



Universidad de Concepción



**Informe final para optar al grado de Magister en Gestión y Liderazgo educativo:**

**Título**

Avanzando hacia una cultura de trabajo colaborativo, a través de prácticas de observación de clases entre pares.

Trabajo de Grado

Magister en Gestión y Liderazgo Educativo

Nombre: Felipe Leiva Medina

Profesora Guía.

Sandra Urrutia Bravo

Concepción, marzo 2022.

## Índice

1	Introducción .....	6
2	Resumen ejecutivo .....	7
3	Antecedentes del Contexto.....	8
3.1	Proyecto educativo institucional. ....	8
3.2	Características socioeconómicas .....	12
3.3	Antecedentes de los docentes.....	16
3.4	Antecedentes del equipo directivo.....	16
3.5	Gestión Curricular.....	17
3.6	Resultados de aprendizaje.....	18
3.6.1	Resultados SIMCE. ....	18
3.6.2	Resultados Prueba De Transición (PDT).....	34
4	Presentación de Diagnóstico y Línea de Base.....	37
4.1	Objetivos.....	37
4.1.1	Objetivo General del Diagnóstico. ....	38
4.1.2	Objetivos específicos del diagnóstico. ....	38
4.2	Diseño Metodológico.....	38
4.2.1	Enfoque y propósito.....	38
4.2.2	Metodología.....	39
4.2.3	Población y muestra. ....	39
4.2.4	Instrumentos de recolección de datos. ....	41
4.2.5	Plan de análisis de los datos. ....	43
4.3	Resultados del Diagnóstico.....	44
4.3.1	Análisis Cuantitativo: Características de las Prácticas de colaboración. ....	45
4.3.2	Análisis cualitativo. ....	52
4.3.3	Conclusiones del diagnóstico.....	59
5	Propuesta de mejora .....	60
5.1	Árbol del problema.....	61
5.1.1	Objetivo General del Plan de mejora.....	64
5.1.2	Objetivos Específicos. ....	64
5.1.3	Etapas del plan de mejora. ....	68
5.1.4	Desarrollo de las etapas del plan de mejora.....	69

5.1.5	Segunda etapa: Sistematización de prácticas colaborativas y de liderazgo pedagógico en los docentes. ....	76
5.1.6	Tercera etapa: Implementar una planificación diversificada para articular prácticas transversales que potencien una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente. ....	82
5.1.7	Visualización temporal de la aplicación del plan. ....	90
5.1.8	Evaluación total del plan de mejora. ....	105
6	Fundamentación teórica .....	107
6.1	Liderazgo pedagógico. ....	107
6.2	Observación de aula y retroalimentación de estrategia.....	108
6.3	Trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente.....	110
6.4	Planificación diversificada.....	112
6.5	Aprendizaje basado en datos.....	113
6.6	Sistematización de las prácticas colaborativas. ....	114
6.7	Interdisciplinariedad como estrategia de cambio en el trabajo colaborativo. ....	115
7	Conclusiones y Proyecciones. ....	116
7.1	Proyecciones.....	119
8	Anexos.....	120
8.1	Entrevista en profundidad. ....	120
8.1.1	Entrevista en profundidad N°1. Orientadora.....	120
8.1.2	Entrevista en profundidad N°2. Docente segundo ciclo. ....	123
8.1.3	Entrevista en profundidad N°3. UTP.....	127
8.1.4	Entrevista en profundidad N°4. Dirección. ....	130
8.1.5	Entrevista en profundidad N°5. Docente primer ciclo. ....	132
8.2	Cuestionario de trabajo colaborativo. ....	136
8.2.1	Instrumento cuantitativo tipo encuesta, del magister en liderazgo y gestión educativa de la Universidad de Concepción. ....	136
8.3	Excel base de datos de resultados cuantitativos. ....	138
9	Referencias. ....	140

## Índice de tablas

Tabla 1. Información del índice de matrícula y categoría de desempeño de la institución. ....	9
Tabla 2. Estudiantes con NEE y la matrícula general de la institución. ....	10
Tabla 3. Índice de la asistencia de la institución entre los años 2016-2020. ....	11
Tabla 4. IVE de enseñanza básica .....	13
Tabla 5. IVE en enseñanza media. ....	14
Tabla 6. Tabla de cantidad de docentes, roles y su formación.....	16
Tabla 7. Equipo directivo, formación superior y rol institucional.....	16
Tabla 8. Acciones que involucran al PME institucional.....	17
Tabla 9. Resultados SIMCE de lenguaje del 2° básico a través de los años.....	19
Tabla 10. Resultados SIMCE de lenguaje en 4° básico a través de los años.....	20
Tabla 11. Resultados SIMCE de lenguaje en 6° básico a través de los años.....	22
Tabla 12. Resultados SIMCE de lenguaje en 8° básico a través de los años.....	23
Tabla 13. Resultados SIMCE de lenguaje en 2° medio a través de los años.....	25
Tabla 14. Resultados SIMCE de matemática en 4° básico a través de los años. ....	27
Tabla 15. Resultados SIMCE de matemática en 6° básico a través de los años. ....	29
Tabla 16. Resultados SIMCE de matemática en 8° básico a través de los años. ....	31
Tabla 17. Resultados SIMCE de matemática en 2° medio a través de los años. ....	32
Tabla 18. Resultados PDT de Lenguaje y Comunicación a través de los años.....	34
Tabla 19. Resultados PDT de Matemática a través de los años. ....	36
Tabla 20. Objetivo general de la investigación. ....	38
Tabla 21. Objetivos específicos de la investigación. ....	38
Tabla 22. Dimensiones y reactivos del instrumento de prácticas colaborativas. ....	42
Tabla 23. Categorías y reactivos del instrumento de prácticas colaborativas. ....	45
Tabla 24. Categorías y subcategorías de análisis de resultados cualitativos.....	53
Tabla 25. Cronograma de visitas al aula entre docentes en el semestre 2 del año "X". .	86
Tabla 26. calendarización completa del plan de mejora. ....	90

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Información estadística de los estudiantes NEE y la matrícula institucional entre los años 2018-2020.....	10
Ilustración 2. Información estadística del índice de asistencia en la institución entre los años 2016-2020.....	11
Ilustración 3. Información del IVE de enseñanza básica entre los años 2018-2020.....	13
Ilustración 4. Información del IVE entre los años 2018-2020.....	15
Ilustración 5. Información del SIMCE de lenguaje en 2° básico a través de los años.....	20
Ilustración 6. Información del SIMCE de lenguaje en 4° básico o a través de los años...	21
Ilustración 7. Información del SIMCE de lenguaje en 6° básico a través de los años.....	23
Ilustración 8. Información del SIMCE de lenguaje en 8° básico a través de los años.....	24
Ilustración 9. Información del SIMCE de lenguaje en 2° medio a través de los años.....	26
Ilustración 10. Información del SIMCE de matemática en 4° básico o a través de los años.....	28
Ilustración 11. Información del SIMCE de matemática en 6° básico a través de los años.....	30
Ilustración 12. Información del SIMCE de matemática en 8° básico a través de los años.....	32
Ilustración 13. Información estadística del SIMCE de matemática en 2° medio a través de los años.....	33
Ilustración 14. Información estadística de los resultados PDT de lenguaje y Comunicación.....	35
Ilustración 15. Información estadística de los resultados PDT de Matemática.....	37
Ilustración 16. Dimensión del liderazgo para la colaboración.....	48
Ilustración 17. Dimensión de colaboración entre docentes.....	50
Ilustración 18. Dimensión de confianza en el equipo directivo.....	51
Ilustración 19. Representación del árbol del problema.....	62
Ilustración 20. Progresión plan de mejora.....	68
Ilustración 21. Primera etapa del plan de mejora.....	75
Ilustración 22. Segunda etapa del plan de mejora.....	81
Ilustración 23. Tercera etapa del plan de mejora.....	89

## 1 Introducción

La sociedad actual está sometida a constantes cambios y conflictos interpersonales, que en muchas ocasiones se manifiestan en las organizaciones y amenazan su estabilidad. Tal es el caso de las instituciones educativas, que integran una gran cantidad de pluralismo en las ideas de sus integrantes, por lo que deben buscar métodos y estrategias para que las metas puedan ser de carácter compartido en el logro de los objetivos.

El establecimiento en el que se fundamenta este escrito podría compartir una realidad similar a lo antes mencionado, por lo que, es importante el levantamiento de un diagnóstico inicial, el que buscará recolectar valiosa información desde diversas fuentes confiables, esencialmente de la aplicación de dos instrumentos de recolección de datos. El primero será una encuesta cuantitativa. El segundo es una entrevista en profundidad, que permitan conformar una idea general de las problemáticas asociadas a la organización, con sus causas y sus respectivos efectos. Así, es preciso señalar, la presencia de un marco metodológico que integra técnicas y procedimientos y que acompañará al objetivo de dicho diagnóstico, el cual tendrá como base: examinar las prácticas colaborativas del Liceo Bicentenario Pablo Neruda de la comuna de Parral.

Una vez elaborado el diagnóstico se procederá a desarrollar la acción de análisis de los resultados obtenidos, precisando importantes hallazgos y determinando posibles causales a los problemas de la práctica representados en los resultados de la aplicación de ambos instrumentos. Posteriormente, se provendrá hacia la confección de un árbol del problema, que será la base del nuevo objetivo que sostendrá la propuesta de mejora. Dentro de sus raíces se instalarán los resultados esperados y aquellos conceptos claves que conformarán el marco teórico y las estrategias que conduzcan hacia la mejora sostenida en el tiempo.

Finalmente, y en el desarrollo del plan de mejora se presentarán acciones implementadas, con sus respectivas estrategias, que estarán muy bien acompañadas por el fundamento y la literatura. Estas acciones contemplarán rangos de tiempo para

su realización, recursos y personas involucradas en cada uno de los procesos, que permitirán conducir a la mejora continua de la institución.

## 2 Resumen ejecutivo

El presente proyecto integra los principales elementos de la propuesta de mejora, la que está centrada en fortalecer las prácticas de colaboración docente y de liderazgo pedagógico en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda de la comuna de Parral. Para lo que, se implementará una estrategia de observación de clases entre pares. Esta acción es innovadora en la organización y permitirá abrir espacios temporales entre los docentes para que puedan nutrirse, reflexionar de sus experiencias y retroalimentar sus prácticas. En primer lugar, se busca sistematizar esta estrategia, acompañándola con el constante monitoreo a cargo de la gestión de los datos, que facilite detectar fortalezas y posibles amenazas, aún más, con esto se espera avanzar hacia la planificación diversificada que valore y considere la diversidad de los estudiantes. En segundo lugar, se dispondrá de una planificación de trabajo que será progresiva y compuesta por tres partes, cada una evaluada al concluir por instrumentos mixtos como encuestas, escala de Likert o Focus Groups, que permitan sobreponerse al bajo despliegue de prácticas de trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico, detectada la principal problemática que aqueja a la institución.

**Palabras claves:** Colaboración docente, liderazgo pedagógico, observación de clases, planificación diversificada, gestión de los datos.

### 3 Antecedentes del Contexto.

#### 3.1 Proyecto educativo institucional.

El Liceo Bicentenario Pablo Neruda es un establecimiento de dependencia DAEM, de la Ilustre Municipalidad de Parral, con modalidad mixto, inició su funcionamiento el 13 de enero de 1997. Corresponde geográficamente a la provincia de Linares, en la región del Maule e imparte educación prebásica, básica desde 1° a 8°, y enseñanza media desde 1° a 4°, en la modalidad de jornada escolar completa.

Respecto a su misión y visión, el Proyecto Escolar Institucional (PEI) estipula lo siguiente:

##### **Misión.**

Somos una comunidad escolar con una propuesta pedagógica que privilegia la excelencia académica, en el área humanista científica, la sana convivencia; donde los estudiantes adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y destrezas que les permitan ser aporte en un mundo globalizado y cambiante (PEI, 2021, pág. 7).

##### **Visión.**

Ser una comunidad reconocida socialmente por su calidad académica y el fomento de una sana convivencia escolar a través de talleres deportivos, artísticos y culturales (PEI, 2021, pág. 7).

##### **Posee dos sellos institucionales, tales como:**

**Excelencia educativa:** Esta principalmente orientado hacia el desarrollo del aprendizaje de los y las estudiantes a través de una sólida formación académica, la cual integra el perfeccionamiento de sus habilidades cognitivas, respondiendo a los estándares de calidad que están determinados por el Ministerio de Educación (PEI, 2021, pág. 7).

**Convivencia Escolar:** Busca generar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo valórico y la participación en las actividades promocionadas por la organización escolar. Por ejemplo, en prácticas deportivas, artísticas y culturales. Las



cuales favorezcan la vida saludable y la positiva convivencia en la comunidad estudiantil (PEI, 2021, pág. 7).

De acuerdo, a los principales valores se presentan:

**Disciplina:** Busca generar en el estudiante un actuar de forma ordenada y perseverante que le permita conseguir los diferentes propósitos de vida. Por lo que, exige una planificación, un orden y lineamientos claros, evitando las improvisaciones y afrontando los sacrificios que esto ocasiona. (PEI, 2021, pág. 7)

**Sentido de Pertenencia:** Esta orientado hacia la generación del compromiso del estudiante con su propio aprendizaje, a través de la apropiación de contenidos y habilidades, la responsabilidad en los procesos y el desarrollo motivacional del individuo. Además, velar por la conducta proactiva y el cumplimiento de los estándares de calidad. (PEI, 2021, pág. 8).

**Aprender a Vivir Juntos:** Busca establecer relaciones humanas de respeto y valoración personal, a través de la comprensión y empatía por el otro, con el objetivo de fortalecer la convivencia escolar positiva en la institución. (PEI, 2021, pág. 8).

**Trabajo Colaborativo:** Busca generar un sentimiento de unidad basado en metas o intereses comunes, expresando ideales de cohesión, colaboración, compromiso y confianza. (PEI, 2021, pág. 8).

### **Matrículas.**

A continuación, se representa la tabla 1 con la matrícula histórica de la institución entre los años 2016- 2020.

Tabla 1. Información del índice de matrícula y categoría de desempeño de la institución.

Años	Matrícula	Categoría de desempeño
2016	1008	Medio
2017	1013	Medio
2018	988	Medio
2019	1077	Medio
2020	983	Medio

Datos obtenidos en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda (Fuente: elaboración propia).

### Cantidad de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

A continuación, se presenta la cantidad de niños con NEE en la institución, a través de la tabla 2.

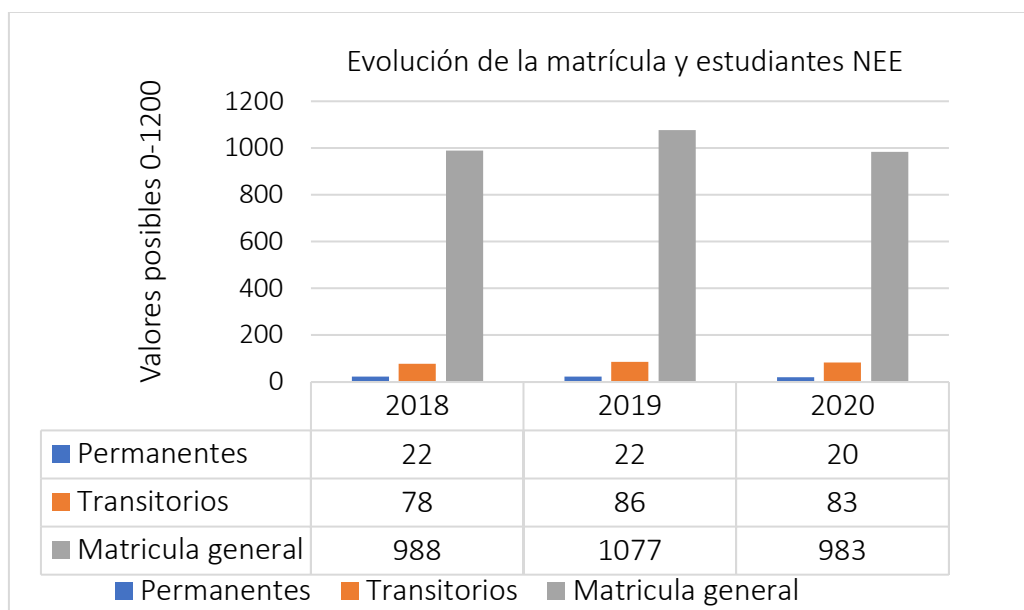
Tabla 2. Estudiantes con NEE y la matrícula general de la institución.

Años	Permanentes	Transitorios	Total, NEE
2016	-	-	-
2017	-	-	-
2018	22	78	100
2019	22	86	108
2020	20	83	103

Datos obtenidos en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda (Fuente: elaboración propia)

A continuación, los datos de la tabla 2, son representados a través de la ilustración 1 que contiene la información estadística de los estudiantes NEE y la matrícula institucional entre los años 2018- 2020.

Ilustración 1. Información estadística de los estudiantes NEE y la matrícula institucional entre los años 2018-2020.



Datos obtenidos en Centro de Estudios Mineduc (Fuente: elaboración propia).

Como se observa en la ilustración 1, el año que registra mayor cantidad de estudiantes inscritos en el PIE fue el 2019, con un total de 108, de los que 22 son permanentes y 86 transitorios. Mientras que el año 2018, se presenta la menor cantidad de estudiantes con NEE inscritos en el PIE, con un total de 100, de los cuales 22 son permanentes y 78 transitorios.

### **Asistencia**

La asistencia histórica de la institución es representada a continuación a través de la tabla 3, la cual considera los datos entre los años 2016 y 2020.

*Tabla 3. Índice de la asistencia de la institución entre los años 2016-2020.*

Años	Porcentaje
2016	93,06%
2017	93,14%
2018	92,49%
2019	92,38%
2020	94,76%

Datos obtenidos en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda (Fuente: elaboración propia)

A continuación, los datos de la tabla 3, son representados a través de la ilustración 2 que contiene la información estadística del índice de la asistencia en la institución entre los años 2016- 2020.

Ilustración 2. Información estadística del índice de asistencia en la institución entre los años 2016-2020.



Datos obtenidos en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda (Fuente: elaboración propia)

Como se observa en la ilustración 2, en el gráfico de información estadística del índice de la asistencia en la institución señala que son cinco los años presentados, en los cuales los valores posibles van desde 0 a 100. Por consiguiente, el año que registra mejor asistencia es 2020 con un total de 94,76 estudiantes, mientras que el año más descendido es 2019, con un 92,38%. De acuerdo con lo anterior, cabe señalar que durante el año 2019 se produjo el estallido social causado por el malestar general de la población en torno a las políticas gubernamentales, lo que significó una baja en la asistencia de dicho año causado por el “clima de tensión e inestabilidad” que se originó a nivel nacional, y que tuvo como consecuencia que muchas familias no enviarán a sus pupilos a clases. Más aún, el año 2020 se origina la pandemia COVID-19 a nivel mundial, pero con resultados totalmente diferentes para la institución, ya que, la asistencia mejoró considerablemente, puesto que el registro de asistencia fue telemático.

### 3.2 Características socioeconómicas

Son aquellas representadas por la situación social de los estudiantes matriculados en el establecimiento, que representa su condición económica de ingresos, nivel educativo y ocupacional en algunos casos.

El Índice de Vulnerabilidad Escolar en la institución (IVE) de enseñanza básica es presentado por la información de la tabla 4.

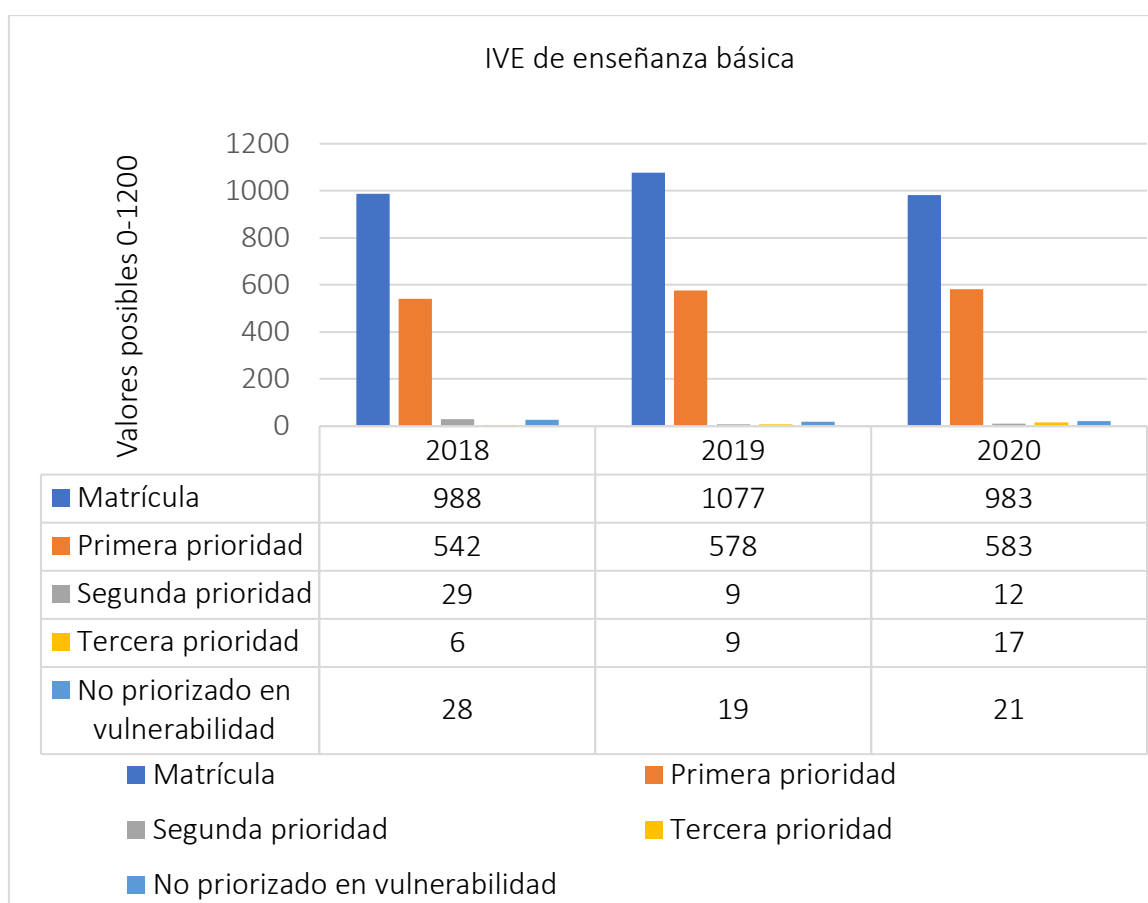
Tabla 4. IVE de enseñanza básica

Años	Matricula	Primera prioridad	Segunda prioridad	Tercera prioridad	No priorizado en vulnerabilidad	IVE-SINAE
2017	-	-	-	-	-	-
2018	988	542	29	6	28	94,90%
2019	1077	578	9	9	19	96,44%
2020	983	583	12	17	21	96%

Datos Obtenidos en JUNAEB (Fuente: elaboración propia)

A continuación, los datos de la tabla 4, son representados a través de la ilustración 3 que contiene la información estadística del IVE de enseñanza básica entre los años 2018- 2020.

Ilustración 3. Información del IVE de enseñanza básica entre los años 2018-2020.



Datos Obtenidos en JUNAEB (Fuente: elaboración propia)

Como se observa en la ilustración 3, el IVE de enseñanza básica demuestra que en el 2018 la cantidad de estudiantes prioritarios alcanzó 577, de los 988 en matrícula total.

Sin embargo, hacia el año 2019 se visualiza un incremento de 19 estudiantes, alcanzando una cifra de 596 prioritarios, esto porque la primera prioridad fue de 578 estudiantes muy superior a la del año anterior. Por consiguiente, el año 2020 nuevamente se presenta un notorio incremento del número de estudiantes prioritarios alcanzando 612 casos, 19 más que el año anterior, esto a pesar de que la matrícula general de dicho año fue inferior a la de 2019, con una brecha de -94 estudiantes.

El índice de vulnerabilidad escolar en la institución (IVE) de enseñanza media es representado por la información de la tabla 5.

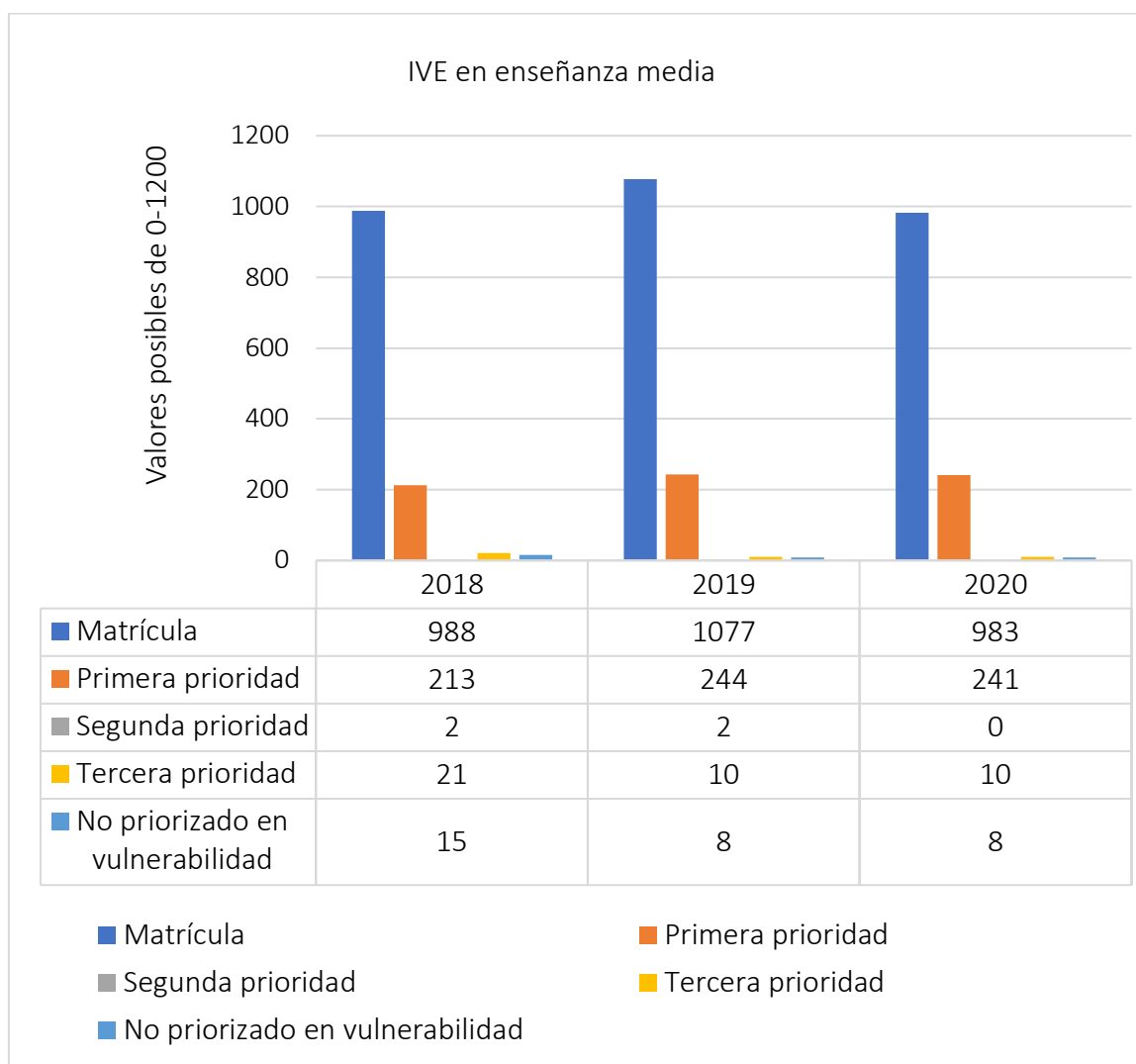
*Tabla 5. IVE en enseñanza media.*

Años	Matrícula	Primera prioridad	Segunda prioridad	Tercera prioridad	No priorizado en vulnerabilidad	IVE-SINAE
2016	-	-	-	-	-	-
2017	972	201	2	21	15	92,02%
2018	988	213	2	21	15	94,02%
2019	1077	244	2	10	8	96,97%
2020	983	241	0	10	8	97%

Datos Obtenidos en JUNAEB (Fuente: elaboración propia)

A continuación, los datos de la tabla 5, son representados a través de la ilustración 4 que contiene la información estadística del IVE de enseñanza media entre los años 2018- 2020.

