

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO



Coaching ontológico: un aporte para la mejora de la practica de acompañamiento y retroalimentación de la práctica docente.

TRABAJO FINAL PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN GESTIÓN Y
LIDERAZGO EDUCATIVO

Presentada por: Stephanie Llanos Araya

Docente Guía: Jorge Ulloa Garrido

Concepción, 2021

Introducción

El foco de este trabajo está puesto en poder presentar una propuesta que intencione mejoras en las estrategias de acompañamiento al aula y retroalimentaciones hacia el profesorado, nutriendo así la reflexión pedagógica que se realiza desde el equipo directivo y que se vuelve un estímulo intelectual importante y gravitante para el desarrollo profesional de las y los docentes del establecimiento, a partir del análisis de datos obtenidos y analizados en el mismo centro educativo.

Para comenzar este trabajo, primeramente, se describen aspectos generales y particulares del contexto del establecimiento, pudiendo conocer y analizar diferente información relevante para el desarrollo de cualquier propuesta educativa, tales como índice de vulnerabilidad, resultados de aprendizaje obtenidos a través de pruebas estandarizadas de medición nacional, como la prueba SIMCE y por último, el número de matrícula en los últimos cinco años.

En el segundo capítulo, se realiza el análisis cuantitativo de los datos obtenidos a través de la encuesta CEPPE, la cual busca analizar las prácticas de liderazgo del director y de la unidad técnica pedagógica, para así poder detectar problemas y efectos de estos. Para complementar estos datos cuantitativos, se realiza en el tercer capítulo, el análisis cualitativo, a partir de entrevistas realizadas al director, unidad técnica pedagógica y docentes del establecimiento, pudiendo analizar problemas y causas de los datos ya obtenidos. A partir del segundo y tercer capítulo, se puede esquematizar todos estos datos e informaciones a través del árbol de problemas, las causas, problemas y efectos que se encuentran y toman carácter relevante para este trabajo.

Una vez ya comprendido ampliamente el problema en sus múltiples dimensiones, en el cuarto capítulo, se realiza nuestra propuesta de mejora, partiendo por valorizarla como una propuesta pedagógica de carácter situada, acorde a los problemas y necesidades de la propia comunidad educativa y que, por lo tanto, no tensiona las relaciones sociales y laborales dentro del espacio en la que se desarrolla.

La estrategia principal propuesta será entonces, la de un coaching directivo, entendiendo por este, la posibilidad de generar espacios y procesos que faciliten la autoconciencia de la gestión. Por tanto, para respaldar dicha estrategia y poder dotarla de referencias académicas importantes, se escogen a diferentes autores que representen y avalen estas consideraciones.

Por último, en la conclusión de este informe, se presentan las principales deducciones de todo el trabajo realizado y se destacan las principales proyecciones que puedan existir a partir de la propuesta realizada.

Resumen Ejecutivo

La propuesta que se presentará a continuación consiste en trabajar con el equipo directivo, formado por director y unidad técnica pedagógica con un coaching para el desarrollo profesional directivo. Esta consiste en que el coach ayude al equipo directivo de manera óptima y adecuada a través de conversaciones efectivas y transformacionales diferentes en función de poder conocer y fomentar al máximo sus mejores potenciales, así como también a conocer sus debilidades, siendo ellos mismos los convocados a poder descubrir para mejorarlas.

Esta propuesta espera impactar de manera positiva en las debilidades que presenta el equipo directivo en la acción de apoyo al trabajo docente, las cuales se focalizan principalmente en la sistematización y mejora de las observaciones al aula y las retroalimentaciones a través de conversaciones efectivas que los directivos puedan entregar a sus docentes pilotos.

Esta estrategia está desarrollada para un año académico y se compone por doce actividades; estas van respondiendo a los principales resultados esperados de esta estrategia, participando en ella, el equipo directivo, el coaching y docentes pilotos.

Por tanto, cada acción estará intrínsecamente ligada con la posibilidad de dar respuesta a las necesidades detectadas a través de las diversas instancias que permitieron la recolección de información.

I. Antecedentes

I. Descripción general del contexto.

El establecimiento se ubica en la región de los Ríos, ubicada al sur de nuestro país. Esta región cuenta con un índice de pobreza por ingresos de 12,1% y de pobreza extrema es de 3,3% del total de la población de la región¹ según la última encuesta CADEM. Toma relevancia para contextualizar esta realidad, que la actividad económica primaria de la región es de corte terciaria, orientada al servicio, turismo y otras actividades como la producción de cerveza artesanal. Por tanto, gran parte de la población trabaja y vive dependiendo de un área profundamente volátil. Este es un marco general que sirve como botón de muestra en el que se desenvuelve el ejercicio pedagógico.

El establecimiento que nos proponemos analizar es un establecimiento de educación de nivel pre- escolar y nivel básico, de primero a octavo, bajo la modalidad de jornada escolar completa y de dependencia administrativa de carácter municipal.

Con respecto a los índices de vulnerabilidad del establecimiento propiamente tal (indicados en el PEI), durante los años 2015 hasta el 2018, se muestran en el siguiente grafico de línea.

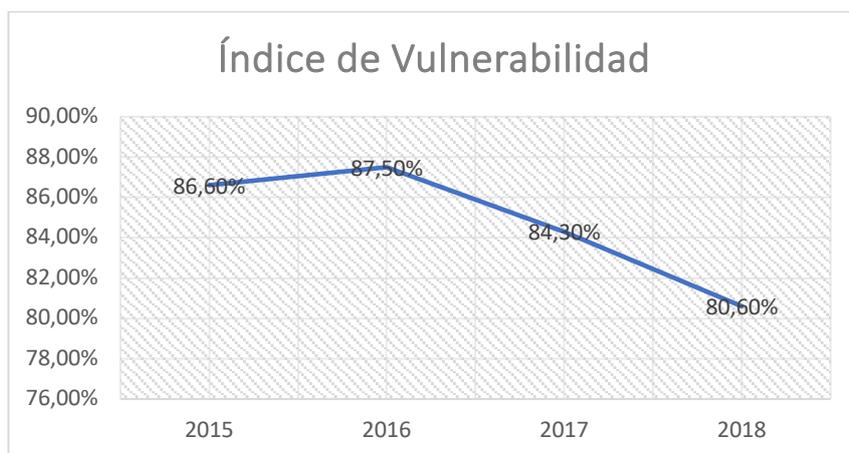


Figura 1. Porcentajes de vulnerabilidad del establecimiento. Fuente: Elaboración propia

¹ Datos obtenidos en www.suractual.cl visitada el 24 de agosto de 2018.

Se puede ver que el porcentaje de vulnerabilidad de los estudiantes del establecimiento muestra un descenso progresivo durante los últimos años, pero que, sin embargo, sigue teniendo un alto índice de vulnerabilidad en comparación con el mismo porcentaje a nivel regional que es de un 87,68%¹. Es preciso recordar que el índice de vulnerabilidad es el indicador que fija las condiciones socioeconómicas y que considera diversos factores para establecer el parámetro, entre los que destacan condiciones de pobreza y riesgo de fracaso escolar (JUNAEB, 2019) y como estos se identifican como factores de riesgo para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes y que se vuelve contra ellos.

II. Descripción del contexto particular.

La trayectoria del establecimiento se data hace ya 73 años. Es un establecimiento público y municipal que atiende a niños y niñas del sector desde el primer nivel de transición hasta el octavo grado de educación básica obligatoria, adscrito a la modalidad de jornada escolar completa (JEC), basado en ampliar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes a través de diversas propuestas educativas.

El equipo directivo está compuesto por una directora y una jefe de la unidad técnica pedagógica, ambas con cinco años en el establecimiento (2013 – 2018). Respecto al equipo docente, este está formado por 15 profesores de diferentes áreas educativas y siete profesionales de la educación, los cuales están compuestos por un fonoaudiólogo, cuatro profesores de educación diferencial, un psicólogo y un psicopedagogo.

a. Matrícula escolar.

Con respecto a la matrícula del establecimiento, durante cuatro años (2015 hasta 2018), podemos indicar algunas características que se establecen en el siguiente gráfico:

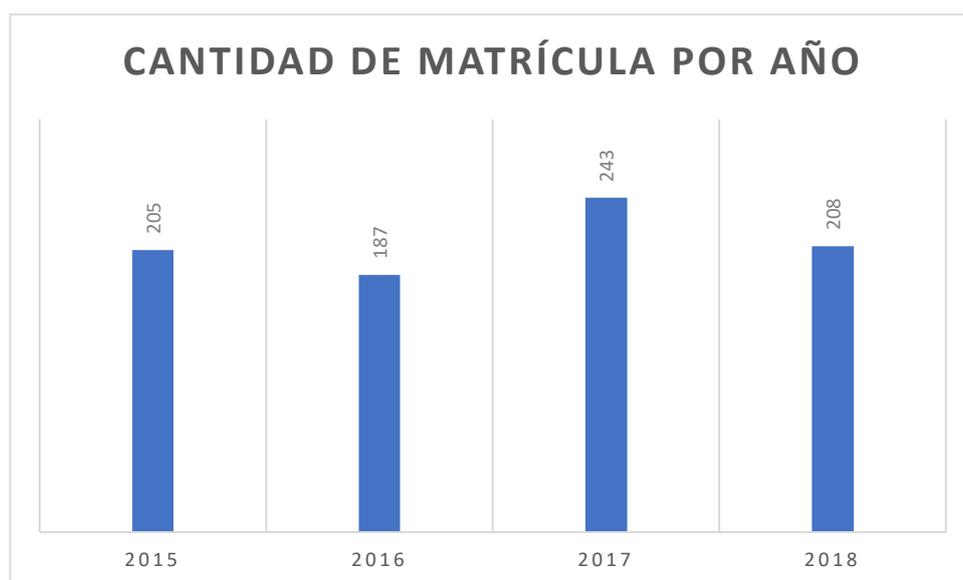


Figura 2. Cantidad de alumnos matriculados por año del establecimiento. Fuente: Elaboración propia

Se ve que la cantidad de alumnos matriculados durante este periodo presenta variaciones significativas, una tendencia clara que podemos ver es el aumento de alumnos matriculados en el año 2017 con respecto al 2016, existen 56 alumnos más para ese año, sin embargo, ya para el 2018 existe una pérdida de cantidad de alumno matriculados de 35. Ahora, si bien solamente se considera el comienzo y final del periodo, la cantidad de matrícula en el año 2015 es similar a la matrícula del año 2018.

De acuerdo con la totalidad de la matrícula por cada uno de estos años, esta se compone por cantidad de alumnos retirados, reprobados y promovidos, donde en cada año muestran una variación porcentual, la cual se muestra en el siguiente gráfico de columnas apiladas.

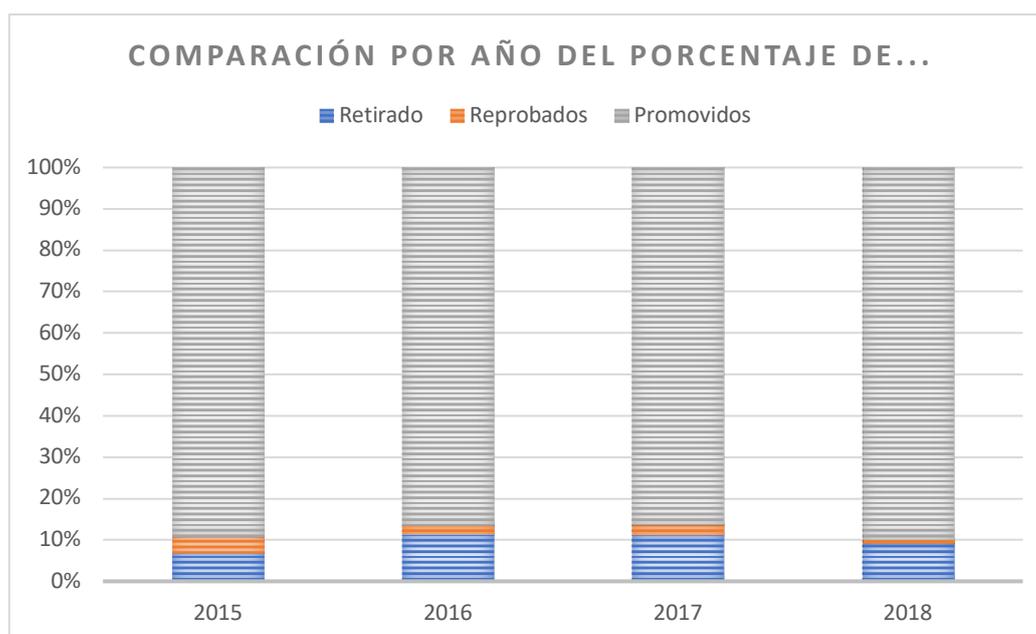


Figura 3. Comparación porcentual de alumnos retirados, reprobados y promovidos por cada año en el establecimiento. Fuente: Elaboración propia

A partir de la figura 3, se puede concluir que el año donde existió un menor porcentaje de alumnos promovidos fue el año 2017, el cual alcanza un 86,42%, cifra muy cercana a la del 2016 con un 86,63%. Sin embargo, en los años 2015 y 2018 presentan un mayor porcentaje de alumnos promovidos, sin ser tan significativa la diferencia ya que esta alcanza aproximadamente un 89,27% y 89,9% respectivamente.

Al mirar la cantidad de alumnos reprobados, se muestra que fue durante el 2015 con un 3,9% y el año 2018 se muestra un descenso a un 0,96%.

Por último, se puede concluir con respecto a los retiros, que el año que presenta menos es el 2015 con un 6,8%, mientras que, en los años 2016, 2017 y 2018 se muestran similares, donde en este último año el porcentaje con respecto al total de la matrícula es de un 9,13%.

Al observar la cantidad de alumnos con vigencia durante todo el año escolar 2018, se tiene la cantidad de 189, la cual esta repartida en los diferentes cursos de establecimiento, desde pre- escolar hasta terminar la enseñanza básica. Para esto, se muestra a través de la figura 4, para poder observar los cursos desde la mayor hasta la menor cantidad de alumno por nivel.

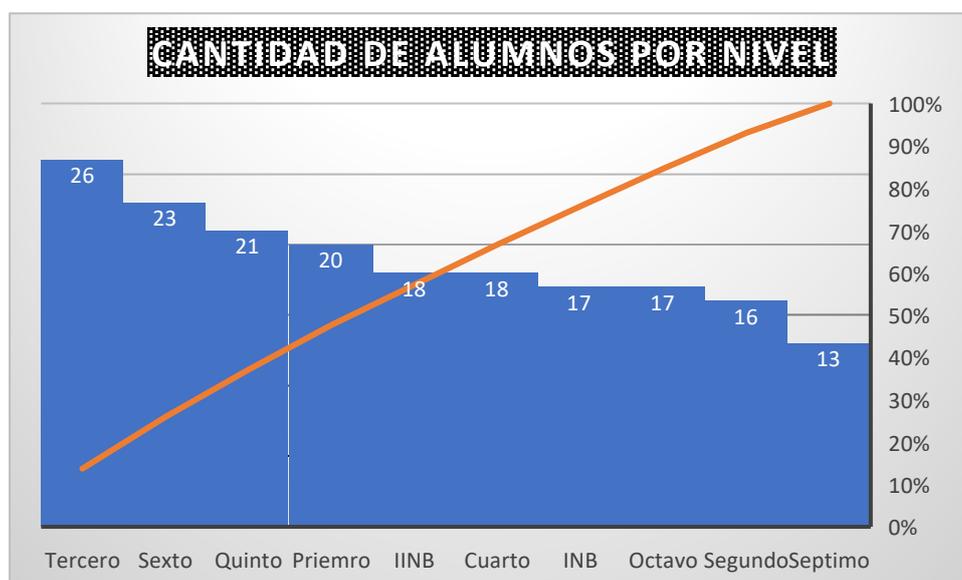


Figura 4. Concentración de cantidad de alumnos por nivel en el establecimiento. Fuente: Elaboración propia.

Al observar la figura 4, se muestra que el curso con menor cantidad de alumnos es séptimo básico con 13 alumnos y tercero básico es quién presenta la mayor cantidad de alumnos los cuales son 26, También se puede decir que al menos el 50% de los cursos,

tienen como mínimo 18 alumnos por nivel, así como también se muestra que la mayoría de los cursos presenta cantidades entre los 17 y 23 alumnos por curso.

b. Prueba SIMCE

La aplicación de la prueba SIMCE, que desde 2012 pasó a ser la evaluación estandarizada que utiliza la Agencia de Calidad de la Educación para evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como también el logro de contenidos y habilidades que se encuentran vigentes en el currículum nacional². Así como también, a través de cuestionarios recoge información de apoderados, alumnos y docentes, donde se pueden conocer más aspectos del contexto particular del establecimiento.

El establecimiento en la prueba SIMCE en el periodo desde 2014 hasta 2018, ha mostrado puntajes en la mayoría de los años, bajo el promedio nacional en lectura y matemática en los cursos de cuarto y sexto básico, como se muestra en los siguientes gráficos.

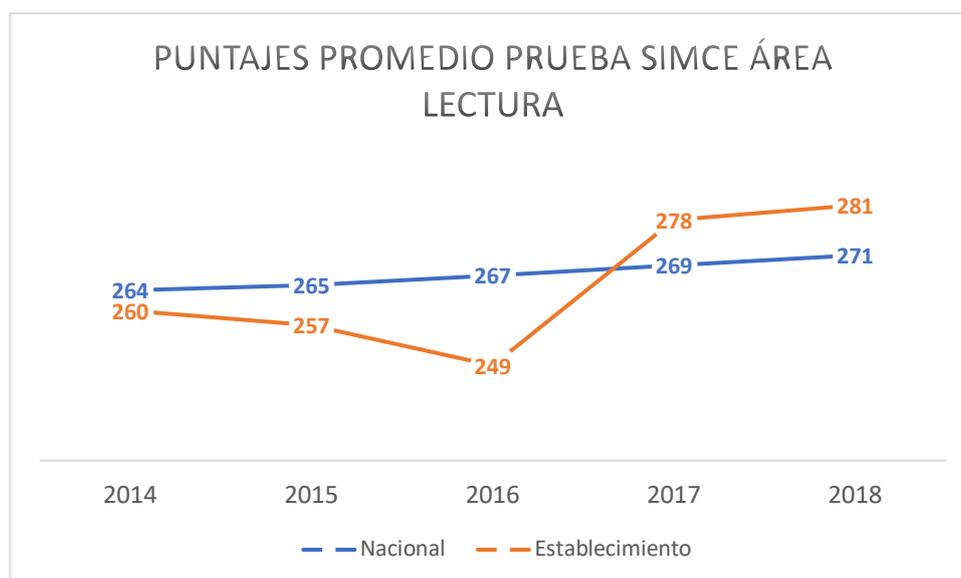


Figura 5. Puntaje de promedio nacional y del establecimiento de prueba SIMCE, Lectura de cuarto año básico. Fuente: Elaboración propia.

En lectura, se puede ver que en el periodo de 2014 hasta 2016, existe puntajes bajos el promedio nacional de los puntajes, pero desde el 2017, muestra un alza de 29 puntos

² Información obtenida en <https://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/> Visitada en noviembre 2020,

con respecto al 2016 y luego 3 puntos más con respecto al 2017, también se puede apreciar que el establecimiento muestra en el 2017 y 2018 puntaje sobre la media nacional.

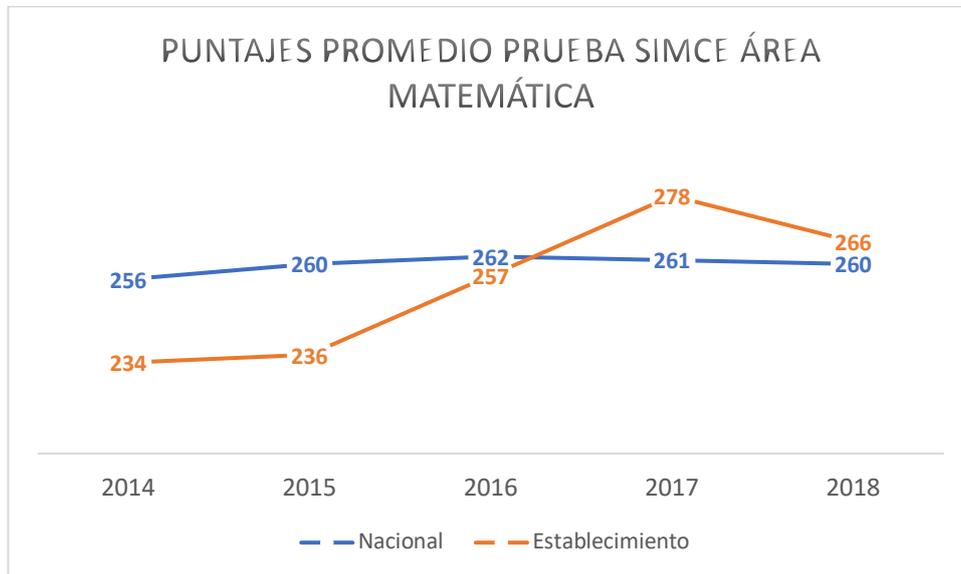


Figura 6. Puntaje de promedio nacional y del establecimiento de prueba SIMCE, Matemática de cuarto año básico. Fuente: Elaboración propia

En relación con la prueba de matemática, al igual que la prueba de lectura, se ve que en el año 2017 y 2018 existen puntajes por sobre la media nacional, así como también se puede apreciar que los puntajes en el periodo de 2014 hasta 2016 están bajo la media del país.

Con respecto a los estándares de aprendizaje de la prueba de lectura, los niveles de aprendizaje obtenidos se muestran en la figura 7, donde se puede observar que en el año 2018 existe un 50% de los estudiantes que rindieron la prueba alcanzaron un nivel de aprendizaje adecuado, a pesar de que los puntajes bajaron en ese mismo año. También se puede ver que el 2017 y 2018 el nivel de aprendizaje es insuficiente.

