desarrollar el aprendizaje situado y la reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas. El Plan deberá contener acciones y estrategias de desarrollo profesional docente que desarrollen capacidades en los profesores, y sus etapas son las siguientes:

- 1.- Detección de necesidades y definición de objetivos
- 2.- Diseño del Plan de Desarrollo Profesional
- 3.- Aseguramiento de recursos en conjunto con el sostenedor

#### 4.- Implementación de acciones, actividades y estrategias

#### 5.- Evaluación y Mejoras

Es por esto que tanto los líderes educativos y docentes, deben contar con los insumos para fortalecer al máximo sus conocimientos y aptitudes para sumar y persuadir a todos los integrantes de la comunidad escolar, con la finalidad de generar metas educativas desafiantes y coherentes. Por su parte, a los directivos tienen el deber de garantizar la cobertura curricular prescrita o declarada, por medio de la definición de objetivos de aprendizaje por niveles y cursos, divulgando y asegurando que sean de dominio de todos los profesores distribuyéndolo a lo largo de toda la trayectoria escolar de los alumnos. De manera paralela, el equipo directivo tiene que generar y facilitar el tiempo pertinente para cada una de las metas y/u objetivos, por lo que es menester realizar una planificación y elaborar insumos enfocados en las mismas, asimismo, de manera constante tienen que retroalimentar y mantener una supervisión focalizada que genere compromisos de cumplimiento, mejora y logro (Volante, Bogolasky, Derby, y Gutiérrez, 2015).

#### Acompañamiento a los docentes: Retroalimentación

La evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a los docentes por parte de los líderes educacionales, en interacción con otras, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013). En este proceso, aparece un subproceso que es relevante de analizar que es la retroalimentación.

De acuerdo a Echeverría (1994), todo en la organización puede ser entendido y mejorado desde el punto de vista de sus conversaciones. De este modo, las conversaciones integran a los miembros individuales de una organización en una unidad particular. Corresponde ahora precisar respecto de una categoría especial de conversaciones que ocurren en las escuelas, asociada a la retroalimentación que realizan los directores o directoras a las prácticas pedagógicas de los docentes.

La retroalimentación es un 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” (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017). También, la información proporcionada puede ser por diferentes agentes, ya sea el profesor, compañero de curso, un libro, padres, experiencia, etc.). Un adulto puede entregar información correctiva, un compañero de clases puede ofrecernos o mostrar más alternativas, un libro puede ayudar en la clarificación de ideas, en definitiva, lo importante de destacar es que la retroalimentación es una “consecuencia” del desempeño (Hattie & Timperley, 2007).

Para contribuir en la comprensión del propósito, los efectos y los tipos de retroalimentación, es pertinente apreciar la enseñanza y la retroalimentación como un continuo, donde cada uno se encuentra en un extremo. No obstante, cuando la retroalimentación se combina con una revisión correctiva, la retroalimentación y la enseñanza se entrelazan hasta que “el proceso mismo toma las formas de nueva enseñanza, en lugar de informar al estudiante únicamente sobre lo que debe corregir” (Kulhavy, 1977, p. 212). Para conseguir el propósito instruccional, la retroalimentación necesita proporcionar información específicamente relacionada con la tarea o proceso de aprendizaje que acorta una brecha entre lo que se entiende y lo que se pretende que se requiera entender (Sadler, 1989), y puede hacerlo de diferentes maneras. Puede ser a través de procesos afectivos, como un mayor esfuerzo, motivación o compromiso. Alternativamente, la brecha puede reducirse mediante una serie de procesos cognitivos, que incluyen reestructuración de la comprensión, confirmando a los estudiantes si están en lo correcto o incorrecto, indicando que hay más información disponible o necesaria, apuntando a los estudiantes hacia dónde dirigirse, y / o indicar estrategias alternativas para comprender una información particular. Winne y Butler (1994) proporcionaron un excelente resumen en su afirmación, "la retroalimentación es información con la cual el estudiante puede confirmar, agregar, sobrescribir, sintonizar o reestructurar información en la memoria, ya sea que esa información sea conocimiento del contenido, conocimiento

metacognitivo, creencias sobre uno mismo y las tareas, o tácticas y estrategias cognitivas"(p. 5740).

La retroalimentación no tiene efectos en el vacío, para tener un efecto poderoso, debe existir un contexto de aprendizaje al que se dirige la retroalimentación. Es solo parte del proceso de enseñanza y es lo que sucede en segundo lugar, después que un estudiante ha respondido a la enseñanza inicial, cuando se proporciona información sobre algún aspecto del desempeño del estudiante en la tarea. Es más significativa cuando aborda interpretaciones defectuosas, no una total falta de comprensión. Bajo esta última circunstancia, incluso puede ser amenazante para un estudiante: "Si el material estudiado es desconocido o abstruso, proporcionar retroalimentación debería tener poco efecto en el rendimiento, ya que no hay forma de relacionar la nueva información con lo que ya se sabe "(Kulhavy, 1977, p. 220).