Ilustración 4. Información del IVE entre los años 2018-2020.



Datos Obtenidos en JUNAEB (Fuente: elaboración propia)

Como se observa en la ilustración 4, el IVE de enseñanza media demuestra que la primera prioridad más alta se registró en el año 2021 con un total de 248, mientras que el año más descendido fue el 2018 con solo 213. En segundo lugar, la segunda prioridad visible demuestra que durante el año 2018 y 2019 en donde se presentan los números más positivos con un total de 2, en comparación con el año 2020 que es el más descendido con 0. Por consiguiente, en la tercera prioridad se evidencia que el año 2018 los números fueron los más altos con 21, en desmedro de los 10 alcanzados en los años 2019 y 2020. Finalmente, en los no priorizados en vulnerabilidad, el año con los mejores resultados fue el 2018 con 15, presentando al 2019 y 2020 como los números más bajo, alcanzando 8. Por consiguiente, y dependiendo el grado de vulnerabilidad

presentado el 2019 se prevé que esto implicará un desarrollo mayor de estrategias, pues de esta forma se genera una compensación.

### 3.3 Antecedentes de los docentes.

Los antecedentes de los docentes que trabajan en la institución son representados por la tabla 6, que integra la cantidad de profesionales, roles y su formación.

*Tabla 6. Tabla de cantidad de docentes, roles y su formación.*

Grupo de estudio	Cantidad	Formación Postgrado
Docentes de aula	38	2
Educadora de párvulo	2	0
Coordinadora PIE	1	0
Equipo UTP	3	1
Directora	1	1
Educadora diferencial	5	0
Orientadora	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>5</b>

Datos obtenidos en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda (Fuente: elaboración propia).

### 3.4 Antecedentes del equipo directivo.

Los antecedentes de los miembros del equipo directivo que trabajan en la institución son representados por la tabla 7, que integra equipo directivo, formación superior y rol institucional.

*Tabla 7. Equipo directivo, formación superior y rol institucional.*

Categoría	Formación superior	Rol institucional
-----------	--------------------	-------------------



Directora	Magister	Dirección
UTP N°1	Magister	Liderazgo enseñanza básica
UTP N°2	Licenciado	Liderazgo enseñanza media
UTP N°3	Licenciada	Apoyo

Datos obtenidos en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda (Fuente: elaboración propia).

La tabla 7 presenta la conformación del equipo directivo que opera en la institución, en donde se presenta a la directora con un rol de dirigir a la organización, acompañada por tres funcionarios que lideran desde la función UTP (unidad técnico pedagógico), más aún, con diferentes roles. En primer lugar, la UTP N°1 con magíster desempeña una función de liderazgo en primer y segundo ciclo de enseñanza básica, mientras que UTP N°2 licenciado, se desempeña en un rol de liderar la enseñanza media. Finalmente, UTP N°3 licenciada, lidera un rol de apoyo hacia UTP N°1 Y N°2.

### 3.5 Gestión Curricular.

Las acciones que involucran al PME institucional son representadas por medio de los datos entregados por la tabla 8.

*Tabla 8. Acciones que involucran al PME institucional.*

Categoría	2017	2018	2019	2020	Total
Gestión pedagógica	2	2	2	6	12
Liderazgo escolar	1	1	1	3	6
Convivencia escolar	2	2	3	5	12
Gestión de recursos	1	1	2	2	6

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La tabla 8 presenta representa las acciones que involucran al PME institucional en la cual se evidencia una disparidad en los resultados, producto que al realizar una comparación entre los años declarados: 2018 y 2020, se evidencia que en la gestión

curricular del 2018 se desarrollaron menos funciones que en el 2020, el mismo escenario en la dimensión de liderazgo escolar en la cual en 2018 solo se trabajó 1 acción, versus las 3 declaradas en 2020. Más aún, en la dimensión de convivencia escolar se evidencia que en 2018 solo se declararon 2 acciones, en contraste con 2020 que fueron 5 las acciones desarrolladas, por lo que, en la dimensión de gestión de recursos sucedió lo mismo, en 2018 se declara 1 acciones versus las 2 declaradas en 2020, lo que permite concluir del análisis de la tabla 9, que los objetivos trazados en 2020 fueron más ambiciosos, y con mira en cumplir más objetivos y alcanzar nuevas metas en las 4 dimensiones estudiadas del PME. En segundo lugar, los años 2017 y 2018 declaran las mismas acciones, pero en el año 2019, se visualiza un incremento de acciones en el área de convivencia escolar y gestión de recursos, que podrían estar relacionados con el cambio de dirección de la institución, ya que durante el año 2020 el cambio es notoriamente positivo. Finalmente, en una trayectoria de cuatro años se aprecia que las fortalezas de la institución están en gestión pedagógica y convivencia escolar, demostrando como puntos sensibles el liderazgo escolar y la gestión de recursos, por lo tanto, son consideradas áreas desafiantes.

### **3.6 Resultados de aprendizaje.**

#### **3.6.1 Resultados SIMCE.**

La información SIMCE es presentada a partir de los resultados obtenidos en lenguaje y matemática en un periodo de tiempo estimado de 3 a 6 años de trayectoria, desde el nivel de 2° básico hasta 2°medio de educación regular. Además, cada uno de los gráficos que representa la información SIMCE institucional es contrarrestada por los resultados a nivel nacional a modo de comparar en su descripción y posterior análisis.

En aquellos cursos en los cuales se rinde el SIMCE de manera aleatoria se va a modificar el espectro de análisis, como es el caso de los resultados obtenidos en 2° básico en la asignatura de lenguaje y comunicación, considerando los años 2012-2015. Por consiguiente, los análisis siguientes se desarrollan en el rango de los años 2012 al 2019, salvo en aquellos años en donde se amplía el espectro de análisis.

### **SIMCE Lenguaje y Comunicación.**

Los resultados SIMCE en la disciplina de lenguaje y comunicación en el nivel de 2° básico son representados a través de la información dispuesta en la tabla 9, que integra el rango de años: 2012- 2015. En primer lugar, se declaran los años, luego, el grupo socioeconómico, la cantidad de estudiantes evaluados. Asimismo, el promedio de los resultados institucionales y a su costado, el promedio nacional bruto.

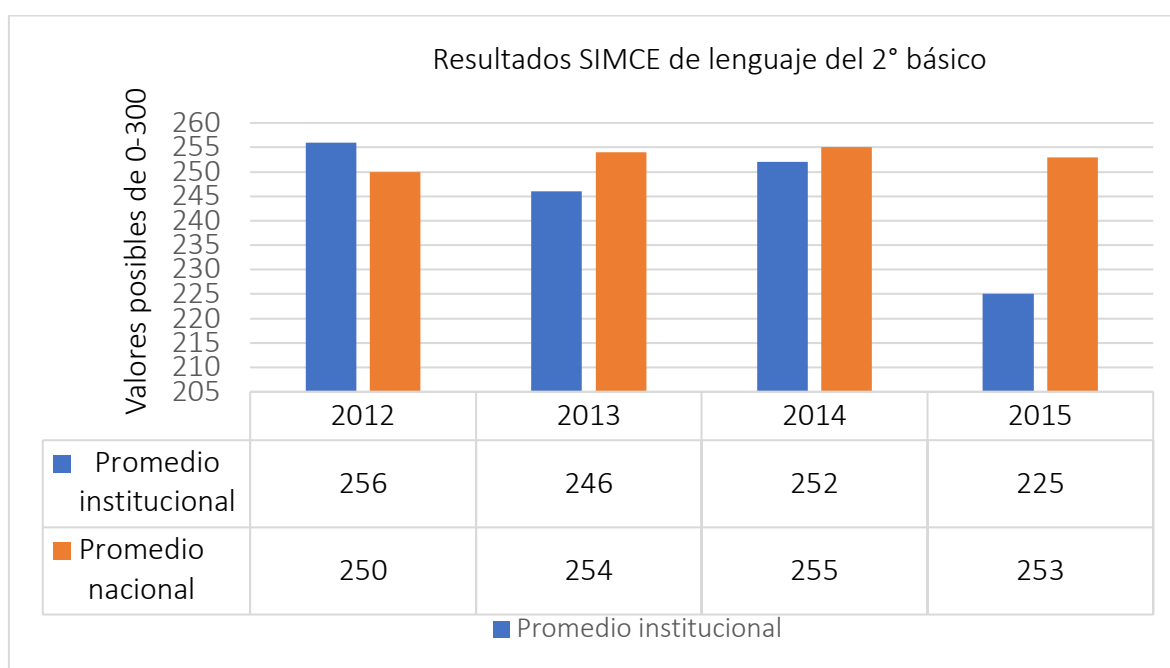
*Tabla 9. Resultados SIMCE de lenguaje del 2° básico a través de los años.*

Años	Grupo socioeconómico	Cantidad de evaluados	Promedio institucional	Promedio nacional
2012	Medio bajo	57	256	250
2013	Bajo	65	246	254
2014	Medio bajo	56	252	255
2015	Medio bajo	53	225	253

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, los datos obtenidos en la tabla 9 son representados por medio de la ilustración 5, la cual busca contrarrestar los resultados obtenidos: institucional y nacional, entre los años 2012- 2015.

Ilustración 5. Información del SIMCE de lenguaje en 2° básico a través de los años.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 5 corresponde a la información de los resultados SIMCE de lenguaje en 2° básico, en donde consideran esos años porque solo se rindió SIMCE en este contexto hasta el 2012, ya que después se eliminó del plan de evaluaciones. Los resultados son a la baja en relación con los años en estudio, y en comparación con los porcentajes nacionales se evidencia que solo el 2012 fueron superados por el promedio institucional con una diferencia de 6 puntos. Finalmente, los datos demuestran que el promedio institucional durante los años 2013- 2014 y 2015 estuvieron por debajo del promedio nacional.

Los resultados SIMCE en 4° básico en la disciplina de lenguaje son presentados a través de la tabla 10, la cual contempla los años 2012-2019, con el objetivo de generar una trazabilidad en los resultados de los estudiantes en la institución.

Tabla 10. Resultados SIMCE de lenguaje en 4° básico a través de los años.

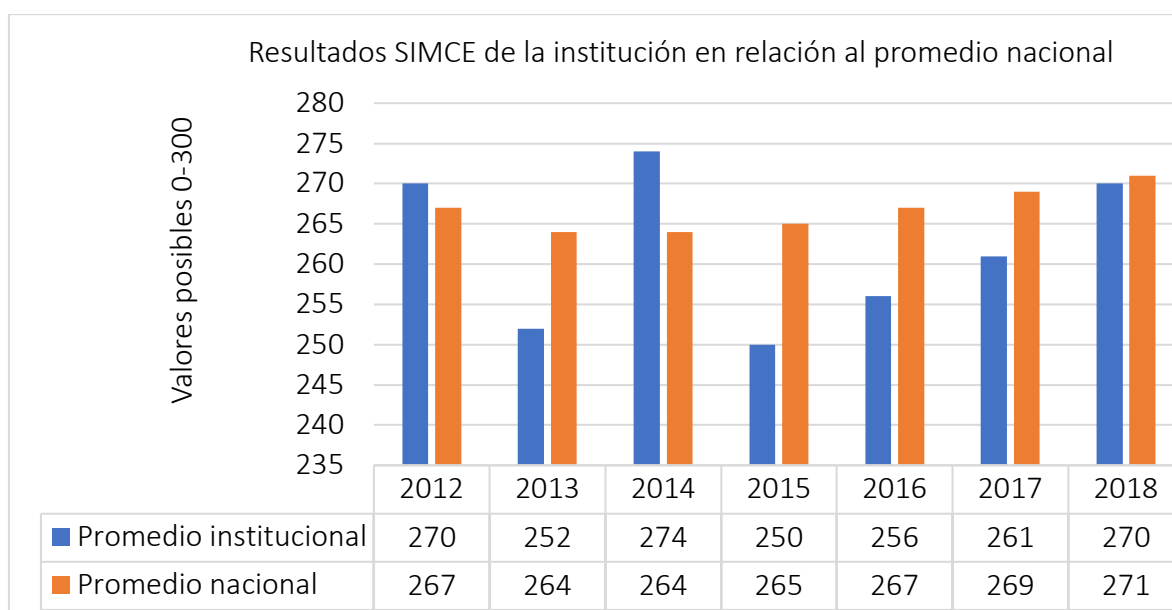
Años	Grupo socioeconómico	Cantidad de evaluados	Promedio institucional	Promedio nacional
2012	Bajo	68	270	267
2013	Medio bajo	63	252	264

2014	Medio bajo	55	274	264
2015	Medio bajo	64	250	265
2016	Bajo	76	256	267
2017	Bajo	58	261	269
2018	Medio bajo	74	270	271
2019	-	-	-	-

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia)

A continuación, los resultados en la tabla 10 son representados por la ilustración 6, en el rango de tiempo de 2012- 2018, en donde 2019 no fue considerado, puesto que, no existe evidencia de una prueba SIMCE aplicada ese año en la institución, más aún, los datos institucionales son contrarrestados con los resultados nacionales en la disciplina en estudio.

Ilustración 6. Información del SIMCE de lenguaje en 4° básico o a través de los años.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 6 corresponde a la información de los resultados SIMCE de lenguaje en 4° básico, en donde se visualiza el porcentaje más alto registrado en el año 2014 con 274 puntos, de un total de 55 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 264 puntos, por lo que, la institución estuvo 10 puntos por sobre el promedio nacional. Mientras que el año 2015 se registra con el promedio más bajo logrando solo 250 puntos de un total de 64 estudiantes evaluados, en relación

con el promedio nacional que dicho año alcanzó 265 puntos, por lo que, la institución estuvo -15 puntos por debajo del promedio nacional. Finalmente, se evidencia que en su mayoría los resultados a nivel nacional superan a los institucionales, en algunos casos (2013-2015-2016) son más notorias las brechas, lo cual podría estar sujeto a un período de inestabilidad de la institución en materia de gestión curricular, que llevó a la rotación constante de docentes en el área de lenguaje y comunicaciones.

Los resultados SIMCE en 6° básico en la disciplina de lenguaje son presentados a través de la tabla 11, la cual contempla los años 2012-2019, con el objetivo de generar una trazabilidad en los resultados de los estudiantes en la institución.

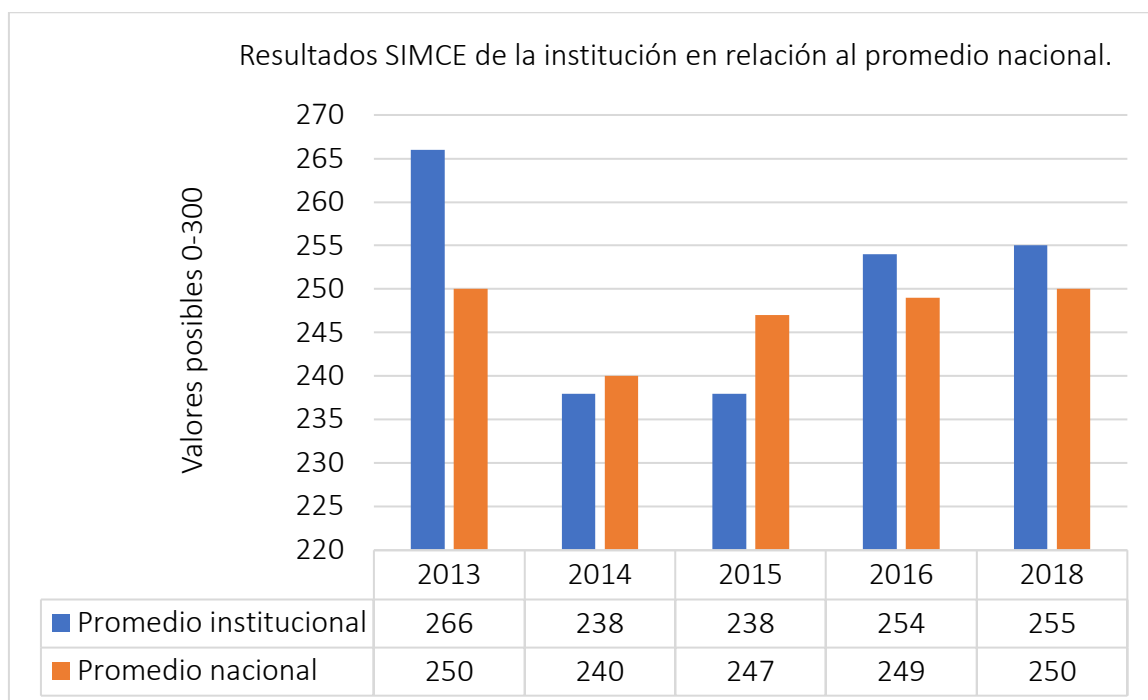
*Tabla 11. Resultados SIMCE de lenguaje en 6° básico a través de los años.*

Años	Grupo socioeconómico	Cantidad de evaluados	Promedio institucional	Promedio nacional
2012	-	-	-	-
2013	Medio bajo	68	266	250
2014	Bajo	69	238	240
2015	Medio bajo	69	238	247
2016	Medio bajo	64	254	249
2017	-	-	-	-
2018	Bajo	72	255	250
2019	-	-	-	-

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, los resultados en la tabla 11 son representados por la ilustración 7, en el rango de tiempo de 2013- 2018, en donde el año 2012 no fue considerado por la inexistencia de datos asociados, mismo caso que se reitera en 2017. Finalmente, 2019 no fue considerado, puesto que, no existe evidencia de una prueba SIMCE aplicada ese año en la institución, más aún, los datos institucionales son contrarrestados con los resultados nacionales en la disciplina en estudio.

Ilustración 7. Información del SIMCE de lenguaje en 6° básico a través de los años.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración corresponde a la información de los resultados SIMCE de lenguaje en 6° básico, cabe considerar que este SIMCE solo se rindió en los años presentados, ya que después se eliminó del plan de evaluaciones. Los resultados son a la baja en relación con los años en estudio, y en comparación con los porcentajes nacionales se evidencia que solo los años 2013, 2016 y 2018 superaron al promedio nacional. Cabe considerar que la gestión curricular dentro de la institución fue diferente.

Los resultados SIMCE en 8° básico en la disciplina de lenguaje son presentados a través de la tabla 12, la cual contempla los años 2012-2019, con el objetivo de generar una trazabilidad en los resultados de los estudiantes en la institución.

Tabla 12. Resultados SIMCE de lenguaje en 8° básico a través de los años.

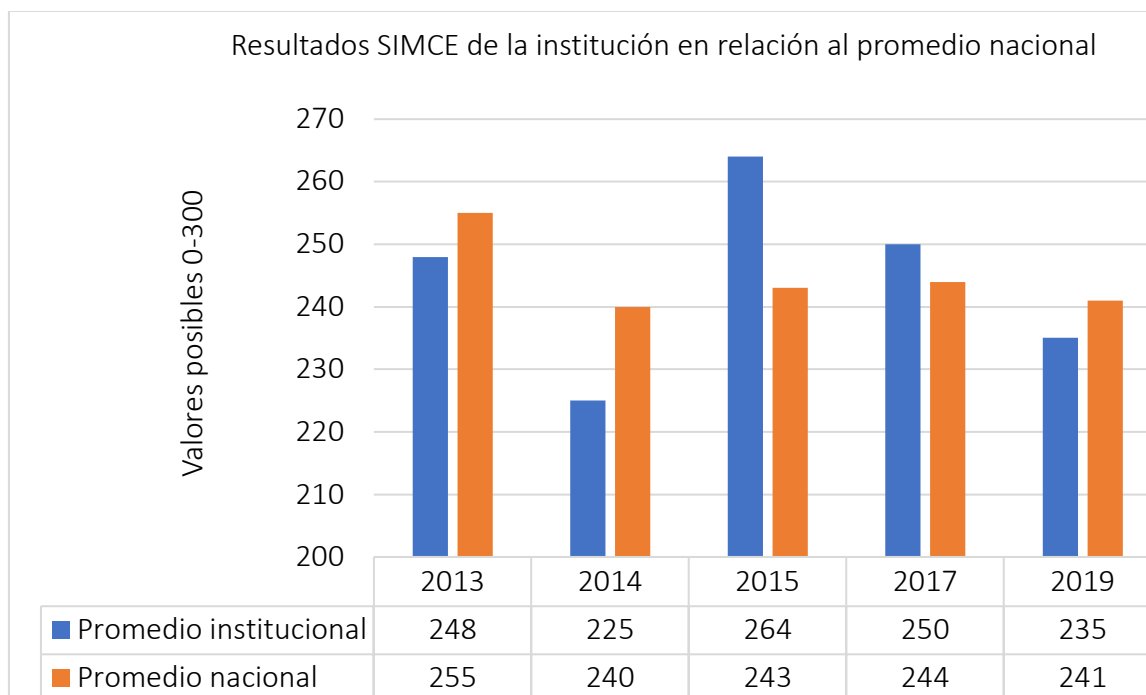
Años	Grupo socioeconómico	Cantidad de evaluados	Promedio institucional	Promedio nacional
2012	-	-	-	-
2013	Medio bajo	43	248	255

2014	Bajo	89	225	240
2015	Bajo	77	264	243
2016	-	-	-	-
2017	Bajo	78	250	244
2018	-	-	-	-
2019	Bajo	66	235	241

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, los resultados en la tabla 12 son representados por la ilustración 8, en el rango de tiempo de 2013- 2019, en donde el año 2012 no fue considerado por la inexistencia de datos asociados, mismo caso que se reitera en 2016 y 2018.

Ilustración 8. Información del SIMCE de lenguaje en 8° básico a través de los años.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 8 corresponde a la información de los resultados SIMCE de lenguaje en 8° básico, en donde se visualiza el porcentaje más alto registrado en el año 2015 con 264 puntos, de un total de 77 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 243 puntos, por lo que, la institución estuvo 21 puntos por sobre el promedio nacional. Mientras que el año 2014 se registra con el promedio más bajo logrando solo 225 puntos de un total de 89 estudiantes evaluados, en relación



con el promedio nacional que dicho año alcanzo 240 puntos, por lo que, la institución estuvo -15 puntos por debajo del promedio nacional.

Los resultados SIMCE en 2° medio en la disciplina de lenguaje son presentados a través de la tabla 13, la cual contempla los años 2012-2019, con el objetivo de generar una trazabilidad en los resultados de los estudiantes en la institución.

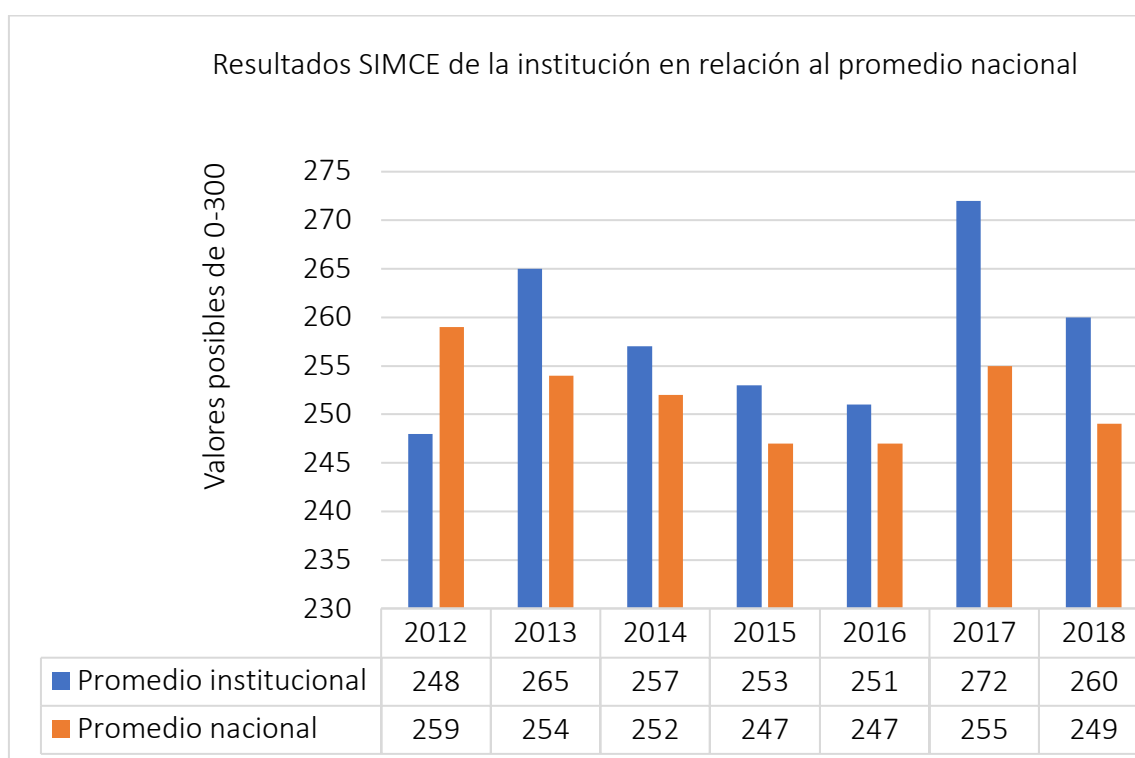
*Tabla 13. Resultados SIMCE de lenguaje en 2° medio a través de los años.*

Años	Grupo socioeconómico	Cantidad de evaluados	Promedio institucional	Promedio nacional
2012	Bajo	70	248	259
2013	Bajo	66	265	254
2014	Bajo	71	257	252
2015	Bajo	60	253	247
2016	Bajo	70	251	247
2017	Bajo	49	272	255
2018	Bajo	55	260	249
2019	-	-	-	-

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia)

A continuación, los resultados en la tabla 13 son representados por la ilustración 9, en el rango de tiempo de 2012- 2018. Finalmente, 2019 no fue considerado, puesto que, no existe evidencia de una prueba SIMCE aplicada ese año en la institución, más aún, los datos institucionales son contrarrestados con los resultados nacionales en la disciplina en estudio.

Ilustración 9. Información del SIMCE de lenguaje en 2° medio a través de los años.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 9 corresponde a la información de los resultados SIMCE de lenguaje en 2° medio, en donde se visualiza el porcentaje más alto registrado en el año 2017 con 272 puntos, de un total de 49 estudiantes evaluados, en relación con el puntaje nacional que dicho año alcanzó 255 puntos, por lo que, la institución estuvo 17 puntos por sobre el promedio nacional. Mientras que el año 2012 se registra con el promedio más bajo logrando solo 248 puntos de un total de 70 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 259 puntos, por lo que, la institución estuvo -11 puntos por debajo del promedio nacional.