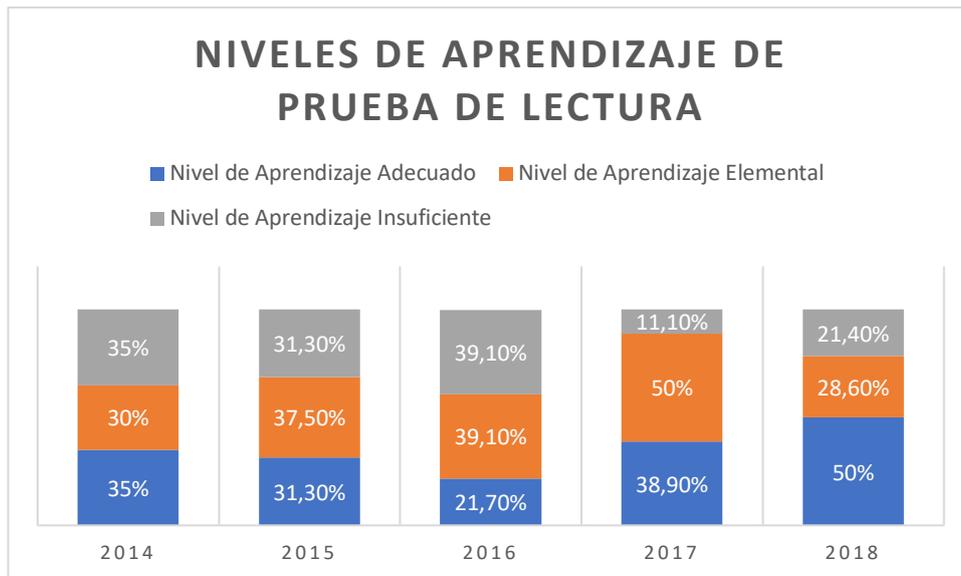


Figura 7. Niveles de aprendizaje de la prueba de lectura de cuarto año básico, periodo 2014 hasta 2018.

Fuente: Elaboración propia

Al revisar los niveles de aprendizaje de la prueba de matemática de cuarto año básico como muestra la figura 8, se puede observar que el año 2017 y 2018, estos aumentaron más del doble en comparación del año 2016, sin embargo, el año 2018 se muestra que hay un aumento considerable en el porcentaje de alumnos que se encasilla en un nivel de aprendizaje insuficiente.

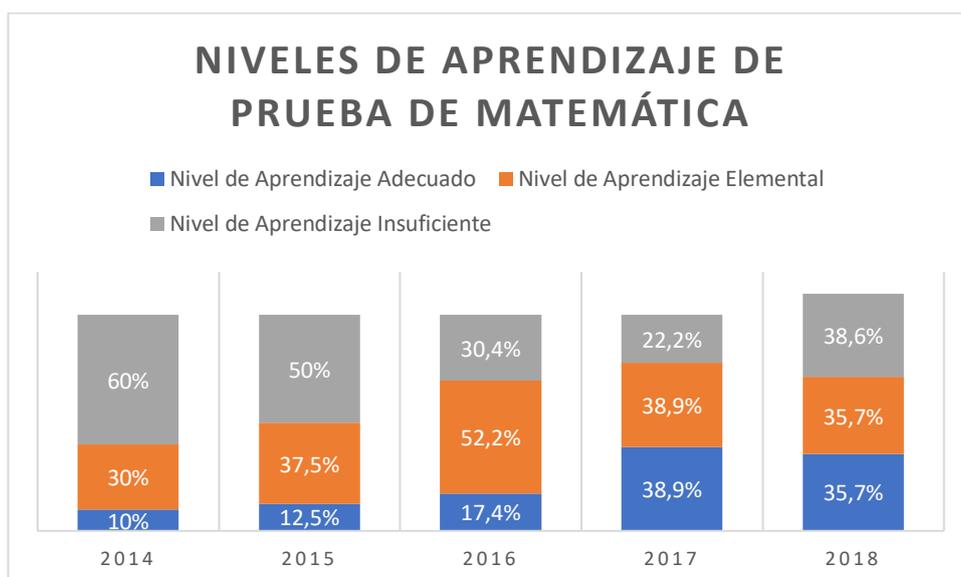


Figura 8. Niveles de aprendizaje de la prueba de matemática de cuarto año básico, periodo 2014 hasta 2018. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la prueba SIMCE del curso de sexto año básico, se mostrarán los puntajes de las pruebas de lectura y matemática de sexto año básico, al igual que los estándares de aprendizaje en cada una de las áreas mencionadas.

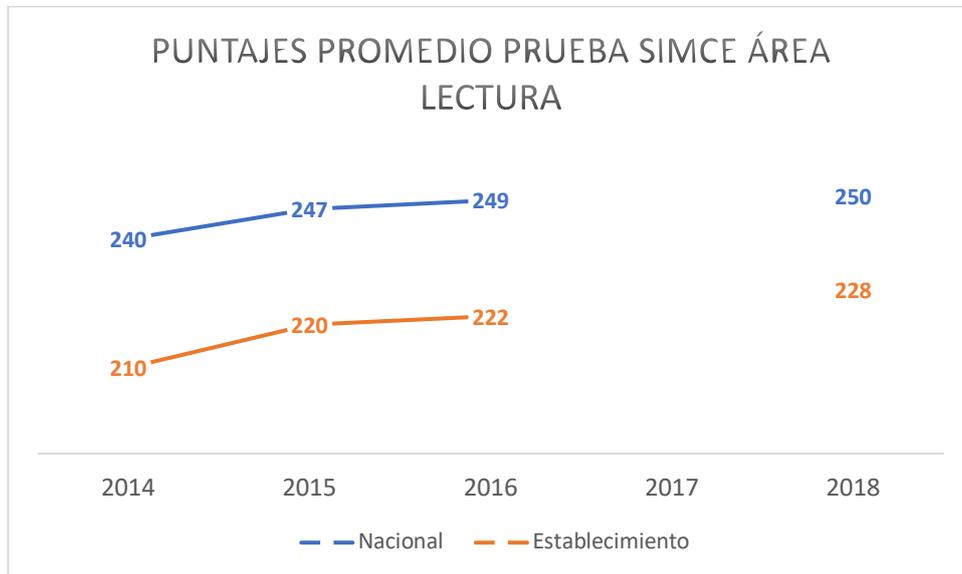


Figura 9. Promedio de puntajes obtenidos en la prueba SIMCE área de lectura del sexto básico. Periodo 2014 hasta 2018. Fuente: Elaboración propia.

Durante todo el periodo de 2014 hasta 2018, se puede ver en la figura 9, que el establecimiento no ha alcanzado al puntaje de la media nacional, sin embargo, muestra un alza no tan significativa en sus puntajes cada año.

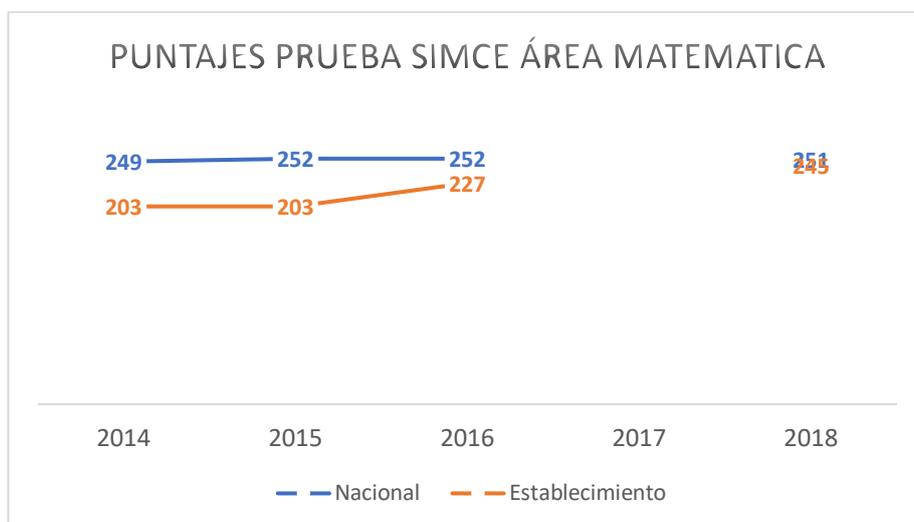


Figura 10. Promedio de puntajes obtenidos en la prueba SIMCE área de matemática del sexto año básico. Periodo 2014 hasta 2018. Fuente: Elaboración propia.

La prueba SIMCE de área de lectura, al igual que en el área de matemática, durante el periodo de 2014 hasta 2018, no supera al puntaje de la media del país, como se muestra en la figura 10. A pesar de que no supera el promedio nacional, el establecimiento tiene un alza progresiva en cada uno de los años, y ya para el año 2018 se encuentra muy cercano a alcanzar la media del país.

Por último, al revisar los niveles de aprendizaje de las pruebas SIMCE del área de lectura y matemática de sexto año, en el periodo de 2014 hasta 2018 que se muestran en la figura 11, se observa que los niveles de aprendizaje insuficiente han ido disminuyendo durante todo el periodo. También se muestra que desde el 2016 y 2018, los niveles de aprendizaje adecuado han aumentado.

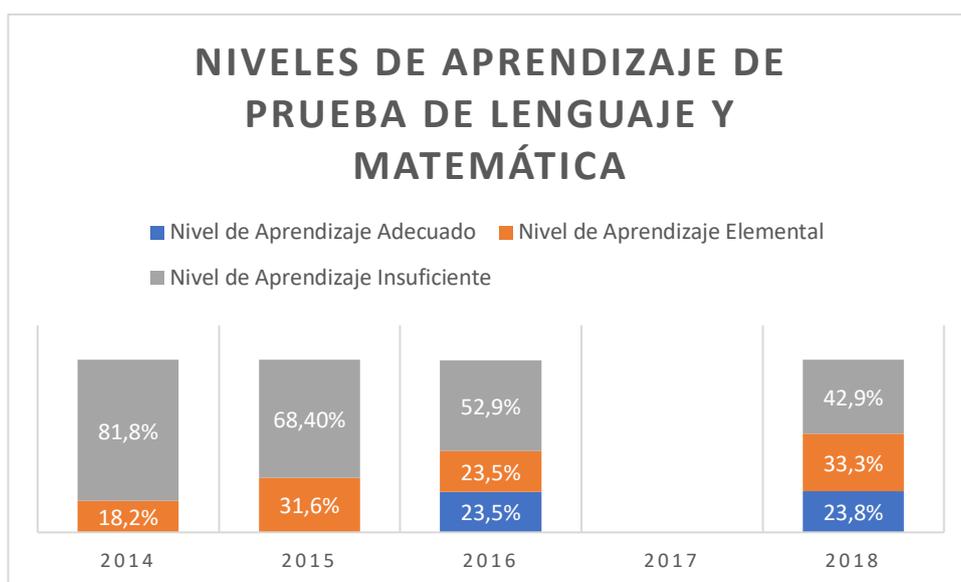


Figura 11. Niveles de aprendizaje de la prueba de matemática de sexto año básico, periodo 2014 hasta 2018. Fuente: Elaboración propia

c. Indicadores de desarrollo personal y social

Los indicadores de desarrollo personal y social son un conjunto de índices que proporcionan información acerca del desarrollo personal y social de los estudiantes del establecimiento educacional (ACE, 2020)³, siendo esto uno de los componentes para la educación de calidad y la formación integral de los estudiantes.

Dentro de estos indicadores, encontramos algunos que nos parece importante destacar, tales como: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludables, entre otros.

Los resultados de estos indicadores para el establecimiento, fueron entregados con el reporte posterior a la aplicación de la prueba SIMCE, los cuales se expondrán señalando los resultados obtenidos por cada indicador en diferentes cursos y años que fue rendida la misma evaluación.

i) Autoestima académica y motivación escolar para cuarto y sexto básico.

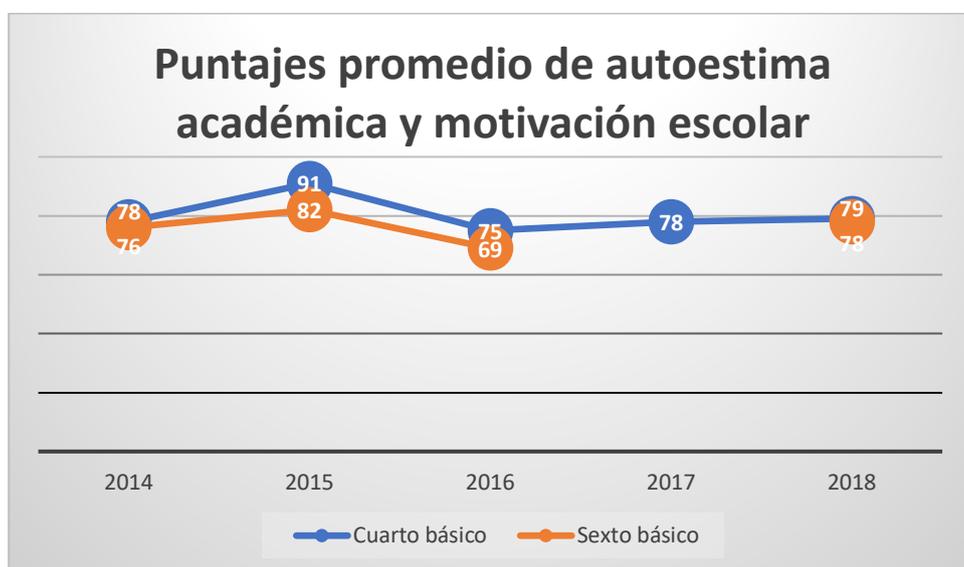


Figura 12. Puntajes en promedio de autoestima académica y motivación escolar para cuarto y sexto año básico, periodo 2014 hasta 2018. Fuente: Elaboración propia.

³ Información obtenida del sitio web de la Agencia de Calidad de la Educación. <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/#:~:text=Los%20Indicadores%20de%20Desarrollo%20Personal,la%20prueba%20Simce%20y%20al> Visitada en diciembre del 2020.

Se puede apreciar que el curso de cuarto básico el año 2018 ha subido un punto con respecto del inicio del periodo que fue 2014. También se puede ver que el año 2015 tuvo el mayor puntaje que fue de 91 puntos y el 2016 el menor puntaje con 75 puntos.

Para el curso de sexto básico, también el año 2015, fue el puntaje más alto, alcanzando 82 puntos, mientras que el año 2016 se muestra que se obtuvo el más bajo puntaje, con 69 puntos. El año 2018 termina con 78 puntos, donde existe un aumento de 2 puntos promedio en comparación con el año 2014.

Considerando que el 100 es el puntaje más alto, este indicador se logra en ambos cursos, ya que se obtienen en más de un 75%.

II.1. Clima de convivencia escolar para cuarto y sexto básico

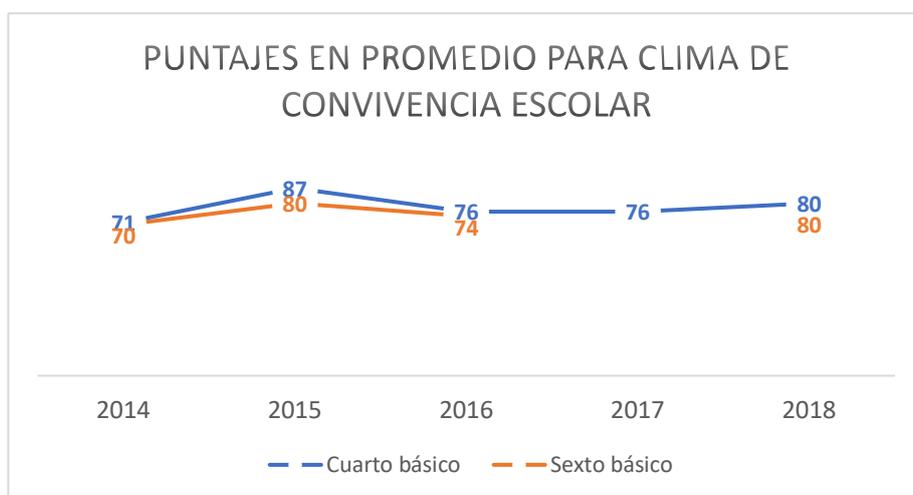


Figura 13. Puntajes en promedio de clima de convivencia escolar para cuarto y sexto año básico, periodo 2014 hasta 2018. Fuente: Elaboración propia.

Para el clima de convivencia escolar, tal como muestra en la figura 13, el curso cuarto básico presenta el año 2018 un puntaje de 80, lo cual se acerca al logro del indicador, también se muestra un aumento de 10 puntos con respecto al año 2014. El año donde se alcanzó mejor este indicador fue el 2015, obteniendo 87 puntos, mientras que el 2016 fue el más descendido con 74 puntos.

Con respecto al sexto año básico, se tiene que el 2015 y 2018 se obtienen los mayores logros para este indicador, alcanzando 80 puntos, análogamente el 2014 se presenta el menos logro con un puntaje de 70.

Al igual que en el indicador anterior, se observa que en todo el periodo existe a lo menos un 74% de cumplimiento en el logro de éste.

II.2. Puntajes promedio de participación y formación ciudadana de cuarto y sexto básico

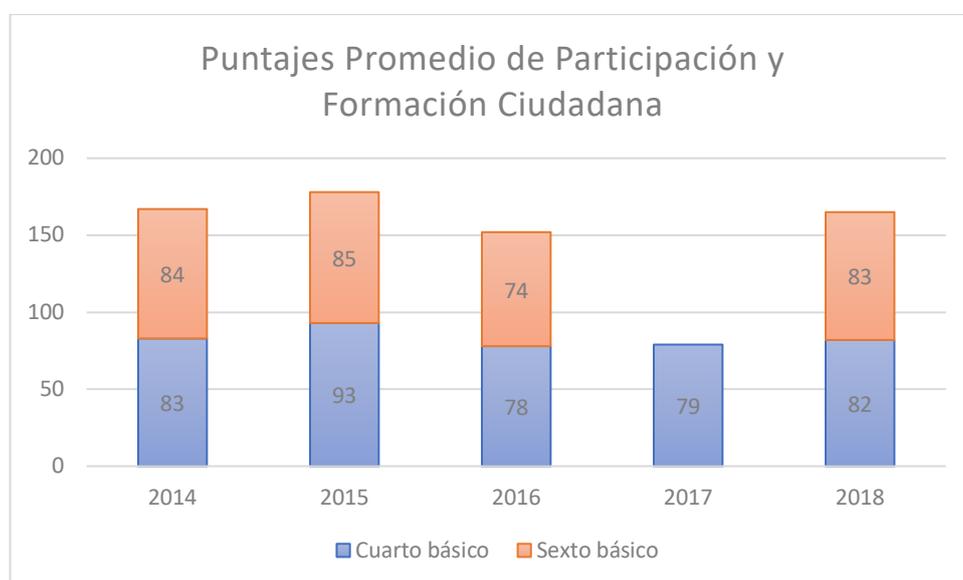


Figura 14. Puntajes en promedio de participación y formación ciudadana para cuarto y sexto año básico, periodo 2014 hasta 2018. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 14, se aprecia que, para cuarto básico, el año 2014 con respecto al 2015, tuvo un aumento de 10 puntos, donde el 2016 tuvo una baja de 15 puntos con respecto al 2015, siendo este año el puntaje más bajo obtenido. En el año 2017 y 2018 se muestra una leve mejora de 3 puntos en estos años consecutivos.

Con respecto al año sexto básico, el puntaje se mantiene equiparado durante los años 2014, 2015 y 2018, sin embargo, el año 2016 existe una baja significativa de 11 puntos con respecto al año 2015.

Este indicador, tiene un buen nivel de logro ya que se obtienen puntajes mayores a 74 puntos.

II.3. Puntajes promedio en hábitos de vida saludable

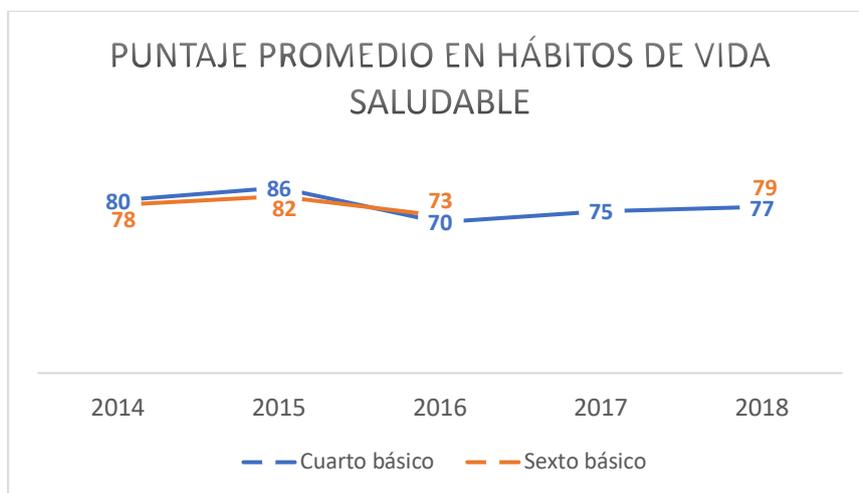


Figura 15. Puntajes en promedio de hábitos de vida saludable para cuarto y sexto año básico, periodo 2014 hasta 2018. Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la figura 15, el curso cuarto básico, el año 2015 tiene un mayor puntaje para este indicador, logrando 86 puntos, mientras que el 2016 se obtiene un menor puntaje con 70 puntos. En el último año del periodo, se tiene un puntaje de 77 puntos.

Para sexto básico, sucede algo similar; el año 2015 se obtiene el puntaje más alto con 82 puntos, mientras que el año 2016 el puntaje más bajo con 73 puntos. El año 2018, se logra obtener 79 puntos.

Nuevamente, al igual que en todos los otros indicadores mencionados anteriormente, se tiene un nivel de logro óptimo, ya que los puntajes van de 70 puntos hacia arriba.