Es importante visibilizar el impacto y/o efecto que tiene la retroalimentación, en 1999 Hattie realizó un meta análisis, donde los resultados de dicho estudio muestran una considerable variabilidad, lo que indica que algunos tipos de retroalimentación son más poderosos que otros. Los efectos más altos se encontraron en aquellos casos en que los estudiantes se involucran en recibir información sobre una tarea y cómo ejecutarla de manera más efectiva. Por su parte, los tamaños de efecto más bajos se vinculan cuando se hacen elogios, recompensas y castigos.

Como el estudio antes mencionado evidencia que hay diferentes efectos de la retroalimentación, es menester conocer cuáles son las condiciones en las cuales se ven beneficiados los aprendizajes. La retroalimentación efectiva debe responder tres preguntas principales formuladas por un profesor y / o por un estudiante: ¿a dónde voy? (¿Cuáles son las metas?), ¿Cómo me está yendo? (¿Qué progreso se está logrando con respecto a la meta?), ¿Cómo seguir? (¿Qué actividades debo realizar para lograr mayor progreso?) (Hattie & Timperley, 2007). Cuán eficazmente son las respuestas a estas preguntas para reducir la brecha es en parte dependiente del nivel en el que la retroalimentación opera. Estos incluyen el nivel de

rendimiento en la tarea, el nivel del proceso de entender cómo hacer una tarea, el nivel de proceso regulatorio o metacognitivo, y / o el nivel personal (no relacionado con los detalles de la tarea). La retroalimentación tiene diferentes efectos en estos niveles. Un tema clave que surge de esta revisión de la literatura es la importancia de garantizar retroalimentación dirigida a los estudiantes en el nivel apropiado, porque alguna retroalimentación es efectiva para reducir la discrepancia entre las comprensiones actuales y lo que se desea, y otra es ineficaz (Hattie & Timperley, 2007).

La enseñanza efectiva no sólo es impartir información y comprensión a los estudiantes (o proporcionar tareas constructivas, entornos y aprendizaje) sino que también implica evaluar la comprensión de los estudiantes acerca de esta información. Así, el próximo acto de enseñanza se puede ajustar a la comprensión actual de los estudiantes. Esta "segunda parte" es la parte de retroalimentación, y se relaciona con las tres preguntas principales identificadas: ¿A dónde voy?: ¿Cómo voy? ¿Cómo sigo?. Estas tres preguntas abordan las dimensiones de alimentación, retroalimentación y alimentación hacia adelante (avance). Un ambiente de aprendizaje o experiencia ideal ocurre cuando ambos, maestros y estudiantes, buscan respuestas a cada una de estas preguntas. Con demasiada frecuencia, los profesores limitan las oportunidades de sus estudiantes para recibir información sobre su desempeño en relación con cualquiera de estas preguntas al asumir ellos esa responsabilidad y no considerar las posibilidades de aprendizaje que surgen si los estudiantes responden estas preguntas (Hattie & Timperley, 2007).

Existen cuatro niveles principales y el nivel al que se dirige la retroalimentación influye en su efectividad. Primero, la retroalimentación puede ser sobre una tarea o producto, tal como si el trabajo es correcto o incorrecto, este nivel de retroalimentación puede incluir indicaciones para adquirir más información, diferente o correcta. En el segundo nivel se encuentra la retroalimentación puede estar dirigida al proceso utilizado para crear un producto o completar una tarea, este tipo de retroalimentación está más directamente dirigida al procesamiento de información, o procesos de aprendizaje que requieren comprensión al completar la tarea. En tercer lugar, la retroalimentación a los estudiantes puede enfocarse en el nivel de autorregulación, que incluye mayor habilidad en la

autoevaluación o la confianza para participar en una tarea. Puede tener importantes influencias sobre la autoeficacia, las competencias autoregulatoras y las propias creencias de los estudiantes acerca de sí mismos como aprendices, de modo que los estudiantes se animen o informen cómo mejorar y continuar sus esfuerzos en la tarea. Por último y en cuarto nivel se menciona que la retroalimentación puede ser personal en el sentido que está dirigida al “yo”, lo cual no se relaciona con el rendimiento del sujeto en la tarea, pues, alude con apelativos personales, por ejemplo “eres un gran alumno” o “esa respuesta fue muy buena, eres muy inteligente”. Entonces, existe una distinción entre la retroalimentación sobre la tarea (RT), sobre el procesamiento de la tarea (RP), sobre la autorregulación (RR) y sobre el yo como persona (RS). Se puede argumentar que la RS es la menos efectiva, RR y RP son poderosas en términos de procesamiento profundo y dominio de tareas, y RT es poderosa cuando la información de la tarea es útil para mejorar el procesamiento de estrategias o mejorar la autorregulación (que muy raramente lo hace) (Hattie & Timperley, 2007).