### **SIMCE Matemática.**

Los resultados SIMCE en la disciplina de matemática en el nivel de 4° básico son representados a través de la información dispuesta en la tabla 14, que integra el rango de años: 2012- 2019. En primer lugar, se declaran los años, luego, el grupo socioeconómico, la cantidad de estudiantes evaluados. Asimismo, el promedio institucional y a su costado, el promedio nacional bruto.

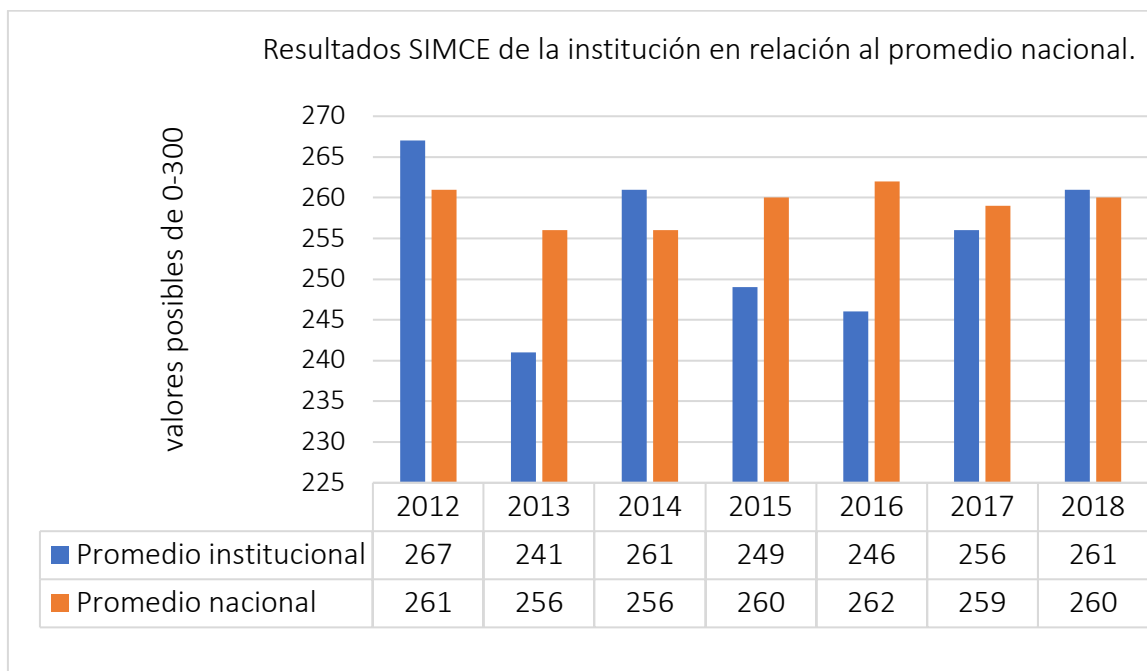
Tabla 14. Resultados SIMCE de matemática en 4° básico a través de los años.

Años	Grupo socioeconómico	Cantidad de evaluados	Puntaje institucional	Puntaje nacional
2012	Bajo	68	267	261
2013	Medio bajo	64	241	256
2014	Medio bajo	56	261	256
2015	Medio bajo	66	249	260
2016	Bajo	75	246	262
2017	Bajo	59	256	259
2018	Medio bajo	74	261	260
2019	-	-	-	-

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, los resultados en la tabla 14 son representados por la ilustración 10, en el rango de tiempo de 2012- 2018. Finalmente, 2019 no fue considerado, puesto que, no existe evidencia de una prueba SIMCE aplicada ese año en la institución, más aún, los datos institucionales son contrarrestados con los resultados nacionales en la disciplina en estudio.

Ilustración 10. Información del SIMCE de matemática en 4° básico o a través de los años.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 10 corresponde a la información de los resultados SIMCE de matemática en 4° básico, en donde se visualiza el porcentaje más alto registrado en el año 2012 con 267 puntos, de un total de 68 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 261 puntos, por lo que, la institución estuvo 6 puntos por sobre el promedio nacional. Mientras que el año 2013 se registra con el promedio más bajo logrando solo 241 puntos de un total de 64 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que alcanzó 256 puntos, de esta forma, la institución estuvo -15 puntos por debajo del puntaje nacional.

Los resultados SIMCE en 6° básico en la disciplina de matemática son presentados a través de la tabla 15, la cual contempla los años 2012-2019, con el objetivo de generar una trazabilidad en los resultados de los estudiantes en la institución.

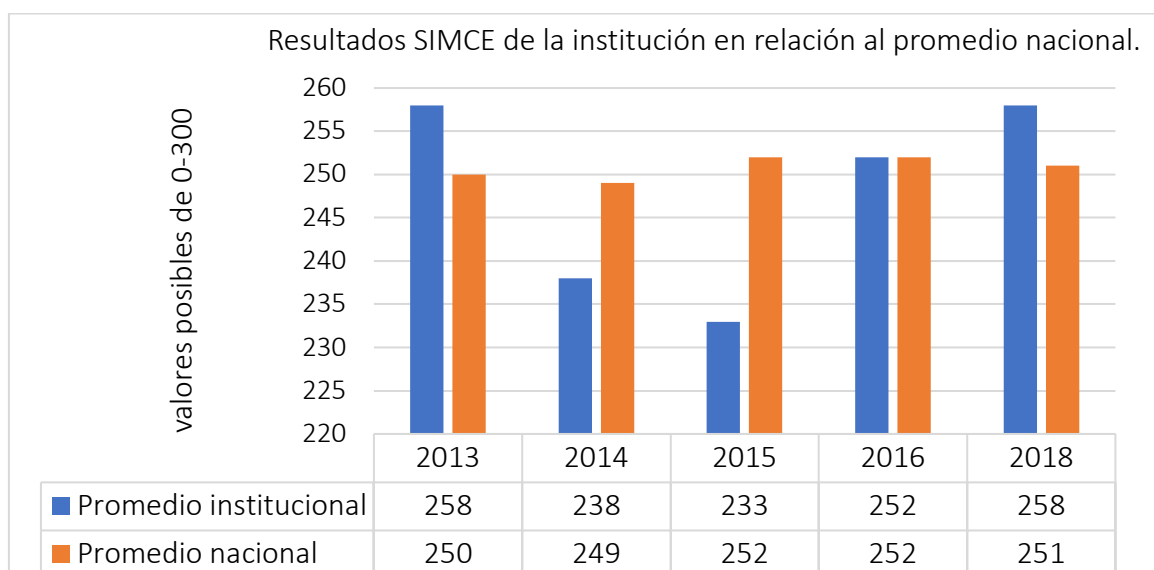
Tabla 15. Resultados SIMCE de matemática en 6° básico a través de los años.

Años	Grupo socioeconómico	Cantidad de evaluados	Puntaje institucional	Puntaje nacional
2012	-	-	-	-
2013	Medio bajo	67	258	250
2014	Bajo	71	238	249
2015	Medio bajo	66	233	252
2016	Medio bajo	66	252	252
2017	-	-	-	-
2018	Bajo	71	258	251
2019	-	-	-	-

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, los resultados en la tabla 15 son representados por la ilustración 11, en el rango de tiempo de 2013- 2018. El año 2012 no fue considerado puesto que no existen datos asociados a la implementación de una evaluación durante aquel año, caso que se repite en 2017. Finalmente, 2019 no fue considerado, puesto que, no existe evidencia de una prueba SIMCE aplicada ese año en la institución, más aún, los datos institucionales son contrarrestados con los resultados nacionales en la disciplina en estudio.

Ilustración 11. Información del SIMCE de matemática en 6° básico a través de los años.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 11 corresponde a la información de los resultados SIMCE de matemática en 6° básico, en donde se visualiza el porcentaje más alto registrado en el año 2013 con 258 puntos, de un total de 67 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 250 puntos, por lo que, la institución estuvo 8 puntos por sobre el promedio nacional. Además, el año 2018 con 258 puntos, de un total de 71 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 251 puntos, por lo que la institución estuvo 7 puntos por sobre el promedio nacional. Mientras que el año 2015 se registra con el promedio más bajo logrando solo 233 puntos de un total de 66 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 252 puntos, por lo que, la institución estuvo -19 puntos por debajo del promedio nacional.

Los resultados SIMCE en 8° básico en la disciplina de matemática son presentados a través de la tabla 16, la que contempla los años 2012-2019, con el objetivo de generar una trazabilidad en los resultados de los estudiantes en la institución.

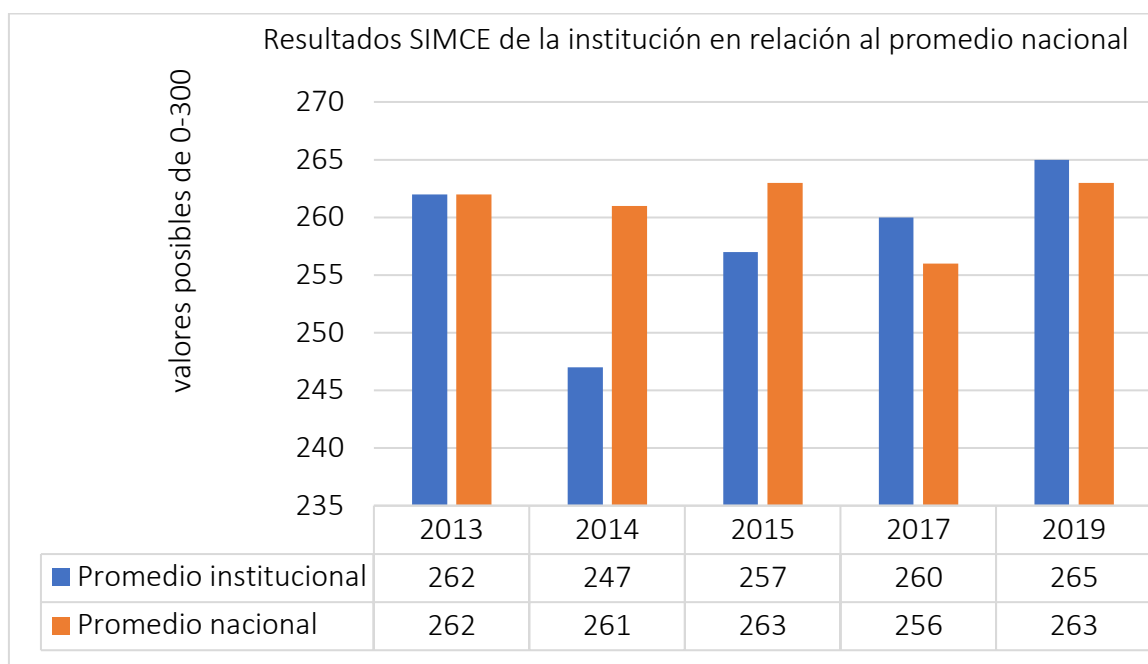
Tabla 16. Resultados SIMCE de matemática en 8° básico a través de los años.

Años	Grupo socioeconómico	Cantidad de evaluados	Promedio institucional	Promedio nacional
2012	-	-	-	-
2013	Medio bajo	49	262	262
2014	Bajo	91	247	261
2015	Bajo	79	257	263
2016	-	-	-	-
2017	Bajo	79	260	256
2018	-	-	-	-
2019	Bajo	68	265	263

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, los resultados en la tabla 16 son representados por la ilustración 12, en el rango de tiempo de 2013- 2019. El año 2012 no fue considerado puesto que no existen datos asociados a la implementación de una evaluación durante aquel año, caso que se repite en 2016 y 2018.

Ilustración 12. Información del SIMCE de matemática en 8° básico a través de los años.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 12 corresponde a la información de los resultados SIMCE de matemática en 8° básico, en donde se visualiza el porcentaje más alto registrado en el año 2019 con 265 puntos, de un total de 68 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 263 puntos, por lo que la institución estuvo 2 puntos por sobre el puntaje nacional. Mientras que el año 2014 se registra con el promedio más bajo logrando solo 247 puntos de un total de 91 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 261 puntos, por lo que la institución estuvo -14 puntos por debajo del promedio nacional.

Los resultados SIMCE en 2° medio en la disciplina de matemática son presentados a través de la tabla 18, la cual contempla los años 2012-2019, con el objetivo de generar una trazabilidad en los resultados de los estudiantes en la institución.

Tabla 17. Resultados SIMCE de matemática en 2° medio a través de los años.

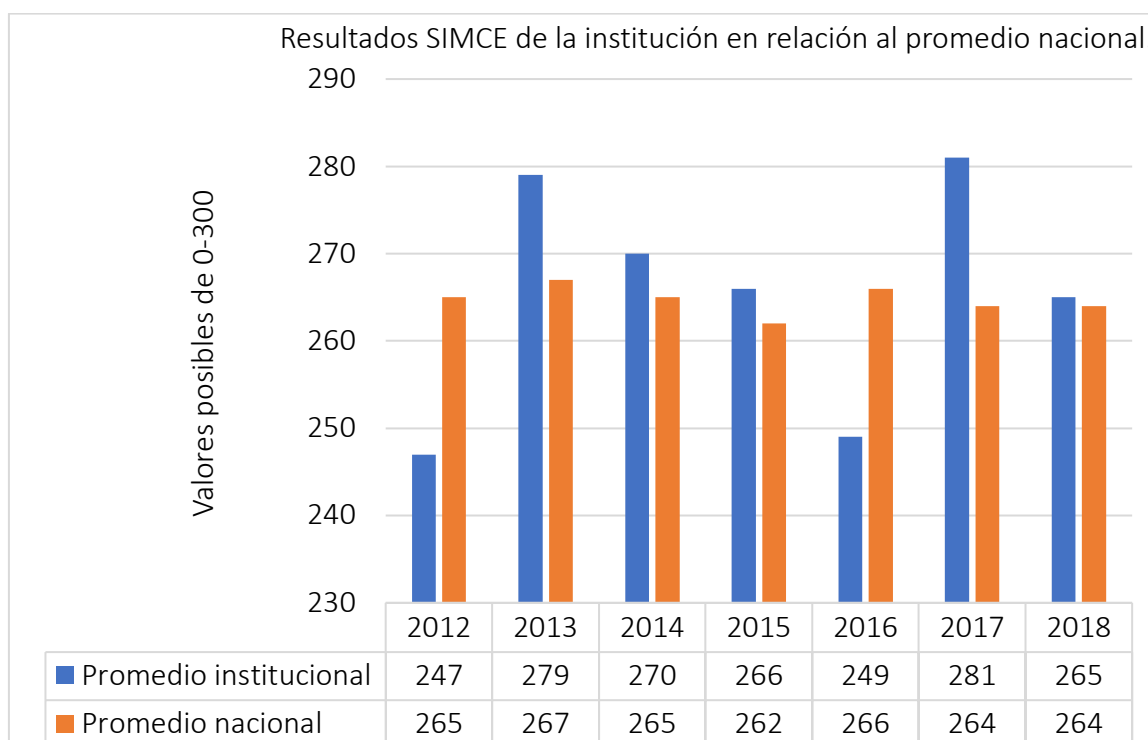


Años	Grupo socioeconómico	Cantidad de evaluados	Promedio institucional	Promedio nacional
2012	Bajo	71	247	265
2013	Bajo	66	279	267
2014	Bajo	68	270	265
2015	Bajo	59	266	262
2016	Bajo	69	249	266
2017	Bajo	50	281	264
2018	Bajo	53	265	264
2019	-	-	-	-

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, los resultados en la tabla 17 son representados por la ilustración 13, en el rango de tiempo de 2012- 2018. Finalmente, 2019 no fue considerado, puesto que no existe evidencia de una prueba SIMCE aplicada ese año en la institución, más aún, los datos institucionales son contrarrestados con los resultados nacionales en la disciplina en estudio.

Ilustración 13. Información estadística del SIMCE de matemática en 2° medio a través de los años.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 13, corresponde a la información de los resultados SIMCE de matemática en 2° medio, en donde se visualiza el porcentaje más alto registrado en el año 2017 con 281 puntos, de un total de 50 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 264 puntos, por lo que la institución estuvo 17 puntos por sobre el promedio nacional. Mientras que el año 2012 se registra con el promedio más bajo logrando solo 247 puntos de un total de 71 estudiantes evaluados, en relación con el promedio nacional que dicho año alcanzó 265 puntos, por lo que la institución estuvo -18 puntos por debajo del promedio nacional.

### 3.6.2 Resultados Prueba De Transición (PDT).

#### Resultados de la PDT en Lenguaje y Comunicación.

Los resultados PDT de los últimos años en la disciplina de lenguaje en la institución son presentados a través de la tabla 18, los cuales están organizados por años de aplicación, y puntajes del establecimiento. Además, se presenta el promedio de establecimientos municipales y el promedio de establecimientos privados, a nivel nacional. Más aún, los años trabajados están en el rango de 2016- 2021 producto que se busca generar una trazabilidad en a lo menos 4 años.

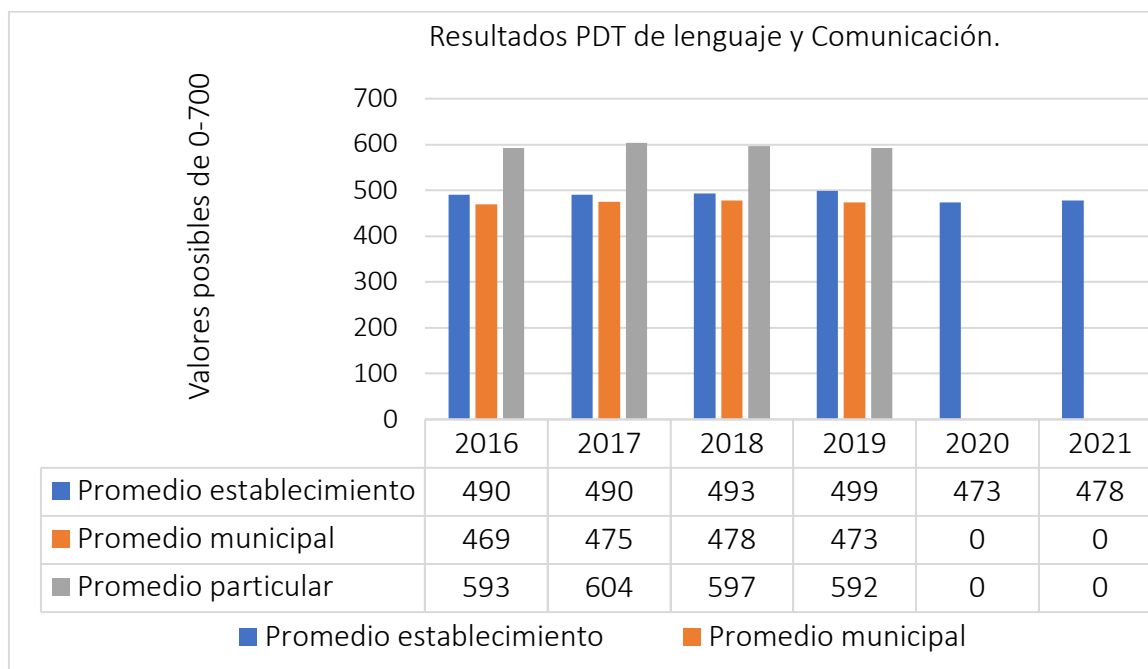
*Tabla 18. Resultados PDT de Lenguaje y Comunicación a través de los años.*

Años	Puntaje establecimiento	Promedio Establecimientos municipales	Promedio Establecimientos particulares
2016	490	469	593
2017	490	475	604
2018	493	478	597
2019	499	473	592
2020	473	-	-
2021	478	-	-

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, los resultados en la tabla 18 son representados por la ilustración 14, en el rango de tiempo de 2016- 2021.

Ilustración 14. Información estadística de los resultados PDT de lenguaje y Comunicación.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia)

La ilustración 14, corresponde a la información estadística de los resultados PDT de Lenguaje y Comunicación en el establecimiento, los resultados más altos alcanzados fueron en el año 2019, con un total de 499 puntos, en comparación con el puntaje promedio municipal de 473, demostrando que la institución está 26 puntos por sobre dicha área. Por consiguiente, al comparar los 499 puntos alcanzados versus el promedio de instituciones particulares, se deja ver que la brecha existente es muy elevada, puesto que el gráfico demuestra 592 en los establecimientos particulares, por lo que, la brecha es de 93 puntos. De acuerdo con lo anterior, se evidencia que los estudiantes no están respondiendo adecuadamente a las evaluaciones estandarizadas, lo que plantea un desafío en el nivel de desarrollo de las habilidades y competencias que dichos jóvenes están desarrollando en la institución. Otro factor, va en relación con la inestabilidad del año 2019 en materia de instituciones municipales en la comuna de Parral, que demuestran que las movilizaciones y las paralizaciones en las funciones afectan los resultados de los estudiantes en el futuro.

### Resultados de la PDT en Matemática.

Los resultados PDT del establecimiento en los últimos años en la disciplina de matemática son presentados a través de la tabla 19, los cuales están organizados por años de aplicación, y puntajes del establecimiento. Además, se presenta el promedio de establecimientos municipales y el promedio de establecimientos privados, a nivel nacional. Más aún, los años trabajados están en el rango de 2016- 2021 producto que se busca generar una trazabilidad en a lo menos 5 años.

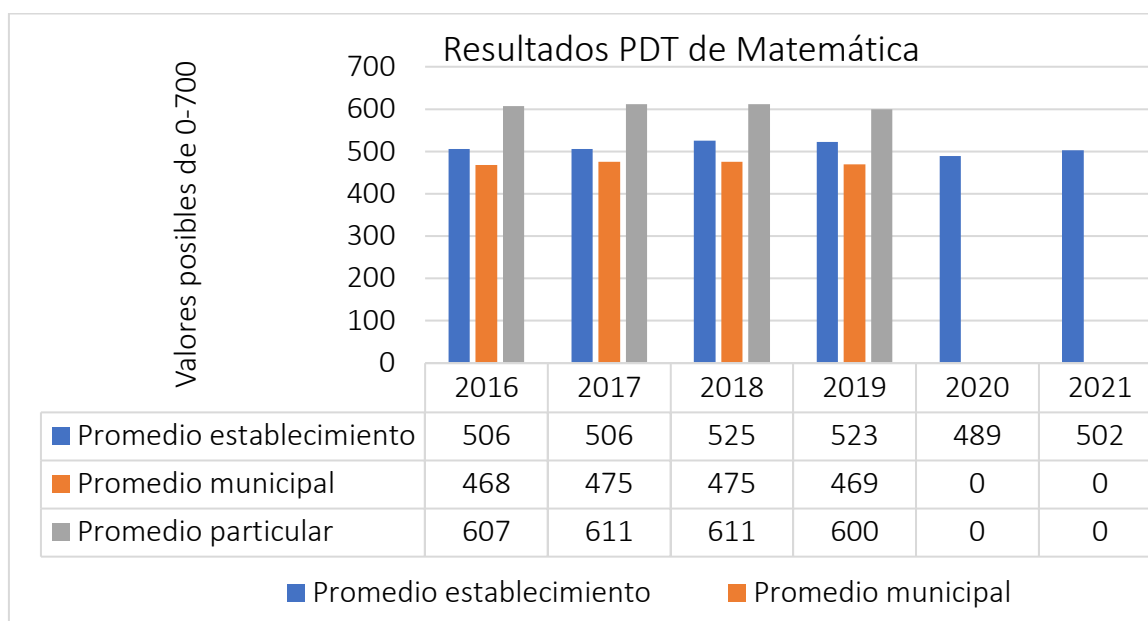
*Tabla 19. Resultados PDT de Matemática a través de los años.*

Años	Puntaje establecimiento	Promedio municipal	Promedio particular
2016	506	468	607
2017	506	475	611
2018	525	475	611
2019	523	469	600
2020	489	-	-
2021	502	-	-

Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, los resultados en la tabla 19 son representados por la ilustración 15, en el rango de tiempo de 2016- 2021.

Ilustración 15. Información estadística de los resultados PDT de Matemática.



Datos obtenidos en la agencia de educación (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 15 corresponde a la información estadística de los resultados PDT de Matemática en el establecimiento, en donde presenta que los resultados más altos alcanzados fueron en el año 2018, con un total de 525 puntos, en comparación con el puntaje promedio municipal de 475, en donde se aprecia que la institución está 50 puntos por sobre dicha área. Por consiguiente, al comparar los 525 puntos alcanzados versus el promedio de instituciones particulares, se deja ver que la brecha existente es muy elevada, puesto que el gráfico demuestra 611 en los establecimientos particulares, por lo que la brecha es de 86 puntos.

#### 4 Presentación de Diagnóstico y Línea de Base

Los objetivos son la proyección de lo que se espera conseguir en la investigación. Así, las acciones deben estar orientadas a conseguir lo planteado.

##### 4.1 Objetivos.

A continuación, se presenta el objetivo general del diagnóstico en el levantamiento de información, la que va acompañada por la pregunta de investigación.

#### 4.1.1 Objetivo General del Diagnóstico.

El objetivo general de la investigación, el cual es la base del levantamiento de información es presentado a través de la tabla 20.

*Tabla 20. Objetivo general de la investigación.*

---

Objetivo general	➤ Examinar las prácticas colaborativas del Liceo Bicentenario Pablo Neruda de la comuna de Parral.
------------------	--

---

Fuente: elaboración propia.

#### 4.1.2 Objetivos específicos del diagnóstico.

Los objetivos específicos, los cuales deben dar respuesta al objetivo general son presentados en la tabla 21.

*Tabla 21. Objetivos específicos de la investigación.*

---

Objetivos específicos	1. Identificar las prácticas colaborativas que desarrollan los docentes en la institución.
	2. Determinar las competencias utilizadas por los docentes en el desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución.
	3. Caracterizar los nudos críticos de las prácticas colaborativas en la institución.

---

Fuente: elaboración propia.

## 4.2 Diseño Metodológico.

### 4.2.1 Enfoque y propósito.

La investigación corresponde a un enfoque mixto; planteando un problema de estudio delimitado y concreto, en donde las preguntas de investigación buscan

dimensiones claramente definidas (Baptista, Fernández y Hernández, 2015). Así, se espera que los estudios en estadísticas entreguen respuestas a causas-efectos concretos, y una posible ruta para implementar un plan de mejora que permitan dar respuesta a los nudos críticos figurados en el trabajo colaborativo institucional, de esta forma se podrá desarrollar una ruta de trabajo desde lo cuantitativo a lo cualitativo.

El propósito de la presente investigación es detectar y trabajar en torno a los nudos críticos de las prácticas colaborativas en la institución. “La interpretación constituye una explicación de como los resultados encajan en el conocimiento existente (Baptista *et al.*, 2015, pág. 7).

#### **4.2.2 Metodología.**

En consideración con la idea antes presentada, se procede a instalar un propósito de estudio con alcance descriptivo, ya que, según su propósito, se busca especificar las propiedades, características y percepciones de los individuos, mientras que, por su valor, es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno (Baptista *et al.*, 2015).

Más aún, considerando que “se busca identificar las acciones colaborativas desarrolladas en un determinado espacio a partir de la aplicación inicial de un instrumento de recolección de información” (Baptista *et al.*, 2015, pág. 503). Por lo que, la relación del alcance descriptivo y el enfoque mixto permitirá el enriquecimiento del proceso de análisis de los datos y la calidad de los resultados obtenidos.