En resumen, de estos cuatro indicadores, se puede indicar que, en común, para el año 2015 es donde se ha obtenido mejores logros de nivel para cada uno de los indicadores, mientras que el año 2016 se obtuvieron los puntajes más bajos, lo cual coincide con que ese año fue donde se obtuvo menos matrícula en el establecimiento, sin embargo, el

2015, que se obtuvo mejores puntajes no fue la matrícula más alta. Finalmente, el año 2018 se logra establecer un promedio del periodo de los 5 años considerados, el cual es de más de 77 puntos, donde es necesario destacar que el máximo es de 100 puntos.

En general, al observar los niveles de aprendizaje y el indicador de autoestima académica y motivación escolar, se puede observar que para los años 2014 y 2015 el nivel de logro adecuado para sexto básico tanto en matemática como en lenguaje, fue de un 0%, sin embargo, el puntaje de autoestima y motivación escolar alcanza a 82 puntos, lo cual es un indicador que se logra concretar bastante bien. Algo similar sucede con el curso de cuarto básico, donde existe menos de 35% de aprobación en nivel adecuado para matemática y lenguaje, pero al igual que en sexto básico, existe una alta aprobación al indicador de autoestima y motivación escolar.

A pesar de que los niveles de aprendizajes adecuados para matemática y lenguaje han mejorado algunos puntos, el indicador de autoestima y motivación sobresale en comparación a este nivel, para lo cual es necesario prestar atención, ya que es preciso recordar que este ítem está relacionado a la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en función con su capacidad de aprender y, así también a las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico⁴, sin embargo para el último año, que es el 2018, sus niveles de aprendizajes adecuados se encuentran en el rango de 23,8% hasta un 50%, frente al indicador motivacional que alcanza un 79% en promedio.

Por tanto, para concluir este punto, podemos señalar algunos criterios que parece oportuno señalar, y es que en primer lugar, los aprendizajes para lenguaje y matemática han mejorado, estos no han logrado ser mejoras gravitantes o significativas al menos. En segundo lugar, como se pudo evidenciar a partir de los datos que se muestran, los estudiantes cuentan con un buen nivel de motivación y una buena autoestima, pero sin embargo, estos elementos que son clave para el desempeño escolar, y tal como dijimos,

⁴ Elementos destacados por el MINEDUC, presentes en el sitio web: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-desarrollo-personal-y-social/90116:Autoestima-academica-y-motivacion-escolar> Visitado en diciembre del 2020.

no se han podido traducir en avances significativos en los niveles de aprendizaje de ambas asignaturas.

II. Análisis cuantitativo de Prácticas de Liderazgo

Se realizó a los docentes del establecimiento una encuesta entregada por centro de estudios de políticas y prácticas en educación (CEPPE), donde el objetivo de la encuesta es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. La información que se obtenga orientará el análisis de la realidad educativa dirigidas a mejorar los aprendizajes, que consideren la realidad escolar. Esta encuesta tuvo una participación de 12 docentes.

Para analizar la información obtenida, se realizó un análisis cuantitativo por cada una de las preguntas, observando cada una de las dimensiones presentes en ellas considerando la frecuencia relativa porcentual que fue obtenido en el nivel muy de acuerdo presente en cada una de las dimensiones presentes en la encuesta.

La información recolectada en la encuesta se sintetizará en tres temas:

Tema 1: prácticas y características del director

Tema 2: prácticas de liderazgo de la unidad técnica pedagógica

Tema 3: condiciones del establecimiento

II.1 Prácticas de liderazgo del director.

El liderazgo educacional, se identifican en cuatro categorías amplias que engloban las prácticas clave para identificar la existencia de un liderazgo exitoso o efectivo, estas cuatro son: establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción, donde a continuación se mostrará en la figura 16 la frecuencia relativa porcentual en promedio obtenida en la encuesta realizada en el establecimiento, donde a la vez se contrastará con la media nacional.

II. 1.1 Visión global de las cuatro categorías



Figura 16. Prácticas de liderazgo a nivel nacional y a nivel de establecimiento. Fuente: Elaboración Propia.

Como muestra el gráfico 1, todas las prácticas de liderazgo en el establecimiento se encuentran por debajo de la media a nivel nacional, sin embargo, la práctica que tiene más diferencia es la de desarrollar personas y gestionar la instrucción, y la mejor lograda es establecer dirección, donde le sigue rediseñar la organización.

II. 1.2 Análisis por categoría

Para analizar la información, se considera la frecuencia relativa porcentual del nivel muy de acuerdo, pudiendo obtener cuánto está logrado.

- Establecer dirección.

ESTABLECER DIRECCIÓN	MUY DE ACUERDO
Construir visión compartida	33,33%
Aceptar metas-objetivos por el grupo	27,08%
Expectativas de alto rendimiento	33,33%

Tabla 1. Porcentaje obtenido en la encuesta con respecto al nivel muy de acuerdo en la categoría establecer direcciones.

La categoría de establecer dirección, como se puede apreciar en la tabla 1, todas sus prácticas se encuentran por debajo del 50%, siendo la más descendida con un 27,08%, la práctica de aceptar metas y objetivos por el grupo. Las otras dos prácticas, se encuentran en un 33,3% de logro, por lo que se puede desprender que la categoría de establecer dirección se encuentra con un bajo nivel de estar muy de acuerdo según la perspectiva de los docentes.

- Desarrollar Personas



Figura 17. Porcentaje obtenido en la encuesta con respecto al nivel muy de acuerdo en la categoría de la gestión del director en el desarrollar personas.

Al observar las prácticas de la categoría de desarrollar personas en la figura 17, se puede apreciar que todas se encuentran con poco porcentaje de aprobación en el nivel muy de acuerdo, donde la estimulación intelectual es la más baja con un 6,49% y la más alta es la atención y apoyo individual a los docentes con un porcentaje de 15%.

- Rediseñar la organización

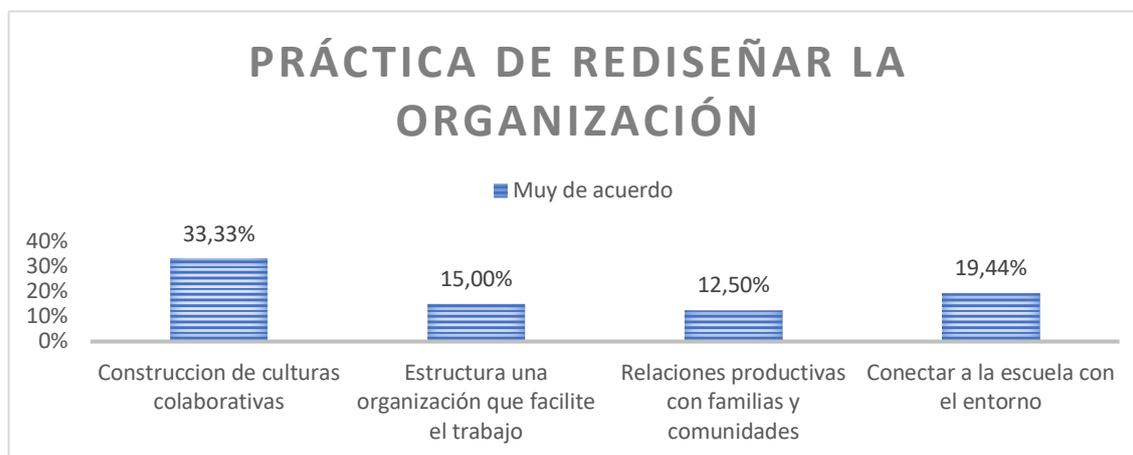


Figura 18. Rediseñar la organización según la gestión del director. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 18, podemos ver que la práctica más descendida de la categoría es las relaciones productivas con familias y comunidades con un 12,5%, y la más lograda e la construcción de culturas colaborativas con un 33,3%.

- Gestionar la instrucción

Gestionar la instrucción	MUY DE ACUERDO
Dotación del personal	8,33%
Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	16,67%
Monitoreo de actividades escolares	25%
Protección ante distracciones	0%

Tabla 2. Gestión de la instrucción por parte el director hacia los docentes.

La tabla 2, nos muestra las prácticas de la categoría para gestionar la instrucción, donde la práctica más lograda es el monitoreo de actividades escolares con un 25% y la más baja es la protección ante distracciones con un 0%, la cual se refiere a que no existe un resguardo ante diferentes actividades o tareas que no estén relacionadas con actividades pedagógicas o que tengan una influencia directa con los aprendizajes de los estudiantes.

II. 1.3 Síntesis de las prácticas del liderazgo del director del establecimiento.

Categoría	Práctica	Porcentaje en nivel "Muy de acuerdo"
Gestionar la instrucción	Protección ante distracciones	0 %
Desarrollar personas	Estimulación intelectual	6,9 %
Gestionar la instrucción	Dotación del personal	8,33 %
Desarrollar personas	Proporcionar un modelo adecuado	8,33 %
Rediseñar la organización	Relaciones productivas con familias y comunidades	12,5 %
Rediseñar la organización	Estructura una organización que facilite el trabajo	15 %

Desarrollar personas	Atención y apoyo individual docente	15 %
Gestionar la instrucción	Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	16,67 %
Rediseñar la organización	Conectar a la escuela con el entorno	19,44 %
Gestionar la instrucción	Monitoreo de actividades escolares	25 %
Establecer dirección	Aceptar metas-objetivos por el grupo	27,08 %
Rediseñar la organización	Construcción de culturas colaborativas	33,30 %
Establecer dirección	Construir visión compartida	33,33 %
Establecer dirección	Expectativas de alto rendimiento	33,33 %

Tabla 3. Frecuencia relativa porcentual en orden ascendente con respecto al nivel muy de acuerdo por parte de los docentes en relación con las prácticas de liderazgo del director.

Al observar la tabla 3 se puede distinguir que las prácticas que presentan la más baja percepción de acuerdo con las respuestas de los docentes en la encuesta realizada, se tiene en primer lugar como la con menos porcentaje en el nivel de esta muy de acuerdo, la protección ante distracciones, la cual hace referencia a la carga profesional extraacadémica que no tributa al rol fundamental de la dedicación a la formación y la enseñanza.

Luego, en segundo lugar, de acuerdo con la baja percepción de los docentes en el liderazgo del director, se encuentra la práctica mencionada como estimulación intelectual. Esta tiene que ver precisamente con el apoyo y acompañamiento que pueda hacer el director en el proceso de enseñanza y que el profesorado no lo logra percibir, por tanto, al no existir o estar muy por debajo de niveles que pudieran considerarse óptimos, no existe una retroalimentación que permita aprender de los errores, planificar

de acuerdo con las necesidades y el contexto aportando nuevas ideas que mejoren y fortalezcan el proceso de enseñanza. También esta práctica hace referencia a la baja estimulación que perciben los docentes con respecto al entusiasmo de dar lo mejor de sí mismos.

Por otra parte, encontramos otra práctica denominada como dotación del personal, donde las preguntas de dicha encuesta, hace referencia al desentendimiento entre las contrataciones que hace el director y las necesidades que tiene el establecimiento, no prestando atención a si las nuevas contrataciones responden a los requerimientos y esfuerzos que se hacen mancomunadamente. Tampoco se pone cuidado en la designación de los profesores que cumplen labores directivas o jefaturas de curso, es decir, no se consideran las habilidades y competencias específicas de los profesores para estas tareas y tampoco hay una política de promoción o cuidado del profesorado que si cumple con estas condiciones.

Un elemento que parece importante destacar, es la práctica de proporcionar un modelo adecuado, y es relevante en tanto que los profesores no visualizan en el director, un modelo o ejemplo de profesionalismo.

Se puede concluir con respecto a las prácticas directivas, que ninguna de ellas alcanza más de un 33,3%, donde la práctica con más alto porcentaje de logro son las altas expectativas con respecto al trabajo que realizan los docentes con los estudiantes, por otro lado, las prácticas con menos aprobación como muestran los datos son la práctica de proporcionar recursos que vayan en pro al aprendizaje, así como también la atención, apoyo y estimulación al docente y a las relaciones productivas con las familias, otras comunidades y el entorno, donde todas ellas son importante para fomentar y potenciar aún más el trabajo que se realiza en el aula, por lo cual se aprecia una dicotomía con respecto a las expectativas que transmite el director y a las prácticas que menos desarrolla en el establecimiento, por lo cual se puede decir que existe un desapego y desentendimiento por parte del director con las propias prácticas y el quehacer docente.

II. 1.4 Características y habilidades del director

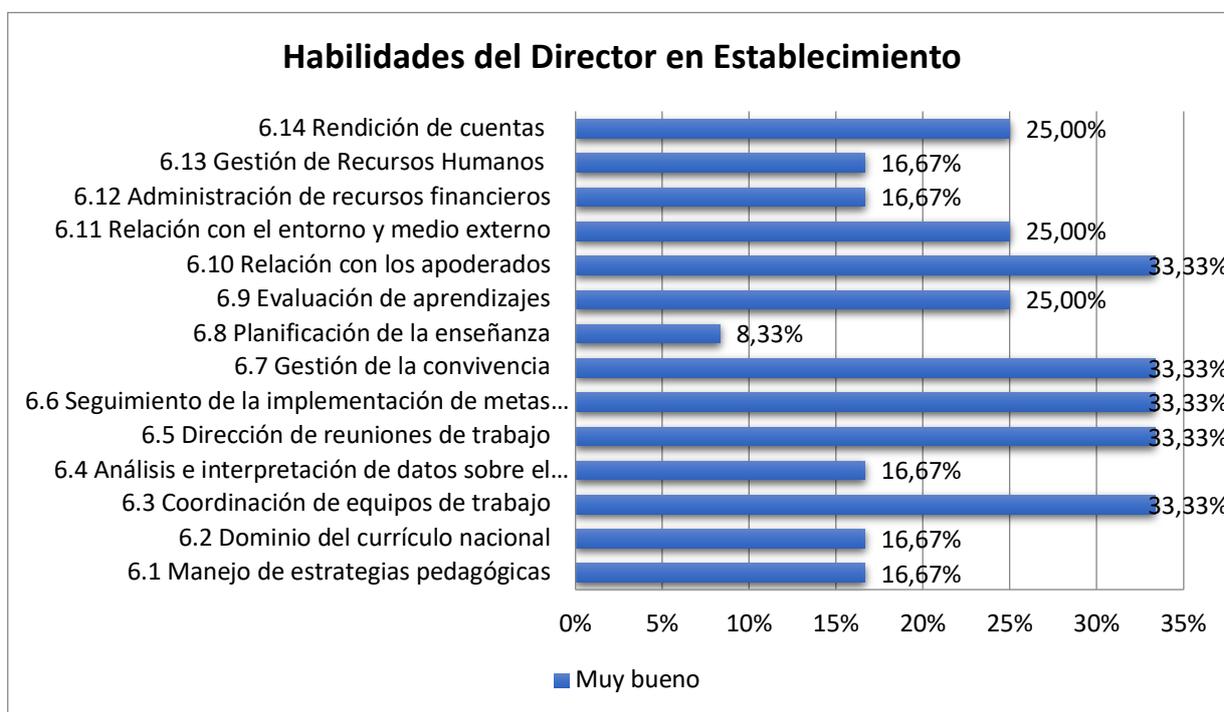


Figura 19. Gestión de la instrucción por parte el director. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 19, se representan las frecuencias relativas porcentuales obtenidas en el nivel muy bueno, donde los docentes debían responder siguiendo en la misma encuesta anterior, sobre la impresión de algunas características y/o habilidades personales del director. La pregunta plantea una escala de cinco grados entre dos opciones, donde el grado 5 hace referencia a que se encuentra muy bien desarrollada la habilidad y el grado 1 a que se encuentra débilmente desarrollada la habilidad.

Al observar la figura 19, se observa que no supera en un 33,3% de las respuestas obtenidas en el grado "muy bueno" con respecto a las habilidades desarrolladas como director del establecimiento, donde la más descendida es la planificación de la enseñanza que logra un 8,33% y las habilidades más logradas son: relación con los apoderados, gestión de la convivencia, seguimiento de la implementación de metas, dirección de reuniones de trabajo y coordinación de equipos de trabajo.

II.2 Prácticas de liderazgo de la UTP

Siguiendo con la encuesta que se realizó a los docentes, para las prácticas de liderazgo de la unidad técnica pedagógica, se pide que respondan a diferentes afirmaciones con respecto al liderazgo de la UTP, en los niveles que van desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo, para así luego analizar la frecuencia relativa porcentual de los docentes en el nivel muy de acuerdo.

Las afirmaciones presentes en esta parte de la encuesta, se agrupó en las mismas cuatro categorías de anteriormente trabajadas para el liderazgo, las cuales son: establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción.

II. 2.1 Visión global de las cuatro categorías

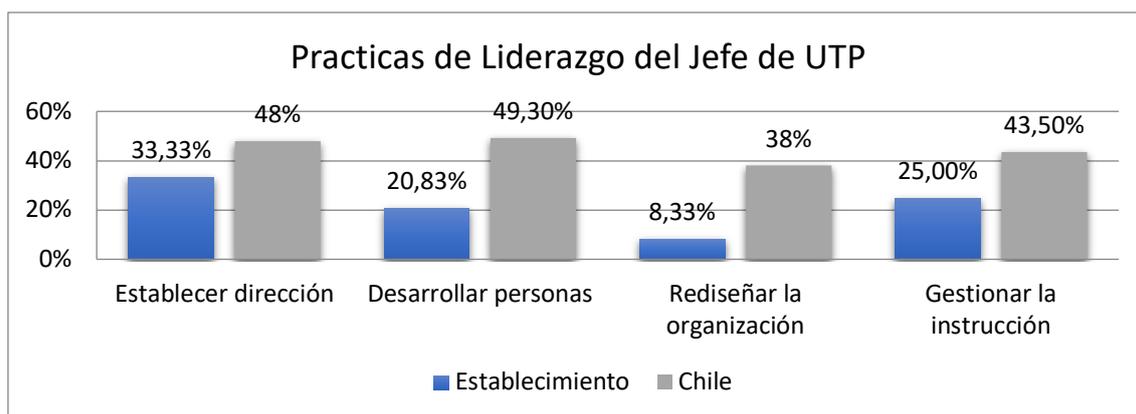


Figura 20. Prácticas de liderazgo de UTP. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 20, se observa que las cuatro categorías de liderazgo de la UTP se encuentran por debajo de la media nacional, donde la categoría con menor percepción por los docentes es rediseñar la organización con un 8,33% y la que tiene mayor percepción de estar muy de acuerdo por los docentes es establecer dirección con un 33,33%.

II. 2.2 Características y habilidades del jefe de UTP

En segunda parte para la encuesta de la UTP, se realizan otras preguntas en relación con las competencias y habilidades desarrolladas para el establecimiento, donde los docentes deben responder en la escala de 1 para un nivel “Muy Bajo” y 5 un nivel “Muy Bueno” con respecto a lo que consideren que se ha desarrollado. Los ámbitos de trabajo preguntados son:

10.1 Manejo de estrategias pedagógicas

10.2 Dominio del curriculum nacional

10.3 Coordinación de equipos de trabajo

10.4 Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos

10.5 Dirección de reuniones de trabajo

10.6 Evaluación de aprendizajes

10.7 Seguimiento de la implementación de metas concordadas

Las respuestas recopiladas los docentes en el nivel muy bueno, con la finalidad de conocer que tan alcanzadas se encuentran, son presentadas en la siguiente figura 21:

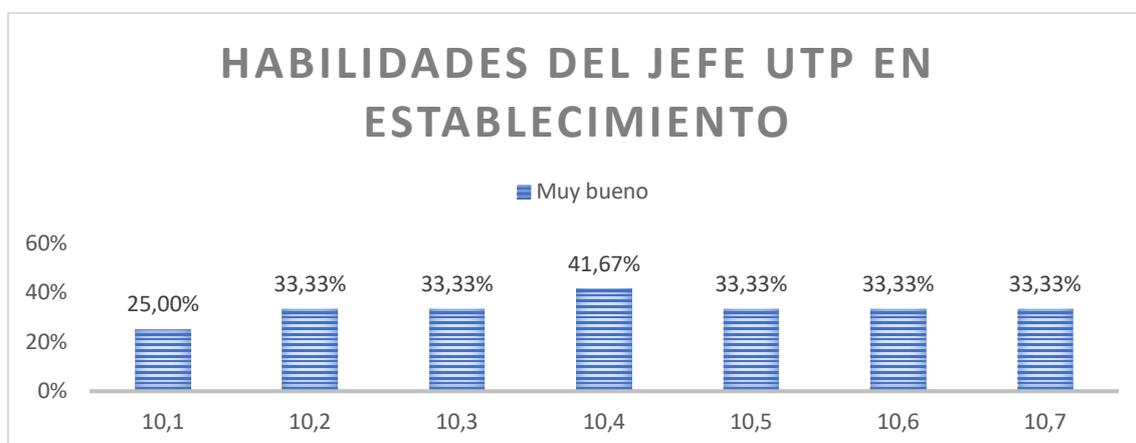


Figura 21. Porcentaje de docente que declaran en nivel muy bueno las habilidades de jefe técnico.

Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la figura 21, la mayoría de las categorías presentan un porcentaje homogéneamente bajo en las respuestas de los docentes encuestados en el nivel muy bueno con respecto al jefe técnico, sin embargo, aparece muy por debajo, la categoría que versa respecto al manejo de estrategias pedagógicas.

Por el contrario, la habilidad relativa al análisis o interpretación de datos alusivos al aprendizaje de los alumnos alcanza un significativo 41,67%.

Por tanto, podemos estipular a la luz de estos datos, que el profesorado reconoce ciertas habilidades en el jefe técnico para manejar y trabajar la información recabada en las evaluaciones de los estudiantes, pero que no sabe muy bien como convertirla o traducirla en acciones prácticas, pues, esta habilidad (manejo de estrategias) logra apenas el 25%.

III. 2.3 Condiciones en la escuela

Dentro de la encuesta realizada a los docentes, se encuentra el tema 3 “Condiciones en la escuela” donde consiste en afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento, donde existen cinco niveles, los cuales van en los niveles muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo. A continuación se muestran gráficos donde se muestran las frecuencias relativas porcentuales obtenidas por las respuestas de los docentes, para así poder conocer cuán logrado se encuentra dentro del establecimiento.