Debe existir claridad que proporcionar y recibir retroalimentación requiere de mucha habilidad tanto en los estudiantes y profesores. El modelo propuesto en este artículo no se limita a invocar una rutina de estímulo y respuesta, pero requiere una gran competencia para desarrollar un clima de aula, la capacidad de tratar con las complejidades de juicios múltiples, y una comprensión profunda del tema para estar listo para proporcionar comentarios sobre las tareas o las relaciones entre las ideas, la voluntad de fomentar la autorregulación, y tener un tiempo para proporcionar retroalimentación antes que la frustración se apodere. Para poder dedicar tiempo y pensamiento a la retroalimentación los maestros necesitan automatizar muchas otras tareas en el aula y proporcionar oportunidades de aprendizaje enriquecedoras para todos los estudiantes y así tener el tiempo y los recursos para ser receptivos a retroalimentación (Hattie y Jaeger, 1998).

El modelo descrito identifica firmemente que la retroalimentación involucra tanto el dar como el recibir (por maestros y / o estudiantes), y pueden haber brechas entre estos. Los estudiantes construyen sus mundos de aprendizaje y aulas, y es un argumento fundamental de este artículo la importancia que los maestros entiendan y aprecien que la

retroalimentación es solo una parte de la ecuación. Del mismo modo, algunas tareas más que otras pueden conducir a una retroalimentación más efectiva por parte de los maestros, estudiantes o ambos. El aprendizaje puede ser mejorado en la medida en que los estudiantes compartan las metas desafiantes de aprendizaje, adopten estrategias de autoevaluación y evaluación, y desarrollen procedimientos de detección de errores y mayor autoeficacia para abordar tareas más desafiantes que conducen al dominio y comprensión de lo enseñado (Hattie & Timperley, 2007).

## 7. CONCLUSIONES

De acuerdo a la información recopilada, ya sea a nivel teórico y experiencial a través del diagnóstico y propuesta de plan de desarrollo profesional docente realizado, es posible constatar lo mismo que aparece en la literatura, es decir, los líderes educativos no se vinculan en quehaceres pedagógicos, tampoco en el desarrollo profesional de sus docentes, tampoco observan clases, etc. La deuda sigue pendiente en ese ámbito y se destaca lo importante que es desarrollar capacidades en los líderes educativos, pues son la segunda variable que más impacto tiene en el aprendizaje de los educandos.

La institución estudiada refleja fielmente la realidad nacional e internacional, ya que los líderes educativos no contribuyen en generar capacidades de sus docentes, sin embargo, es importante apreciar que es un establecimiento que ha evolucionado con el pasar del tiempo y se ha adaptado a las diversas exigencias. De ser un colegio particular subvencionado, está en camino a la gratuidad, lo que implica adscribirse al sistema de admisión escolar. Esto ha cambiado vertiginosamente en la situación socioeconómica de las familias que son parte del colegio, y en consecuencia ha significado una adaptación de los que de alguna forma podría tener explicar el aumento y/o disminución de los resultados académicos.

Lo anterior, podría entenderse como un elemento de la disposición al cambio y de que los directivos y docentes pueden flexibilizar y modificar prácticas para potenciar al máximo el aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo desarrollado implica desafíos para todos, en primer lugar los directivos deben facilitar y organizar los tiempos, espacios para llevar a cabo el plan de mejoramiento,

donde deberán colocarse como aprendices al igual que sus docentes. Requiere de mucha flexibilidad y humildad para entender que hay cosas que definitivamente no se están haciendo bien, pero también hay que sacar a la luz todas las capacidades, destrezas y experiencia para que este proceso sea óptimo y beneficie a todos. Para los docentes requiere de entender el cambio de paradigma que se desea lograr, pues los líderes no entrarán a la sala de clases con la finalidad de evaluar su desempeño, sino que entrarán para nutrir la labor docente. Requiere que indaguen, que estudien, que se cuestionen, que pregunten, etc. Requiere de darse el tiempo y espacio para que todos los cambios y mejoras tengan directa relación y efecto en el aprendizaje de los alumnos.