De acuerdo con lo anterior, el diseño temporal será transversal, considerando que se “realiza en un momento determinado de los grupos que se investigan y no procesos interaccionales o procesos a través del tiempo” (Baptista *et al.*, 2015, pág. 503).

#### **4.2.3 Población y muestra.**

La dimensión temporal en la cual se enmarca el estudio es de tipo no probabilística, porque no se aplican instrumentos de selección, sino que se aplica a todos los funcionarios por igual. Es así como, los datos proporcionados corresponden a las

fuentes primarias de información, en relación con la realidad del enfoque mixto (Baptista *et al.*, 2015).

Por consiguiente, la selección de la muestra es intencional, la cual está dirigida, hacia el objetivo de estudio que supone la selección de participantes por uno o varios propósitos (Baptista *et al.*, 2015). En primer lugar, el levantamiento de información inicial incorpora un método de trabajo cuantitativo, que integra la aplicación de una encuesta a 46 docentes de la institución. Posteriormente, en la segunda parte, se trabajó con el método cualitativo a partir del levantamiento de información y diagnóstico previo, por lo que, se llevó a cabo la aplicación de una entrevista elegida o intencionada en 5 representantes de cada uno de los estamentos (dirección, representante de docentes de enseñanza básica, representante de docentes de enseñanza media, representante de convivencia escolar, y coordinadora PIE) elegidos en base a su conocimiento en torno a las prácticas de trabajo colaborativo y su capacidad de liderazgo propio de la representación de su estamento, además se espera conseguir diferentes y variadas perspectivas del tema, siempre salvaguardando la confidencialidad de la información y la focalización de las preguntas pertenecientes a la entrevista, para así lograr el propósito de dar respuesta al alcance descriptivo de la investigación.

La población de estudio integra todos los casos que concuerden con una serie de especificaciones (Selltiz, 1980). Por lo tanto, nuestra población en primera instancia, desde lo cuantitativo, comprende a todos los docentes del establecimiento en estudio que cumplan con ciertos criterios, tales como: poseer una vigencia contractual con el establecimiento, ejercicio permanente, temporal u ocasional en aula, y experiencia mínima de a lo menos 6 meses de pertenencia en la organización, así pues, la directora, funcionarios de UTP y orientadora también son parte de la aplicación de encuesta. Por ende, el número de casos seleccionados asciende a 46; categorizados en 34 docentes de aula, 2 educadoras de párvulo, 1 coordinadora PIE, 4 educadoras diferenciales, 1 orientadora, 3 de equipo UTP, y 1 directora. En segunda instancia, al momento de aplicar el instrumento cualitativo, se comprende una población total de 5 personas: la directora, un docente de enseñanza básica, un docente de enseñanza media, la orientadora escolar, y la coordinadora PIE.



#### 4.2.4 Instrumentos de recolección de datos.

El propósito de esta encuesta es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las prácticas de colaboración docente, su incidencia en los procesos y prácticas que realizan sus directivos, y las redes de trabajo dentro de la institución, de igual manera la información será obtenida en un único momento.

Dicho instrumento para la recogida de datos cuantitativos es la “Encuesta de trabajo colaborativo”, la cual se encuentra bajo la tutela del doctor el Sr. Jorge Ulloa, vigente hasta la fecha 2021 en Chile. De los criterios de confiabilidad y validez (Baptista *et al.*, 2015), son responsables los directivos del Magister en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción.

El motivo por el cual se escoge la encuesta de trabajo colaborativo es por la estructura del instrumento, el que se compone en su mayoría por preguntas en formato de afirmaciones de 5 categorías, las que consideran las principales dimensiones de las prácticas de liderazgo escolar y trabajo colaborativo (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Por lo que, se aplicaron 25 preguntas, para lo cual los docentes se demoraron un promedio de 15 minutos en completar la encuesta. Las categorías del instrumento son las siguientes:

- 1.- Muy en desacuerdo
- 2.- En desacuerdo
- 3.- Ni acuerdo, ni en desacuerdo
- 4.- De acuerdo
- 5.- Muy de acuerdo

En segundo lugar, para la recogida de datos cualitativos se aplicará una entrevista intencionada, con el objetivo de reunir información a través de este instrumento, que permitan dar muestras de cómo se “entienden” los procesos de trabajo colaborativo y liderazgo, a partir de la visión de cada representante. La entrevista se elaboró por fuente propia, y validada ante un panel de expertos, de a lo menos 3 personas. De acuerdo, a su estructura La entrevista contempla un total de 10 preguntas, orientadas a dar respuesta a tres elementos fundamentales de los docentes de la institución:

1.- Apreciación de los docentes del establecimiento respecto de las prácticas colaborativas.

2.- Nivel de dominio de las prácticas colaborativas de los docentes.

3.- Fortalezas y debilidades del despliegue de prácticas colaborativas de los docentes.

Estos elementos son expuestos a través de la tabla 22, la cual representa el instrumento cualitativo aplicado en un grupo de docentes de la institución:

*Tabla 22. Dimensiones y reactivos del instrumento de prácticas colaborativas.*

Dimensiones	Reactivos
A. Identificar las prácticas colaborativas que desarrollan los docentes en la institución.	<p>1. ¿Podrías describir lo que entiendes por prácticas colaborativas entre docentes de una institución?</p> <p>2. ¿Cómo se desarrollan las prácticas colaborativas entre docentes en tu institución?</p> <p>3. ¿De qué manera te sientes involucrado en las prácticas colaborativas en tu institución?</p>
B. Distinguir las competencias de los docentes en el desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución.	<p>4. ¿Cuáles son las competencias profesionales que posees en materia de trabajo colaborativo?</p> <p>5. ¿De qué forma tus competencias profesionales contribuyen al desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución?</p> <p>6. ¿Cuál es la metodología de trabajo colaborativo utilizada por los docentes en los diferentes departamentos de la institución?</p>
C. Caracterizar los nudos críticos de las prácticas colaborativas en la institución.	<p>7. ¿Cuáles son los nudos críticos que identificas a nivel de trabajo colaborativo entre los docentes en la institución?</p> <p>8. ¿De qué forma el equipo directivo resuelve los nudos críticos en el nivel de trabajo colaborativo en la</p>

---

institución?

9. ¿Cómo los directivos promueven en los docentes las prácticas de trabajo colaborativo para la implementación de nuevas tareas?

---

Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos a través de la entrevista de prácticas colaborativas en la institución se analizaron por medio del paradigma interpretativo comprensivo enmarcado en el uso de la hermenéutica para el tratamiento de la información obtenida. Según plantea Friedrich Schleiermacher (citado en Cárcamo, 2005) los datos obtenidos en el texto deben ser interpretados desde la voluntad del sujeto, con el objetivo de generar una trascendencia de su contenido. El proceso hermenéutico de análisis supone desde una posición esencial dirigir hacia los elementos que configuran la profundidad de los esquemas mentales construidos en la interpretación de la realidad (Cárcamo, 2005).

El objetivo de este ejercicio es encontrar el significado en la visión de cada uno de los sujetos entrevistados, considerando su contexto, es por esto, que se transcribió la entrevista y se establecieron las palabras claves de análisis por medio de la lectura temática, generando unidades de análisis clasificadas.

Los resultados fueron codificados, interpretados y agrupados, el resultado de esto fue el levantamiento de subcategorías y categorías de análisis emergentes.

Posteriormente, se llevó a cabo la selección de información de acuerdo con los parámetros de la investigación, para generar una triangulación de los datos recogidos y aseverar que el resultado del ejercicio fuese lo más efectivo posible.

#### **4.2.5 Plan de análisis de los datos.**

En primera instancia, por medio del método cuantitativo se llevó a cabo una tabulación de la información recogida en el instrumento encuesta y posteriormente, con el objetivo de levantar una base de datos en una matriz de Excel, la cual pueda ser motivo de análisis. Dicha recolección de información inicial corresponde a la frecuencia

y porcentaje de los datos del criterio “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni en acuerdo, ni en desacuerdo”, “de acuerdo”, “muy de acuerdo”. Dicha decisión se basa en el mismo criterio utilizado por otras investigaciones realizadas a nivel nacional (Weinstein, Muñoz, Raczynski, Horn y Anderson, 2009), dado que la aplicación de este criterio aumenta la probabilidad de recopilar mayor cantidad de percepciones de las prácticas respecto al trabajo colaborativo en la institución de modo sistemático y no solo esporádicamente.

Luego de la aplicación y tabulación de la información recogida, se procederá a realizar un análisis descriptivo de los datos, focalizándose en las dimensiones antes mencionadas. Para una mejor comprensión del análisis se construirán tablas de frecuencia e histogramas (gráficos de barras).

Posteriormente, se procedió a desplegar la aplicación de un instrumento cualitativo de recolección de datos, a través de una entrevista elegida o intencionada, que permita dar alcance y profundidad a la investigación de la temática. Es por esto, que serán 5 las personas sometidas al instrumento, respondiendo a 10 preguntas cada uno, por lo que, se espera reunir un total de 50 respuestas diferentes, que enriquezcan la base de datos resultante del levantamiento de información cuantitativa. Dicha recolección de información, en base a preguntas intencionadas, responden a tres ejes temáticos:

- 1.- Apreciación de los docentes del establecimiento respecto de las prácticas colaborativas.
- 2.- Nivel de dominio de las prácticas colaborativas de los docentes.
- 3.- Fortalezas y debilidades del despliegue de prácticas colaborativas de los docentes.

Una vez aplicado dicho instrumento, se procederá al levantamiento de los datos, fundamentos, justificaciones y argumentos que sostengan la investigación y permitan dar cumplimiento de los objetivos iniciales, lo que, a su vez, será una ruta de mejora en la institución en investigación.

#### **4.3 Resultados del Diagnóstico.**

La investigación sigue una línea de trabajo cuantitativo-cualitativo, de manera que, a continuación, se presentarán los resultados de la aplicación de ambos instrumentos.

#### 4.3.1 Análisis Cuantitativo: Características de las Prácticas de colaboración.

Los datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento de prácticas colaborativas institucionales correspondiente al Magister de Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción, serán analizados a partir del uso de una planilla Excel, a través de la cual los reactivos en su totalidad serán divididos y agrupados en alguna de las 3 categorías que constituyen el instrumento. Para posteriormente, realizar la tabulación, distribución de los porcentajes y precisar los datos.

A continuación, se presenta el instrumento de aplicación cuantitativo con sus respectivas dimensiones y sus reactivos asociados, los cuales están diseñados en el contexto de una cultura de la colaboración, generando interacciones entre estamentos dentro de la institución. Dichos estamentos son: directora, unidad técnico-pedagógica y docentes. Dicha información es representada en la tabla 23.

Tabla 23. Categorías y reactivos del instrumento de prácticas colaborativas.

Dimensiones	Reactivos
A.- Liderazgo para la colaboración	1.- Los directivos del establecimiento valoran las ideas de los profesores.
	2.- Los directivos del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes.
	3.- Los profesores están involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento.
	4.- Los profesores están informados sobre las decisiones y el acontecer en el establecimiento.
	5.- La participación de los docentes en la toma de decisiones para el establecimiento se consideran.
	6.- Los directivos garantizan tiempo destinado para la enseñanza y la planificación de clases.

---

7.- Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas.

---

8.- Los directivos en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente.

---

B.- Colaboración ente docentes 9.- Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos.

---

10.- Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando.

---

11.- Los profesores son conscientes de lo que están enseñando otros profesores.

---

12.- Los profesores trabajan juntos para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento.

---

13.- Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos.

---

14.- Los profesores confiamos entre nosotros.

---

15.- Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes.

---

16.- Los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables el tiempo.

---

C.- Confianza en el Equipo Directivo 17.- Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos.

---

18.- Los profesores confían en la integridad moral de los directivos.

---

19.- Los directivos son competentes en la realización de su

---

---

trabajo.

---

20.- Los directivos no se preocupan por los docentes.

---

21.- Los docentes desconfían de muchas acciones de los directivos.

---

22.- El equipo directivo apoya los objetivos que queremos alcanzaren nuestro establecimiento.

---

23.- Todos los miembros del equipo directivo trabajan alineados con los objetivos del establecimiento.

---

24.- Los miembros del equipo directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar.

---

25.- El equipo directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas.

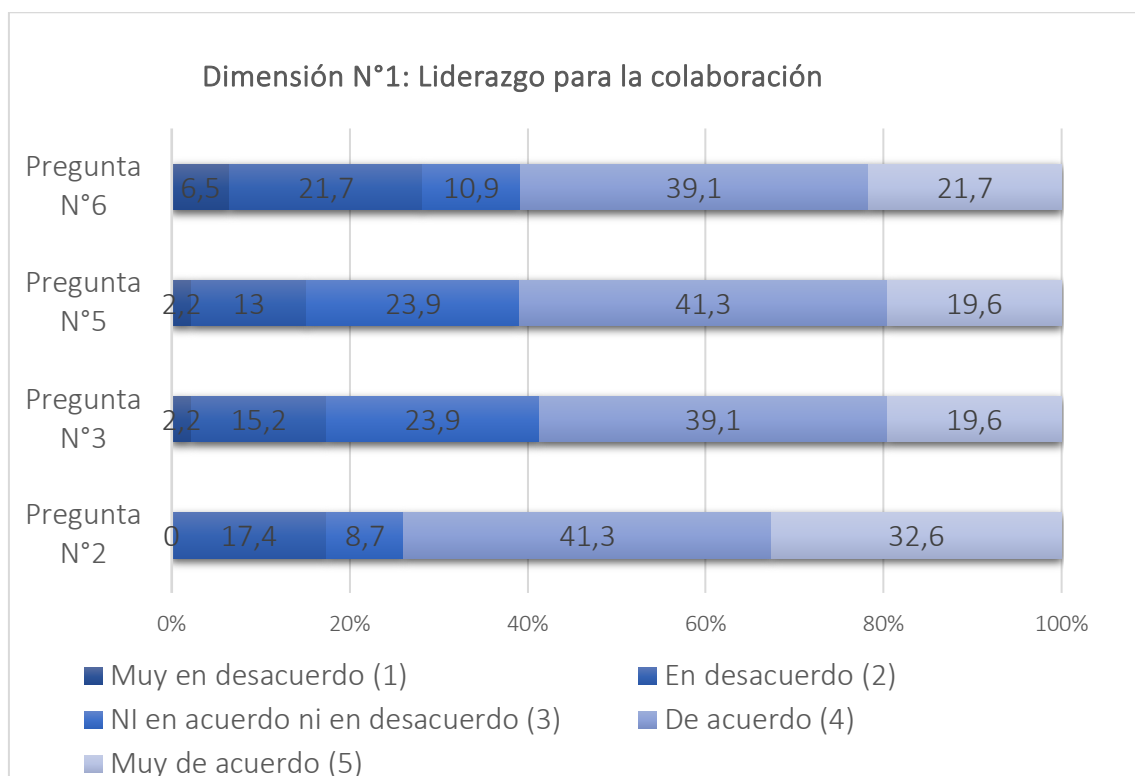
---

Fuente: Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción

Los resultados en la aplicación del instrumento cuantitativo de prácticas colaborativas institucionales están debidamente ilustrados con sus respectivos porcentajes.

La ilustración 16 presenta la dimensión del liderazgo para la colaboración, la cual tiene como objetivo recopilar información en las acciones que implementa el equipo directivo para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento, basado en la opinión de los docentes (Fromm, 2018).

Ilustración 16. Dimensión del liderazgo para la colaboración.



Datos obtenidos en los resultados del instrumento de prácticas colaborativas (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 16 incorpora las cuatro preguntas que presentaron mayores hallazgos en sus resultados, cada una de estas corresponde a la primera dimensión del instrumento aplicado de prácticas colaborativas en la institución, el cual lleva por nombre: “Liderazgo para la colaboración”.

La **pregunta N°2** señala si los directivos del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes, revelan que un 17,4% está “en desacuerdo” y un 41,3% está “de acuerdo”, dejando entrever que para los docentes encuestados los directivos son activos oyentes ante alguna inquietud, sugerencia o juicio profesional de los docentes.

En segundo lugar, la **pregunta N°3** señala si los docentes están involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento, los hallazgos revelan que un 15,2% está “en desacuerdo” y un 23,9% está en “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, lo que demuestra que no existe un total convencimiento de los docentes en materia de toma



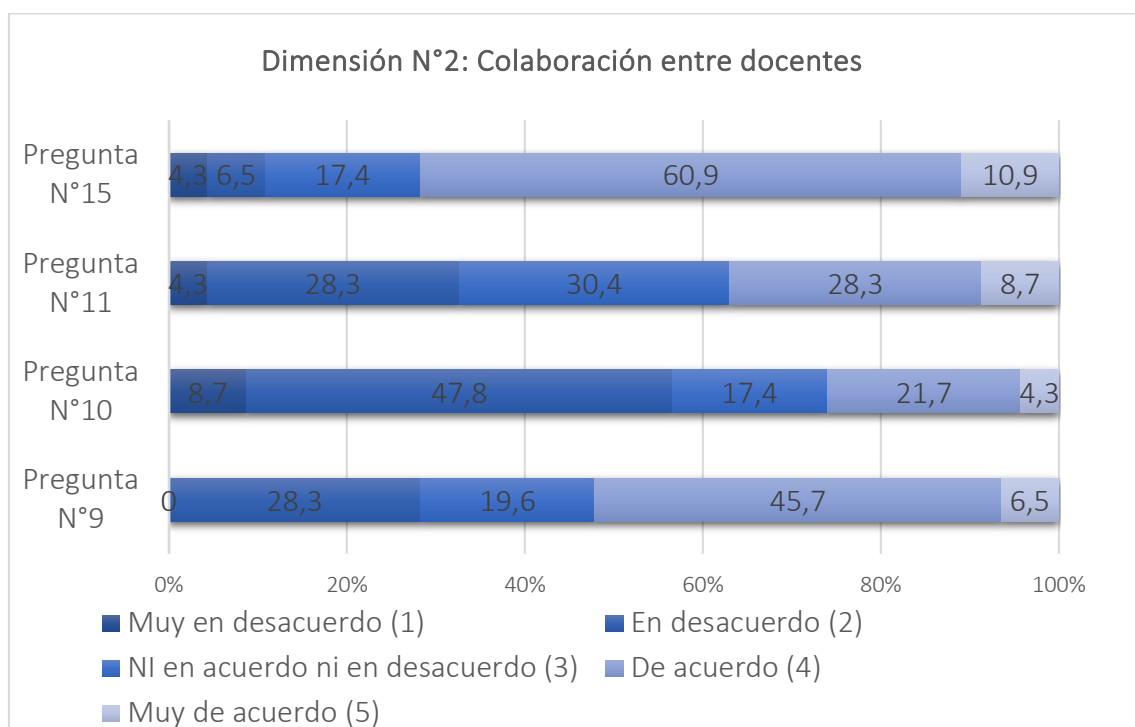
de decisiones en el establecimiento, por lo que puede que los directivos sean efectivos oyentes pero al momento de tomar decisiones lo hacen bajo su criterio y potestad.

La **pregunta N°5** busca medir si la participación de los docentes en la toma de decisiones para el establecimiento es aceptada, revelan que un 2,2% está “muy en desacuerdo” y un 13% está “en desacuerdo”, 23,9% ni en acuerdo ni en desacuerdo, por lo que una sumativa de estos porcentajes nos revela un 39,1% de los docentes encuestados no están convencidos de ser participes activos en las decisiones que corresponden a la institución.

Finalmente, la **pregunta N°6** presenta un importante hallazgo sobre si los directivos garantizan tiempo para la enseñanza y la planificación de clases, los resultados indican que un 6,5% está “muy en desacuerdo” y un 21% está “en desacuerdo”. Esto podría indicar que los docentes reconocen que no tienen instancias para trabajar en conjunto durante la jornada escolar, lo que podría estar afectando en el rendimiento de los estudiantes y en los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas.

La ilustración 17 presenta la dimensión de colaboración entre docentes, la cual tiene como objetivo indagar sobre las situaciones en las que están colaborando profesionalmente, desde la percepción a nivel práctico en los docentes (Fromm, 2018).

Ilustración 17. Dimensión de colaboración entre docentes.



Datos obtenidos en los resultados del instrumento de prácticas colaborativas (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 17 incorpora las cuatro preguntas que presentaron mayores hallazgos en sus resultados, cada una de estas corresponde a la segunda dimensión del instrumento aplicado de prácticas colaborativas en la institución, el cual lleva por nombre: “Colaboración entre docentes”.

La **pregunta N°9** señala si los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos, las respuestas entregadas por los docentes encuestados revelan que un 28,3% está “en desacuerdo” y un 19,6% está “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, por lo que al generar una sumativa se pondera un 47,9 de sujetos que afirman no estar del todo convencidos que en la institución se desarrollen estas prácticas de trabajo colaborativo.

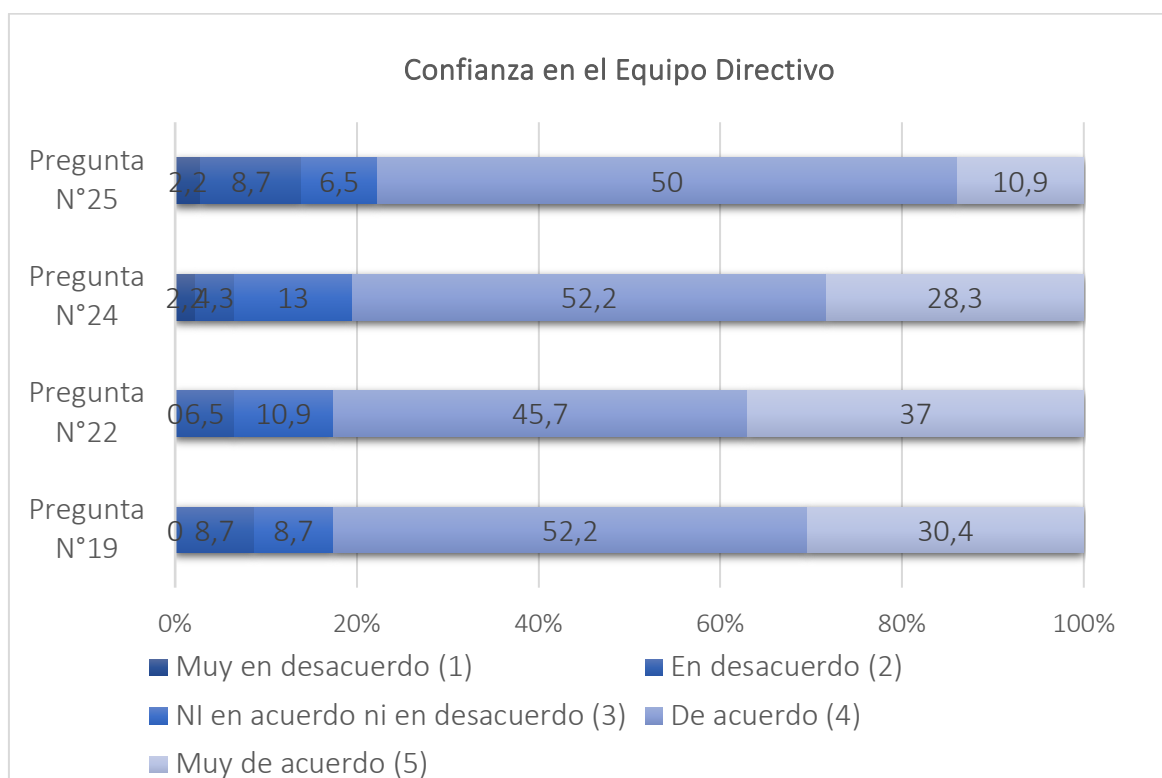
Para encontrar las razones de esto, se debe abordar en profundidad lo que ocurre con las repuestas entregadas en la **pregunta N°10** la cual señala si los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando, revelan que un 8,7% está “muy en desacuerdo” y un 47,8% está “en desacuerdo”, por lo que se reafirma la idea que el trabajo entre pares en la institución presenta nudos críticos.

La **pregunta N°11**, señala si los profesores son conscientes de lo que están enseñando otros profesores, revelan que un 28,3% está “en desacuerdo” y un 30,4% está “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, por lo que entrega importante información en la forma que se están desarrollando las comunidades de aprendizaje en la institución.

La **pregunta N°15** señala si las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes, y el resultado revela que un 71,8% está “de acuerdo y muy de acuerdo”. La información señalaría que la problemática no es a nivel de docentes, sino que, a nivel directivo y de liderazgos intermedios, en la forma en que estos perciben perciben las prácticas de colaboración versus la realidad misma de la situación.

La ilustración 18 presenta la dimensión de confianza en el equipo directivo, la cual tiene como objetivo indagar en la disposición, compromiso y apertura que se percibe en el equipo directivo, desde la percepción docente (Fromm, 2018).

Ilustración 18. Dimensión de confianza en el equipo directivo.



Datos obtenidos en los resultados del instrumento de prácticas colaborativas (Fuente: elaboración propia).

La ilustración 18 incorpora las cuatro preguntas que presentaron mayores hallazgos en sus resultados, cada una de estas corresponde a la tercera dimensión del instrumento aplicado de prácticas colaborativas en la institución, el cual lleva por nombre: "Confianza en el Equipo Directivo".

En primer lugar, la **pregunta N°19** señala si los directivos son competentes en la realización de su trabajo, los resultados indican que existen algunos docentes encuestados que no está del todo convencido, los datos revelan que un 8,7% está "en desacuerdo" y un 8,7% está "ni en acuerdo ni en desacuerdo", por lo que en casos como este se estima que un 17,4% de docentes que dice no estar seguros de lo competentes que pueden llegar a ser los directivos en su trabajo.

En segundo lugar, la **pregunta N°22** señala si el equipo directivo apoya los objetivos que queremos alcanzar en nuestro establecimiento, los datos revelan que un 82,7% está "muy de acuerdo y acuerdo" y un 10,9% está "ni en acuerdo ni en desacuerdo".

La **pregunta N°24** que indica si los miembros del equipo directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar, puesto que, se repite un 13% de "ni en acuerdo ni en desacuerdo", se podría estimar la existencia de nudos críticos en el área de manejo organizacional y lineamientos generales que no han sido considerados o subsanados.

Finalmente, la **pregunta N°25**, señala si el equipo directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas, los resultados demuestran que solo un 60,9% está convencido de esto, dando muestras de un 39,1% de docentes que no está convencido de esto.

Los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones permiten entrever que los principales nudos críticos de la institución están relacionados con el trabajo colaborativo desarrollado entre docentes, en lo que respecta a las instancias de observación de clases, el trabajo mancomunado con el o los docentes pares, y el tiempo disponible para el desarrollo de labores asociadas a este indicador declarado en la dimensión 2. De esta forma, se consideran posibles causales para el árbol del problema.

#### **4.3.2 Análisis cualitativo.**

A continuación, se presenta el instrumento de aplicación cualitativo con sus respectivas dimensiones y sus reactivos asociados, los cuales están diseñados en base a los tres objetivos específicos que deben dar respuesta al objetivo general de la investigación. Es importante mencionar, que los sujetos involucrados pertenecen a diferentes estamentos dentro de la institución, los cuales son: docente de enseñanza básica, docente de enseñanza media, orientación, unidad técnico-pedagógica, dirección. Dicha información es representada en la tabla 25.