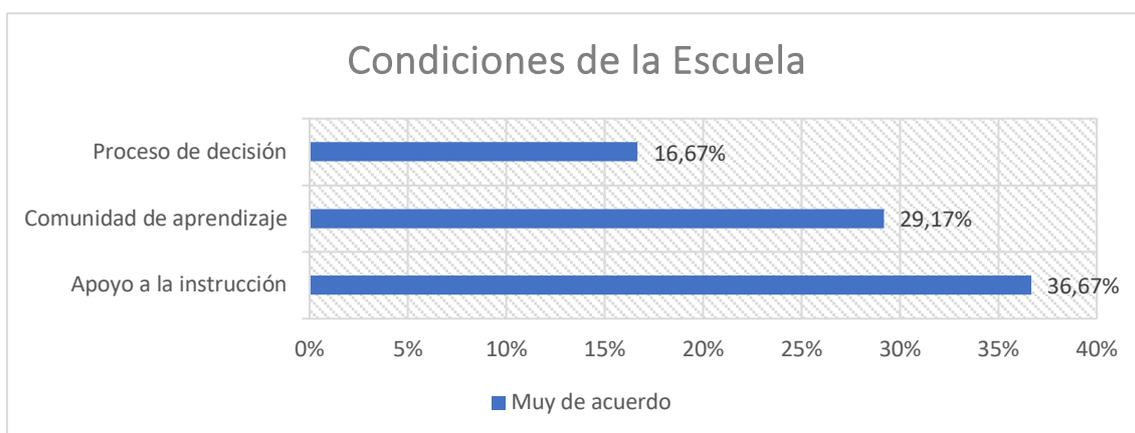


Figura 22. Condiciones de la escuela para el docente. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 22, se puede apreciar que la mayoría de los docentes sienten que en el establecimiento no cuentan con la libertad de tomar decisiones respecto a su trabajo de aula, lo cual se refleja con un 16,67% en el proceso de decisión. Luego, con un 29,17% donde se encuentra en una percepción bastante baja también, la cual hace referencia que como establecimiento no se cuenta con un trabajo colaborativo entre docentes, pudiendo conversar y reflexionar entre pares aspectos pedagógicos y técnicos. Por ultimo, las más percibida por parte de los docentes con respecto al establecimiento es el

apoyo a la instrucción con un 36,67%, lo que hace mención con respecto al equipamiento, recursos y apoyo en el aprendizaje a los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa.

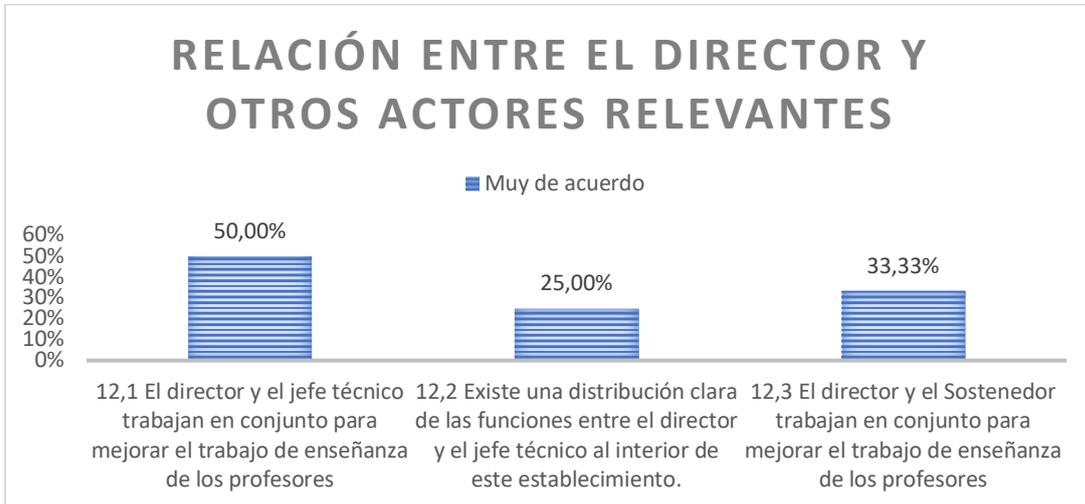


Figura 23. Relaciones entre diferentes actores de la comunidad educativa. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la relación entre el director y el jefe de técnico, un cuarto de los docentes siente que la distribución de las funciones no se encuentra claras.

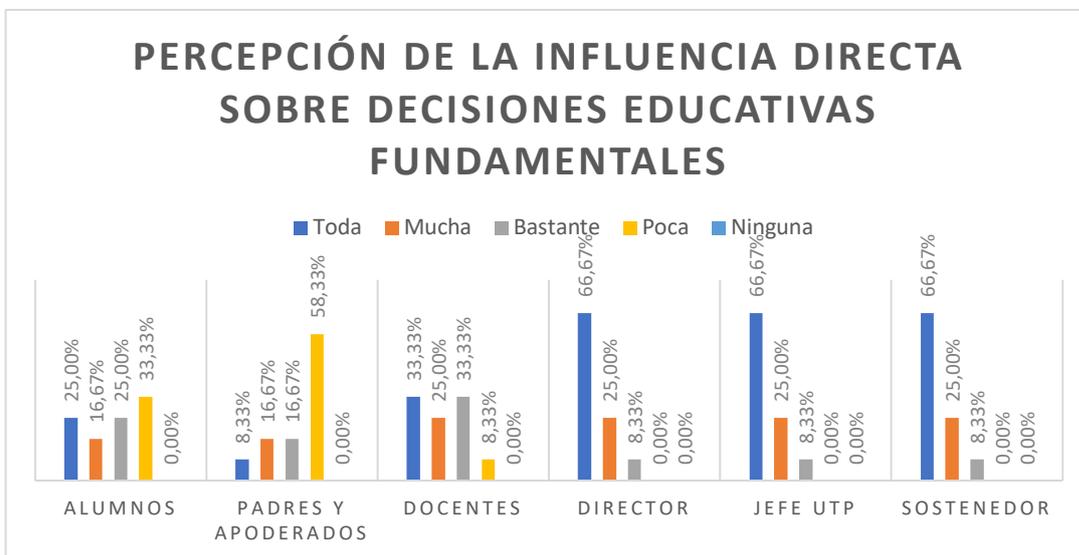


Figura 24. Percepción de influencia directa para decisiones educativas. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la percepción de la influencia que tienen los diferentes actores de la comunidad educativa con respecto a las decisiones educativas sobre el establecimiento, es el director, jefe técnico y sustentador quienes tienen el mayor porcentaje de tener toda

la influencia en las decisiones, opuestamente, los que tienen menos son los padres y alumnos, y los docentes tienen los porcentajes más altos concentrados en bastante y mucha.

II.3 Trabajo y motivación docente

	Carga de trabajo	Cantidad de alumnos en sala	Nivel de stress y agotamiento	Horas semanales para planificación y preparación de clases
Muy alta	16,67%	0,00%	25,00%	8,33%
Alta	41,67%	0,00%	41,67%	0,00%
Adecuada	41,67%	75,00%	25,00%	25,00%
Baja	0,00%	25,00%	8,33%	41,67%
Muy baja	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%

Tabla 4. Aspectos de trabajo en el establecimiento.

Al mirar la tabla 4, podemos distinguir que más de la mitad de los docentes, sienten un gran nivel de estrés y agotamiento, así como también de carga laboral con respecto al trabajo en el establecimiento. A su vez, la mayoría siente apropiada la cantidad de alumnos con los que trabajan por sala y las horas semanales para planificación.

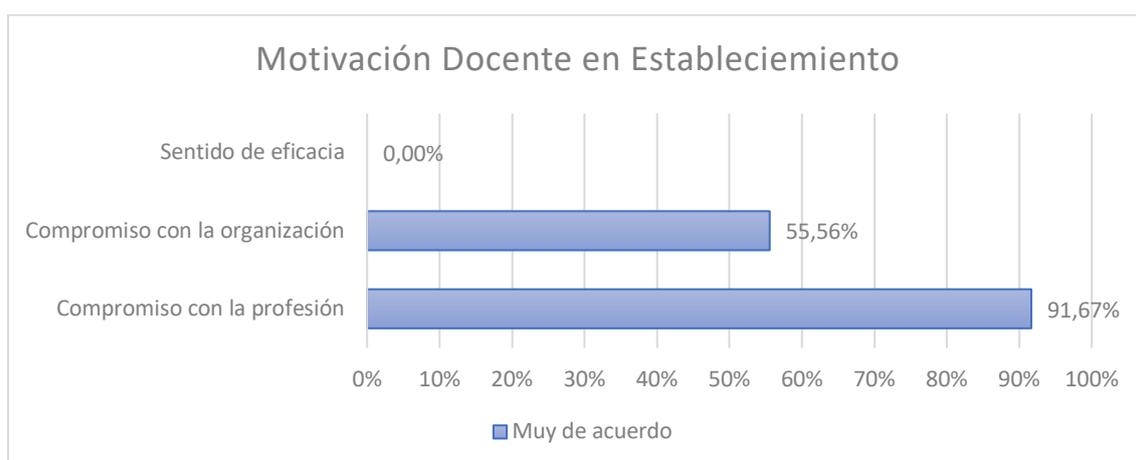


Figura 25. Motivación docente en su trabajo. Fuente: Elaboración propia.

Al observar el gráfico, se puede desprender que los docentes manifiestan un mayor compromiso con su profesión docente, más que con la organización en la cual se desempeña. También declaran todos, que pueden hacer mucho por mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

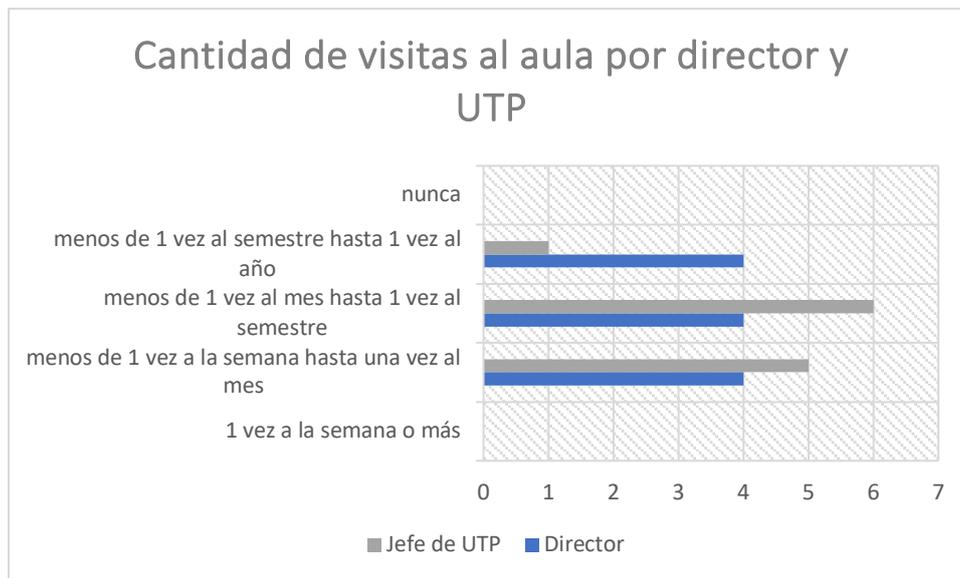


Figura 26. Frecuencia de observación al aula por parte del UTP.

La figura 26 pone en evidencia que la mayoría de los profesores son visitados ya sea por el director o el jefe de la unidad técnica. Es este último, el que más observaciones al aula realiza, incluso por sobre el director.

A quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos

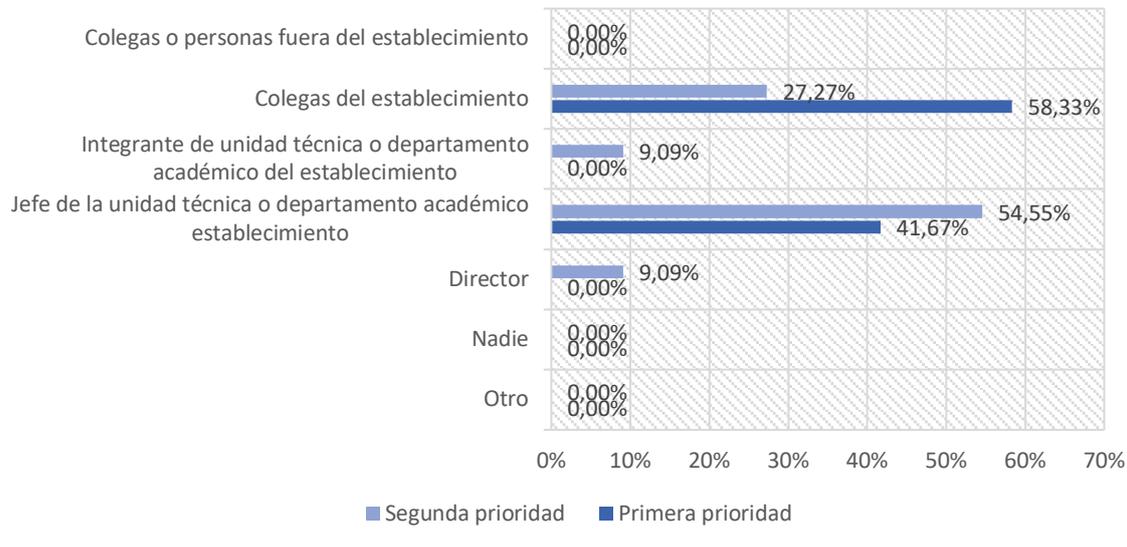


Figura 27. Profesional al que los docentes recurren ante problemas de enseñanza con los alumnos.

En la figura 27, consultando respecto a quienes concurren los profesores para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos, una parte importante de estos indican que a la primera persona que recurren bajo esta necesidad es a un colega del establecimiento. Otra parte no menor, opta por recurrir al jefe de la unidad técnica y apenas un 9%, pero como segunda opción opta por el director.

Podemos decir entonces que, a la luz de estos datos, los profesores en primer lugar se apoyan entre ellos y que también una parte considerable asocian de buena manera, la relación entre los problemas vinculados a la enseñanza con la experticia que pudiera brindar la unidad técnico-pedagógica.

II. 4 Síntesis

En síntesis, a los datos analizados podemos concluir sobre tres aspectos fundamentales:

1. Con respecto a las prácticas de liderazgo, de acuerdo con el director, como ya se había mencionado, todas se encuentran logradas como máximo en un 33,3%, destacando entre las más descendidas, la protección ante las distracciones al trabajo, estimulación intelectual, dotación del personal, proporcionar un modelo adecuado y relaciones productivas. Es decir, que, al interpretar estas prácticas, se encuentra que existe muy poco apoyo hacia los docentes en la planificación de su trabajo y en el prestar apoyo para resolver inquietudes pedagógicas. También existe poco cuidado en que los docentes se centren en sus actividades que están relacionadas con un impacto pedagógico y no tengan que estar realizando un trabajo administrativo.

Por otro lado, con respecto al jefe técnico, la práctica más descendida es el manejo de estrategias pedagógicas, donde también se acompaña con la información que solamente cinco docentes declara que es visitado una vez al mes, mientras que seis docentes mencionan que es visitado hasta 1 vez al semestre y 1 docente declara ser acompañado al aula hasta 1 vez año, es decir más del 50% de los docentes no es acompañando una vez al mes en su práctica pedagógica.

2. De acuerdo con las condiciones de trabajo y motivación docente, se tiene que los docentes sienten estrés y agotamiento en su trabajo y cargo laboral, sin embargo, consideran un gran compromiso por su profesión y la claridad que pueden hacer más por mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.
3. Según los resultados educativos señalados en la primera parte, se tiene que los resultados obtenidos de acuerdo con los niveles de aprendizajes son bajos, a pesar de que han ido mejorando y manteniendo, sin embargo, llama la atención ya que los estudiantes presentan un alta autoestima académica y motivación escolar.

II.5 Problema – Efectos

De acuerdo con los datos anteriormente analizados, se desprende que el problema existente en el establecimiento de acuerdo con las prácticas de liderazgo del equipo directivo se centra en el bajo apoyo al desarrollo profesional docente. A modo de resumen de acuerdo con los datos ya analizados, podemos notar lo recién mencionado en el bajo porcentaje declarado por parte de los docentes en las siguientes prácticas:

- Ayuda en la planificación de su trabajo, considerando las necesidades individuales de sus alumnos.
- Consultar en temas pedagógicos a los directivos.
- Observación y retroalimentación de clases.
- Apoyo individual a las prácticas de enseñanza.
- Reconocimiento en el avance profesional.
- Preocupación para que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo.
- Utilizar la información sobre los resultados de aprendizajes de los estudiantes, para así poder ir orientando el trabajo de los docentes y aprender de los errores y fortalezas.

III. Análisis Cualitativo

Para la observación y la implementación del trabajo cualitativo, se realizan entrevistas a docentes, director y jefa de la unidad técnica pedagógica (mencionada a continuación únicamente como jefa de UTP) con la finalidad de poder ahondar y complementar más los datos obtenidos en la encuesta del CEPPE mencionada en el capítulo anterior, donde se levantaron cuatro categorías de acuerdo con los datos obtenidos, las cuales son: Liderazgo pedagógico, trabajo colaborativo, apoyo al desarrollo profesional docente y estructura de apoyo al trabajo docente . Para su análisis se utilizó la técnica de condensación de significados, donde las respuestas de los encuestados se entregan de manera textual y paralelamente se sintetizan a través de un tema central que refleje lo expresado por el sujeto, categorizando donde corresponda (Kvale & Brinkmann, 2009).

III.1. Categoría: Liderazgo Pedagógico

Las siguientes respuestas, corresponden a la entrevista realizada a la directora y jefa de la unidad técnica pedagógica, con respecto a sus opiniones en relación con la encuesta realizada a los docentes, donde se mostraron los resultados en el análisis cuantitativo CEPPE, en donde se evaluó la presencia de Prácticas de Liderazgo en el Equipo Directivo.

Unidad de Mensaje Natural	Tema Central
<i>“la dinámica de la escuela ha estado desde un liderazgo administrativo, lo que se relaciona con la normalización del establecimiento. Esta decisión era necesaria, ya que era importante poder organizar y mejorar los espacios para atender a los estudiantes en un ambiente de calidad y propicio para el aprendizaje; por todo esto, ha sido muy complejo instalar un liderazgo desde lo pedagógico, nos hemos quedado en eso”</i> (Jefe de UTP).	Foco en un aspecto administrativo del establecimiento por sobre lo pedagógico.
<i>“(…) desde el sostenedor, falta de empoderamiento en cuanto al liderazgo pedagógico, siguen trabajando solo desde la gestión”.</i> (Jefe de UTP)	Por parte del sostenedor falta trabajo pedagógico.
<i>“la directora tiene poco conocimiento de los temas pedagógicos, no tiene manejo de las bases</i>	Escasos conocimientos de temas pedagógicos y bases

<p>curriculares y eso se evidencia cuando hace acompañamiento al aula, y en las reuniones técnicas que tenemos". (Jefe de UTP)</p>	<p>curriculares por parte de la directora.</p>
<p>"(...) la directora pierde el foco al no tener conocimientos técnicos, esto creo que es por falta de observación de sus docentes, no conoce a sus profesores y por eso no avanza en conocimientos más técnicos". (Jefe de UTP)</p>	<p>Directora no conoce a sus docentes por falta de observación a estos, por lo que no puede entregar conocimientos técnicos.</p>
<p>"(...) yo veo que ellos "hacen cosas", no hay una reflexión en torno a las decisiones que toman y hemos tenido que hacer un trabajo muy de cerca con cada uno para ayudarlos en la reflexión más pedagógica". (Jefe de UTP)</p>	<p>No existe una reflexión por parte de los docentes en el que hacer pedagógico.</p>
<p>"(...) hemos logrado tener una escuela normalizada, hay claridad en las reglas y hay una rutina instalada, lo que facilita que los docentes se preocupen solo de la enseñanza. Las horas, cursos y profesores están distribuidos de acuerdo a sus habilidades". (Jefa de UTP)</p>	<p>Existe una rutina, reglas y normalización en el establecimiento para que el foco de los docentes sea la enseñanza solamente.</p>
<p>(...) "los docentes lo manifestaron en algún momento, en donde mencionaron que no había mucho apoyo en aula y más que de la Jefa de UTP, es mío. Ellos se sentían solos en ése caminar y ése es uno de los factores que yo considero que hoy día nos estamos haciendo cargo". (Directora)</p>	<p>Se percibe que los docentes sienten poco apoyo en el aula por parte de la directora.</p>
<p>"(...) a nivel de sostenedor muchas veces no es relevante la calidad de la educación, lo que se contradice con la importancia que eso tiene para nosotros". (Directora)</p>	<p>La directora percibe que por parte del sostenedor no es relevante la calidad de la educación.</p>
<p>"Tenemos profesores que no se quieren evaluar y esto no ayuda a instalar una cultura de responsabilidad docente". (Directora)</p>	<p>Existen docentes que no desean evaluarse con respecto a la carrera docente.</p>
<p>"(...) la no especialización de los docentes, esto de que son buenos para todo, cuando en realidad tu como director debes ir viendo de acuerdo a sus habilidades y competencias en que espacio se pueda desempeñar mejor". (Directora)</p>	<p>Los docentes no se especializan en lo que la directora siente que tienen mejor desempeño.</p>
<p>"Hemos logrado una planificación ordenada en relación a los acompañamientos al aula, si bien, no ha sido tan riguroso, pero contar con este calendario es positivo. Esto podría estar vinculado con mi Liderazgo Pedagógico". (Directora)</p>	<p>Existe una planificación para los acompañamientos al aula, los cuales no han sido rigurosos con el cumplimiento.</p> <p>La directora destaca lo anterior con su trabajo en el liderazgo pedagógico.</p>
<p>"el trabajo que realiza la jefa de UTP ha sido un tremendo pilar para la mejora de este</p>	<p>La jefa de UTP tiene una entrega y disponibilidad con la</p>

<i>establecimiento, ella es una persona que entrega mucho a sus profesores, una dedicación en un 100%". (Directora)</i>	entrega a los docentes, lo cual ha sido un pilar para la mejora educativa.
---	--

Tabla 5. Respuesta textual de los entrevistados y tema central de dicha respuesta en la categoría de liderazgo pedagógico.