## 8. REFERENCIAS

- Agencia de Calidad. (2019). Informe Resultados Educativos Educación Básica 2018. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes\\_y\\_Directivos/basica/IRE\\_BASICAS\\_2018\\_RBD-17750.pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICAS_2018_RBD-17750.pdf)
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 9(2), 34-52.
- Anderson, S., Mascall, B., Stiegelbauer, S. & Park, J. (2012). No one way: differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 403- 430.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar. Santiago, Chile: LOM.
- Bendikson, L., Robinson, V., y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET Research Information for Teachers*, (1), 1–8.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. *El liderazgo en educación*, 25-46.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham, London: National College for School Leadership.
- Bush, T., y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Bush, T., Robinson, V., Spillane, J., Ortiz, M., Ryan, J., Giles, D., Cuéllar, C., Sun, J., Fink, D., Lambert, L., & Oplatka, I. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*.
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Chou, C. (2011). Teachers professional development: investigating teacher's learning to do action research in a professional learning community. *The AsiaPacific Education Researcher*, 20(3), 412-437.
- Datnow, A. & Park, V. (2004). Conceptualizing policy implementation: Large-scale reform in an era of complexity. En G. Sykes, & P. Schneider (Eds.), *Handbook of educational policy research*. Nueva York: American Educational Research Association.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, 3-32.
- De Pérez, M. E. M. (2019). El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo. *Revista Científica*, 4(11), 360-379.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2, 162-167.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Editorial DOLMEN.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. (C. Santa Cruz, Trans.). Santiago: Fundación Chile, Fundación CAP.

- Elmore, R. F., & City, E. A. (2007). The road to school improvement. *Harvard Education Letter*, 23(3), 1-3.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., & Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. [edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario\\_de\\_tesis/Unidad\\_4\\_anterior/Lect\\_El\\_Cuestionario.pdf](http://edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf).
- Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes, school effectiveness and school improvement. *International Journal of research, Policy and Practice*, 22(1), 1-27.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hattie, J. A. (1999). *Influences on student learning* (Inaugural professorial address, University of Auckland, New Zealand).

- Hattie, J., & Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education*, 5(1), 111–122.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1996). Metodología de la Investigación. XXVI Mc. Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. 6ª Edición. México: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (2008). Hacia una buena escuela: experiencias y lecciones. Área de Educación Fundación Chile.
- Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopaedia of education* (2nd ed., pp. 5738–5745). Oxford, UK: Pergamon.
- Koenigsberger O. (1977). Viviendas y edificios en zonas cálidas y tropicales. Madrid, Paraninfo.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of educational research*, 47(2), 211-232.
- Leithwood, K. (2009). Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2007). Leading With Teacher Emotions in Mind. Corwin Press.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?. *Cómo liderar nuestras escuelas*, 17-34.
- 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., Day, C., Sammons, O., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Reaserach Report 800.
- Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2017). Liderazgo Pedagógico en Directores Nóveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. Aceptado para su publicación en Revista Relieve.
- Levin, B. (2009). Does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10, 69- 72.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496 Vol. 12 Núm. 2 (2001) 531-593. Universidad de Sevilla.
- Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencias a partir del caso chileno. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 20(3), 19–24.
- Mazria E. (1983). El libro de la energía solar pasiva. Ed. G. Gili. México. Normas IRAM, 11601.
- Miles, M.B. y Ekholm, M. (1985). "What is School Improvement?", en W.G. Van Velzen et al.: *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*. Leuven: ACCO, 33- 67.
- MINEDUC (2012). Observación de Aula y Retroalimentación: Orientaciones al Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE) para desarrollar reuniones de reflexión pedagógica docente. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar [http://adminpac.mineduc.cl/Repositorio/Material\\_Apoyo/MA.pdf](http://adminpac.mineduc.cl/Repositorio/Material_Apoyo/MA.pdf)
- MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2019). Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y la retroalimentación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128.
- Montecinos, Fernández y Madrid (2011). Desarrollo del conocimiento experto adaptativo en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed). *Psicología Educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp 217-244). Editorial Universidad de La Serena. La Serena.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de <http://cvonline.uaeh>.
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 10(1), Pp. 27- 43.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.
- Orvik, A., Berland, A., Larun, L., & Ringsberg, K. C. (2014). Factores situacionales en estudios de grupos focales. *Paradigmas*, 6(2), 87- 100.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling. A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1): 77-100. 127.
- Página oficial Colegio SDB Concepción.

Plan de mejoramiento educativo del establecimiento.

Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido  
[www.lidereseducativos.cl](http://www.lidereseducativos.cl) Autor: Felipe Aravena, 2018.

Printy, S. (2010). Principal's influence on instructional quality: insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30(2), 111-126.

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

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes. *Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis*.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings.

Simon, S., & Campbell, S. (2012). Teacher Learning and Professional Development in Science Education. In B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (Vol. 24). Springer International Handbooks of Education.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones.

Timperley, H., y Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–369.

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

- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A (2008). A review research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en la gestión curricular. Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14 (2), 96-108.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M., & Volante, P. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.
- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T.