Las categorías y subcategorías emergentes se presentan en la Tabla 24.

Tabla 24. Categorías y subcategorías de análisis de resultados cualitativos.

Categorías	Conceptualización	Subcategorías
1. Concepciones sobre el trabajo colaborativo en los docentes y los procedimientos institucionales en esta área.	Imagen de la forma en que se concibe el trabajo colaborativo docente en lo simbólico, y en el manejo conceptual de los individuos, para la ejecución de acciones significativas.	-Acciones colaborativas conceptuales. -Acciones colaborativas procedimentales.
2. Concepciones sobre la gestión curricular, los procesos evaluativos y la formación del estudiante.	Imagen de la forma en que se conciben los procedimientos y las prácticas de los individuos en estudio para sistematizar, monitorear y evaluar acciones de funcionamiento institucional y relativo al bienestar en la formación del estudiante.	-Acciones colaborativas de evaluación -Acciones colaborativas para el estudiante.
3. Prácticas individuales y colectivas en la valoración por el trabajo colaborativo en la	Acciones llevadas a cabo por los individuos en estudio en beneficio de la comunidad, desde lo individual a lo colectivo, fortaleciendo y afianzando	-Acciones individuales en aporte a la

institución.	las prácticas de colaboración profesional docente en la solución de problemáticas, y ejecución de tareas, para alcanzar un único fin, en el contexto de valoración, y promoción de una cultura de aprendizaje mutuo entre individuos.	comunidad.
4. Competencias profesionales y requerimientos institucionales en el desarrollo de las prácticas colaborativas.	Capacidades personales de los individuos en estudio para el manejo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en el logro de objetivos en materia de trabajo colaborativo, considerando los factores (exigencia y obligaciones) que facilitan y/o dificultan dichas prácticas en la institución.	-Competencias personales en el desarrollo de acciones colaborativas.
5. Nudos críticos declarados en el desarrollo de prácticas colaborativas institucionales.	Brecha, debilidad o problemática asociada al despliegue de acciones de los individuos en estudio, en el desempeño y/o cumplimiento de tareas y prácticas colaborativas en la institución.	-Nudos críticos declarados.

Fuente: Elaboración propia.

La categorización permitió agrupar determinados conceptos los cuales fueron declarados por los sujetos durante el ejercicio de la entrevista. Posteriormente, se establecieron posibles relaciones entre las respuestas entregadas por los sujetos de análisis. Este tipo de categorización respondió a la forma inductiva, considerando los datos que fueron emergiendo en el transcurso de la investigación.

En primer lugar, la categoría 1 consideró “las Concepciones sobre el trabajo colaborativo en los docentes y los procedimientos institucionales en esta área”,

agrupando subcategorías, tal es el caso de las “Acciones colaborativas conceptuales desarrolladas por los sujetos”:

Por ejemplo, el sujeto 1, manifiesta lo siguiente en el aspecto conceptual:

*“Las prácticas colaborativas tienen que ver con el articular, alinear, trabajar, todo lo que es planificar, hacer evaluaciones en conjunto con respecto al tema pedagógico”.*

Destacando que sus palabras integran una gran variedad de acciones no se evidencia una precisión en la finalidad dentro de su propia definición. Sin embargo, el sujeto 2 va más allá:

*“como nosotros los colegas nos juntamos y nos organizamos para que podamos hacer una buena enseñanza, a nivel de escuela y de asignatura”.*

Por lo tanto, señala expresamente que se aborda desde dos niveles uno más general que podría ser considerado la escuela, y el segundo que estaría aludiendo a la asignatura, el cual es más particular en la tarea cotidiana de cada docente. Otro aspecto para considerar es la necesidad de trabajar con otros para lograr alcanzar una colaboración efectiva, en este caso los sujetos 3 y 4 lo expresan de la siguiente manera:

*“Entiendo que corresponde al trabajo pedagógico en conjunto en la que todos los integrantes de un equipo aportan desde su experticia y aprenden del otro”.*

*“Las prácticas colaborativas son acciones de trabajo entre dos o más docentes que tienen un objetivo en común, donde las responsabilidades y metas son compartidas y tienen como base el aprendizaje y mejoramiento de sus prácticas educativas y aprendizaje de sus estudiantes”.*

De acuerdo con los anterior, se evidencia con claridad la importancia del trabajo colaborativo desde lo conceptual en los docentes del establecimiento, por lo tanto, se transforma en relevante complementarlo con la “Acción colaborativa procedimental”, que se establece como la segunda subcategoría:

Por ejemplo, el sujeto 5, contextualiza la forma en que se desarrollan las prácticas de colaboración:

*“Están orientadas hacia un compartir de la información entre los colegas pares en primera instancia y dentro de un departamento”.*

La declaración del sujeto 5 está relacionada a la idea del sujeto 2, el cual señala que:

*“El hecho de estar reunidos a través de departamentos, de trabajar ahora con el tema del docente par, eso ayuda a que no trabajemos tan solos, y que también podamos compartir resultados, compartir material”.*

Ambos docentes reconocen la importancia del trabajo en comunidades de aprendizaje, el cual les permite compartir material y resultados, además de la información.

En segundo lugar, la categoría 2 consideró “concepciones sobre la gestión curricular, los procesos evaluativos y la formación del estudiante.”, agrupando subcategorías, tal es el caso de las “Acciones colaborativas de evaluación desarrolladas por los sujetos”:

Por ejemplo, el sujeto 1 señala lo siguiente:

*“Una comunicación fluida y donde todos estemos alineados”.*

La frase esta contextualizada en el trabajo mancomunado desarrollado por los docentes en sus respectivos departamentos, considerando que las evaluaciones deben responder a objetivos transversales dentro de la institución, considerando el contexto, y es en este caso, que el sujeto 2 manifiesta:

*“Se está haciendo capacitaciones en el uso de las nuevas plataformas virtuales, con cursos de ABP, cursos de Excel”.*

Principalmente, atendiendo a la necesidad de llevar a los docentes en la ruta hacia una mejora continua a través del tiempo, implementando capacitaciones y cursos en plataformas. Esto también responde a los esfuerzos de la institución por contar con una cultura de aprendizajes basados en datos, por lo tanto, el manejo de información se vuelve esencial. En relación con esta subcategoría el sujeto 3 señala:

*“A través de talleres de desarrollo profesional interno, corrección de instrumento de evaluación y retroalimentación de las prácticas docentes en los casos que son necesarios”.*



El sujeto 3, cita la importancia de la corrección del instrumento de evaluación, por lo tanto, manifiesta que dicho instrumento debe ser evaluado previo a su aplicación, con el objetivo de identificar posibles errores y sugerencias de mejora, en aporte a los estudiantes. En esta línea, la subcategoría 2 está basada en las “Acciones colaborativas para el estudiante”.

Por ejemplo, el sujeto 4 y 5 señalan lo siguiente:

*“A través de comunidades de aprendizaje se reúnen docentes que comparten su labor por asignaturas similares y/o ciclos y trabajan en función del logro de aprendizajes de sus estudiantes”.*

*“El trabajo mancomunado es una mejor entrega de contenidos a los estudiantes, y el mejor desarrollo de habilidades”.*

Ambas ideas permiten dilucidar que las comunidades de aprendizaje son el punto de partida en las interacciones colaborativas entre docentes, enfocadas al logro de aprendizaje de los estudiantes, haciendo hincapié en la importancia de ejecutar acciones de manera mancomunada. Las acciones en concreto son entregadas por el sujeto 3 en una de sus respuestas al caso y en contexto del quehacer docente:

*“Se reúnen para planificar, construir instrumentos de evaluación y preparación de clases, con el fin de alinear el trabajo por niveles y así todos los estudiantes del liceo tengan las mismas oportunidades de aprendizaje”.*

De acuerdo con lo anterior, la categoría 3 consideró las “Prácticas individuales y colectivas en la valoración por el trabajo colaborativo en la institución”, agrupando subcategorías, tal es el caso de las acciones individuales en aporte a la comunidad:

En esta línea el sujeto 1, señala:

*“El saber y la escucha activa, ser prudente, poder consensuar y lidiar con diferentes caracteres, tener la capacidad de resolver situaciones complejas”.*

Del mismo modo, el sujeto 2 señala:

*“Se requiere la flexibilidad”*

Al analizar ambas respuestas es lógico concluir que son aspectos difíciles de alcanzar en los sujetos, pero muy necesarias de aprender y aplicar en el diario vivir. Sobre todo, porque nuestro país se ha visto enfrascado en una etapa de replantear los métodos de enseñanza y aprendizaje, principalmente abordándolos desde la flexibilidad que es uno de los principales puntos declarados por el decreto 67.

Sucesivamente, la categoría 4 está basada en las “Competencias profesionales y requerimientos institucionales en el desarrollo de las prácticas colaborativas”. En este ámbito la subcategoría a tratar son las “Competencias personales en el desarrollo de acciones colaborativas”, tal es el caso del sujeto 1:

*“Estoy participando de redes externas que pueden ser un aporte hacia mi comunidad educativa”*

Si bien, en la frase no se reconocen competencias de manera explícita, debemos ser implícitos para comprender que el sujeto 1, apunta hacia la mejora continua a través de la conexión con equipos de trabajo externos a la comunidad, puesto que, el aprendizaje es mutuo cuando es compartido desde realidades diferentes.

El sujeto 3, menciona lo siguiente:

*“Tengo especialidad y manejo temas de currículum y evaluación y me siento comprometida con el proyecto educativo”.*

En este caso se reconoce la necesidad de la especialización en asuntos claves dentro de la institución y más aún, la preocupación de conocer el contexto del lugar en el que trabajas, porque de esta forma podrás tener una apropiada lectura al momento de tomar decisiones.

Finalmente, la categoría 5 instala como categoría los “Nudos críticos declarados en el desarrollo de prácticas colaborativas institucionales”. En este ámbito la subcategoría a tratar lleva el mismo nombre de la categoría antes presentada:

Por ejemplo, los sujetos 1 y 2 señalan que la gran problemática es el tiempo disponible:

*“El nudo crítico sería reunirnos fuera de nuestro horario de clases, una comunicación fluida y donde todos estemos alineados, pero por tiempos muchas veces no nos podemos reunir todos”.*

*“La falta de los tiempos, en la organización de los tiempos y la compatibilidad de los tiempos de cada persona y los designados para el trabajo”.*

Ambas ideas son la muestra que el tiempo disponible para el trabajo docente es el problema real, no existen espacios para reuniones y la incompatibilidad de los horarios complejiza aún más la situación. Asimismo, el sujeto 5 va más allá:

*“El nudo crítico es el poco tiempo que tenemos para trabajar, con los colegas pares. No existe la conversación entre pares y los tiempos se hacen cortos en el desarrollo de aprendizaje”.*

Esto refuerza la idea que los docentes pares no desarrollan prácticas de observación de aula, la planificación en conjunto se vuelve una práctica eventual, y la falta de diálogo dificulta saber lo que está enseñando el docente par. Cabe considerar que estas acciones son parte del DPD (Desarrollo Profesional Docente).

Del mismo modo, los sujetos 2 y 4 expresan lo siguiente:

*“A veces las jefaturas se creen dueñas de los tiempos se lo toman a juicio personal, tenemos poca autocrítica”.*

*“Los docentes aún confunden lo que es trabajo colaborativo con trabajo en equipo y en algunos casos aún se entiende como distribución de tareas”.*

Ambas declaraciones plantean otra problemática no identificada con anterioridad, la cual estaría relacionada al reconocimiento de una única visión sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico, por lo tanto, no todos los docentes estarían en “sintonía” con las metas de la institución y los lineamientos desprendidos del PEI.

#### **4.3.3 Conclusiones del diagnóstico.**

Finalmente, y como conclusión del análisis de los datos obtenidos, se evidencia que las principales falencias de la institución fueron declaradas por los sujetos en dos áreas.

La primera, corresponde al tiempo que los docentes tienen disponible para trabajar en conjunto, considerando los espacios físicos y temporales en la institución y fuera de ella, esta problemática es abordada como un obstáculo para el desarrollo de las prácticas de colaboración dentro del establecimiento, lo cual corresponde al área de la gestión curricular. Sobre todo, porque integra problemáticas asociadas a la planificación, la evaluación y las estrategias utilizadas en el aula. En segundo lugar, los sujetos reconocen nudos críticos asociados a la visión compartida en materia de trabajo colaborativo y liderazgo pedagógico, puesto que, no se establecen lineamientos que favorezcan una efectiva transversalidad y coherencia en procesos relacionados con las prácticas en aula de docentes pares o en general, complejizando la realización de prácticas DPD. Finalmente, se busca el desarrollo de la colaboración porque favorece la reflexión o las responsabilidades colectivas de manera que la institución dentro de sus posibilidades pueda ser encaminada hacia la mejora.

## **5 Propuesta de mejora**

El diagnóstico previamente realizado a partir de la aplicación, análisis y despliegue de los resultados en los instrumentos, denota la existencia de una serie de problemáticas relacionadas con la dimensión de liderazgo y gestión curricular. Asimismo, se evidencia la existencia de causas y efectos que son propios de dicha área, por lo que, se incentivará el trabajo colaborativo como una solución a estas problemáticas. Abordando como problemática central “El bajo despliegue de prácticas de trabajo colaborativo en los docentes dentro de la dimensión de gestión en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda”.

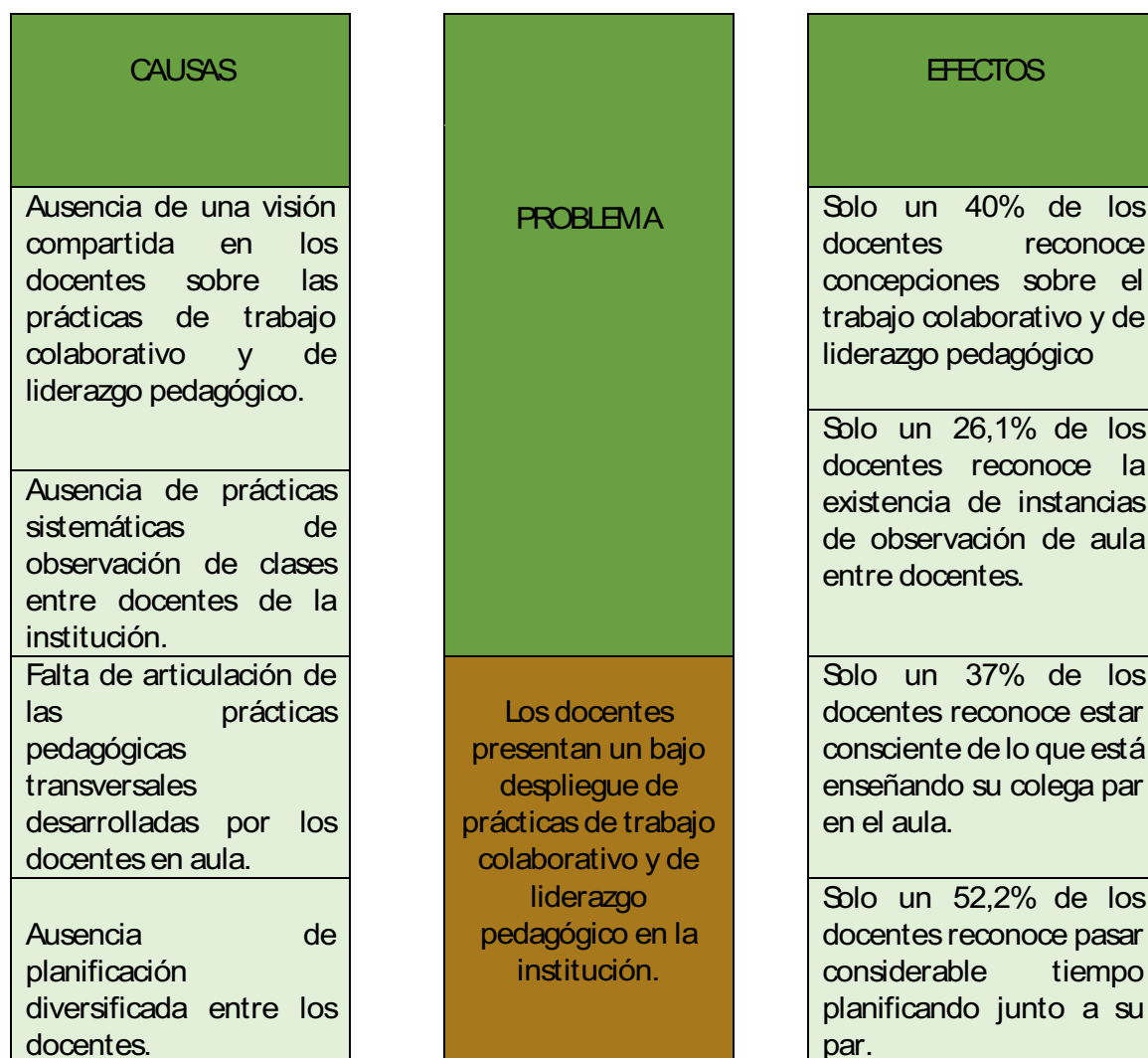
Es importante tener en cuenta que el trabajo colaborativo es uno de los pilares de la educación del siglo XXI, puesto que, permite a las instituciones alcanzar metas consensuadas a partir de una visión compartida y sistemas de trabajo que fomenten la construcción de las buenas relaciones entre pares. Por ello, la propuesta de mejora será diseñada como una etapa inicial, puesto que, en el transcurso de esta, es muy probable que se deban implementar mejoras a la planificación de trabajo, propias de la evaluación en su implementación y el monitoreo constante, que permita lograr una mejora significativa y, sobre todo, sostenible en el tiempo, la cual solo puede ser vista como una estrategia a largo plazo, esto es 3 a 4 años aproximadamente.

La mejora que se pretende implementar estará enfocada en el desarrollo de las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes, como una forma de abordar la mejora continua en la dimensión de gestión curricular. Estas acciones permitirán sistematizar y generar un acompañamiento constante del equipo directivo en los docentes. Fortaleciendo la coherencia en las acciones desarrolladas por los profesores en materia de enseñanza y aprendizaje, el liderazgo intermedio en las comunidades de aprendizaje, y, sobre todo, la sistematización en el desarrollo de las DPD, para lograr una cultura compartida con una única visión de trabajo en el establecimiento. La estrategia de mejora consiste en el “fortalecimiento de las prácticas de colaboración docente y de liderazgo pedagógico en la institución”, a través de la implementación sistematizada de la estrategia de observación de aula entre pares y la retroalimentación de las prácticas docentes. Se tendrá como eje central la observación de aula entre pares como una estrategia que dará respuesta al bajo despliegue de prácticas colaborativas en la institución, ya que los docentes podrán observar a sus pares realizando clases por medio de una pauta de observación, para luego retroalimentar los principales hallazgos de la acción. De esta manera, se podrá sistematizar logrando institucionalizarla. Finalmente, se espera lograr que estas prácticas desarrolladas por los docentes en el aula sean transversales, permitiendo el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en los diferentes niveles que cursan.

En la ilustración 19, es posible visualizar el árbol que sintetiza el problema bajo la modalidad de causa-efecto.

### **5.1 Árbol del problema.**

Ilustración 19. Representación del árbol del problema.



ESTRATEGIA O SOLUCIÓN
Fortalecimiento de una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico en los docentes, a través de la sistematización de prácticas de observación de clases y la implementación de la planificación diversificada que permita articular las practicas transversales desarrolladas por los docentes en aula.

OBJETIVO GENERAL
Fortalecer las prácticas de colaboración docente y de liderazgo pedagógico en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda de la comuna de Parral.

METAS DE EFECTIVIDAD
Al menos un 70% de los docentes reconoce una única visión sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico
Al menos un 60% de los docentes reconoce que desarrolla prácticas sistemáticas de observación en aula entre pares.
Al menos un 70% de los docentes reconoce pasar considerable tiempo planificando junto a su par.
Al menos un 60% de los docentes reconoce estar consciente de lo que está enseñando su colega par en el aula.

RESULTADOS ESPERADOS
Los docentes tienen una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico.
Sistematizar las prácticas de observación de clases entre docentes par en el establecimiento.
Implementar una planificación diversificada para articular las prácticas transversales desarrolladas por los docentes en aula.

Fuente: Elaboración propia.

Una manera de promover el desarrollo profesional docente es a través del trabajo colaborativo entre docentes (Calvo, 2014). Puesto que, la base para el mejoramiento escolar requiere del involucramiento de todos los sujetos que forman parte de la organización. En este caso, la estrategia de mejora contempla un plan de acompañamiento que será llevado a cabo por una asesoría externa, conformado por profesionales idóneos en sus roles, e implementado y desarrollado dentro del mismo establecimiento.

De acuerdo con lo anterior, los destinatarios del plan de mejoramiento serán en primera instancia los docentes y líderes educativos en ejercicio, los cuales interactúan constantemente a través de la CAP (Comunidades de aprendizaje Profesional). Por lo tanto, el plan incorpora una serie de estrategias que favorecen el trabajo en comunidad, el constante aprendizaje entre docentes y potencia el profesionalismo y la

especialización de cada sujeto inserto en la organización, considerando siempre el contexto en donde se desarrollan las prácticas.

La metodología del proyecto presentará en sus antecedentes el análisis de las causas que provocan la problemática, luego a través de la presentación del árbol del problema se incorporará la propuesta.

De acuerdo con esto, se desarrollará la respectiva planificación del plan de mejora y los objetivos que serán el centro de las estrategias y las propuestas por lograr. Asimismo, se plantearán y detallarán las acciones que permitirán alcanzar la mejora, las cuales deben ser concebidas con el seguimiento continuo. De esta forma se podrá realizar una evaluación que logre dar cuenta del nivel de logro alcanzado y el grado de desarrollo institucional en materia de prácticas de trabajo colaborativo.

En virtud de esto, se propone en dirección a los docentes y equipo directivo, el siguiente objetivo:

#### **5.1.1 Objetivo General del Plan de mejora.**

Fortalecer las prácticas de colaboración docente y de liderazgo pedagógico en el Liceo Bicentenario Pablo Neruda de la comuna de Parral.

#### **5.1.2 Objetivos Específicos.**

- 1.- Potenciar una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico en los docentes.
- 2.- Sistematizar las prácticas de observación de clases entre docentes par en el establecimiento.
- 3.- Implementar una planificación diversificada para articular las prácticas transversales desarrolladas por los docentes en aula.

Los resultados de la relación causa-efecto, del árbol del problema antes presentado, dan cuenta de cuatro causas que son parte del problema central que afecta a la organización, el cual ha sido identificado como un bajo despliegue de prácticas de



trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico de los docentes en la institución. Dichas causas son:

- Ausencia de una visión compartida en los docentes sobre las prácticas de trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico.
- Ausencia de prácticas sistemáticas de observación de clases entre docentes de la institución.
- Falta de articulación de las prácticas pedagógicas transversales desarrolladas por los docentes en aula.
- Ausencia de planificación diversificada entre los docentes.

Estas causas inciden en el buen funcionamiento de la institución y colocan en riesgo el cumplimiento de las metas de la organización y, sobre todo, las acciones declaradas en el PEI.

La primera causa, se centra en el liderazgo y gestión de dirección y UTP, para organizar un equipo de trabajo que aplique y comparta un modelo de prácticas de colaboración y liderazgo pedagógico con los docentes, la cual pueda ser implementada como una idea o línea de trabajo reconocida por todos los sujetos involucrados.

Una vez conseguida esta visión compartida, es necesaria sistematizarla a través del tiempo, lo cual solo es posible desde la preparación, acompañamiento y ejercicio en práctica.

De acuerdo con esto, se podrá abordar de manera efectiva las dos últimas causas, ya que al poseer un conocimiento desde lo teórico a lo práctico acerca de las prácticas de trabajo colaborativo se puede generar una articulación de las prácticas pedagógicas entre docentes, con una planificación transversal.

Así, la última causa cobra mayor relevancia, en la búsqueda por implementar una planificación diversificada que pueda atender la diversidad de sujetos dentro de una sala de clases, potencializando sus habilidades, conocimientos y formas de relación social.

Por lo tanto, se pretende abordar estas cuatro causas, a través de un plan estratégico que permita avanzar hacia el cumplimiento de metas, movilizand o prácticas y creencias con relación al trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico. El cual estará centrado en los docentes, con estrategias como la observación de aula entre pares, y el monitoreo constante de dichas acciones a través del tiempo, lo que sirva de modelo para la formación de una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente.

El plan se dividirá en tres etapas, en cada una de ellas, el rol de los directivos, equipo UTP, y mentores, será crucial para el acompañamiento de acciones iniciales en materia de trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico, las cuales tendrán un seguimiento a través del monitoreo a través del aprendizaje basado en datos.

La primera etapa, está orientada a establecer las bases acerca de la importancia de generar y potenciar una visión compartida. La cual esté sustentada en el consenso general de la comunidad educativa (Robbins & Alvy, 2004). Dicho esto, el eje en el cual está basado el plan de mejora es el trabajo colaborativo, en la estrategia de observación de aula entre pares. Los primeros pasos para seguir están orientados en clarificar los roles y las funciones de los sujetos en la organización, destacando competencias y definiendo facilitadores de la práctica, que asumirán la función de mentores, con el objetivo de acompañar a los docentes en el transcurso del proceso. Para la obtención de los buenos resultados, se prevé la participación complementaria de actores educativos como el equipo PIE y los profesionales especialistas de áreas que se relacionan con los docentes y estudiantes en la sala de clases, de manera que se pueda generar un trabajo mancomunado con foco en el fortalecimiento de los equipos de trabajo y en la red de apoyo.

Finalmente, es importante encausar la institución hacia la implementación del aprendizaje basado en datos en etapa inicial, que permita monitorear los avances y logros establecidos. De acuerdo con lo anterior, los 6 pasos de la primera etapa de implementación del plan de mejora son: Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el trabajo colaborativo, clarificar propósitos educativos que permitan alcanzar metas compartidas, crear un sentido de urgencia, fortalecer los equipos de trabajo mejorando la red de apoyo con especialistas, diseñar estrategias de trabajo colaborativo adaptables a la institución y la gestión basada en datos.

Para la segunda etapa, una vez establecida y potencializada la visión compartida sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico en los docentes, se desarrollarán acciones que permitan la sistematización de estas prácticas. En donde los individuos y grupos en una modalidad colectiva de producción posibiliten la autocomprensión y la transformación (Candales & Torres, 2006). Sin embargo, el rol del directivo mentor será clave, como acompañante y guía, a raíz de esto se espera que los docentes interactúen en gran medida a través de talleres, en los cuales puedan conocer experiencias efectivas de otras instituciones en torno a las prácticas de trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico, de manera que, en esta etapa se pueda instalar la observación de aula entre docentes par como una estrategia de mejora.

Finalmente, en el cierre del ciclo se instala nuevamente un aprendizaje basado en datos que permita monitorear los resultados. De acuerdo con lo anterior, los 6 pasos de la segunda etapa de implementación del plan de mejora son: aplicar un modelo de sistematización de las prácticas colaborativas para el desarrollo profesional docente, desarrollar talleres de liderazgo y trabajo colaborativo para los docentes, conocer otras experiencias efectivas de trabajo colaborativo, presentación de estrategias de observación de aula, visitas al aula entre docentes, acompañados por un directivo (mentor) y la gestión basada en datos.