Conclusión categoría Liderazgo pedagógico.

Con respecto a las respuestas obtenidas por parte de la jefa de UTP, se puede decir que el establecimiento tiene un foco en lo administrativo, sobre un liderazgo pedagógico, donde ella siente que era necesario poder normalizar el establecimiento, pudiendo organizar y mejorar los espacios para el aprendizaje de los estudiantes, existiendo reglas y rutinas para que los docentes tengan el foco solamente en la enseñanza de los estudiantes. También siente, que el sostenedor no tiene una prioridad en los aspectos pedagógicos, así como también la directora lo reafirma diciendo que la calidad de la educación no es relevante para el sostenedor.

También la jefa de UTP afirma que la directora no conoce a los docentes, ya que siente que existe poco acompañamiento al aula, por lo cual no puede aportar en aspectos técnicos, también expresa que la directora no tiene conocimientos curriculares y lo deja en evidencia en las visitas al aula, así como también en las reuniones técnicas. Reafirmando esta idea, por otro lado, la directora menciona que los mismos docentes se sienten que no hay mucho apoyo en el aula, con respecto a ella, más que con respecto a la jefa de UTP.

Por parte de la jefa de UTP, se sostiene además que los docentes realizan diferentes actividades, sin embargo, en aquellas no existe una reflexión de las decisiones que toman, por lo cual se ha procurado ayudar con respecto a este punto, a través de las reuniones.

Por otro lado, revisando las respuestas dadas por la directora con respecto al foco de la responsabilidad docente, ella menciona que son estos mismos que no desean realizar la evaluación docente y la no especialización en los temas que la misma directora cree que se deben potenciar de mejor manera a través de sus habilidades y competencias.

Con respecto a la jefa de UTP, la directora siente que ha sido un pilar fundamental en la mejora del establecimiento, estando dispuesta para los docentes en total plenitud.

Por último, con respecto al liderazgo pedagógico, la directora siente que su aporte ha sido en la implementación de una planificación ordenada de los acompañamientos al aula, donde la calendarización de esto no se ha logrado cumplir a cabalidad.

En resumen, se puede desprender que existe un foco en lo administrativo y en la gestión, por sobre un liderazgo pedagógico, donde la jefa de UTP, tienen la conciencia que falta por mejorar, haciendo responsable a la escasa reflexión pedagógica por parte de los docentes, así como también al poco manejo curricular y acompañamiento a los docentes por parte de la directora; sin embargo no existen propuestas claras por parte de la UTP de como y qué poder mejorar desde diferentes aspectos como: motivacional, compromiso y condiciones de trabajo para los docentes y la comunidad, donde una vez detectadas y corregidas ciertas condiciones, estas ayudarán a poder cambiar prácticas educativas que tengan un impacto en los aprendizajes de los estudiantes. De igual manera, la directora tiene una prioridad y preocupación por normalizar ciertos aspectos administrativos y coloca un énfasis en que la responsabilidad de los docentes se basa en el no querer someterse al proceso de la evaluación docente ni en especializarse, no hay evidencia de otros aspectos que son relevantes también para el liderazgo pedagógico, como reflexionar sobre como asegurar la calidad de la implementación curricular, fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, un entorno ordenado de apoyo y un foco en el logro en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

III.2. Categoría: Trabajo Colaborativo

Para esta categoría, se realizó una entrevista a los docentes, jefa de UTP y a la directora; para estas últimas dos, las preguntas se orientaron en relación con la evaluación que realizan ellas del trabajo colaborativo al interior del equipo de gestión, su rol en este contexto y las acciones específicas que se implementan para promover la práctica de colaboración.

Con respecto a los docentes, se abordaron preguntas relacionadas al trabajo colaborativo entre pares, acciones específicas que se implementan para promover la colaboración y la existencia de evidencia del desarrollo profesional a partir del trabajo colaborativo desarrollado por ellos.

En general, esta categoría indaga sobre las acciones que se haya implementado al interior del establecimiento para favorecer el trabajo colaborativo.

Pregunta	Unidad de Mensaje Natural	Tema Central
Visión acerca del trabajo colaborativo	"Tenemos espacios de colaboración, pero sólo un día". (Docente)	Poco tiempo para trabajo colaborativo
	"Mi experiencia de trabajo colaborativo ha sido buena, ya que planteamos acciones que luego se implementan y se obtienen resultados, que después analizamos y ayudan a la mejora de nuestros estudiantes". (Docente)	En el espacio de trabajo colaborativo se plantean acciones que son implementadas, las cuales luego se analizan.
	"Algunos profesores se comprometan con el trabajo colaborativo que se está haciendo". (Docente)	Existen algunos docentes que se comprometen con el trabajo colaborativo.
	"Falta el compromiso de la planta docente completa, porque tenemos las instancias y definimos acciones". (Docente)	Existen las instancias para el trabajo colaborativo pero los docentes no se comprometen con esta.
	"Apoyo entre docentes durante la implementación de una estrategia específica". (Docente)	Los docentes entre ellos se apoyan cuando implementan

		una estrategia específica.
	“Este año el equipo de gestión ha funcionado mejor, con más estabilidad, las reuniones han sido más sistemáticas. La reformulación del PME ha ayudado a trabajar colaborativamente en el equipo de gestión, se generaron duplas para desarrollar este trabajo, y hemos podido avanzar de manera más distribuida”. (Jefe de UTP)	Mejor funcionamiento del equipo de gestión, periodicidad en las reuniones, reformulaciones del PME y trabajo distribuido.
	“En relación al equipo de gestión, el trabajo colaborativo se da siempre y cuando se direcciona o se solicita, pero de manera autónoma o individual no” (Directora)	El trabajo colaborativo dentro del equipo de gestión solamente se da direcciona, no se da de manera autónoma.
Autopercepción acerca de su rol dentro del Equipo de Gestión	“Mi rol ha consistido en intentar convocar y al mismo tiempo demostrar la importancia de la organización y funcionamiento de dicho equipo, resaltando lo relevante del trabajo desde cada una de las funciones que dichos integrantes poseen”. (Jefe de UTP)	Relevancia en la función de cada uno de los miembros del equipo de gestión, demostrando su aporte en la organización y funcionamiento de éste.
	“Mi rol dentro del equipo de gestión es de ser un guía más que un líder del proceso, ya que las reuniones del equipo de gestión las planificamos en conjunto con la jefa de UTP. Ella tiene un espacio para trabajar el PME y ha mencionado que está contenta porque por primera vez su directora participa en las instancias para esto; y este año he tenido una presencia constante”. (Directora)	Trabajo en conjunto con jefa de UTP, dar espacios para que esta trabaje en el PME y tener una presencia constante.
Acciones implementadas desde su rol.	“Apoyo entre docentes durante la implementación de una estrategia específica”. (Docente)	Apoyo entre pares cuando se implementa una estrategia.
	“A partir de la necesidad de una profesora, le solicita a otro docente que modele en su clase una estrategia”. (Docente)	Modelar una estrategia a partir de una necesidad detectada en un colega.

	“Planificar, calendarizar y promover, acompañamiento al aula entre docentes, articulación entre niveles, evaluaciones y análisis de resultados”. (Jefe de UTP)	Monitorear el acompañamiento al aula. Análisis de los resultados de evaluaciones.
	“Acciones específicas que he desarrollado para promover la colaboración tiene que ver con bajar el liderazgo, yo soy partidaria del liderazgo distribuido, con confiar en las competencias de los demás, en asignar funciones” (Directora)	Liderazgo distribuido.
	“El trabajo colaborativo se inició en el contexto de la evaluación docente”. (Directora)	Trabajo colaborativo comienza con la evaluación docente.
Evidencia de desarrollo profesional a partir del trabajo colaborativo.	“En el mejoramiento de las prácticas esto que hacen los profesores de ir a hacer una parte de la clase y observarse entre ellos, permite mejorar las prácticas en relación a una estrategia particular”. (Docente)	Observación entre pares ayuda al mejoramiento de las prácticas.
	“La reflexión en torno a lo observado y el trabajo conjunto es positivo para el desarrollo profesional”. (Docente)	La reflexión entre pares a traído desarrollo profesional.

Tabla 6. Respuesta textual de los entrevistados y tema central de dicha respuesta en la categoría de trabajo colaborativo en el establecimiento.

Conclusión categoría del trabajo colaborativo en el establecimiento.

A través de las respuestas obtenidas por parte de los docentes del establecimiento, se puede evidenciar que ellos creen que el trabajo colaborativo es algo muy beneficioso para ellos, ya que impacta en los aprendizajes de los estudiantes, puesto que, en este espacio, ellos son capaces de planificar diferentes acciones para luego implementarlas, donde posteriormente serán analizadas por ellos mismos. Sin embargo, sienten que es necesario que todos los docentes se comprometan en esto, ya que se dan los tiempos para ello, el cual es un día de la semana.

Con respecto a la visión del trabajo colaborativo por parte de la jefa de UTP, esta estriba en una valoración puesta en la organización con respecto a la periodicidad de las reuniones que realiza el equipo de gestión. También valora el poder trabajar en la

reformulación del PME, donde trabajan en duplas. La mirada de la directora con respecto al trabajo colaborativo del equipo de gestión es que solamente logra ser efectivo cuando se direcciona o solicita algo del trabajo.

En cuanto a la autopercepción del rol que tienen dentro del equipo de gestión, por parte de la jefa de UTP, afirma que su aporte ha ido en función de la organización y funcionamiento del equipo de gestión, donde ha procurado resaltar lo principal de cada una de las funciones. En cuanto a la directora, solamente hace referencia a su constante presencia durante un año y que ha podido trabajar en conjunto con la jefa de UTP, donde a esta última se la ha dado el espacio para que trabaje el PME y se encuentra contenta que la directora participe de estas instancias.

Dentro de las principales acciones implementadas por parte de los docentes para el trabajo colaborativo, comentan que existe un apoyo entre pares al momento de implementar una estrategia, las cuales muchas veces son modeladas a partir de la necesidad de un colega que haya podido obtener durante sus clases. A su vez, la jefa de UTP siente que ha contribuido en la planificación, motivación y monitoreo con respecto a los acompañamientos de aula y también es aspectos curriculares y de evaluación tales como la articulación entre los diferentes niveles, en las evaluaciones y en el análisis de los resultados.

Por último, la directora tiene la visión de estar trabajando bajo un liderazgo distribuido en el establecimiento, ya que ella confía en las competencias de los demás, por lo cual le designa diferentes funciones.

Por último, las respuestas obtenidas por los docentes, en base a la evidencia de desarrollo profesional a partir del trabajo colaborativo, estos sienten que han podido mejorar sus prácticas docentes a través de la observación entre pares y cuando un docente realiza una parte de su clase, para que en conjunto puedan realizar una reflexión de lo observado o de alguna estrategia que sea mostrada, es así como destacan que el hecho de trabajar en conjunto resulta ser algo muy positivo.

Así, podemos decir al igual que en la categoría de liderazgo pedagógico, que los docentes valoran y tratan de ejecutar de la mejor manera posible el trabajo colaborativo, mientras que en la jefa de UTP y la directora se observan solo algunos rasgos de trabajo colaborativo enfocados en la organización y periodicidad de reuniones y también el tener el trabajo compartido, pero no se evidencia que exista un objetivo común que de respuesta a las necesidades y desafíos que sean relevantes en relación a las prácticas pedagógicas, para así poder prestar una mejor retroalimentación a los docentes, tanto en las visitas al aula, como en las reuniones de evaluación que existan.

III.3. Categoría: Apoyo al Desarrollo Profesional Docente

En la siguiente tabla se muestra la pregunta y las respuestas por parte de los encuestados que fueron docentes, jefa de la unidad técnicas y directora.

Pregunta	Unidad de Mensaje Natural	Tema Central
Acciones de apoyo para el Desarrollo Profesional Docente.	<i>“El acompañamiento al aula que realiza la Jefe de UTP es una acción de apoyo que se realiza de parte del equipo directivo”.</i> (Docente)	Acompañamiento al aula por parte de UTP es una acción por parte del equipo directivo.
	<i>“Desde la unidad técnica pedagógica, acompañamiento al aula, apoyo en relación a generar bancos de planificaciones que sean compartidas entre colegas, apoyo en la construcción y revisión de evaluaciones, implementación de medios audio visuales y materiales pedagógicos que faciliten su labor y generar espacios de trabajo colaborativo”.</i> (Jefe de UTP)	Acompañamientos al aula, generar bancos de planificaciones, apoyo en construcción y revisión de evaluaciones y materiales.
	<i>“Una de las acciones han sido capacitaciones, en temáticas donde ellos mismos han declarado que son parte de sus necesidades. Y, además, se han gestionado espacios de apoyo para la Evaluación Docente. Entonces creo que hemos logrado atender las necesidades básicas de los docentes”.</i> (Directora)	Capacitaciones a docentes en temas que ellos han declarado necesarios y espacios para el apoyo de la evaluación docente.
Cómo se definen estas acciones (Desde el Equipo Directivo)	<i>“Se definen a partir de las solicitudes de los docentes, pero también hay casos en donde las acciones son sugeridas por parte del equipo directivo. Hay cursos foco que siempre están siendo monitoreados por el equipo directivo”</i> (Docente)	Las acciones son sugeridas en algunos casos por el equipo directivo, las cuales se definen a través de las solicitudes de los docentes.

	<p><i>“En algunas ocasiones he sentido que cuando hemos pedido ayuda el equipo directivo ellos hacen sentir al profesor como que no tiene manejo de ciertas situaciones, y eso no es así. Hay situaciones en que, a todos como docentes, sean nuevos o con más experiencia, se nos escapan de las manos; te hacen sentir como que el problema es de uno y en realidad hay muchas situaciones complejas de manejar”</i> (Docente)</p>	<p>Cuando se ha pedido ayuda al equipo directivo, queda la sensación que éste siente que los docentes no saben abordar las situaciones.</p>
	<p><i>“Surgen tanto desde las necesidades de los estudiantes, como la de docentes y asistentes de aula, en un diario trabajo de observación”.</i> (Jefe de UTP)</p>	<p>Las acciones surgen de las necesidades de los estudiantes, docentes y asistentes de la educación, pudiendo conocer esto a través de la observación al aula.</p>
	<p><i>“Las capacitaciones, desde los docentes. Siempre estamos recogiendo sus inquietudes, en los consejos de profesores y desde la observación que hacemos durante el trabajo con ellos”.</i> (Directora)</p>	<p>A través de las capacitaciones, las cuales se realizan a partir de las necesidades de los docentes.</p>
<p>Cómo se desarrolla el trabajo de colaboración entre los docentes</p>	<p><i>“Hemos implementado algunas acciones, pero tenemos poco tiempo a veces, ya que se nos han asignado otras funciones de la gestión del establecimiento y el tiempo que podría ocupar en aspectos más pedagógicos lo tengo que dedicar a esas funciones nuevas”.</i> (Docentes)</p>	<p>A los docentes se les asignan otras funciones, lo cual les quita tiempo para poder implementar acciones en su trabajo colaborativo.</p>
	<p><i>“Cada 15 días los docentes se reúnen para evaluar la implementación de estrategias y al final del semestre se evalúa el trabajo de cada equipo de trabajo colaborativo. Y UTP hace acompañamiento a estos equipos para asegurar que estén haciendo un trabajo efectivo y acorde a lo planificado”.</i> (Jefe de UTP)</p>	<p>Se realiza un acompañamiento y monitoreo en las reuniones quincenales de los docentes para revisar sus implementaciones, así como también al finalizar el semestre se evalúa el trabajo de cada equipo.</p>
	<p><i>“Se desarrolla a partir del análisis de resultados (evaluaciones brindadas por</i></p>	<p>Se analizan los resultados</p>

	<i>Fundación CMPC) en donde se bajan estos resultados a los docentes y se trabajan en conjunto, y en donde las remediales surgen de ellos en este análisis". (Directora)</i>	obtenidos en las evaluaciones, donde los docentes son quienes proponen soluciones.
Actividades relevantes que se desarrollan entre los docentes	<i>"El modelaje de estrategias entre nosotros, con el fin de mejorar la implementación y trabajar de manera más articulada. Además, nos hemos apoyado en la evaluación docente y ha sido muy positivo para nosotros". (Docentes)</i>	Existe un apoyo entre pares para la evaluación docente y para compartir el baraje de diferentes estrategias.
	<i>"Sólo las instancias mencionadas anteriormente. Algunos docentes han generado instancias de trabajo en el contexto de la evaluación docente". (Jefe de UTP)</i>	Apoyo entre pares para la evaluación docente.
	<i>"Las instancias de colaboración son planificadas y se realizan en espacios de los consejos técnicos, pero aún deben ser monitoreadas para que no se pierda el foco, aunque son espacios planificados con ellos estos deben ser direccionados desde la Unidad Técnico Pedagógica". (Directora)</i>	En el espacio de consejo técnico, existe trabajo colaborativo, el cual debe ser monitoreado para que no se pierda el foco del trabajo.
Importancia del trabajo de colaboración entre docentes	<i>"Porque crecemos profesionalmente, nos sirven las prácticas de los otros, las buenas prácticas las podemos replicar, hay una valoración importante respecto del trabajo que hacen los colegas, hay respeto entre nosotros". (Docentes)</i>	Las buenas prácticas de otros colegas las pueden utilizar y así ir creciendo profesionalmente. Existe una valoración y respeto entre pares.
	<i>"Porque como establecimiento tenemos que ser capaces de generar prácticas pedagógicas que permitan a todos los niños aprender, y al trabajar todos juntos podemos estar alineados para instalar conocimientos que sirvan para los niveles posteriores. A través del trabajo colaborativo podemos estar más conscientes de que lo que aprendan los niños con este profesor, tributa al siguiente nivel". (Jefe de UTP)</i>	Como establecimiento hay que ser capaz de generar prácticas pedagógicas que permitan que todos los estudiantes aprendan. Así también articular conocimientos para cursos posteriores.
	<i>"Por un crecimiento personal, por conocer fortalezas y debilidades, por afianzar prácticas, por retroalimentar otras y porque a partir del trabajo colaborativo se logra unificar criterios". (Directora)</i>	Conocer fortalezas, debilidades, así como también unificar criterios a través de la

		retroalimentación de un cierto trabajo.
Existe evidencia de crecimiento y desarrollo profesional de los docentes a partir del trabajo colaborativo	<i>“Se han mejorado las prácticas, ya que las instancias en donde nos observamos las clases permiten mejorar lo que estamos haciendo cada uno con nuestros alumnos”.</i> (Docentes)	La observación de clases a permitido mejorar el trabajo que se hace con los alumnos.
	<i>“Si, ya que para la evaluación docente se generaron espacios de trabajo y resultó positivo”.</i> (Jefe de UTP)	Se dieron espacios para trabajo profesional docente y resultó positivo.
	<i>“Las evidencias que tengo se relacionan con los resultados de la evaluación docente, ya que los docentes que lo han intencionado en su trabajo diario han tenido un buen resultado en este ítem (trabajo colaborativo)”</i> (Directora)	El ítem de trabajo colaborativo en la evaluación docente salió bien evaluado.

Tabla 7. Respuesta textual de los entrevistados y tema central de dicha respuesta en la categoría de apoyo profesional docente.

Conclusión categoría de apoyo profesional docente.

Con respecto a las acciones de apoyo para la categoría de desarrollo profesional docente por parte del equipo de gestión, un docente declara que los acompañamientos al aula por parte de la jefa de UTP. Dentro de las acciones declaradas por la directora, menciona las capacitaciones que se han realizado a los docentes a raíz de las necesidades que ellos mismos han declarado, también menciona los espacios de apoyo para la evaluación docente. Por último, la jefa de UTP menciona dentro sus principales acciones para el trabajo colaborativo, el acompañamiento al aula, apoyo en contar con un banco de planificaciones, implementación de materiales audiovisuales y pedagógicos y el generar espacios para el trabajo colaborativo.

Las respuestas obtenidas para la pregunta de cómo definen, por parte del equipo de gestión, las acciones mencionadas en el punto anterior, los docentes declaran que estas son definidas a partir de las solicitudes de ellos mismos, pero que también en algunas ocasiones que son sugeridas por el equipo de gestión. Otra de las acciones que mencionan son el monitoreo frecuente de cursos focos (cursos pilotos), los cuales son

escogidos por el equipo directivo. Por último, un docente declara que cuando se ha intentado pedir ayuda a algún integrante del equipo de gestión, la respuesta por parte de estos directivos se enfoca en que los docentes tienen poco manejo en algunas situaciones, donde estos últimos se sienten que los responsabilizan cuando a veces las situaciones consideradas son complejas de manejar. Por parte de la jefa de UTP, esta declara que las acciones son definidas a través de las necesidades de los estudiantes, docentes y asistentes de la educación, pudiendo verificar esto con el acompañamiento al aula. En cuanto a la directora, menciona que con las capacitaciones de temas que son de inquietud de los docentes, con los consejos de profesores y también a través de la observación al aula, son como definen las acciones.

Al preguntar cómo se desarrolla el trabajo de colaboración entre los docentes, algunas de las respuestas por parte de los profesores es que han implementado algunas acciones, pero tienen poco tiempo para aspectos pedagógicos ya que se sienten sobrecargados por la asignación de funciones de gestión del establecimiento. Por parte de la jefa de UTP, se menciona que existe un acompañamiento en las reuniones quincenales de los docentes, para evaluar la implementación de estrategias, así como también en las reuniones semestrales para evaluar el trabajo colaborativo. Por último, la directora dice que el trabajo de colaboración entre docentes se desarrolla con el análisis de los resultados obtenidos en conjunto con los profesores, para así buscar una solución que nazca de estos mismos.

Dentro de las actividades relevantes que se desarrollan entre docentes, estos mencionan que el hacer modelaje de estrategias para así ir mejorando la implementación de estas y trabajar de manera articulada es una de ellas, también mencionan el apoyo que tienen entre ellos para la evaluación docente. La jefa de UTP también reafirma que los docentes generan instancia para trabajar en la evaluación docente. Por último, la directora declara que existen instancias de trabajos colaborativos planificados, así como también consejos técnicos, pero indica que es necesario que estas sean monitoreadas porque se puede perder el foco de éstas.

Con respecto a la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, estos mencionan que les ayuda a crecer profesionalmente, ya que las prácticas de otros son de utilidad, y estas buenas prácticas se pueden replicar, manteniendo siempre la valoración y respeto del trabajo entre pares. Desde la mirada de la jefa de UTP, se comenta que la importancia radica en generar prácticas pedagógicas que permita que todos los estudiantes aprendan, donde es importante instalar conocimientos que sean de utilidad para los próximos niveles, y esto se logra trabajando en conjunto. Para terminar, la directora declara que la mayor importancia es para el crecimiento personal, ya que el trabajo colaborativo proporciona conocer las fortalezas y debilidades de otros, así como también permite retroalimentar y unificar criterios.

La última pregunta realizada, es con respecto a la existencia de evidencia sobre el crecimiento y desarrollo profesional a partir del trabajo colaborativo, donde las respuestas obtenidas por parte de los docentes sienten que se han mejorado las prácticas, y también que existen instancias donde se han observado clases entre pares lo cual permite mejorar lo que están haciendo con cada uno de los estudiantes. Otra evidencia mencionada por la jefa de la unidad técnico-pedagógica es la que a partir de la evaluación docente se generaron espacios para trabajar en ello y siente que resultó positivo. Por último, la directora menciona que, dentro de las evidencias, se muestran los resultados de la evaluación docente, también el intencionar en su trabajo diario han tenido un buen resultado.

Para esta categoría de apoyo profesional docente, podemos concluir que existen iniciativas para poder desarrollar un trabajo colaborativo y que también se dan las instancias, sin embargo, se puede evidenciar que no logra estar del todo instalada, una cultura de trabajo colaborativo, pues este, se focaliza mucho en acciones particulares. A pesar de lo mencionado, bien se puede destacar las apreciaciones que tiene el profesorado respecto a las iniciativas de trabajo colaborativo, en tanto que destacan la posibilidad de mejorar sus propias prácticas en el ejercicio pedagógico.

Por tanto, parece oportuno indicar que todo lo que se logra implementar y ejecutar no es sometido a una adecuada evaluación, siendo este elemento fundamental para

reordenar y volver a organizar los ciclos venideros de nuevos trabajos colaborativos, afinando sus objetivos y estrategias.

III.4. Categoría: Estructura de apoyo al trabajo docente

Esta categoría tiene relación con la evaluación que se hace en relación con la estructura de funcionamiento del establecimiento para apoyar el trabajo docente. Para esto se entrevistó a la directora, UTP y docentes. Cabe destacar, que esta categoría no contiene subcategorías y sólo se realizó una pregunta general en torno a la evaluación que hacen respecto de la estructura de funcionamiento del establecimiento para apoyar el trabajo docente.

Unidad de mensaje Natural	Tema Central
<p><i>“La evaluación que hago es positiva, ya que una de las fortalezas que tenemos hoy es contar con un equipo de gestión afiatado y eso es reconocido entre los docentes, pudiendo de esta forma generar conversaciones constructivas en donde todos vemos nuestras fortalezas y debilidades, somos bien autocríticas”.</i> (Directora)</p>	<p>El equipo de gestión se encuentra afiatado, donde ven las fortalezas y debilidades entre ellos, lo cual es reconocido por los docentes.</p>
<p><i>“Estamos enfocados en apoyar a los docentes de acuerdo a los recursos con los que contamos, entregando capacitaciones que nos han solicitado. Hemos incorporado además el reconocimiento público de nuestros docentes, premiándolos en el contexto de la evaluación docente”.</i> (Directora)</p>	<p>Se realizan capacitaciones para apoyar a los docentes de acuerdo con los tópicos solicitados.</p> <p>Se reconoce públicamente a través de un premio a los docentes que han realizado su evaluación docente.</p>
<p><i>“Todas las mejoras, decisiones y estrategias implementadas como escuela han estado centradas en mejorar las condiciones de los profesores y de los estudiantes, lo que se traduce en contar con calefacción en todas las salas, con los materiales necesarios para trabajar y no todas las escuelas de esta comuna pueden decir lo mismo”.</i> (Directora)</p>	<p>La escuela cuenta con una buena condición en cuanto calefacción y materiales para poder trabajar adecuadamente.</p>
<p><i>“Lo que más hemos buscado es brindar todas las condiciones para que el docente tenga lo que necesita para atender a los alumnos. Siempre</i></p>	<p>Estar atento a las necesidades de los docentes, para que éstos puedan</p>

<p><i>estamos atentas a sus necesidades porque queremos que ellos se preocupen de hacer un buen trabajo con los alumnos. (Jefe de UTP)</i></p>	<p>atender a los estudiantes exclusivamente.</p>
<p><i>En relación al funcionamiento del establecimiento, puedo decir que, se han distribuido tareas administrativas, ya que no contamos con inspector general, y la directora tomó la decisión de beneficiar a docentes con más horas y asignarles estas tareas, pero eso ha significado que los docentes estén atrasados con las tareas que son importantes. (Jefe de UTP)</i></p>	<p>Los docentes se atrasan con sus tareas, ya que deben realizar otras tareas administrativas, donde si bien existen horas para aquello, aún así no se cubre.</p>
<p><i>La directora no logra ver que sus decisiones no son relevantes para los aprendizajes y las personas se sienten sobrecargadas por esto". (Jefe de UTP)</i></p>	<p>El personal se siente sobrecargado por funciones extra que la directora dictamina.</p>
<p><i>"Estamos demandados de todos lados, se nos han delegado muchas funciones de la gestión del establecimiento que nos han tenido con poco tiempo para hacer nuestras tareas relacionadas con lo pedagógico". (Docentes)</i></p>	<p>Existen muchas tareas administrativas que retrasan las tareas pedagógicas.</p>
<p><i>"Los tiempos en donde debemos trabajar colaborativamente o en nuestras planificaciones, nos piden apoyar en otras demandas del establecimiento". (Docentes)</i></p>	<p>Deben apoyar tareas del establecimiento en los horarios colaborativos o para planificar.</p>
<p><i>"Han hecho una muy buena gestión en relación a ganar cosas para la escuela, y eso también hay que reconocerlo. Lo que sí creo que deberían proponer mejoras cuando nos hacen una retroalimentación negativa, es decir, si yo no lo estoy haciendo bien en algo esperaríamos que también me dijeran como hacerlo mejor, y no sólo la crítica. (Docentes)</i></p>	<p>Se han ganado varias cosas para el establecimiento. Dar ideas de mejora, cuando la retroalimentación es negativa.</p>
<p><i>La forma en que el equipo directivo ha estado trabajando con nosotros los docentes está generando una distancia con ellos, este año hemos estado mucho más unidos nosotros y con más desacuerdos con el equipo directivo". (Docentes)</i></p>	<p>Los docentes se encuentran mucho más unidos, pero a la vez más desunidos del equipo directivo.</p>
<p><i>"Yo creo que el establecimiento funciona bien, sin embargo, al docente y en especial hoy se le sobrecarga de tareas que no son tan relevantes, y uno pierde el norte de hacer bien sus clases". (Docentes)</i></p>	<p>Existe una sobrecarga de labores no relevantes lo cual hace quitar tiempo para realizar buenas clases.</p>
<p><i>"El cumplir con todo tiene un costo, hay muchos profesores con licencia por lo mismo, es un desgaste importante". (Docentes)</i></p>	<p>Existen muchos docentes con licencia por el desgaste que existe.</p>

<p><i>“Muchas de estas tareas extra nos exigen tiempos de capacitación y reuniones fuera del establecimiento, lo que hace que perdamos tiempo de clases”. (Docentes)</i></p>	<p>Tareas extra pedagógicas y capacitaciones, hacen que los docentes pierdan tiempo de clases.</p>
<p><i>“Es importante que cuando la directora delegue o pida una tarea sepa exactamente cuáles son las tareas asociadas y el tiempo que implica cumplir con todo”. (Docentes)</i></p>	<p>La directora debe conocer al momento de pedir una tarea, lo que está asociada a esta y el tiempo que se necesita.</p>

Tabla 8. Respuesta textual de los entrevistados y tema central de dicha respuesta en la categoría estructura de apoyo al trabajo docente.

Conclusión de la categoría estructura de apoyo al trabajo docente.

La directora del establecimiento menciona diferentes acciones donde ella siente que pueden ayudar a la estructura de apoyo para el trabajo docente, dentro de estas se encuentra que el equipo de gestión se encuentra afiatado, lo cual permite poder reconocer las fortalezas y debilidades de los diferentes actores y esto es reconocido por los docentes. También menciona que se realizan capacitaciones con la finalidad de apoyar a los profesores en los tópicos que estos mismos sienten más débiles, otra acción es premiar los buenos resultados obtenidos de la evaluación docente y por último el contar con una buena calefacción y materiales para que los docentes puedan trabajar adecuadamente.

Con respecto a la jefa de UTP, declara que han buscado tener todas las condiciones para que los docentes tengan todo lo necesario para atender a los estudiantes, así como también estar atentos a todas las necesidades para que puedan desarrollar un buen trabajo con los alumnos. Sin embargo, menciona acciones que bajan por parte de la directora, las cuales las encuentra poco favorables, las cuales son que se les designan tareas administrativas a los docentes, donde si bien le dan horas para desarrollarlas, estas no alcanzan y se atrasan con sus quehaceres pedagógicos, por lo cual terminan siendo una sobrecarga y no algo relevantes para los aprendizajes.

Para terminar, las respuestas mencionadas por los docentes sobre la estructura para el apoyo al trabajo de ellos son que existe una sobre recarga en labores administrativas donde el tiempo asignado no es suficiente en comparación del trabajo que hay que

realizar, donde estas no están relacionadas con aspectos directos a desarrollar en el aula, donde incluso en algunas ocasiones en los tiempo designados para trabajo colaborativo o para la planificación los han tenido que utilizar para otras labores, esto ha traído que exista un desgaste en los docentes y algunos se encuentren con licencias médicas durante el año escolar.

También, mencionan con respecto a las capacitaciones o reuniones, que en variadas oportunidades deben perder horario de clases para poder atender a estas.

Con respecto a ámbito positivo, destacan la gestión con respecto a los recursos para el establecimiento. Por el contrario, como aspecto a mejorar es la retroalimentación que se recibe cuando existen aspectos negativos, se espera que no solo se den críticas, sino que también se den ideas de como mejorar.

Por último, un docente declara que los docentes este año de trabajo se han unificado, mientras que ha existido más desacuerdos entre ellos y el equipo directivo.

Es así, como podemos concluir con respecto a esta categoría de apoyo al trabajo docente, que por parte de la directora existe un preocupación primordial por los recursos necesario para brindar un apoyo al trabajo docente, así como también una relevancia a las capacitaciones, donde de igual manera la jefa de UTP muestra una preocupación ante cualquier eventualidad que puedan tener los docentes, sin embargo se puede desprender que no existe un apoyo a una estructura del trabajo colaborativo, ya que no se menciona ningún aspecto que se relacione con este, como por ejemplo poder describir cómo se estructuran, qué se realiza en ellos, cómo se monitorea, de dónde se obtienen los objetivos y mejoras a realizar en aspectos pedagógicos, entre otras.

También se evidencia, que los docentes se sienten sobre cargados con las labores administrativas que se les asigna, donde la jefa de UTP se encuentra consiente de esto. Otro punto relevante es que no se respetan los tiempos de trabajo colaborativo o de planificación, ya que les piden realizar otras tareas del establecimiento fuera del foco pedagógico como tal. Por último, las capacitaciones o reuniones en algunas ocasiones se

realizan fuera del establecimiento, lo cual hace perder clases, lo cual no contribuye a una mejora educacional.

Dado lo anterior, se puede desprender que los propósitos o metas que tiene el equipo directivo no son compartidos con los docentes, por lo cual se aprecia que existen desacuerdos con las funciones dadas, así como también se muestra una dicotomía en lo planificado con respecto a los trabajos colaborativos y con lo que sucede en algunas ocasiones que termina siendo una tarea administrativa.

Síntesis.

Según el capítulo II, se revisaron datos cuantitativos en relación con la encuesta realizada a los docentes con respecto a las prácticas de liderazgo, donde el problema señalado radicaba que las prácticas del equipo directivo mostraban un bajo apoyo al desarrollo profesional docente, destacando los principales efectos en dicho capítulo; por lo tanto, a partir de la información recaudada en las entrevistas, se identificarán los factores que explican dicho problema, es decir las causas.

Problema - Causas

A continuación, se presentará una síntesis de las causas asociadas al problema, donde dicha información fue recogida de las entrevistas anteriormente analizadas:

- El equipo directivo tiene una visión centrada en lo administrativo, es decir existe una preocupación en el calendarizar, organizar y planificar todos los aspectos, donde se prioriza un liderazgo administrativo por sobre el pedagógico.
- Los directivos poseen pocas capacidades para retroalimentar, puesto que estas tienen un foco en los aspectos negativos, más que en posibles soluciones o ideas para mejorar.
- Se concibe el apoyo a los docentes, solamente a través de las entregas de capacitaciones, donde se aprecia que son capacitaciones externas y que no son de tópicos respecto a mejoras que el equipo directivo pudiese detectar, sino que son los mismos docentes quienes los sugieren.
- Existe poco manejo curricular por parte de la directora, lo cual implica para las posibles tomas de decisiones o posibles situaciones que puedan existir por parte de los docentes.
- Pocos espacios para trabajo colaborativo, donde los docentes puedan reflexionar sobre acuerdos y decisiones pedagógicas que se tomen, aun cuando existe gran interés por parte de los docentes para el desarrollo de estos espacios.
- La visión del sostenedor sobre el establecimiento es que tenga una funcionalidad prolija en lo administrativo por sobre una preocupación de los aspectos pedagógicos.

Árbol de Problema

Para sintetizar los efectos, problema y causas ya descritos en los puntos anteriores, mostraremos a través de la técnica del árbol de problema, donde la finalidad, es poder identificar un problema central, relacionando causas y efectos.

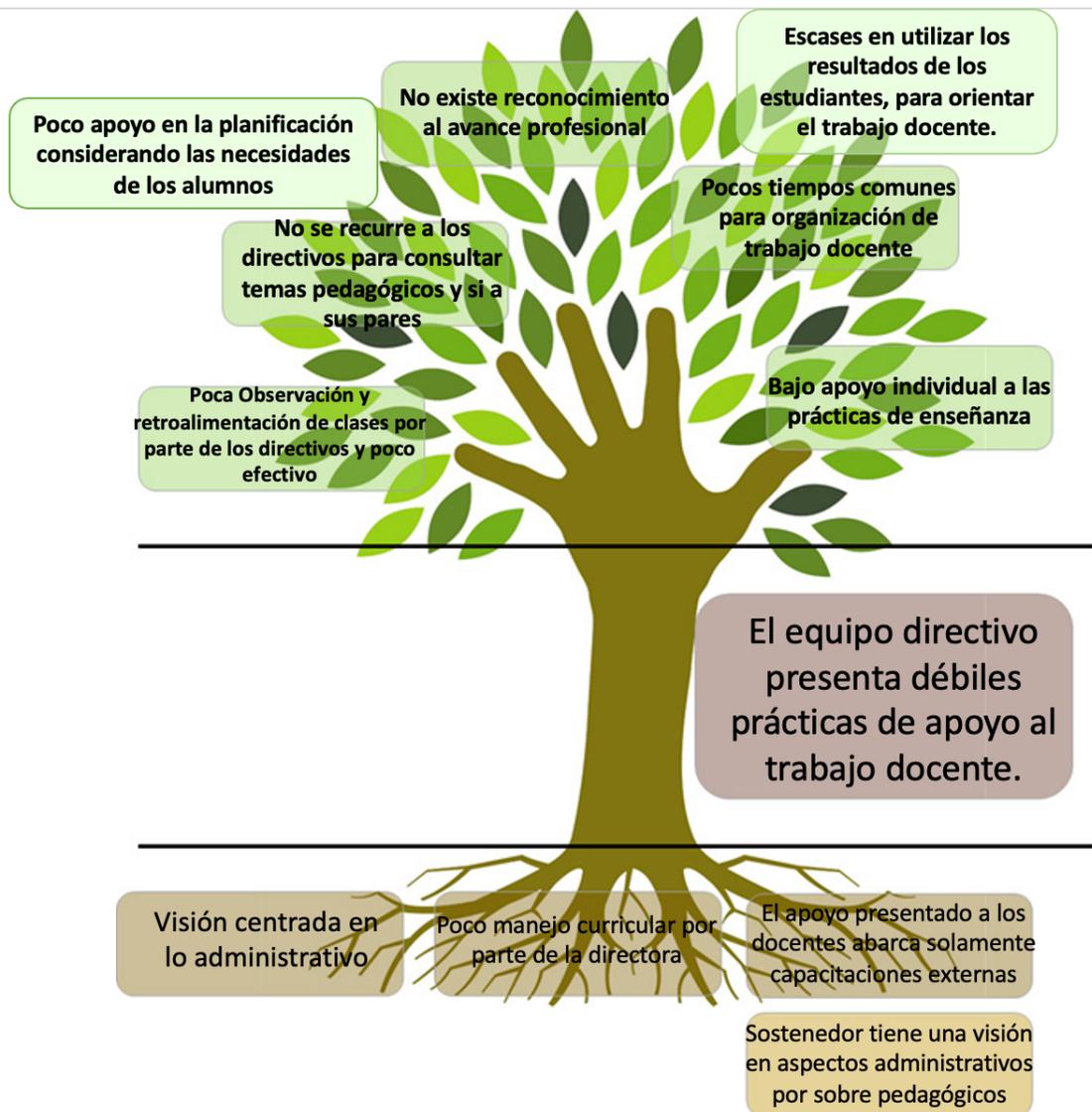


Figura 28. Esquema de causa- problema- efecto. Fuente: Elaboración propia.

IV. Propuesta de Mejora

Descripción de la estrategia.

La estrategia consiste en desarrollar la práctica de observación y retroalimentación en los directivos, que se conforman por director y jefe de UTP, lo cuales estarán con el apoyo de un coaching especialista en materia de observaciones y conversaciones, donde se comenzará a trabajar con docentes pilotos, primero 3 y luego 3 más.

Plazo estrategia: 1 año

Objetivo.

El objetivo de la propuesta es mejorar las prácticas directivas para la implementación de las estrategias de acompañamiento al aula y retroalimentación de las prácticas pedagógicas y trabajo colaborativo, para contribuir efectivamente al desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.

Metas:

- El equipo directivo construye una visión compartida de desarrollo profesional docente centrada en el aprendizaje de los estudiantes.
- 80% de los docentes participantes reconocen que las estrategias implementadas por el equipo directivo contribuyen efectivamente a su desarrollo profesional docente.

Resultados, indicadores y medios de verificación

Resultados Esperados	Indicadores	Medio de Verificación
1. Construcción de una visión compartida del desarrollo profesional docente y la estrategia de observación y retroalimentación.	·Los directivos transmiten a sus docentes los aspectos positivos e importancia de los acompañamientos al aula y retroalimentación centrada en lo pedagógico.	Registro anecdótico de conversaciones

2. Construir colaborativamente, instrumentos de observación de clases a un grupo de profesores pilotos.	· Creación de instrumento de observación de clases en conjunto con docentes pilotos y directivos.	· Instrumento de observación de clases · Lista de participantes
3. Formación de un plan piloto de acompañamiento al aula y retroalimentación implementado.	· Al menos tres docentes observados y retroalimentados.	Registros de los acompañamientos con sus respectivas pautas.
	· Construir un documento reflexivo de aprendizajes relevantes a partir del proceso piloto.	Documento de reflexiones del plan de observación.
4. Plan de escalamiento para el periodo siguiente.	· Repetir el plan piloto a otros docentes del establecimiento.	Registros de los acompañamientos con sus respectivas pautas.
	· Comparan la experiencia del primer plan piloto, con el segundo, reflexionando sobre las fortalezas del acompañamiento y que aspectos mejorar.	Matriz de resultados de comparación de ambos planes.

Tabla 9. Resultados, indicadores y medios de verificación de la propuesta de mejora.

Resultados Esperados	Actividades
1. Comprender la importancia de la observación de clases y su retroalimentación a partir de diferentes modelos y la reflexión entre pares para el desarrollo profesional docente.	Actividad N°1. Selección y contratación del coach con especialidad en liderazgo educativo.
	Actividad N°2 Sujetos: Coach, director y UTP Vinculación entre el coach y el equipo directivo, utilizando preguntas para explorar en creencias, valores, fortalezas y debilidades de cada integrante del equipo directivo, dentro de las debilidades, se muestran las destacadas por los docentes en las entrevistas (poco manejo curricular por parte de la directora, la importancia de visitar aula, tomar en cuenta en las decisiones los resultados de los estudiante, entre otras)
	Actividad N°3 Sujetos: Coach, director y UTP Dar a conocer al director y UTP, la importancia del acompañamiento al aula y de la retroalimentación a través de la presentación de diferentes modelos y estrategias para poder realizarlo, ayudando a comprender la importancia de tener una visión de desarrollo profesional docente.