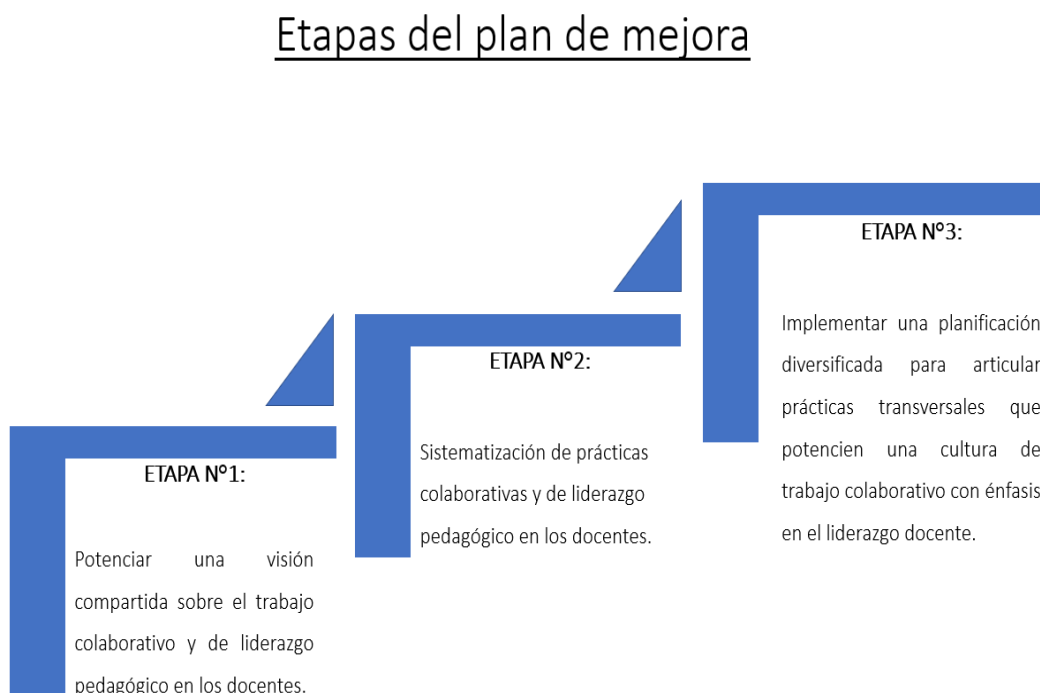
En la tercera etapa, “y en base a los resultados obtenidos de la acción de monitoreo” se implementará una planificación diversificada para articular prácticas transversales que potencien una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente, a modo de lograr una triangulación con las etapas anteriores. Es aquí donde se desarrolla la reflexión conjunta entre los docentes involucrados y el mentor, además de la retroalimentación y valoración de la experiencia vivida. Por consiguiente, es la etapa en donde se implementa la planificación diversificada como una propuesta curricular de innovación para la integración y apoyo hacia los estudiantes.

Es importante mencionar, que luego de esta etapa se realizará una evaluación de los niveles de logro obtenidos en la implementación del plan de mejora. El resultado de esta acción permitirá medir el progreso de la visión compartida como institución, la estrategia de observación de aula entre docentes par y el liderazgo pedagógico, y la gestión basada en datos, que es un sustento clave para sostener las acciones.

Las etapas del plan de mejora en general son representadas a partir de la ilustración 20.

### 5.1.3 Etapas del plan de mejora.

Ilustración 20. Progresión plan de mejora.



Elaboración propia.

A continuación, se presentan las tres etapas de la implementación del plan de mejora, con sus pasos en específico corresponden a:

**Primera etapa:** Potenciar una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico en los docentes.

- 1.- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el trabajo colaborativo.
- 2.- Clarificar propósitos educativos que permitan alcanzar metas compartidas.
- 3.- Crear un sentido de urgencia.
- 4.- Fortalecer los equipos de trabajo mejorando la red de apoyo con especialistas.

5.- Diseñar estrategias de trabajo colaborativo adaptables a la institución.

6.- Aprendizaje basado en datos I.

**Segunda etapa:** Sistematización de prácticas colaborativas y de liderazgo pedagógico en los docentes.

1.- Aplicar un modelo de sistematización de las prácticas colaborativas para el desarrollo profesional docente.

2.- Desarrollar talleres de liderazgo y de trabajo colaborativo para los docentes.

3.- Conocer otras experiencias efectivas de trabajo colaborativo.

4.- Presentación de estrategias de observación de aula.

5.- Visitas al aula entre docentes, acompañados por un mentor.

6.- Aprendizaje basado en datos II.

**Tercera etapa:** Implementar una planificación diversificada para articular prácticas transversales que potencien una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente.

1.- Abstracción de elementos significativos del proceso de reflexión conjunta

2.- Valoración del progreso de la práctica de observación de clases entre docentes por y oportunidad de mejora.

3.- Articulación con las prácticas transversales desarrolladas por los docentes en aula

4.- Planificación diversificada

5.- Formación de una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente.

6.- Aprendizaje basado en datos III.

#### **5.1.4 Desarrollo de las etapas del plan de mejora.**

**5.1.4.1** *Primera etapa: Potenciar una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico en los docentes.*

Para comenzar a movilizar la institución hacia el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico, es necesario desarrollar inicialmente una visión compartida por los docentes y directivos. La cual pueda medir el propósito, alcance y cumplimiento de objetivos a través de una apropiada manipulación de los datos. Para lograr esto, a continuación, se detallan 6 pasos, con los cuales se busca avanzar desde la sensibilización y la organización al diseño de estrategias, que permitan transitar a lo concreto.

#### **5.1.4.2      *Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el trabajo colaborativo.***

Para sensibilizar a la comunidad educativa en torno al trabajo colaborativo, se desarrollarán dos jornadas de trabajo. La primera es un taller de interacción con la comunidad educativa y la segunda para promover las ventajas de trabajar colaborativamente. Por lo tanto, en primera instancia, la Dirección en conjunto con el equipo de convivencia escolar prepararán un taller de sensibilización basado en las ventajas de trabajar colaborativamente para la comunidad educativa (docentes, especialistas, equipo UTP, equipo PIE, apoderados líderes y estudiantes invitados) al cual lo llaman: Taller de interacción nutritiva con la comunidad educativa, el cual tendrá una duración de dos horas, en donde se pueda visualizar una serie de experiencias, vivencias, y prácticas que resalten las ventajas de trabajar colaborativamente.

En segundo lugar, y luego de la primera jornada realizada, la dirección en conjunto con el equipo de UTP, dan a conocer los resultados obtenidos en la actividad anterior, a través de un esquema en la página oficial de la institución, con reseñas en las plataformas oficiales de Instagram y Facebook del liceo. Además, se instalan panfletos en diferentes lugares estratégicos de la institución acerca de lo positivo que es trabajar colaborativamente.

#### **5.1.4.3      *Clarificar propósitos educativos que permitan alcanzar metas compartidas.***

Los propósitos son la base de toda organización educativa (Salcedo, 2011). Por lo que, clarificar los objetivos que se pretenden alcanzar en una institución son esenciales para comprometer a los sujetos que ahí interactúan. En este caso, los docentes deben ser

conocedores de los lineamientos generales que representan al establecimiento, los que están determinados por sus aspiraciones y expectativas, y son visibilizados en el PEI. De acuerdo con esto, se desarrollarán dos jornadas de ocupación, la primera será una mesa de trabajo entre directivos y docentes en base al análisis del PEI, con enfoque en las formas de representatividad del trabajo colaborativo, la visión compartida y el liderazgo que son ejes centrales del proyecto educativo de la organización, esta actividad tendrá una duración de dos horas y tendrá como invitado a un representante del DAEM Parral, para generar reciprocidad con el sostenedor, se espera que esto sirva como un antecedente en el sentido de urgencia que buscará la pronta implementación de un sistema de trabajo de colaboración entre docentes, con apoyo de talleres y capacitaciones internas y con asesoría externa.

Luego de la primera jornada de mesa de trabajo, se reunirá dirección con el área de UTP y orientación en la oficina de la directora, en una reunión de dos horas, para organizar un equipo de trabajo asignando mentores, esta acción estará orientada a que cada integrante de la Unidad técnico-Pedagógica (UTP) sea designado como un mentor, para atender a lo menos dos departamentos de asignatura. Es importante que esta información sea sociabilizada con los docentes, porque son los destinatarios. Además, el rol de los mentores será de acompañamiento en la realización de las prácticas colaborativas, atendiendo con liderazgo pedagógico y guiando las futuras instancias de retroalimentación y reflexión conjunta.

#### **5.1.4.4      *Crear un sentido de urgencia.***

El sentido de urgencia nace como una respuesta a una necesidad latente en la organización, por lo que, la dirección gestiona la contratación de una ATE especializada en el trabajo colaborativo y liderazgo pedagógico en organizaciones educativas. Se espera que la ATE lleve a cabo tres jornadas de trabajo a través de la plataforma Meet con los docentes, los directivos y el equipo de UTP. Se realizarán tres talleres con diferentes temáticas organizadas de la siguiente forma:

- Semana 1: Taller de capacitación sobre la importancia del trabajo colaborativo. Teórico-práctico, con una duración aproximada de dos horas.

- Semana 2: Taller de reflexión sobre las prácticas colaborativas desarrolladas en la institución. Teórico-práctico, con una duración aproximada de dos horas.
- Semana 3: Taller de capacitación sobre liderazgo en el contexto educativo. Teórico-práctico, con una duración aproximada de dos horas.

Se espera que los docentes participen activamente de estas jornadas, compartiendo ideas, debatiendo, analizando situaciones, y complementando la literatura con la práctica cotidiana y la experiencia adquirida durante la trayectoria en el sistema educativo.

#### **5.1.4.5 *Fortalecer los equipos de trabajo mejorando la red de apoyo con especialistas.***

Fortalecer los equipos de trabajo es lograr puntos de apoyo con base en el liderazgo y la motivación (Jara, 2010). Para empezar, Dirección organiza una mesa de trabajo con los docentes, mentores, y equipo PIE para establecer objetivos comunes sobre el trabajo colaborativo, para esto, se habilita el salón principal de la institución y se destinan dos horas de trabajo continuo, en donde se designa una persona encargada de llenar bitácora y controlar los tiempos de habla y escucha entre los participantes, para medir las intervenciones y salvaguardar el tiempo. El propósito final de la mesa de trabajo es lograr acuerdos, compromisos con plazos, sugerencias y proyecciones con foco en la mejora continua.

En segundo lugar, y haciendo énfasis en los acuerdos establecidos en la mesa de trabajo realizada anteriormente, se busca generar un canal de comunicación efectivo entre mentores y docentes de las distintas disciplinas. En efecto, el equipo de informática del establecimiento es el encargado de elaborar un apartado de clase en la aplicación "Classroom", en el cual se agregan a todos los docentes y los mentores de los diferentes departamentos educativos. De esta manera se publicará información relevante con las diferentes actividades y fechas establecidas para la realización de estas. Además, se precisa que el salón principal será oficialmente el lugar establecido para la realización de reuniones presenciales.



En cuanto a lo anterior, se establece como acuerdo, la realización de reuniones graduales guiadas por los mentores-equipo UTP docentes y equipo PIE, para comunicar los avances. En concreto, los mentores se reunirán cada quince días para alinearse respecto a la práctica colaborativa de acompañamiento en aula con los docentes de cada departamento. De esta forma, los primeros días de cada mes se contempla una reunión general con los docentes y el equipo PIE a través de la plataforma Meet, con una duración máxima de una hora treinta minutos, durante estas reuniones se contempla la realización de un trabajo sistemático de trabajo entre pares como lo son los “estudios de clase”, que permitan evidenciar las prácticas llevadas a cabo en la institución para mejorar la cooperación y la crítica constructiva.

#### **5.1.4.6 *Diseñar estrategias de trabajo colaborativo adaptables a la institución.***

Las prácticas de desarrollo profesional docente son indispensables en la mejora continua de una institución, una de las más efectivas son las visitas en el aula. Como resultado, la dirección en conjunto con el equipo de UTP, diseñan instancias de visita al aula con motivo de observación de clases entre docentes par (mismo departamento) acompañados por un mentor. Al mismo tiempo, se establece que la práctica se realizará una vez al mes en modalidad presencial. Para esto, el día que el docente deba asistir a la clase del docente par, el curso quedará bajo cuidado del monitor de aula con la respectiva actividad planificada. La visita al aula será de cuarenta y cinco minutos aproximadamente, y la previa sociabilización de una pauta de observación de aula será obligatorio, más aún, se deja en claro que es una actividad formativa y no de carácter sumativo en el tiempo.

En segundo lugar, se estipula dentro de este diseño de trabajo que las instancias de retroalimentación posterior a la acción serán de carácter obligatoria entre los sujetos involucrados, en modalidad presencial, en la sala de profesores y en un tiempo estimado de una hora aproximadamente.

#### **5.1.4.7 *Aprendizaje basado en datos.***

El aprendizaje basado en datos requiere de una efectiva fuente de información la cual requiere de una apropiada lectura de los datos obtenidos. De manera que, la dirección

gestiona la contratación de una ATE especializada en el uso efectivo de los datos. Se espera que la ATE lleve a cabo tres jornadas de trabajo y capacitación a través de la plataforma Meet con los docentes, y equipo UTP, de manera que, serán tres talleres con diferentes temáticas organizadas de la siguiente forma:

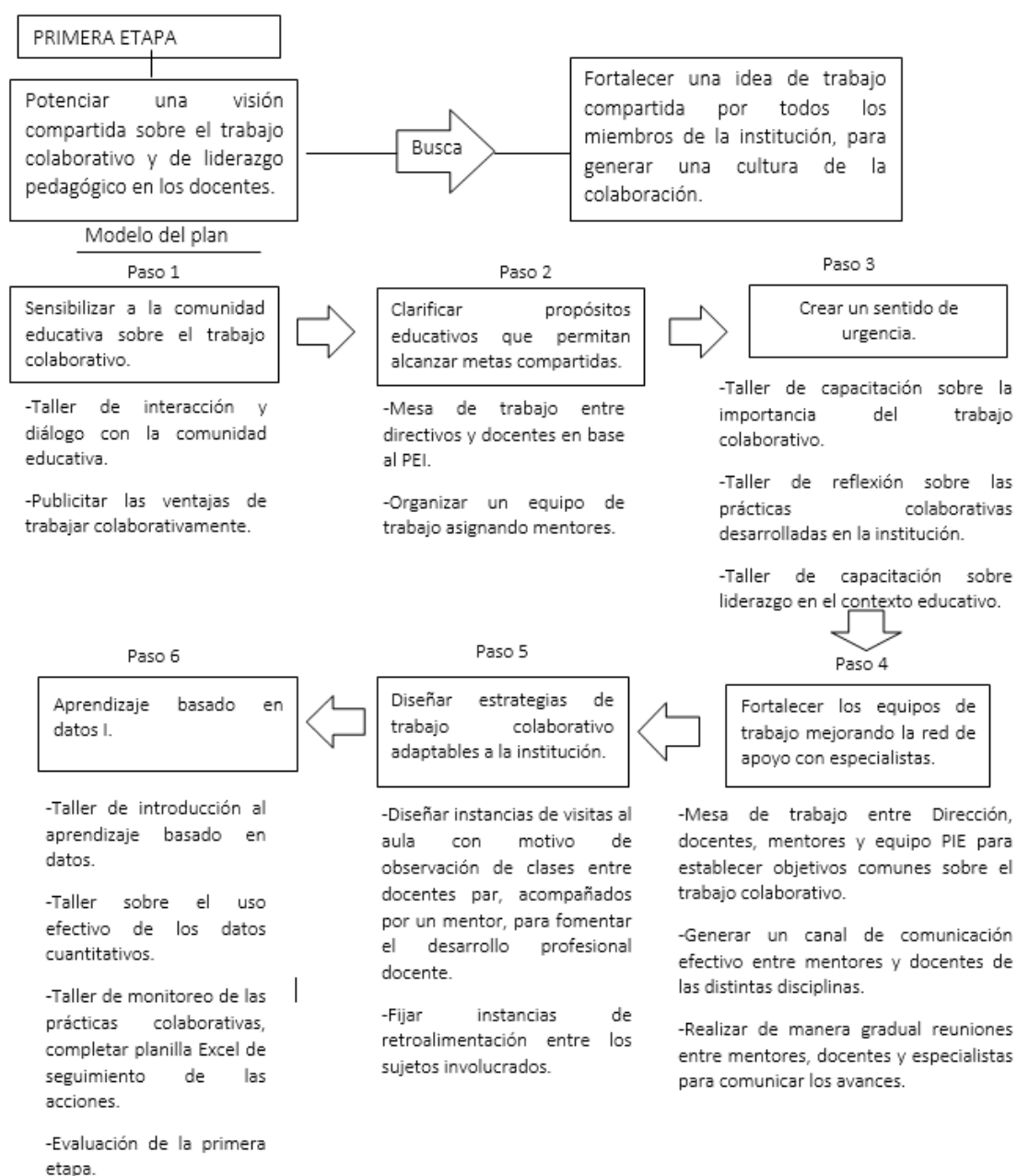
- Semana 1: Taller de introducción al aprendizaje basado en datos. Teórico- práctico, con una duración aproximada de dos horas.
- Semana 2: Taller sobre el uso efectivo de los datos cuantitativos. Teórico-práctico, con una duración aproximada de dos horas.
- Semana 3: Taller de monitoreo de las prácticas colaborativas, completar planilla Excel de seguimiento de las acciones. Teórico-práctico, con una duración aproximada de dos horas.

Se espera que los docentes participen activamente de estas jornadas, asistiendo a las jornadas con la versión actualizada de Excel para seguir las instrucciones y evitar problemas con las herramientas de la plataforma. Además, se espera que los participantes compartan sus ideas, analizar situaciones y/o problemáticas, y complementen la literatura con la práctica cotidiana y la experiencia adquirida durante la trayectoria en el sistema educativo.

#### **5.1.4.8      *Evaluación de la primera etapa.***

La evaluación de la primera etapa de implementación se realizará a través de una encuesta de implementación con modalidad online. Será elaborada por la dirección en conjunto con el equipo de UTP, y enviada al correo institucional de cada uno de los funcionarios involucrados en dicha etapa, con plazo de dos días desde el momento en que se envió. Esta acción está enmarcada dentro de la gestión basada en datos, y los resultados serán de uso confidencial y solo manipulados por los encargados de su realización.

Ilustración 21. Primera etapa del plan de mejora.



El éxito en la implementación de esta etapa se medirá por la capacidad de liderazgo y gestión de la dirección en la movilización de una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico en los funcionarios, además en la contratación

de una ATE capaz de impulsar el proyecto en sí. Finalmente, el compromiso y la constancia de los equipos permitirá alcanzar las metas dispuestas en esta etapa.

#### **5.1.5 Segunda etapa: Sistematización de prácticas colaborativas y de liderazgo pedagógico en los docentes.**

La segunda etapa buscará sistematizar las prácticas colaborativas y de liderazgo pedagógico en los docentes. Para lograrlo se espera aplicar un diseño de acciones ordenadas y organizadas a través del tiempo materializado en talleres. Además, es importante conocer otras experiencias efectivas de trabajo colaborativo en organizaciones en las cuales ya existan antecedentes de éxito en esta materia. Una vez, desarrollado esto, se socializa sobre la importancia en el manejo de estrategias de observación de aula, desde lo teórico hasta conseguir la práctica "IN SITU". Para lograr esto, a continuación, se detallan 6 pasos.

##### **5.1.5.1 *Aplicar un modelo de sistematización de las prácticas colaborativas para el desarrollo profesional docente.***

Antes de aplicar un modelo es necesario establecer plazos para su implementación. En primer lugar, la dirección en conjunto con el equipo de UTP tendrá que elaborar un calendario semestral de evaluación formativa para cada docente, de acuerdo con las instancias de visita en aula. La acción se realizará en la oficina del equipo de UTP, en un tiempo estimado de dos horas. Para empezar, se deben fijar los días y los horarios en los cuales se desarrollará la actividad, los cursos que se verán involucrados y, sobre todo, los primeros lineamientos sobre la pauta que será utilizada.

En segundo lugar, se espera que esta acción pueda entregar respuesta a diversos procesos. El fortalecimiento de las prácticas educativas esté sujeto a la organización, participación, formación, gestión y coordinación de las instituciones (Lovanovich, 2015). Así, las prácticas colaborativas se verán más ordenadas y tendrán una estructura reconocida por la comunidad, la cual pueda ser encaminada como una acción institucionalizada.

##### **5.1.5.2 *Desarrollar talleres de liderazgo y trabajo colaborativo para los docentes.***

De acuerdo con el desarrollo de la etapa anterior, la dirección nuevamente gestionará la contratación de una ATE especializada en el trabajo colaborativo y liderazgo pedagógico en organizaciones educativas, la cual trabajará en un nivel más avanzado en relación con la temática central. Se espera que la ATE lleve a cabo dos jornadas de trabajo a través de la plataforma Meet con los docentes, directivos y equipo de UTP. Se realizarán dos talleres con temáticas que se complementarán entre sí, y que estarán organizadas de la siguiente forma:

- Semana 1: Taller de capacitación para la implementación de prácticas de observación de clases entre docentes. Teórico- práctico, con una duración aproximada de dos horas.
- Semana 2: Taller de fortalecimiento del liderazgo como una complementación al trabajo colaborativo. Teórico-práctico, con una duración aproximada de dos horas.

Se espera que los docentes participen activamente de estas jornadas, asistiendo y tomando apuntes, los cuales puedan ser aplicables en su práctica diaria de manera que puedan seguir adquiriendo herramientas que sean de beneficio profesional y de la institución.

### **5.1.5.3 *Conocer otras experiencias efectivas de trabajo colaborativo.***

En el siguiente paso, la dirección junto al equipo de UTP, se reunirán en el salón principal para definir las acciones que cumplirán la tarea de modelar experiencias efectivas de trabajo colaborativo que servirán para desarrollar en profundidad prácticas de trabajo colaborativo, sobre todo de observación de aula entre docentes par. Para esto, la primera actividad será un estudio de caso, el cual los docentes se reunirán en el salón principal y tendrán que analizar y resolver las diferentes problemáticas presentadas, esta será representada a través de un video de diez minutos, y la reunión en general tendrá una duración de una hora.

Por consiguiente, se programará una visita a un establecimiento en el cual el trabajo colaborativo sea una práctica institucionalizada, para esto que la dirección en conjunto con el DAEM brindará transporte y los permisos correspondientes para dirigirse a dicho lugar, en donde ya estarán esperando la llegada de los funcionarios del establecimiento.

La actividad tendrá una duración de dos horas y treinta minutos, y se desarrollará en la comuna de Parral. Una semana más tarde, y, a partir de la experiencia vivida los participantes se reunirán en el salón principal para llevar a cabo una reflexión en conjunto, la cual será dirigida por Dirección en conjunto con el equipo de UTP, con una duración máxima de cuarenta y cinco minutos aproximadamente.

Una semana después, los docentes se reunirán en el salón principal del establecimiento para participar de una actividad de observación de clases magistrales, dirigida por el equipo de UTP, con el objetivo de enmarcar los diferentes momentos de una clase, y la importancia de realizarlos efectivamente. Se espera que los docentes participen desde su experiencia personal y puedan aportar desde su formación. Se prevé que esta acción no supere los cuarenta y cinco minutos. Luego, los docentes observarán un ejemplo de caminata de aula, a través de la visualización de un video, y como una estrategia de DPD. A partir de esto, se procederá a generar un espacio de participación, discusión y retroalimentación compartida. Se espera que la actividad tenga una duración de cuarenta y cinco minutos.

#### **5.1.5.4      *Presentación de estrategias de observación de aula.***

En el proceso de implementación de la estrategia de observación de aula entre docentes par, es indispensable la presencia de una pauta de evaluación formativa que establezca los lineamientos generales de los elementos claves que serán medidos en la clase. Asimismo, el equipo de UTP tiene el importante deber de presentarla antes de la visita al aula, para que el docente evaluado formativamente conozca será lo que el docente par observará. La sociabilización de la pauta tendrá un tiempo estimado de cuarenta y cinco minutos, y se elaborará en base a los siguientes factores claves trabajados en instancias previas en la organización:

- La planificación declarada concuerda con la clase observada.
- Existe claridad en el objetivo declarado.
- El material y los recursos dispuestos son pertinentes para el cumplimiento del objetivo de la clase.

- Forma en que se aplica el ciclo didáctico, en relación con las estrategias utilizadas por el docente para movilizar el aprendizaje.
- Existe una adecuada distribución de los momentos de la clase.
- Forma en que se potencia el trabajo colaborativo entre los estudiantes
- Evidencia de instancias que promuevan el liderazgo de los estudiantes en el aula.

Además, se espera generar diálogos constructivos para que los docentes reconozcan la utilidad de esta acción, la cual será reforzada a través de la evidencia misma. Cabe recordar que los docentes ya tuvieron instancias de preparación para el desarrollo de esta actividad.

#### **5.1.5.5      *Visitas al aula entre docentes, acompañados por un mentor.***

Antes de visitar el aula, y una vez que socializan la pauta de evaluación formativa con los sujetos involucrados, se lleva a cabo una reunión entre la dirección con el equipo de UTP y los docentes. El objetivo es dejar claro la importancia de respetar el día y el horario previamente establecido en el calendario semestral. Es importante mencionar que esta reunión se realiza con dos semanas de anticipación al primer ciclo de visitas al aula, esto para que los docentes tengan una semana para presentar excusas justificadas para el impedimento en el cumplimiento de la acción, la semana siguiente será para que la dirección y el equipo de UTP evalúen las eventualidades y puedan elaborar un plan ante la situación presentada.

En la primera reunión del segundo semestre del segundo año, la dirección en conjunto con el equipo de UTP y el inspector general se dividen entre los cursos para explicar a los apoderados la importancia de la práctica de visita al aula entre docentes par, enfatizando en que esta práctica mejorará el aprendizaje de sus pupilos. Asimismo, los profesores jefes serán los encargados de comunicar esta práctica a sus respectivos cursos en la asignatura de orientación, mencionando en que serán de carácter recurrente a través del año.

Posteriormente, se concreta la visita al aula con docentes pilotos de las cuatro asignaturas elementales del currículum: Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias

naturales. El encargado de la actividad es el mentor previamente designado, en compañía del docente par, quien tendrá la misión de observar y apuntar a los elementos más significativos establecidos en la pauta de evaluación formativa, en un bloque de cuarenta y cinco minutos de la clase, evitando generar distracción hacia los estudiantes e intervenciones innecesarias a la clase, las cuales puedan afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en el aula.

#### **5.1.5.6      *Aprendizaje basado en datos.***

En esta etapa el aprendizaje basado en datos adquiere un rol de autonomía por parte de la organización, ya que, en la primera etapa la ATE ya generó la capacitación correspondiente a través de una serie de talleres, por lo tanto, ahora los encargados serán la dirección en conjunto con el equipo de UTP, y tendrán como labor reunir a los docentes en el salón principal en una reunión “que no superará las dos horas”, para explicar la importancia de otorgarle sostenibilidad a la implementación del trabajo colaborativo, a través de la sistematización de las prácticas. Además, demostrarán la importancia de monitorear las acciones de los docentes en torno a la colaboración, a través de la implementación de un formato institucional en Excel, en el cual mes a mes tendrán que registrar los resultados obtenidos en cada una de las visitas al aula en la clase del docente par. El monitoreo es un proceso permanente que consiste en revisar el cumplimiento de las actividades programadas y si con esas actividades están alcanzando las metas propuestas (Rojas, 2002). De acuerdo con esto, será posible valorar el proceso y detectar las debilidades y fortalezas en la implementación de una forma más rápida y precisa.

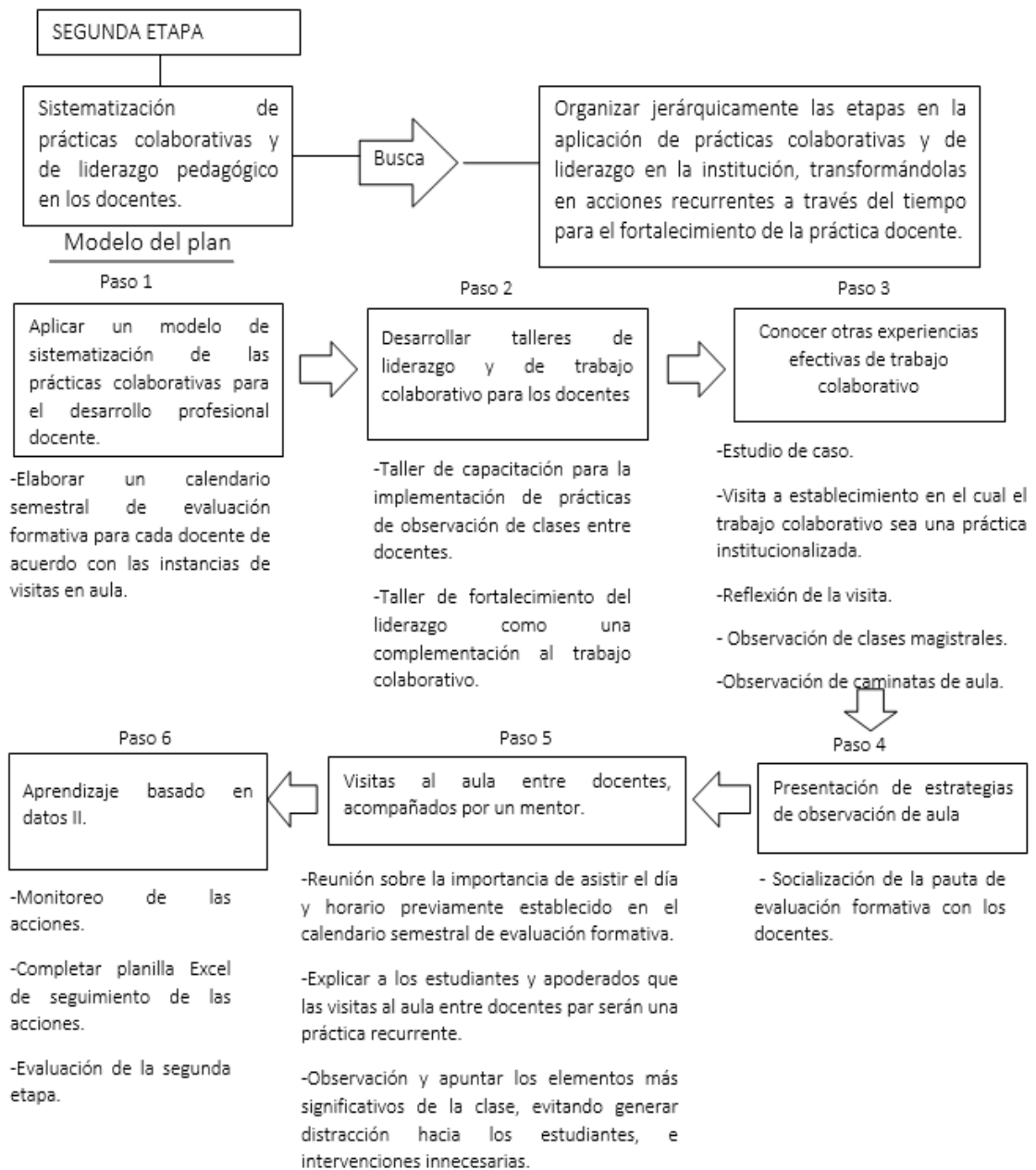
#### **5.1.5.7      *Evaluación de la segunda etapa.***

La evaluación de la segunda etapa de implementación se realizará a través de una escala de Likert con modalidad online, la cual será elaborada por la dirección en conjunto con el equipo de UTP, y enviada al correo institucional de cada uno de los docentes involucrados en dicha etapa, con plazo de dos días desde el momento en que se envió. Esta acción está enmarcada dentro del aprendizaje basado en datos, y los



resultados serán de uso confidencial y solo manipulados por los encargados de su realización.

Ilustración 22. Segunda etapa del plan de mejora.



El éxito en la implementación de esta etapa se medirá por la capacidad de liderazgo y gestión de la dirección en conjunto el equipo de UTP, que promueva de manera efectiva en los docentes la observación de aula entre pares, con la debida preparación y

enfoque que permita crear un ambiente organizacional participativo, cooperativo y articulado.

#### **5.1.6 Tercera etapa: Implementar una planificación diversificada para articular prácticas transversales que potencien una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente.**

La tercera etapa, solo puede ser contemplada a partir de la sistematización de la práctica de observación de aula. Además, requiere de la instalación de una creencia personal en el docente sobre la importancia del trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico en la organización. Una vez, resuelto esto, se procederá a la implementación de una planificación diversificada entre los docentes, que permita articular prácticas transversales para potenciar una cultura de trabajo colaborativo que tenga especial énfasis en el desarrollo del liderazgo. La importancia de la planificación diversificada radica en la consideración de los estudiantes como diversos, con énfasis en donde la flexibilización y adecuación curricular son las claves en el accionar docente. Del mismo modo, se busca alcanzar un progreso de la práctica de observación de clases entre docentes par, que genere una articulación con las prácticas de carácter transversal de los docentes en el aula. Sin embargo, estas prácticas nacen en la planificación, por lo tanto, alcanzar el grado de diversificación de estas otorgara una singular integración de todos los estudiantes. Se espera que esto, permita la formación de una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente. A continuación, se detallan 6 pasos, que encaminarán a la organización hacia el cumplimiento de la meta estipulada.

##### **5.1.6.1 *Abstracción de elementos significativos del proceso de reflexión conjunta.***

El primer paso, de esta etapa está centrada en mejorar las visitas al aula a través de la abstracción de elementos significativos del proceso de reflexión conjunta, que se desarrollará una vez finalizada la acción de observación de aula entre docentes par, durante este tercer año de implementación de la práctica. Por lo que, el mentor será el encargado de realizar una reunión la semana después de la observación de la clase en la biblioteca del establecimiento con el docente par y el docente que fue observado en

aula. La duración de esta actividad será alrededor de dos horas y tendrán como propósito el análisis de la clase antes vista, con foco en el instrumento de evaluación formativa, para lo cual se destinan cuarenta y cinco minutos para analizar los resultados obtenidos a través del instrumento antes mencionado. Durante esta acción, se genera un espacio de reflexión en base a los elementos más significativos de la clase, esperando que sea una sesión recíproca y complementaria entre todas las partes. Asimismo, el docente que fue observado en aula presente una actitud de resiliencia y positiva frente a los comentarios pedagógicos que se puedan originar, en una duración de cuarenta y cinco minutos. Finalmente, se cierra la reunión con una retroalimentación desarrollada por el mentor en relación con las principales ideas trabajadas, y la experiencia de observación de clase, con una duración de treinta minutos, completando de esta forma los tiempos que componen las dos horas previamente fijadas.

#### **5.1.6.2 Valoración del progreso de la práctica de observación de clases entre docentes y oportunidad de mejora.**

En la etapa tres de implementación de prácticas colaborativas en la institución, se busca avanzar hacia una valoración de los avances, con hincapié en el progreso de la práctica de observación de clases entre docentes par. Asimismo, la dirección gestiona la contratación de una ATE especializada en los tipos de planificación efectiva, que trabaje con los conceptos de interdisciplinariedad y transversalidad de las prácticas docentes en aula. Es por esto, que se llevan a cabo tres jornadas de trabajo a través de la plataforma Meet con los docentes y equipo UTP, de manera que, serán tres talleres con diferentes temáticas organizadas de la siguiente forma:

- Semana 1: Taller sobre la importancia de la transversalidad en las prácticas interdisciplinarias de los docentes. Teórico- práctico, con una duración aproximada de dos horas.
- Semana 2: Taller de tipos de planificación para los docentes en general. Teórico-práctico, con una duración aproximada de dos horas.
- Semana 3: Taller para definir en conjunto un único modelo de planificación para los docentes. Teórico-práctico, con una duración aproximada de dos horas.

Se espera que los docentes participen activamente de estas jornadas, compartiendo ideas desde la literatura y la experiencia cotidiana.

### **5.1.6.3      *Articulación con las prácticas transversales desarrolladas por los docentes en aula.***

La articulación es comprendida como la unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas (RAE, 2020). De este modo, es crucial conservar el orden conseguido, por lo que, también se vuelve trascendental especificar los instrumentos y plazos de evaluación formativa, pero desde un enfoque más general, que es diferente a las evaluaciones desarrolladas en las reuniones posterior a visita al aula. Para esta evaluación, se utilizarán tres pautas diferentes elaboradas por la dirección en conjunto con el equipo de UTP, las cuales se presentan a continuación, y que deben ser respondidas por los docentes en un espacio de treinta minutos destinado en el consejo de profesores correspondientes a la fecha de la aplicación de la pauta.

- Pauta de autoevaluación formativa (al cumplir los primeros 6 meses con esta práctica de observación de aula).
- Pauta de coevaluación entre docentes par (al cumplir los primeros 8 meses con esta práctica de observación de aula)
- Pauta de evaluación formativa del mentor hacia los docentes (al cumplir los primeros 12 meses con esta práctica de acompañamiento de aula)

Los resultados obtenidos en la aplicación de estas pautas serán materia de análisis de la dirección en conjunto con el equipo de UTP, y tendrán como objetivo recopilar información para ver la progresión de las prácticas desarrolladas, posibilidades de mejora, fortalezas, debilidades y proyecciones, como una tura hacia la mejora continua.

### **5.1.6.4      *Planificación diversificada aplicada.***

Una vez precisados los lineamientos generales de trabajo a través de las pautas prescritas en el apartado anterior, se procede a establecer espacios físicos y temporales para el desarrollo de instancias de planificación continua entre docentes par, con un tiempo estimado de dos horas. En primer lugar, esta acción, es responsabilidad de

Dirección en conjunto con inspección general, mientras que el equipo de UTP estará dispuesto para atender a dudas, consultas, y brindar apoyo a los docentes. Posteriormente, es importante que los docentes de matemática, lenguaje, historia y ciencias naturales sociabilicen el trabajo realizado con el equipo PIE, y los especialistas de aula.

En segundo lugar, el equipo de UTP fija reuniones al principio de cada mes en el salón principal, con el objetivo de reunir a los docentes que sociabilizarán las planificaciones realizadas con los docentes de otras disciplinas. La actividad tendrá una duración de una hora y treinta minutos.

Finalmente, se espera que durante esta misma reunión a través del diálogo pedagógico los docentes se anticipen al proceso de enseñanza- aprendizaje para desarrollar una práctica en aula que permita otorgar cobertura total a todos los estudiantes y con ello, encaminarse también al logro de los objetivos de aprendizaje (OA). Es importante el paso anterior, porque a través de la sociabilización entre docentes se puede precisar, y considerar componentes de la práctica que permitan tomar mejores decisiones sobre lo que realmente es necesario enseñarles a los estudiantes y la forma en que lo harán. Por lo tanto, es una acción colaborativa que se desprende de la observación de clases entre docentes par, atendiendo a determinados elementos:

- Diversidad de estudiantes.
- Objetivos priorizados en materia curricular y desarrollo de habilidades progresivamente.
- El error como oportunidad de mejora.
- Tipos de instrumentos de evaluación formativa.
- Uso de recursos didácticos.
- Fomentar el trabajo colaborativo en los estudiantes.
- Promover el desarrollo del liderazgo estudiantil
- Espacios de reflexión y retroalimentación.

Al considerar estos elementos se estará trabajando de forma alineada, por lo que, permitirá acordar estrategias similares entre los docentes para el trabajo en aula, que posibiliten una planificación diversificada.

#### 5.1.6.5 *Formación de una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente.*

Una vez que los docentes dominen el trabajo colaborativo como una creencia personal y colectiva, podrán avanzar a la institucionalización de esta. Por consiguiente, la visita al aula entre docentes par ya se ha vuelto una práctica recurrente, por lo tanto, no requieren de la presencia permanente del mentor en la realización de cada una de estas actividades. En esta instancia, el equipo de UTP gestiona la visita de docentes de distintas disciplinas al aula, ampliando el rango de la práctica. Para esto, se organiza un cronograma semestral con fechas y requerimientos, comenzando con profesores/as piloto, escogidos por ser líderes y facilitadores de la práctica, ordenándolos de la siguiente forma en la tabla 25, para el segundo semestre del año "X":

Tabla 25. Cronograma de visitas al aula entre docentes en el semestre 2 del año "X".

Nombre del docente visitado	Asignatura	Fecha de la visita	Docente encargado de realizar la visita	Requerimientos	Fecha reunión post visita al aula
Sujeto N°1	Historia y geografía	Primera semana de junio.	Sujeto N°2 (Lenguaje y comunicaciones)	Pauta de observación de aula.	Primera semana de junio.
Sujeto N°2	Lenguaje y comunicaciones	Segunda semana de junio.	Sujeto N°1 (Historia y geografía)	Pauta de observación de aula.	Segunda semana de junio.
Sujeto N°3	Ciencias naturales	Tercera semana de junio.	Sujeto N°4 (Matemática)	Pauta de observación de aula.	Tercera semana de junio.

Sujeto N°4	Matemática	Cuarta semana de junio.	Sujeto N°3 (Ciencias naturales)	Pauta de observación de aula.	Cuarta semana de junio.
------------	------------	-------------------------	------------------------------------	-------------------------------	-------------------------

Posteriormente, como indica el cronograma antes expuesto se realizará una reunión entre los docentes involucrados, con el objetivo de retroalimentar en base a la experiencia vivida y las prácticas observadas. Para la adecuada realización de esta actividad los sujetos dispondrán de la sala de profesores en un horario acordado y en una fecha establecida con la debida anterioridad. Se espera que dicho encuentro no supere los cuarenta y cinco minutos.

La actividad anterior supone una apropiación de las prácticas colaborativas en la institución y de liderazgo pedagógico. Sin embargo, la directora estará encargada de realizar un seguimiento durante todo el año a estas acciones, con el objetivo de reforzar la buena conducta de los docentes y funcionarios en dicha materia, reconociéndolos y felicitándolos en privado y en público, a través de los canales de información y comunicación del establecimiento. En caso contrario, también recibirán retroalimentación en privado y por escrito. En síntesis, el objetivo final de esta parte es conseguir la formación de una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente.

#### **5.1.6.6      *Aprendizaje basado en datos.***

Finalmente, la dirección se reúne con el equipo de UTP al finalizar la etapa tres, con el objetivo de implementar prácticas de innovación en base a la información recopilada durante estas tres etapas y complementada con datos estadísticos. Se espera que las acciones que puedan ser contempladas para implementación correspondan a la relación contexto-recursos. La reunión tendrá una duración de dos jornadas de trabajo (dos días continuos), dispuestas de la siguiente manera:

##### Temática de la jornada uno:

- Revisión de la información recopilada.

- Triangulación de los datos recopilados en las tres etapas.
- Identificación de los nudos críticos.
- Identificación de las fortalezas.
- Oportunidades de mejora.

Temática de la jornada dos:

- Diagnóstico general de la implementación de las tres etapas.
- Objetivos trazados que apunten hacia la mejora.
- Planificación de acciones que permitan alcanzar los objetivos.
- Cronograma de trabajo anual, con el rol y fechas de cada uno de los sujetos, que permita la continuidad y permanencia en el tiempo de las prácticas colaborativas y de liderazgo pedagógico en los docentes.
- Continuidad de las prácticas de observación de aula entre docentes par, de una forma sistemática.
- Potenciar las visitas al aula desde la interdisciplinariedad.
- Fortalecer la planificación diversificada.

#### **5.1.6.7      *Evaluación de la tercera etapa.***

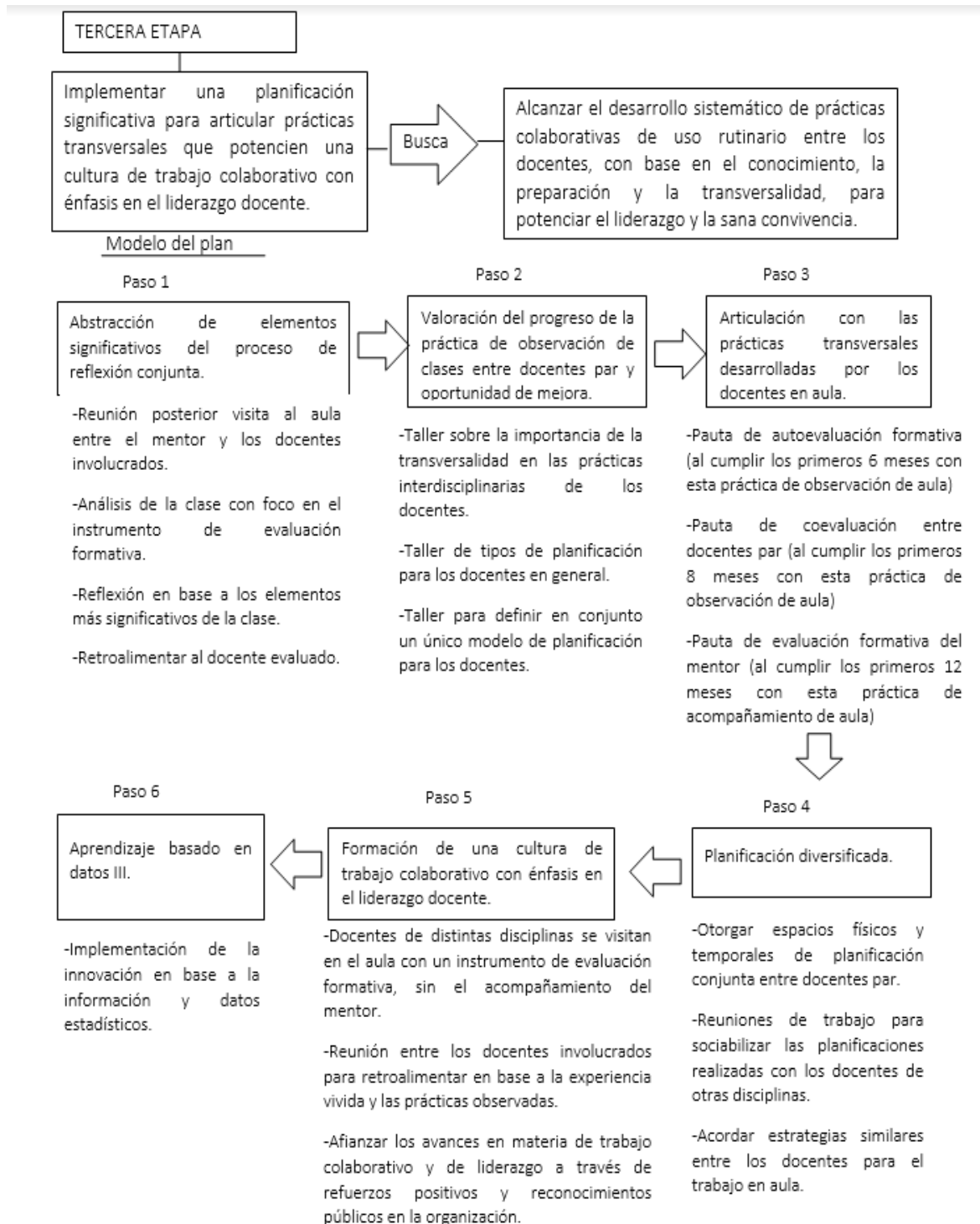
La evaluación de la tercera etapa de implementación se realizará a través de un Focus Groups, el cual será desarrollado en el salón principal a cargo de Dirección en conjunto con el equipo de UTP, y que tendrá requerirá de la presencia de los docentes facilitadores de la práctica de la etapa tres, los cuales se presentan a continuación:

- Docente N°1: Historia y geografía.
- Docente N°2: Lenguaje y comunicaciones.
- Docente N°3: Ciencias Naturales.
- Docente N°4: Matemática.



La duración de esta actividad será de dos horas y las experiencias relatadas, serán registradas en una bitácora en paralelo con el desarrollo de la actividad, la cual servirá de insumo para los organizadores.

Ilustración 23. Tercera etapa del plan de mejora.



El éxito en la implementación de la etapa tres se medirá por la capacidad de sostener y sistematizar las diferentes acciones orientadas al desarrollo de las prácticas colaborativas y de liderazgo pedagógico entre los docentes. Además, se considera el alcance que puedan tener los resultados obtenidos, en la implementación de la planificación diversificada. Cabe señalar que en esta instancia se debiera lograr la formación de una cultura de trabajo colaborativo con énfasis en el liderazgo docente, representado a partir de prácticas como la visita al aula entre docentes par, la visita entre docentes de diferentes asignaturas y “más aún” en la transversalidad de las prácticas en aula de los docentes que sean garantía del desarrollo y potencialidad de las habilidades y competencias de los estudiantes.

### 5.1.7 Visualización temporal de la aplicación del plan.

A continuación, se detalla la calendarización completa del plan de mejora:

Tabla 26. calendarización completa del plan de mejora.

Etapa N°1	Acciones por realizar	Responsables	Recursos	Fecha estimada de realización	Dirigido a
Año 1.					
-Potenciar una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico en los docentes.	-Taller de interacción nutritiva con la comunidad educativa.	-Dirección. -Equipo de convivencia.	-Espacio físico. - Presentación PowerPoint.	-Primera semana de marzo. -2 horas.	-Comunidad educativa (comunidad educativa (docentes, especialistas, equipo UTP, equipo PIE, apoderados líderes y estudiantes

					invitados).
	-Publicitar las ventajas de trabajar colaborativamente.	-Dirección.  -UTP.	-Redes sociales (página oficial de la institución, Instagram y Facebook).	-Primera semana de marzo.  -1 hora.	-Comunidad educativa, y personas externas que visiten las páginas institucionales.
	-Mesa de trabajo entre directivos y docentes en base al PEI.	-Dirección.  -Invitado DAEM.	- Presentación PowerPoint, taller de análisis del PEI.	-Segunda semana de marzo.  -2 horas.	-Docentes de la institución.
	-Organizar un equipo de trabajo asignando mentores (directivos).	-Dirección.  -UTP.  -Orientación.	- Presentación PowerPoint.  -Oficina de la directora.	-Tercera semana de marzo.  -2 horas.	-Docentes de la institución.
	-Taller de capacitación sobre la importancia del trabajo colaborativo.	-Dirección.	-Contratación de ATE.  - Presentación PowerPoint.  -Plataforma Meet.	-Primera semana de abril.  -2 horas.	-Docentes de la institución.  -Equipo de UTP.

	-Taller de reflexión sobre las prácticas colaborativas desarrolladas en la institución.	-Dirección.	-Contratación de ATE. - Presentación PowerPoint. -Plataforma Meet.	-Segunda semana de abril. -2 horas.	-Docentes de la institución. -Equipo UTP.
	-Mesa de trabajo entre Dirección, docentes, y equipo PIE para establecer objetivos comunes sobre el trabajo colaborativo.	-Dirección.	- Presentación PowerPoint. -Salón principal.	-Segunda semana de mayo. -2 horas.	-Docentes de la institución. -Mentores- Equipo de UTP. -Equipo PIE.
	-Generar un canal de comunicación efectivo entre mentores y docentes de las distintas disciplinas.	-Dirección. - Mentores- Equipo UTP.	-Plataforma Classroom. -Equipo de informática.	-Tercera semana de mayo. -1 hora.	-Docentes de la institución. -Mentores- Equipo UTP.
	-Realizar de manera gradual reuniones entre mentores, docentes y	-Dirección.	-Plataforma Classroom. -Equipo de informática.	-Tercera semana de mayo. -1 hora.	-Docentes de la institución. -Mentores- Equipo UTP.

	especialistas para comunicar los avances.				-Equipo PIE.
	- Diseñar instancias de visitas al aula con motivo de observación de clases entre docentes par, acompañados por un mentor, para fomentar el desarrollo profesional docente.	- Mentores- Equipo UTP.	-Espacio físico. - Plataforma Meet.	-Primera semana de junio. -30 minutos.	-Docentes de la institución. -Equipo PIE.
	Fijar instancias de retroalimentación entre los sujetos involucrados.	-Dirección. - Mentores- Equipo UTP.	-Sala de profesores.	-Segunda semana de junio. -1 hora.	-Docentes de la institución.
	Taller de introducción basada en datos.	-Dirección.	-Plataforma Meet. -Contratación de ATE.	-Primera semana de octubre. -2 horas.	-Docentes de la institución. -Equipo UTP.
	Taller sobre el uso efectivo de	-Dirección.	-Plataforma Meet.	-Segunda semana	-Docentes de la

	los datos cuantitativos.		-Contratación de ATE.	de octubre. -2 horas.	institución. -Equipo UTP.
	Taller de monitoreo de las prácticas colaborativas, completar planilla Excel de seguimiento de las acciones.	-Dirección.	-Plataforma Meet. -Contratación de ATE. -Planilla programa Excel.	-Tercera semana de octubre. -2 horas.	-Docentes de la institución. -Equipo UTP.
	Evaluación de la primera etapa.	-Dirección. -Equipo UTP.	- Encuesta de implementación (Google). -Correo institucional (Gmail).	-Primera semana de diciembre. -15 minutos.	-Docentes de la institución.
Etapa N°2 Año 2.	Acciones por realizar	Responsables	Recursos	Fecha estimada de realización	Dirigido a
- Sistematización de	-Elaborar un calendario semestral de	-Dirección. -Equipo UTP.	-Oficina equipo UTP.	-Primera semana de	-Docentes de la institución.

prácticas colaborativas y de liderazgo pedagógico en los docentes	evaluación formativa para cada docente de acuerdo con las instancias de visitas en aula.			marzo. -2 horas.	
	-Taller de capacitación para la implementación de prácticas de observación de clases entre docentes.	-Dirección.	-Contratación de ATE.  -Plataforma Meet.	-Primera semana de abril.  2 horas.	-Docentes de la institución.
	-Taller de fortalecimiento del liderazgo como una complementación al trabajo colaborativo	-Dirección.	-Contratación de ATE.  -Plataforma Meet.	-Segunda semana de abril.  2 horas.	-Docentes de la institución.
	-Estudio de caso.	-Dirección.  -Equipo UTP.	-Video para el estudio de clase.  -Salón principal.	-Tercera semana de abril.  -1 hora.	-Docentes de la institución.
	-Visita a establecimiento	-Dirección.  -	-Espacio temporal.	-Primera semana	-Docentes de la

en el cual el trabajo colaborativo sea una práctica institucionalizada.	Encargado DAEM.	-Permisos. -Transporte.	de mayo. -2 horas y 30 minutos.	institución.
-Reflexión de la visita.	-Dirección. -Equipo de UTP.	-Salón principal.	-Segunda semana de mayo. -45 minutos.	-Docentes de la institución.
- Observación de clases magistrales	-Dirección. -Equipo de UTP.	-Salón principal. -Video de la clase magistral. - Presentación PowerPoint.	-Tercera semana de mayo. -45 minutos.	-Docentes de la institución.
-Observación de caminatas de aula.	-Dirección. -Equipo de UTP.	-Salón principal. -Video de lacaminata de aula. - Presentación PowerPoint.	-Tercera semana de mayo. -45 minutos.	-Docentes de la institución.