2.Construir colaborativamente, instrumentos de observación de clases a un grupo de profesores pilotos.	<p>Actividad N°4</p> <p>Sujetos: Coach, director y UTP</p> <p>El coach facilita la comprensión e importancia del trabajo de manera colaborativo a UTP y director, ayudando a dar orientaciones para las observaciones, conversaciones y elementos claves para que la práctica sea efectiva en los docentes.</p>
	<p>Actividad N°5</p> <p>Sujetos: Equipo directivo y docentes pilotos</p> <p>El equipo directivo en conjunto con un grupo piloto de profesores, construyen el instrumento de observación y acompañamiento. Posteriormente, se sociabiliza y valida con todos los docentes del establecimiento.</p>
	<p>Actividad N°6</p> <p>Sujetos: Coaching, Equipo directivo</p> <p>Comentan y reflexionan sobre la experiencia de la creación de instrumento de observación en conjunto, donde cada directivo expresa su principal sensación y cambio en esta forma de trabajar colaborativamente.</p>
3. Formación de un plan piloto de observación y retroalimentación implementado.	<p>Actividad N°7</p> <p>Sujetos: Coach, Equipo directivo, un docente piloto</p> <p>Coach, a partir de la pauta de observación, pide presenciar el acompañamiento y retroalimentación que realizan los directivos a uno de los 3 profesores pilotos, luego de esta observación, el coach le hace preguntas para poder lograr que analicen y vean que comentarios impactan en los docentes.</p>
	<p>Actividad N°8</p> <p>Sujetos: Equipo directivo, Docentes pilotos</p> <p>El equipo directivo realiza acompañamiento al aula y retroalimentaciones, tomando las reflexiones realizados por si mismos con guía de su coach.</p>
	<p>Actividad N°9</p> <p>Sujetos: Equipo directivos, Coach, docente piloto</p> <p>Coach acompaña a los directivos a un acompañamiento y retroalimentación, para observar mejoras o si siguió reforzando las fortalezas detectadas. Luego de esto, el coach les pide que realicen un contraste de sus primeros y últimos acompañamientos, pidiendo que muestren sus principales diferencias y mejoras.</p>
4.Tener un plan de escalamiento para el periodo siguiente.	<p>Actividad N°10</p> <p>Sujetos: Coach, Equipo directivo</p> <p>El Coach, impulsa al equipo directivo para que siga realizando estos acompañamientos, pero con tres docentes más, aplicando lo ya reflexionado y analizado, así como también una ayuda a la organización con respecto a la periodicidad.</p>

	<p>Actividad N°11</p> <p>Sujetos: Equipo directivo, Coach, Docentes pilotos</p> <p>Una vez que el equipo directivo acompañe a los docentes pilotos, el coach conduce la conversación con el equipo directivo, trabajando en la reflexión, manejo emocional y lenguaje de las conversaciones que ellos deben tener con sus docentes pilotos.</p>
	<p>Actividad N°12</p> <p>Sujetos: Coach, Equipo directivo</p> <p>El coach, une todo lo tratado en las sesiones anteriores y les pide que reflexionen, comenten y compartan que les ha parecido, cuales fueron sus fortalezas, debilidades, el cumplimiento con sus compromisos, sus principales cambios detectados por si mismos, entre otras más.</p> <p>Una vez, ya terminado la conversación, profundiza la importancia de poder reflexionar en conjunto y entre pares, transmitiendo así el sentido de la relevancia de la reflexión pedagógica.</p>

Tabla 10. Resultados esperados y actividades de la propuesta de mejora.

Carta Gantt resumida

0	▼ Plan de Mejora	1 año 08-03-2021
1	Actividad 1	1 semana
2	Actividad 2	2 semanas 15-03-2021
3	Actividad 3	2 semanas 29-03-2021
4	Actividad 4	1 semana 05-04-2021
5	Actividad 5	1 semana 12-04-2021
6	Actividad 6	1 semana 19-04-2021
7	Actividad 7	2 semanas 26-04-2021
8	Actividad 8	2 meses 03-05-2021
9	Actividad 9	2 semanas 05-07-2021
10	Actividad 10	2 semanas 02-08-2021
11	Actividad 11	3 meses 16-08-2021
12	Actividad 12	2 semanas 15-11-2021

Tabla 11. Calendarización de la propuesta de mejora.

V. Marco Conceptual

V.1 Liderazgo Escolar

V.1.1 Ideas y características.

Cuando se habla de liderazgo, se tiende de inmediato asociar este concepto con un líder, que siguiendo a Goleman (2005), este sería la persona que utiliza sus conocimientos, actitudes y conductas para influir sobre un equipo de personas. Sin embargo, cuando hablamos de liderazgo pedagógico, necesitamos añadir otros componentes que tributen a darle mayor sentido y coherencia a la definición; es así como Gajardo y Ulloa, (2016), mencionan que este liderazgo, tiene un foco en el currículum y la pedagogía, por sobre el trabajo administrativo y de gestión, así pudiendo priorizar la tarea principal que es mejorar la enseñanza y aprendizajes para los estudiantes (Bolívar, 2010).

Así también Leithwood (2009), menciona cinco características fundamentales del liderazgo:

- 1) El liderazgo existe en la presencia de las relaciones entre individuos, donde su objetivo es hacer algo para el grupo.
- 2) El liderazgo propone objetivos y metas, de las cuales se debe evaluar su nivel de cumplimiento, sin embargo, cuando hablamos de líderes educativos, la principal meta es resguardar que todas las acciones y componentes que se realicen dentro de la institución apoyen al aprendizaje de los estudiantes.
- 3) El liderazgo es una influencia para que los otros puedan direccionar sus acciones hacia lo deseado.
- 4) Independiente de las posiciones o recursos que puedan tener las personas, siempre se podrá ejercer funciones de liderazgo
- 5) El liderazgo es contingente y contextual, depende de los recursos, características actuales y metas.

Profundizando el concepto y la importancia del liderazgo, Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins (2006), mencionan que el liderazgo está relacionado con una mejora significativa en el establecimiento de acuerdos y directrices para la organización, así también el impulsar y apoyar a las personas que conforman la comunidad para que sean capaces de ir hacia la dirección deseada.

De lo anterior, podemos concluir que el liderazgo escolar debe estar en una constante mejora, sustentabilidad y análisis con respecto a la calidad de la educación del establecimiento, siendo para esto indispensable requerir de acciones estratégicas, donde exista una cultura identificable y validada, con sentido de pertenencia por parte de todos los miembros, para así poder cumplir con las metas establecidas.

Por tanto, es preciso señalar que el liderazgo escolar es una especie de simbiosis de todos los miembros de la comunidad educativa, con énfasis en el proceso pedagógico que allí se vive y del cual se espera poder conseguir los mejores resultados. Para ello resulta capital entonces, el establecimiento de directrices, la fundación de acuerdos, la integración y respeto de todos los miembros de la misma comunidad, pues únicamente así las personas van a estar en disposición de compartir y trabajar por el cumplimiento de los objetivos estratégicos que se hayan fijado, convirtiendo todas estas acciones en una nueva cultura escolar con la cual la propia comunidad educativa se siente parte, sin abdicar a la crítica y por tanto, a la perfectibilidad de la misma.

V.1.2 Modelos o Estilos de Liderazgo

Las situaciones que emergen dentro de un colegio, al igual que las condiciones que permanecen estables, debieran determinar los modelos o estilos de liderazgos que ofrezcan mejor respuesta a la comunidad, así los modelos o estilos de liderazgo están referidos en la forma que un líder puede lograr los propósitos planteados a partir de las necesidades del establecimiento. A continuación, hablaremos de manera resumida respecto a los modelos más actuales y utilizados, según Ulloa y Rodríguez (2014).

Liderazgo transformacional: provee estímulos para la transformación y el cambio, a través de la acción colectiva inspirada por el equipo directivo para así promover a los miembros de la comunidad, una cultura de colaboración, compromiso, confianza, respeto y esfuerzo y así poder lograr las metas de la institución. Aquí, el líder transformacional influye en la cultura de la institución, a través del compromiso con la misión y visión de la comunidad, con miras a poder lograr mejores aprendizajes.

Liderazgo transaccional: es el intercambio e interacciones entre el líder y sus miembros. El líder es un gestor de las transacciones que tienen lugar en el núcleo de la organización, necesarias para un trabajo eficaz. Este modelo de liderazgo representa la carga de trabajo necesaria para generar condiciones de trabajo ad hoc para la enseñanza y aprendizaje.

Liderazgo pedagógico: su principal característica es que el liderazgo se pone al servicio de la mejora educativa del establecimiento y en particular de los aprendizajes de los estudiantes. Este modelo gestiona el currículum y también marca la misión del establecimiento, donde desarrolla una cultura favorable para un clima apropiado para el aprendizaje.

Liderazgo distribuido: centrado en un trabajo estrechamente colaborativo con los docentes, donde existen intercambios, en diferentes espacios y tiempos. También es importante mencionar que se potencia el intercambio de buenas prácticas que vayan en propósito al éxito de los aprendizajes para los estudiantes.

Liderazgo sistémico: sostiene que para asegurar un éxito educacional para todos, es necesario trabajo a nivel de sistema y no solo en una escuela.

Sin embargo, a pesar de que contar con estos modelos de liderazgo, Scheerens (2012) comenta que los efectos del liderazgo tienden a concentrarse en los estilos y rasgos de liderazgo, así como también rasgos de personalidad del líder, así los modelos quedan como un concepto más abstracto por lo cual más difícil de ejecutar.

V.1.3. Prácticas de Liderazgo

Como se mencionaba anteriormente, los líderes son influyentes en sus equipos y esto es medido a través de lo que hacen, es decir en sus prácticas de liderazgo que lleve a cabo primordialmente con los docentes y equipo de trabajo y de una manera indirecta con los alumnos y familia (REICE, 2009). De acuerdo con Leithwood (2006), se identifican 4 categorías que abarcan las diferentes prácticas que llevan a un liderazgo exitoso, las cuales son: establecer direcciones, rediseñar la organización, desarrollar personas y gestionar la instrucción en el establecimiento. A continuación, en la tabla 12, se mostrará las diferentes prácticas que guarda cada una de las categorías mencionadas.

Categoría	Práctica
Establecer dirección	Construir una visión compartida
	Objetivos grupales
	Altas expectativas
Rediseñar la organización	Construir cultura colaborativa
	Estructurar una organización que facilite el trabajo
	Relación productiva con la familia y comunidad
	Conectar el establecimiento con su entorno
Desarrollar al personal	Apoyo individual docente
	Estimulación intelectual
	Proporcionar un modelo adecuado
Gestionar la instrucción del establecimiento	Dotación del personal
	Apoyo técnico a profesores
	Monitoreo de prácticas docentes
	Evitar distracciones a los docentes

Tabla 12. Categorías y prácticas que abarca para un liderazgo efectivo. Fuente: Elaboración propia.

La primera categoría, siguiendo a Leithwood (2006) en esto, se relaciona con proporcionar un carácter moral que valga de motivación para los miembros, para así incentivarlos a conseguir las metas establecidas por todos.

El rediseñar la organización se vincula con establecer las condiciones de trabajo donde se desarrolle la motivación y capacidades de los docentes, trabajando con prácticas que favorezcan al trabajo colaborativo.

Como tercera categoría, se tiene el desarrollar personas, la cual está enfocada en la habilidad que presente el líder para potenciar las capacidades y llevarlas a la productividad máxima en función a las metas establecidas.

Por último, la categoría de gestionar la instrucción del establecimiento es el conjunto de tareas encargadas de supervisar y evaluar la enseñanza, el cumplimiento del currículum, proporcionar los recursos y el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes.

Es importante destacar que, si bien se pueden llevar a cabo todas las prácticas anteriormente mencionadas, no se puede dejar a un lado el contexto escolar en el cual se van a ejercer dichas prácticas. Así también resulta importante resaltar que los resultados de las prácticas de liderazgo y los aprendizajes de los estudiantes, es mediado en parte por el trabajo de los docentes, donde es necesario destacar la cultura y creencias de cada docente, la formación inicial y la resistencia que puedan tener a ciertas nuevas acciones (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood & Kingston; 2007).

Por otro lado, Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), reconocen que, para un liderazgo eficaz con un impacto revelador en el aprendizaje de los alumnos, se debe tener en consideración las siguientes dimensiones, donde la cuarta que se mencionará (promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente) tiene mayor incidencia en los aprendizajes de los alumnos:

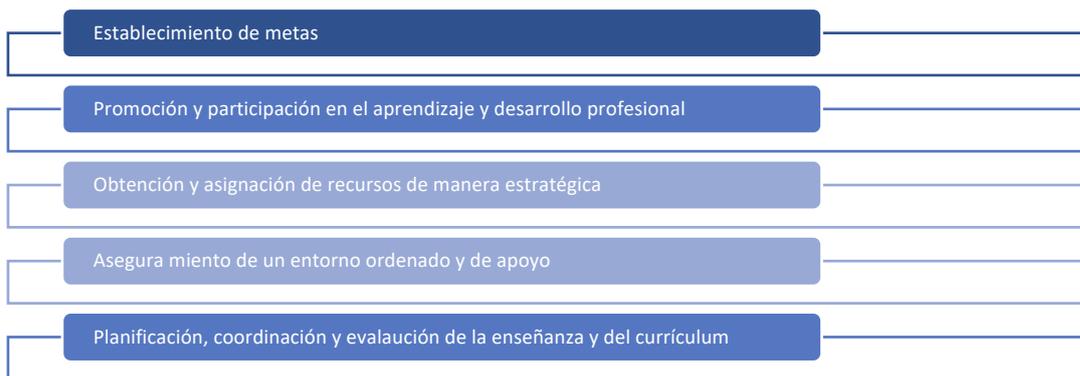


Figura 29. Dimensiones de un liderazgo eficaz según Robinson (2009). Fuente: Elaboración propia.

También, importante de destacar un tercer modelo de liderazgo instruccional, trabajado en la década de los ochenta por Hallinger y Murphy, donde destacan tres dimensiones de liderazgo en (Hallinger, 2005; Hallinger, Wang, Chen y Li, 2015):

- La primera dimensión, es definir la misión de la escuela, donde es fundamental tener una estructura en las metas escolares y comunicarlas a la comunidad escolar.
- Como segunda dimensión, encontramos el gestionar el programa de enseñanza, lo cual requiere gestionar el currículum, supervisar y evaluar la instrucción y por último monitorear el progreso de los estudiantes.
- En la tercera dimensión, tenemos el desarrollar un clima de aprendizaje para la escuela, prevaleciendo el proteger el tiempo de enseñanza, abastecer y promover con incentivos para los docentes, suscitar desarrollo profesional docente y mantener una alta visibilidad.

Si bien mencionamos estos tres modelos, en la encuesta realizada a los docentes del CPEIP, se trabaja con el primer modelo mencionado de Leithwood (2009), de donde son obtenidos nuestros datos cuantitativos.

V.2. Desarrollo Profesional Docente

Una de las prácticas que mayor impacto tiene en el desempeño escolar de estudiantes y efectividad de las escuelas, son las prácticas relacionadas con el desarrollo profesional docente que despliegan el equipo directivo, así es de vital importancia plantear las ideas principales y la importancia del desarrollo profesional docente en los establecimientos,

puesto que, de acuerdo con los análisis cuantitativos y cualitativos realizados en los capítulos anteriores, esta categoría se encuentra más descendida.

El desarrollo profesional docente se encuentra dentro la ley 20.903 promulgada en el año 2016. De acuerdo con el artículo 11, se establece que los directores deben liderar este proceso, asegurando la actualización y profundización de conocimientos disciplinares y pedagógicos, teniendo presente la importancia de la reflexión en su práctica profesional, no tan solo individual si no que, de manera colaborativa con sus pares, así también, desarrolla competencias para la inclusión colaborativa.

Para llevar a cabo el desarrollo profesional docente existen dos ejes esenciales, el aprendizaje situado por una parte y las comunidades profesionales de aprendizaje por otro, entendiendo por la primera a las propias necesidades y recursos profesionales de los establecimientos, con respecto a las orientaciones de su PEI y PME (UNESCO,2013). El segundo eje está orientado a las experiencias propias cotidianas de los docentes, donde a partir de las reflexiones críticas y socializadas entre ellos, se logra una mejor comprensión del ejercicio docente en el aula y de cómo poder mejorar los aprendizajes de los estudiantes. (Krichesky y Murillo, 2011)

El llevar a cabo el desarrollo profesional docente, como mencionábamos anteriormente, debemos entender por este en primer lugar que es un derecho que está estipulado por ley, por lo cual los directivos deben llevarlo a cabo en sus establecimientos, donde sus efectos estarán conducidos por el trabajo que desarrollen los docentes, ya que son estos los que están inmersos en las aulas con los estudiantes, así su impacto se mide en los aprendizajes y resultados de los estudiantes (Ulloa y Rodríguez, 2014).

V.2.1 Diseño del desarrollo profesional docente.

Al reforzar lo mencionado en el punto anterior, se tiene que el desarrollo profesional docente se inspira en los siguientes principios: profesionalidad docente, autonomía, responsabilidad y ética, desarrollo continuo, innovación, investigación y reflexión pedagógica, colaboración, equidad, participación, compromiso con la comunidad y apoyo

a la labor docente, mencionadas en antecedentes para la elaboración de orientaciones y bases técnicas (2017).

Tomando cada uno de los principios anteriormente nombrados, y siguiendo en esto la propia línea establecida por el MINEDUC (2017) en su documento: “Diseño de un plan de desarrollo profesional docente”, donde se establece la idea de que, para diseñar un plan, este debe ser coherente con los planes y programas de mejoramiento interno del establecimiento, para así mantener el foco, organizar tiempos y trabajar en una cultura de aprendizaje colaborativo.

Primeramente, para poder llevar esto a cabo, es necesario conocer las necesidades de los docentes en función de los requerimientos de los estudiantes. Luego, es imprescindible que los directivos diseñen este plan en conjunto con los docentes y asistentes de la educación, tanto para el diseño como para el monitoreo de la implementación, dejando en claro el tiempo que durará, la organización del equipo, quienes serán los que guiarán las reuniones y de qué manera se tomarán las decisiones. Para esto, el documento del MINEDUC (2017) ya señalado, propone las siguientes etapas para construir un plan efectivo.



Figura 30. Organización del equipo propuesta por MINEDUC (2017). Fuente: Elaboración propia.

Estas etapas van en busca de lograr un plan que esté orientado a metas claras de aprendizaje y desarrollo profesional docente y de acuerdo con las necesidades del establecimiento. Es importante resaltar que todo el proceso debe constar de una revisión de las mejores prácticas pedagógicas, basándose en las evidencias que se vayan obteniendo.

V.2.2 Estrategias que promueven el desarrollo profesional docente.

Anteriormente, se menciona que es fundamental para el desarrollo profesional docente, la reflexión y sociabilización entre docentes de sus experiencias pedagógicas, donde resulta clave que se establezcan los tiempos para ello y que no se utilicen para otro tipo de tareas, por lo tanto, el equipo directivo debe resguardar el cumplimiento de estas acciones por parte de los docentes y también comprometerse en proponer, ellos como equipo, tareas administrativas extraordinarias, es decir gestionar tiempo y espacios concretos a lo estipulado (Carrasco y González, 2017)

Para llevar a cabo las reflexiones pedagógicas y el trabajo colaborativo entre pares, el CEPPI (2019), menciona algunos ejemplos de actividades de desarrollo profesional docente, las cuales están en dos grupos:

- i) Trabajo colaborativo: donde se mencionan diferentes actividades para abordar esto, las cuales son, comunidad de aprendizaje, estudios de clases, club de videos y la investigación acción.
- ii) Retroalimentación de prácticas pedagógicas: caminatas pedagógicas, visitas al aula, rondas instruccionales y coaching entre pares.

También, dentro de la retroalimentación de prácticas pedagógica, encontramos otras como: incidentes críticos y análisis colaborativo de trabajos de estudiantes. A continuación, se revisará la principal relevancia de algunas una de estas estrategias (las que están más enfocadas con el trabajo).

1. Caminatas de aula y Conversaciones para el aprendizaje: se centra en las conversaciones productivas que pueden existir entre un directivo con un docente, o entre dos docentes, con respecto a una visita concreta dentro del aula, donde un docente es acompañado solamente un par de minutos. Estas conversaciones están centradas en aspectos pedagógicos y en un análisis y mejora de prácticas individuales e institucionales, lo cual repercute de manera indirecta en los aprendizajes de los estudiantes (Sharratt, 2016)
2. Coach entre pares: Un docente solicita a un par que lo acompañe al aula, quien recibe el nombre de mentor. Este tiene como finalidad que lo acompañe, observe y retroalimente, de acuerdo con un foco especial que el docente le pida a su mentor con respecto a sus prácticas pedagógicas (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011)
3. Incidentes críticos: Consiste en que los docentes de manera conjunta se reúnen para analizar situaciones críticas de actividades o situaciones en el aula, detectando las causas, efectos, formas de proceder y aprendizajes de los distintos actores, para así generar aprendizaje colectivo (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012)
4. Análisis colaborativo de trabajos de estudiantes: los docentes se reúnen para analizar y reflexionar sobre los trabajos realizados por estudiantes, permitiendo así a los docentes indagar sobre las fortalezas y obstáculos que pudiesen haber enfrentado los estudiantes, dando paso a poder examinar las prácticas de enseñanza (Carrasco y González, 2017)

Para concluir este punto, es primordial que los directores puedan estimular y potenciar el trabajo colaborativo profesional docente, en las condiciones apropiadas, como el tiempo y espacio para estas, y evitando las distracciones de su tiempo establecido para la reflexión docente con otras labores de área administrativas.

Por tanto, la organización y sistematización de estos espacios e instancias si van a tributar en mejoras concretas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, toda vez que se respeta ese espacio que debe estar resguardado dentro de las horas no lectivas de cada docente, así se logra unificar acciones y metas y se trabaja organizadamente en función

de estas, instalando una cultura reconocida y valorada por el profesorado de un auténtico trabajo colaborativo.

V.3. Coaching como estrategia de desarrollo profesional directivo

Existen diferentes estrategias para que los líderes mejoren sus prácticas, particularmente las relacionadas con el apoyo al trabajo docente y una de esas estrategias es el Coaching, que es la estrategia escogida para el desarrollo de este presente trabajo.

V.3.1 Idea de estructura de escuela piramidal a escuela colaborativa.

Un líder, para transformar una escuela de bajo desempeño en una de alto desempeño, es necesario que deje de existir una estructura piramidal en los tres estamentos más relevantes dentro de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, donde los directivos tienen que controlar lo exigido por el ministerio y que por lo general se limita a un trabajo puramente administrativo que supervigila lo que deben cumplir los docentes; los docentes por su parte se convierten en agentes disciplinarios que vigilan el cumplimiento por parte de los estudiantes de ciertas normas, horarios y otros deberes de tipo académico, que tienden a hacer surgir relaciones antagónicas al interior del aula, convirtiéndose en otra barrera que no facilita el proceso de aprendizaje (Tironi, 2017).

Es así como se manifiesta una estructura vertical dentro de los establecimientos educativos, que, bajo nuestra perspectiva, es necesario ir cambiando a una estructura más horizontal, donde las prácticas docentes en el aula tienen que estar en el centro, el foco debe ser las relaciones e interacciones entre los docentes y estudiantes que fomente su aprendizaje, y los directivos se encuentran al servicio de los docentes (Tironi, 2017).

Pero para poder realizar estas transformaciones, que evidentemente no son menores, sino que representan un gran cambio de paradigma (a nivel estructural) de lo que es la vida en una escuela, es muy importante que las relaciones entre los directivos y los docentes se den de una manera más inclusiva, ya que la manera de conversar es clave para presentar y llegar a acuerdos; es en este punto donde se pueden presentar las

primeras resistencias a dichos cambios por parte de los docentes motivados por la incertidumbre y las dudas ante lo nuevo.

Para eso es importante que en caso que llegue a pasar, el director debe estar atento y esforzarse en ello, tratando de no agudizar las diferencias enfocándose en el proyecto común, pues, como señala la teoría (Tironi, 2017), estas resistencias pueden estar enfocadas en una mala comprensión de los procesos, tales como las visitas al aula, pues, se pueden entender como la necesidad de representar el mando y tenencia del control por parte de los directivos, por tanto, es fundamental en este punto, el manejo de discursos que clarifiquen las intenciones del proceso que se lleva adelante.

V.3.2 Coach

Anteriormente, se presentó a que condiciones se debe enfrentar un líder, en nuestro caso líderes educativos, a continuación, se explicará la importancia que los líderes educativos tengan desarrollado un papel de Coach para sus equipos.

Un coach, como dice su traducción a nuestro idioma, es un entrenador que, si bien se utiliza mucho en los aspectos deportivos, podemos rescatar su esencia, que es prestar ayuda a los jugadores presentándoles estrategias para que tengan un mejor desempeño; de esta misma manera, esto se puede extrapolar con los establecimientos educacionales, donde los directivos y docentes pueden entrenar, ensayar y hacer practicar, dándole estrategias eficaces, corrigiendo cuando sea necesario y motivando al conjunto del equipo.

Tener un Coach, según Echeverría (2013) tiene tres características:

- 1) Ve al entrenado y a su entorno desde una perspectiva distinta, con la intención de poder mejorar su desempeño y bienestar.
- 2) Opera desde un carácter conversacional y sistemático desde el ser humano y de las organizaciones de la institución, es aquí donde las emociones son significativas.
- 3) Un coach que se encuentre bien formado debe haber recorrido el mismo camino de a quién está entrenando, lo cual da una capacidad extra para comprender mejor los procesos y dificultades que se puedan vislumbrar en el camino.

Por lo tanto, un coach es un facilitador del aprendizaje, que promueven experiencias de aprendizaje donde cada integrante de su equipo puede realizarlas por si mismo. El coach debe ser “capaz de identificar los obstáculos que obstruyeron el aprendizaje de su gente y de desarrollar intervenciones capaces de disolverlos” (Echeverría, 2000, p.97)

V.3.3. Coaching Ontológico

Como ya se mencionaba, un coach es una guía, facilitador o entrenador de aprendizaje, sin embargo, también lo puede ser para la búsqueda de nuestro propio ser, para lograr un cambio, en mención a esto, se hablará de las características principales de un coaching ontológico, donde su esencia radica en poder crear observadores distintos, que puedan ser capaces de comprender e interpretar nuestra existencia de mejor manera, según la ontología de cada ser; entendiendo como ontología un discurso sobre la realidad con pretensiones de establecer conjeturas sobre la misma (Ferrater Mora, 1979).

En la búsqueda del propio ser, Maturana y Varela (1995) mencionan que “en el corazón de las dificultades del hombre actual está su desconocimiento del conocer” (p.164), donde esto se ve reflejado en que todo conocimiento es un hacer, generando la relación de acción y conocimiento, teniendo en cuenta que todo acto realizado irá acompañado del lenguaje y de la forma que se trasmite. De esta manera, cuando se interioriza en la esencia como ser humano con las relaciones sociales, es necesario darse cuenta de que se tiene el mundo que se ha ido creando con los otros, donde el respeto y aceptación permitirá crear un mundo en común con el entorno (Pérez,20021). De lo anterior, podemos comprender la importancia de las relaciones sociales efectivas que son fundamentales para el trabajo de los líderes en sus establecimientos.

Para poder trabajar en lograr una mejor comunicación con nuestro entorno, es necesario primero conocerse a sí mismos y reflexionar sobre si nuestros actos y lenguaje son realmente lo que el propósito desea, es así como un coaching ontológico es quién puede ayudar a trabajar en ello.

El aspecto más importante de un coaching ontológico, que es permitirle al otro, observarse así mismo como persona, pudiendo reconocer sus limitaciones y poder derrocarlas, pudiendo lograr nuevas posibilidades que, sin esta intervención del coaching ontológico, no pudiese haberlo conseguido. Con respecto a un equipo directivo, un coach ontológico cuestiona de manera respetuosa las convenciones con las que perciben sus realidades para permitir comprender que existen estrategias que llevan prolongadas, que, aunque hayan dado buenos resultados anteriormente, en el presente no lo sean, por otras nuevas posibilidades que sean más efectivas pudiendo alcanzar resultados deseados (Pérez,2021).

La intervención de coaching ontológico debe provenir cuando se requiera realizar un cambio, sin saber lo que sea posible, es decir, se pide a éste que muestre las capacidades que no se es capaz de visualizar a través de la conversación e interacción, pero para esto se debe estar dispuesto a la observación, cuestionamiento y cambio que constituyen a la misma persona. Aquí, no se buscan nuevas estrategias o habilidades para poner en práctica, sino que es la propia forma de ser la que se encuentra en juego. Cuando se logra una transformación de quienes somos, se está presenciando un cambio ontológico, donde el coaching ontológico es quién ha logrado este cambio a través de la conversación efectiva, donde se acepta a observar, cuestionar y cambiar el principio de coherencia de sí mismo.

V.3.4 Conversaciones Efectivas

En el punto anterior, se estable la importancia de ayudar a otro a lograr descubrir sus limitaciones y debilidades, así como también orientar en la búsqueda de nuevas posibilidades para poder ir mejorando éstas. Es así, que cuando un directivo detecta una dificultad en la práctica de los docentes, la cual incide en el un bajo aprendizaje por partes de los estudiantes, la forma de comunicarse con dichos docentes tendrá gran incidencia en la actitud y comprensión del problema, tal como menciona Robinson, 2009.

Robinson (2009), también menciona que existen dos tipos de estrategias que el directivo puede utilizar para poder abordar un problema, estas son a través de conversaciones, con un acercamiento suave y otra con un acercamiento duro. La primera estrategia

consiste en poder transmitir la preocupación, explicando los motivos del porqué existe, para así luego poder en conjunto analizar dichas preocupaciones, en cambio la segunda estrategia, el directivo comienza asumiendo que el problema que le preocupa es así, dejando sin derecho al docente a poder analizar y poder asumir en conjuntos alguno acuerdos que vayan en beneficio al problema detectado.

Es así, que para que existan conversaciones efectivas suaves, es necesario que, ante todo, el directivo sepa y conozca como abordar la conversación y presentarse como un guía y entrenador del docente ante la dificultad que presente en su práctica pedagógica, para que así sea este mismo quien pueda ir transformando su problema y mejorando.

V.3.4 Acciones de un Coach directivo

Si traspalamos la intervención de un coach ontológico para la mejora de un líder directivo, debemos tener en cuenta las características que vimos en la parte preliminar, donde para transformar las escuelas, la habilidad clave que deben generar los directores en sus organizaciones es la confianza (Covey, 2011), para esto se pueden realizar algunas acciones por parte del director que se describirán a continuación, secundando en esto a Tironi (2017):

- 1) Se debe transformar en un observador, atento a los comentarios de los miembros de establecimiento, sobre todo de los docentes que tienen influencia, que presentan desconfianza o posturas defensivas, para así convertirse en un escuchador de las faltas de confianza que se puedan producir.
- 2) Actuar como un mentor oportuno, piadoso y amable al momento de generar un compromiso de cambio con los docentes.
- 3) Preocuparse de haber declarado de manera clara las metas y objetivos de la organización.
- 4) Tener la conciencia y convicción clara de la importancia de la confianza y relaciones humanas dentro de las organizaciones, así como también tener la capacidad de detectar la presencia o ausencia de confianza en los miembros de

la organización y comprender que el hacer cosas en conjunto es más beneficioso para la escuela. La falta de confianza abre lugar al temor, miedo y a la sospecha.

- 5) Trabajar en la capacidad de identificar y actuar para disolver posibles emociones negativas que gatillan a la desconfianza, donde se abra un abanico de acciones como la mentira, falta de sinceridad, conductas a la defensiva, resentimiento y la resignación.
- 6) Distinguir actos de habla y generar conversaciones productivas, donde si es posible que sean transformacionales.
- 7) Cumplir las promesas que se hagan tanto para el equipo directivo, como profesores, alumnos y apoderados, así como también cumplir con las actividades y tareas ya establecidas.

Podemos resumir entonces, que es necesario tener conversaciones efectivas y de confianza para todo el proceso de cambio que desee realizar el director, en las diferentes acciones que desee realizar, también conocer a su equipo, ya que a través de esto, cualquier mejora que se desee hacer, podrá ser mejor recibida y arraigada por el equipo directivo y docentes, pudiendo así transmitir estos cambios, anhelos y proyecciones y poder entrar de manera más efectiva a las prácticas docentes, pudiendo así ir notando mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, pues, la idea de una comunidad educativa no puede ser una abstracción ni una especie de entelequia, sino más bien los principios cardinales que conduzcan a la escuela a ser el mejor espacio para aprender por parte de los estudiantes y el mejor espacio para trabajar por parte de los docentes, pues, como indica muy ciertamente Thich Nhat Hanh “Los docentes felices cambiarán el mundo” presente en Tironi (2017).

V.3.5. Observaciones y retroalimentaciones a los docentes.

La intervención de un coach con respecto al equipo directivo radicará en un futuro a los docentes del establecimiento con respecto a las observaciones y retroalimentaciones que reciban, ya que es parte del desarrollo profesional docente facilitar procesos de aprendizaje y cambios a través de conversaciones acerca del desempeño.

Uno de estos procesos es la retroalimentación a partir de las observaciones al aula que se le deben realizar a los docentes, donde la retroalimentación debe tener efectos para la mejora de ciertas conductas, prácticas o situaciones problemáticas que se vean los docentes en su quehacer en el aula, es por ello, que el líder observador no debe realizar un juicio sobre la persona, basándose en lo observable ampliando su efectividad y acciones. Para ello, es fundamental que el líder sea un coach para sus docentes y no un relatador y juez de lo observado, ya que es importante que sea una comunicación efectiva, donde la finalidad es reforzar, mejorar o corregir (Anzorena, 2016).

Otra característica fundamental de un coach que es líder es que tenga presente el momento oportuno y la emocionalidad que genere en su conversación, es decir que sea bajo un ambiente donde el docente se encuentre tranquilo y predispuesto a tener esta conversación, procurando el líder jamás realizar una descarga emocional de lo observado (Anzorena, 2016).

Así, cuando se es líder educativo, no basta con adquirir un cargo y hacer ciertas labores que se designan, sino que se debe ser un apoyo, un guía y coach educativo.

Conclusiones

El trabajo docente es una complementación de diferentes tareas, las cuales son pedagógicas, administrativas y extraescolares, sin embargo, es importante que las actividades pedagógicas sean realizadas y complementadas en función de una permanente reflexión respecto a las mismas y que en función de lo mismo, los horarios establecidos para ello sean respetados y no interrumpidos por otras actividades, esto con la finalidad de establecer una cultura escolar que establezca como capital el ejercicio reflexivo del quehacer docente.

Para llevar a cabo una reflexión pedagógica, en primer lugar, se debe contar con una cultura en el establecimiento donde esto sea desarrollado, y para que esto sea posible, es fundamental que el equipo directivo comprenda y valore la importancia y determine su incidencia en el apoyo que ellos deben brindar a las y los docentes, lo cual se verá reflejado en el propio desempeño del profesorado. Por tanto, si la reflexión pedagógica se hace de manera seria y responsable, esta se traducirá oportunamente en mejoras en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es así, que bajo nuestro cometido, señalamos que el equipo directivo debe guiar y orientar el trabajo docente en sus prácticas en el aula, por tanto, creemos que es fundamental que ellos mismos puedan vivenciar lo que ocurre en el aula, a través de jornadas de acompañamiento al salón de clases, para luego poder entregar una retroalimentación de lo observado, donde dicha retroalimentación no tensione la relación laboral, sino más bien, debe estar enfocada en una conversación efectiva, con un acercamiento suave, buscando acuerdos comunes para mejorar aspectos de las prácticas que se vean con más debilidades y destacando las prácticas que resulten exitosas.

El establecimiento donde se ha realizado este trabajo es un colegio municipal, ubicado en la región de Los Lagos, donde existe un alto índice de vulnerabilidad. De acuerdo con los aprendizajes de los estudiantes de cuarto básico, las mediciones indican que obtienen

bajos niveles de aprendizaje en lenguaje y matemática; cosa que se repite en el sexto básico, de acuerdo con la rendición de prueba SIMCE, sin embargo, como hecho anecdótico, es importante destacar que los y las estudiantes se sienten motivados en su escolaridad y presentan una buena autoestima.

Por otro lado, de acuerdo con los datos obtenidos a través de la encuesta CEPPE, podemos indicar que las y los docentes se sienten a gusto con su profesión, por lo cual, en un primer momento surgió la legítima duda respecto a dónde estribaba el problema que existe en la comunidad educativa, si tanto los estudiantes como docentes se encuentran a gusto con sus actividades a realizar.

Para ello, al analizar los datos entregados por la encuesta recién nombrada y entrevistas realizadas a los docentes y equipo directivo y gracias a toda la información obtenida para este trabajo, se pudo detectar que el principal problema presente al interior de la comunidad es que el equipo directivo presenta débiles prácticas de apoyo al trabajo docente, y las causas que originan este problema son que existe una visión por parte del equipo directivo del establecimiento que pone el énfasis en lo administrativo.

Por ejemplo, los docentes al enfrentar dificultades técnicas o pedagógicas prefieren recurrir o buscar ayuda entre sus pares; la directora tiene poco manejo en aspectos curriculares y además cuenta con poco apoyo por parte del equipo directivo. Este problema conlleva a que exista poco apoyo en las planificaciones, por tanto, se puede afirmar que no se puede dar cumplimiento a una necesidad importante, que es la de planificar en función de las necesidades de los estudiantes e integrar los saberes no oficiales para evitar el surgimiento de contradicciones al interior al aula. Tampoco se consideran los resultados de las y los estudiantes para la toma de decisiones pedagógicas y el apoyo para los espacios de las reflexiones pedagógicas es escaso y, por tanto, generalmente también resultan inútiles, convirtiéndose en más que un apoyo para el profesorado, en un lastre con el que hay que cumplir por obligatoriedad.

Así, para poder comenzar a dar una solución a este problema, se partió con una estrategia de coaching directivo, dónde se espera mejorar las estrategias de

acompañamiento al aula, retroalimentación y la reflexión pedagógica que realiza el equipo directivo para el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, donde los principales resultados esperados son: comprender conceptualmente el concepto e importancia de la observación de clases y su retroalimentación a partir de diferentes modelos y la reflexión entre pares; construir colaborativamente, instrumentos de observación de clases a un grupo de profesores pilotos; formación de un plan piloto de observación y retroalimentación implementado; contar con un plan de escalamiento para el periodo siguiente.

Las proyecciones de esta propuesta de mejora, es que para el próximo año, ya se pueda aplicar este tipo de acompañamiento y retroalimentación no solo insistiendo en los docentes pilotos, sino que también para el resto del profesorado, donde se debe resguardar que en los docente pilotos ya se esté instaurado esta retroalimentación de la práctica pedagógica por parte del equipo directivo y que esta sea significativa y contextualizada a las diferentes necesidades que existan en el aula con los estudiantes y el curriculum. Cabe resaltar, que el mejorar el tipo de retroalimentación que se le entrega a los docentes, repercute en otros aspectos, como el poder mejorar la relación y confianza para poder contar con el equipo directivo al momento de tratar temas pedagógicos; también, que el equipo directivo conozca de manera cercana el trabajo que realizan las y los docentes y comprender la importancia que estos tengan sus tiempos de horas designadas para la preparación y revisión de material, las cuales deben estar resguardadas dentro de las horas no lectivas de cada docente (Ley 20.903); conocer de mejor manera a los y las estudiantes y los resultados de ellos, lo cual será de utilidad al momento de tomar decisiones para el establecimiento. Por último, se podrá tener en cuenta que cada docente, curso y estudiante, tiene necesidades diferentes y por ello necesitan un apoyo a cada una de estas, pero que es de vital importancia contar con la experiencia de sus pares para poder reflexionar y crear nuevas estrategias, donde siempre será importante que el equipo directivo vaya liderando estos espacios, proponiendo y atendiendo a los requerimientos del profesorado. Así, también esto traerá una ayuda a la organización del trabajo de las horas no lectivas del profesorado, ya que es importante poder orientar a los y las docentes en este aspecto, para que su carga de trabajo sea mejor distribuida en las horas asignadas, evitando algún tipo de estrés y

mejorando la propia calidad de vida de cada una y uno de los profesores. Es necesario, destacar que esta propuesta de mejora se realizará con profesores pilotos, con la finalidad de poder aprender, ajustar, implementar y en caso que necesite una mejora, nuevamente se ajuste para su nueva implementación o en caso que no se logren las metas en su totalidad, las cuales dan respuesta al objetivo.

A modo personal, el realizar este trabajo me condujo a nuevos aprendizajes, no solo para revisar y reforzar contenidos, conceptos y autores, sino también, para poder reflexionar sobre mis propias prácticas, pues, sin lugar a dudas y como parte de un equipo directivo, a veces atañe pensar respecto a nuestro propio desempeño y si acaso, dado todo lo anteriormente indicado en este trabajo, también hemos puesto en ocasiones un excedente de trabajo en las y los profesores, que además resultara de poco valor significativo para ellos y de baja incidencia en el estudiantado.

El ver con mayor detenimiento esta situación me permite sin lugar a dudas, arrancar de la esfera teórica y volcarlo ahora en la práctica, entablando ciertas estrategias que le permitan a las y los profesores, sentirse apoyados y acompañados, evitando tareas administrativas irrelevantes, de poco alcance o baja eficacia y complementando los espacios para el desarrollo del profesional docente.

Por último, también he comprendido la importancia de que todo el equipo directivo sea quien acompañe al aula al profesorado, no solamente la UTP, ya que es un trabajo de todos el poder retroalimentar a los docentes sobre sus prácticas y así poder conocer la realidad de las aulas, especialmente en este espacio virtual que se ha constituido, para brindar mejores ideas y herramientas a los docentes y todo lo que se haga, se haga en sintonía con ellos.

Bibliografía

- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5419>
- Bolivar Antonio, (2014). Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Santiago: Rileditores
- 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.
- Covey Stephen y Merrill Rebecca, (2011). La velocidad de la confianza. El valor que lo cambia todo. España: Paidós 41.
- Echeverría, Rafael (2000). La empresa emergente. Buenos Aires: Granica
- Echeverría, Rafael (2013). El observados y su mundo. Vol. I. Santiago: JC Sáez Enseña Chile (2010). Revolución en la sala de clases. Santiago: Enseña Chile. Disponible en <http://bit.ly/2z3ejx2>
- Ferrater Mora, J. (1979a), De la materia a la razón, Madrid: Alianza
- Goleman, D. (2005). La inteligencia emocional. Por qué es más que el coeficiente intelectual (25ª ed.). Buenos Aires: Javier Vergara, Editor.
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., y Li, D. (2015). Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. New York: Springer.
- Krichesky, G y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf

Maturana, H y Varela, F (1995). El árbol del conocimiento. La organización de lo vivo. Chile: editorial Universitaria, S.A.

MINEDUC (2017). Diseño de un Plan de Desarrollo Profesional Continuo. <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/11/Dise%C3%B1o-de-un-Plan-de-DesarrolloProfesional.pdf>

Montecinos, C., Fernández, M., & Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. In *Psicología educacional : proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, 217–243. La Serena: Universidad de la Serena.

Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 11(2), 56–76.

Pérez, I (2002). El observador del educador. *Laurus*, vol 8, núm. 14, 2002, pp. 10 -16. Universidad pedagógica experimental libertador. Caracas Venezuela.

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

Sharratt, L. (2016). *Liderando con los aprendizajes en mente*. Arauco, Fundación Educacional. Chile

Scheerens, J. (ed.) (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.

Tironi, Ernesto (2017). *Transformar escuelas. Gestión y Coaching*. Santiago: Fundación Master Chile.

Ulloa Jorge y Rodríguez Simón, (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes*. Santiago: Rileditores

UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Documento publicado por OREALC/UNESCO Santiago. Santiago de Chile.

Extraído de <https://dpoconsulting.com/el-feedback-como-herramienta-del-liderazgo/>

Extraído de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/06/Orientaciones-Horas-No-Lectivas-.pdf>