	- Socialización de la pauta de evaluación formativa entre todas las partes.	-Equipo de UTP.	-Pauta de evaluación formativa de observación de clases entre docentes par.  -Espacio físico.	-Primera semana de junio.  -45 minutos.	-Docentes de la institución.
	-Reunión sobre la importancia de asistir el día y horario previamente establecido en el calendario semestral de evaluación formativa.	-Dirección.  -Equipo de UTP.	-Espacio físico.  -Espacio temporal.	-Segunda semana de junio.  -45 minutos.	-Docentes de la institución.
	-Explicar a los estudiantes y apoderados que las visitas al aula entre docentes par serán una práctica recurrente.	-Dirección.  -Equipo UTP.  -Inspector general.	-Clases de orientación.  -Reunión de apoderados.  -Docentes con rol de jefatura.	-Primera semana de agosto.  -45 minutos.	- Apoderados.  - Estudiantes.
	-Observación y apuntar los	-Mentor.	-Docentes	-Segunda semana	-Docentes de la

	elementos más significativos de la clase, evitando generar distracción hacia los estudiantes, e intervenciones innecesarias.	-Docentes pares.	(lenguaje y comunicaciones, historia y geografía, ciencias naturales, matemáticas) . -Espacio físico (sala de clases).	de agosto. -45 minutos.	institución. - Estudiantes.
	-Monitoreo de las acciones.	-Dirección. -Equipo de UTP.	- Presentación PowerPoint.  -Salón principal.	-Segunda semana de noviembre. -1 hora y 30 minutos.	-Docentes de la institución.
	-Completar planilla Excel de seguimiento de las acciones.	-Dirección. -Equipo de UTP.	- Presentación PowerPoint.  -Salón principal.  -Planilla programa Excel.	-Segunda semana de noviembre. -30 minutos.	-Docentes de la institución.
	-Evaluación de	-Dirección.	-Escala de	-Primera	-Docentes

	la segunda etapa.	-Equipo de UTP.	Likert.	semana de diciembre. 1 hora.	de la institución.
Etapa N°3 Año 3.	Acciones por realizar	Responsables	Recursos	Fecha estimada de realización	Dirigido a
- Sistematización de prácticas colaborativas y de liderazgo pedagógico en los docentes	-Reunión posterior visita al aula entre el mentor y los docentes involucrados.	-Mentor.	-Pauta de evaluación formativa de las prácticas de observación de aula entre docentes par.  -Biblioteca de la institución.	-Tercera semana de marzo.  -2 horas.	-Docentes evaluados formativamente.
	-Análisis de la clase con foco en el instrumento de evaluación formativa aplicado.	-Mentor.	-Pauta de evaluación formativa de las prácticas de observación de aula entre docentes	-Tercera semana de marzo.  -45 minutos.	-Docentes evaluados formativamente.

			pares. -Biblioteca de la institución.		
	-Reflexión en base a los elementos más significativos de la clase.	-Mentor.	-Pauta de evaluación formativa de las prácticas de observación de aula entre docentes par. -Biblioteca de la institución.	-Tercera semana de marzo. -45 minutos.	-Docentes evaluados formativamente.
	-Retroalimentación hacia el docente evaluado.	-Mentor.	-Pauta de evaluación formativa de las prácticas de observación de aula entre docentes par. -Biblioteca de la institución.	-Tercera semana de marzo. -30 minutos.	-Docentes evaluados formativamente.
	-Taller sobre la importancia de la transversalidad en las prácticas interdisciplinari	-Dirección.	-Plataforma Meet. -Presentación taller.	-Primera semana de abril. -2 horas.	-Docentes de la institución. -Equipo de UTP.

	as de los docentes.		-Contratación de ATE.		
	-Taller de tipos de planificación para los docentes en general.	-Dirección.	-Plataforma Meet. - Presentación taller.  -Contratación de ATE.	-Segunda semana de abril.  -2 horas.	-Docentes de la institución.  -Equipo de UTP.
	-Taller para definir en conjunto un único modelo de planificación para los docentes.	-Dirección.	-Plataforma Meet. - Presentación taller.  -Contratación de ATE.	-Tercera semana de abril.  -2 horas.	-Docentes de la institución.  -Equipo de UTP.
	-Pauta de autoevaluación formativa (al cumplir los primeros 6 meses con esta práctica de observación de aula).	-Dirección.  -Equipo de UTP.	-Espacio físico.  -Pauta de autoevaluación formativa.	-Cuarta semana de abril.  -30 minutos.	-Docentes de la institución.

	-Pauta de coevaluación entre docentes par (al cumplir los primeros 8 meses con esta práctica de observación de aula).	-Dirección. -Equipo de UTP.	-Espacio físico. -Pauta de coevaluación formativa.	-Primera semana de junio. -30 minutos.	-Docentes de la institución.
	-Pauta de evaluación formativa del mentor (al cumplir los primeros 12 meses con esta práctica de acompañamiento de aula).	-Dirección. -Equipo de UTP.	-Espacio físico. -Pauta de autoevaluación formativa.	-Primera semana de agosto. -30 minutos.	-Docentes de la institución.
	-Fijar espacios físicos y temporales de planificación conjunta entre docentes par.	-Dirección. - Inspectoría general.	-Espacios físicos y temporales. -Equipo UTP.	-Primera semana de mayo. -2 horas.	-Docentes de asignaturas (lenguaje y comunicaciones, historia y geografía, ciencias naturales,

					matemáticas). -Equipo PIE.
	-Reuniones de trabajo para socializar las planificaciones realizadas con los docentes de distintas disciplinas.	-Equipo de UTP.	-Salón principal. - Planificaciones.	Segunda semana de mayo. -1 horas y treinta minutos.	-Docentes de la institución.
	-Acordar estrategias similares entre los docentes para el trabajo en aula.	-Equipo de UTP.	-Salón principal. - Planificaciones.	Segunda semana de mayo. -1 horas y treinta minutos.	-Docentes de la institución.
	-Docentes de distintas disciplinas se visitan en el aula con un instrumento de evaluación formativa, sin el acompañamiento del mentor.	-Equipo de UTP.	- Instrumento de evaluación formativa. -Espacio físico (sala de clases).	-A partir de la primera semana de junio. -45 minutos.	-Docentes piloto: Lenguaje y comunicaciones, historia y geografía, ciencias naturales, matemáticas.

	-Reunión entre los docentes involucrados en la práctica para retroalimentar en base a la experiencia vivida y las prácticas observadas.	-Equipo de UTP.	- Instrumento de evaluación formativa.  -Espacio físico (sala de profesores).	-A partir de la primera semana de junio.	-Docentes: visitador-visitado.
	-Afianzar los avances en materia de trabajo colaborativo y de liderazgo a través de refuerzos positivos y reconocimientos públicos en la organización.	-Dirección.	-Espacio físico.  -Espacio temporal.  -Correo institucional (Gmail).	-A partir de la primera semana de agosto.	-Docentes de la institución.
	- Implementación de la innovación en	-Dirección.  -Equipo UTP.	-Espacio físico y temporal.	-Primera semana de diciembre	-Docentes de la institución.



	base a la información y datos estadísticos.			e. -2 jornadas.	
Elaboración propia.					

### 5.1.8 Evaluación total del plan de mejora.

El plan de mejora antes presentado está enfocado en dar respuesta al bajo despliegue de prácticas de trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico en los docentes de la institución, nace a partir de la relación de causa-efecto, dispuestas en un árbol del problema que fue el resultado de un diagnóstico general al caso. Por consiguiente, en un principio se aplicaron dos instrumentos que sostienen esta recopilación de información, para su posterior análisis y tratamiento, uno de ellos fue de carácter cuantitativo, el segundo uno cualitativo.

Teniendo en cuenta que, en la problemática detectada, se espera ejecutar una serie de acciones que encaminen a la institución hacia la mejora de sus prácticas en la temática en estudio. Por esa razón, con la aplicación de este plan se espera lograr tres ejes fundamentales, los cuales son enunciados a continuación:

- Los docentes tienen una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico.
- Sistematizar las prácticas de observación de clases entre docentes par en el establecimiento.
- Implementar una planificación diversificada para articular las prácticas transversales desarrolladas por los docentes en aula.

Estos ejes antes presentados, son la base del planteamiento de mejora institucional, los cuales son acompañados por cuatro prácticas fundamentales desarrolladas en paralelo, las cuales son:

- Crear una visión compartida en cuanto al trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico en la institución.
- Sistematización de las prácticas de observación de clases entre docentes pares.
- Desarrollo de la planificación diversificada.
- Gestión de los datos I, II y III (alineados progresivamente).

Las acciones realizadas están alineadas de manera progresiva, y pretenden lograr a nivel institucional una cultura de trabajo colaborativa entre los funcionarios, en especial en los docentes y más aún, en relación con el liderazgo como un complemento necesario para el desarrollo personal y colectivo de los sujetos.

Finalmente, y para generar una evaluación total del plan de mejora se volverá a aplicar el instrumento cuantitativo utilizado en un inicio de la investigación, el cual corresponde a la “Encuesta de trabajo colaborativo”, la que se encuentra bajo la tutela del doctor el Sr. Jorge Ulloa, vigente hasta la fecha 2021 en Chile. De los criterios de confiabilidad y validez (Baptista *et al.*, 2015), son responsables los directivos del magíster en gestión y liderazgo educativo de la Universidad de Concepción. De manera que los resultados, puedan dar cuenta de una esperada respuesta a las metas de efectividad expuestas en el árbol del problema, las cuales corresponden a:

- Al menos un 70% de los docentes reconoce una única visión sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico.
- Al menos un 60% de los docentes reconoce que desarrolla practicas sistemáticas de observación en aula entre pares.
- Al menos un 70% de los docentes reconoce pasar considerable tiempo planificando junto a su par.
- Al menos un 60% de los docentes reconoce estar consciente de lo que está enseñando su colega par en el aula.

Los resultados obtenidos serán evaluados y en caso de ser necesario se ajustarán acciones que permitan lograr los porcentajes declarados, y así, satisfacer a las necesidades de la institución.

## 6 Fundamentación teórica

### 6.1 Liderazgo pedagógico.

El liderazgo pedagógico puede ser comprendido como un conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de enseñanza en los estudiantes (Gajardo & Ulloa, 2016). En el contexto de los establecimientos escolares se establecen metas compartidas, comprendiendo una única visión o imagen que se desea crear (Senge, 2015). Asimismo, se requiere de la participación de todos los actores involucrados en el proceso de educativo (Kose, 2011). En este ámbito es que se vuelve relevante el rol de los líderes intermedios para ser los agentes movilizados de las transformaciones en las organizaciones, a través del modelaje de las prácticas y la articulación con los administrativos. La esencia del liderazgo pedagógico se encuentra en la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010), por lo que, clarifica la existencia de propósitos que permitan alcanzar las metas compartidas antes mencionadas, estos propósitos son de carácter educativo y están relacionados con la planificación del currículum, la evaluación de los docentes y la enseñanza, y más aún, promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005). Si bien el liderazgo pedagógico puede ser considerado un liderazgo para el aprendizaje (Hallinger, 2005), reúne una mezcla de conceptualizaciones diferentes, como lo es el liderazgo instruccional y el transformacional, ambos modelos enfatizan el desarrollo de un clima de altas expectativas, con propósitos compartidos y valores promovidos por la organización (Hallinger, 2010). Asimismo, el desarrollo del liderazgo directivo permite alcanzar el logro de sistemas educativos de mayor calidad y más justos (Romero, 2021).

En segundo lugar, y en el ámbito de liderazgo escolar los investigadores proponen cinco principios que vinculan el liderazgo y el aprendizaje, los cuales pueden ser vistos como parámetros de referencia a partir de los cuales los líderes pueden medir la distancia entre lo que hacen y lo que aspira que realicen (Gajardo & Ulloa, 2016). Estos principios están enfocados en centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y establecer una responsabilización común con los

resultados (MacBeath, Swaffield, & Frost, 2009). Además, cabe señalar que las prácticas de liderazgo tienen un impacto sobre el aprendizaje del estudiante, la cual es relativa y varía en su influencia (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008), y que es complementada por aspectos tales como el contexto, contenido, actividades de aprendizaje y procesos de aprendizaje asociados que tienen un efecto importante en la efectividad del logro de los estudiantes (Timperley & Alton- Lee, 2008).

Finalmente, los estándares están muy relacionados y estrechamente vinculados con la noción de liderazgo pedagógico, considerando que son “Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores” (MINEDUC, 2014), ya que su propósito es apoyar la evaluación indicativa de desempeño, apoyar la gestión de los establecimientos, apoyar a los establecimientos a identificar oportunidades de mejora y ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento (Gajardo & Ulloa, 2016). Asimismo, se relaciona con el “Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar” (MINEDUC, 2015), puesto que constituye un marco que define los conocimientos, competencias, y prácticas para el desarrollo del liderazgo escolar en Chile, y tiene como objetivo “orientar la acción de los directivos en las instituciones de nuestro país” (Gajardo & Ulloa, 2016). De acuerdo a lo anterior, es que el liderazgo pedagógico es hoy en día un factor de cambio en la administración de las instituciones educativas en Chile, puesto que otorgará los lineamientos y las claves de acción frente a la misión y la visión institucional, y sobre todo, al cumplimiento de las expectativas fijadas en torno a la formación de los y las estudiantes, por lo que, el liderazgo del director y equipo es el factor movilizador de la mejora escolar (Gajardo & Ulloa, 2016).

## **6.2 Observación de aula y retroalimentación de estrategia.**

Las prácticas pedagógicas son la base para el mejoramiento escolar, y requieren del involucramiento de todos los sujetos en las organizaciones educativas para apuntar hacia la mejora continua, por lo que, una de las prácticas de desarrollo profesional docente (DPD) más efectivas para lograr mejoras en los resultados de los estudiantes son las de visitas en el aula. Las cuales constituyen una forma de acompañamiento profesional basado en la observación de clases, en las que un miembro del equipo

directivo, técnico pedagógico, o un docente, presencia una clase completa o una parte de ella, para luego retroalimentar al profesor/a observado/a (Ulloa & Gajardo, 2016). De esta manera, se genera un intercambio de creencias dentro de un espacio definido, la cual otorgará un diagnóstico de una situación inicial, una oportunidad de mejora o una posibilidad de innovación. Asimismo, las Visitas al Aula tienen un carácter formativo, cuyo fin no es juzgar el desempeño docente, sino que buscar formas de aprender y mejorar a partir de la reflexión sobre la propia práctica (MINEDUC, s. fb), generando una instancia de desarrollo profesional que cobra sentido al momento de entregar al sujeto de la observación, un espacio de reflexión personal y guiada, y una mirada externa respecto de su labor, con el objetivo de fortalecer algún ámbito específico de sus prácticas, o bien, reconocer buenas prácticas que puedan ser replicadas por otros docentes (Ulloa & Gajardo, 2016), por lo que, se reconoce la estructura de la práctica como una etapa inicial de planificación previa, y la clarificación de la intención por la cual se realizará la visita al aula, considerando el tiempo, los sujetos involucrados, la frecuencia y los recursos, para luego otorgar un espacio a la reflexión y a una retroalimentación de lo observado. En otras palabras, el propósito de observar las clases no es evaluar, sino que acompañar a las y los docentes en su desarrollo profesional, a través de una retroalimentación acotada y la posibilidad de practicar aquello que se debe mejorar, en esta misma línea el foco de observación debe asociarse a una necesidad de mejora sentida por las y los docentes en relación con el aprendizaje de las y los estudiantes; debe ser preciso en su construcción y observable en el tiempo que se realizará la visita (Bambrick- Santoyo, 2015).

En segundo lugar, se debe tener claridad del foco de la observación, considerando la simultaneidad de los procesos e interacciones que ocurren en el aula, por lo que, el sujeto que realiza la visita debe asistir con una pauta de observación, la cual debe ser previamente socializada con el docente que será objeto de visita en el aula, otra estrategia sería presentarse con las hojas de registro abierto u otras técnicas basadas en la observación, pero siempre considerando que los juicios de valor no tienen cabida en el proceso. Sobre todo, al momento de realizar la retroalimentación, o la reflexión en conjunto.

Desde el punto de vista del desempeño docente en aula, se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo (Anderson, 2010), más aún, se sostiene que el desempeño docente se ve fuertemente influenciado por las prácticas de liderazgo desarrollado por los equipos directivos en los establecimientos que impactan positivamente en el aprendizaje escolar (Leithwood K. , 2009), por lo que, si el liderazgo directivo es una fuente de confianza para el docente, seguramente las instancias de retroalimentación y reflexión pedagógica serán enriquecedoras, y fomentarán el fortalecimiento de las redes de trabajo con el equipo de la unidad técnico pedagógica de la institución. En este contexto, el Marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2008).

De esta manera, se espera que los docentes reflexionen de manera sistemática sobre su práctica, que analicen críticamente en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, reconozcan sus fortalezas y debilidades y permanezcan en constante desarrollo profesional (Ulloa & Gajardo, 2016).

Además, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (MINEDUC, 2015), señala la importancia de que los equipos directivos generen condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional, más aún, el director y el equipo técnico-pedagógico deben apoyar a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2014).

Particularmente en este apartado es importante mencionar que los docentes no se desarrollan solos, siendo las organizaciones quienes juegan un rol relevante en su desarrollo profesional (Ulloa & Gajardo, 2016). En este sentido, la evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a los docentes, en la interacción con otros, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, 2008).

### **6.3 Trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente.**

El trabajo colaborativo es una instancia que facilita la oportuna formación de instancias de experiencia y reflexión conjunta entre docentes. De acuerdo con esto,

podría ser comprendida como un proceso en que el individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento (Guitert & Jiménez, 2000). Sin embargo, es determinante la utilización de estrategias y técnicas de aprendizaje colaborativo (Dimitriadis, 2004). Asimismo, a partir de esta manera el trabajo colaborativo se transforma en un modelo de aprendizaje interactivo, que permita alcanzar las metas consensuadas. Además, el desarrollo profesional de los docentes se ve fortalecido en la interacción entre pares, y en la potencialización del aprendizaje (Calvo, 2014).

En la actualidad la política nacional, le otorga gran relevancia al trabajo colaborativo entre pares, a través del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), en el cual se fomenta la construcción de las buenas relaciones entre pares y equipos de docentes promoviendo diálogos pedagógicos, participando de espacios de reflexión e intercambio entre sus prácticas y experiencias vividas. Sin embargo, todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo, por lo que, la responsabilidad es compartida (Barkley, 2007). De la misma manera, y en beneficio del desarrollo profesional docente se debe generar una interdependencia positiva entre los sujetos, el uso de habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, y el deseo de compartir la resolución de las tareas (Echazarreta, 2009).

En la misma línea, El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del ministerio de educación de Chile, a través de la ley 20.903 ha enfatizado en la necesidad de potenciar el desarrollo profesional docente a través del trabajo colaborativo, por lo que, a planteado una serie de modalidades referidas en este ámbito. Una de ellas, son las comunidades de aprendizaje profesional definidas como un grupo de profesionales que comparten y cuestionan críticamente su práctica, de manera continua, reflexiva y colaborativa, con una orientación al aprendizaje de los alumnos y el crecimiento profesional (Stoll, 2006). Así, esta modalidad está situada en las experiencias cotidianas de las profesoras y los profesores, para alcanzar una mejor comprensión del conocimiento a través de reflexiones críticas y socializadas (Krichesky & Murillo, 2011). Otra estrategia, es el estudio de clases que implica la conformación de grupos de docentes que se reúnen regularmente a planificar sus clases, y luego las

observan y retroalimentan para la mejora. Considera un ciclo que incluye la planificación y preparación de la clase, luego la ejecución de esta, seguida de la observación, retroalimentación y el rediseño. Este ciclo se repite hasta lograr los objetivos de mejora propuestos en el grupo (MINEDUC, s.f). Finalmente, describe el club de video como una metodología que busca desarrollar la visión profesional de los docentes a través del análisis colectivo de videos de sus clases (Van Es & Sherin, 2008).

En conclusión, el trabajo colaborativo, consistiría en un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado con una organización, y la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo (Johnson, 1999), desarrollado a través del compromiso y el empleo de métodos de trabajo grupal, asignando roles, compartiendo la autoridad, aceptando la responsabilidad y el punto de vista del otro para alcanzar el aprendizaje colaborativo, que sería el resultado del trabajo colaborativo (Chaljub, 2014).

#### **6.4 Planificación diversificada.**

La planificación diversificada es aquella que desde su elaboración responde a la diversidad de estudiantes presentes en el aula (Blanco, 1999). Además, considera acciones colaborativas por el equipo de aula en su aplicación las cuales deben ser flexibles y acordes a las necesidades de la organización (Borges, 2014). De acuerdo con esto, es importante considerar la gran diversidad de estudiantes presentes en la sala de clases, ya que, cada uno posee características de aprendizaje propias y contextos particulares (Blanco, 1999). No solo basta con considerar al estudiante, sino que también, el contexto en el cual se rodea, por lo que, se debe preparar un entorno adecuado que pueda potenciar las interacciones y la participación de estos (Ainscow, 2004).

De acuerdo con lo anterior, la planificación diversificada presenta ciertos componentes centrales los cuales tienen relación con el análisis del currículum escolar del nivel o curso, al igual que poseer conocimiento sobre la didáctica general (Blanco, 1999). Diversidad también es variedad de diseños de estrategias de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1996). Asimismo, aplicar los principios de diversificación,



flexibilización y adecuación curricular permiten plasmar las estrategias pedagógicas seleccionadas de una mejor forma (Blanco, 1999).

Este tipo de planificación es una forma para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, desafiando a los equipos directivos a ser más inclusivos. Es una invitación a crear nuevas realidades en función de la eficacia (Senge, 1994). Es una temática a nivel de liderazgo, y de cultura organizacional, puesto que, cuando se examinan con detenimiento, son los dos lados de una misma medalla y en realidad no se puede entender el uno sin el otro (Schein, 1988). Ante esto, los equipos de trabajo deben frecuentar una cultura inclusiva con base en la colaboración y en la capacitación constante en materia de integración y didáctica. Por consiguiente, al potenciar el trabajo colaborativo a través de acciones inclusivas se genera una valoración por el aprendizaje, en donde todos los estudiantes independientemente de sus condiciones personales y sociales, ni requisito alguno, puedan desarrollarse de igual manera (Parra Dussan, 2005). Sin embargo, el concepto de inclusividad educativa no solo es entendida como una forma de atender y subsanar las dificultades de aprendizaje, sino que también de abordar diferentes situaciones de exclusión, como acoger y educar a todos los estudiantes no solo a los considerados como educables (Arnaiz, 2003).

Finalmente, una planificación diversificada es aquella que considera a los estudiantes desde sus necesidades individuales concretas (Blanco, 1999) y las atiende desde la innovación, la creatividad y la inclusión.

## **6.5 Aprendizaje basado en datos.**

El uso de datos permite avanzar en la gestión de las instituciones educativas, sobre todo en la toma de decisiones. Dentro de sus atribuciones recopila sistemáticamente datos, los analiza e interpreta y usa esta información para mejorar la educación (Schildkamp, 2015). No solo involucra datos de carácter cuantitativos, sino que también requiere el uso de información extraída bajo un modelo cualitativo, por ejemplo, recopila datos de reuniones, entrevistas, encuestas y/o evaluaciones. Al aplicar este término al contexto de los datos y la información cuantificable, se deben incorporar otras definiciones que son complementarias en su esencia y relación con la dinámica actual de las instituciones. Dentro de este contexto educativo la toma de decisiones en base a los

datos pertenece en su mayoría al área de gestión y administración, en el rol de dirección y del equipo de Unidad Técnico-pedagógica. Los beneficios que otorga son la toma de decisiones oportuna, determinar información de logro, información de necesidad de aprendizaje y ser una herramienta en el proceso de mejora escolar. (Levin, 2009). Asimismo, la literatura señala que uno de los elementos que facilita el apropiado uso de los datos en el ámbito educativo va en relación con los equipos colaborativos, la experticia del líder, y un modelo reconocido por la comunidad (Desimone, 2009). El aprendizaje basado en datos es considerado una herramienta para la toma de decisiones, que permite adentrarnos en los problemas desde diversos prismas, múltiples interpretaciones, cuestionar nuestros supuestos, y enfocarnos en buscar soluciones contextualizadas a nuestra realidad (Earl & Katz, 2002). Además, facilita la adaptación de las organizaciones al contexto, considerando las necesidades de está en tiempo real, con foco en los sujetos involucrados, como los docentes y los estudiantes que generan la relación enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es de gran relevancia, considerar que la lectura de los datos debe ser realizada por una persona capacitada e idónea en su rol, por su complejidad. El análisis de datos nos reporta información respecto a la efectividad de las decisiones que tomamos, posibilitando el aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Lai & Schildkamp, 2013).

## **6.6 Sistematización de las prácticas colaborativas.**

Las prácticas colaborativas son parte de un proceso de cambio que se está viviendo en las organizaciones educativas. Considerando que dicha profesión está pasando desde una cultura de ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Lieberman, 2001). Por consiguiente, son experiencias que se desarrollan y se acumulan en el tiempo. La sistematización enfatiza en la participación de los involucrados, dejando registro de su accionar, para su ordenamiento y posterior reconstrucción (Jara, 1998). Del mismo modo, presenta una serie de requerimientos para su implementación en un determinado contexto, ya que, las experiencias previas vividas por los sujetos se transforman en indispensables, en la formación de nivel personal y en las concepciones teóricas sobre el trabajo colaborativo. A partir, de estos elementos, se promueven procesos internos de reflexión y análisis crítico que doten de sentido la continuidad de los procedimientos a través del tiempo (Berdegue, Ocampo, & Escobar, 2000).

En segundo lugar, hablar de sistematización de las prácticas colaborativas es ordenar las etapas en la implementación de una acción o en la continuidad de esta. Es jerarquizar los elementos y respetar una estructura preestablecida (Alboan, 2004). No solo basta con esto, ya que es un proceso que genera conocimientos que deben ser socializado, y comunicados entre los docentes que son parte de la acción colaborativa. Además, están acompañadas por confrontaciones con base en experiencias ajenas al contexto (Antillón, 2002). Con esto se espera una reciprocidad en la información que permita enriquecer los procesos, sobre todo desde la cercanía con el liderazgo pedagógico que es parte de las experiencias adquiridas a nivel personal.

### **6.7 Interdisciplinariedad como estrategia de cambio en el trabajo colaborativo.**

Hoy en día, la interdisciplinariedad es comprendida desde la alineación (Perrenoud, 1997). Sin embargo, no concibe solo una línea de trabajo, sino que, comprende diferentes disciplinas. Considera la diversidad desde el análisis, sometiendo a comparación y enjuiciamiento, y finalmente, integrando (Tamayo, s.f.). la interdisciplinariedad debe ser realizada de manera complementaria al proceso educativo (Morin, 1990). Es comprendido como un término que va más allá de lo pedagógico, del actuar en el aula. Asimismo, también se concentra en los atributos de los elementos que los caracterizan, en aspectos didácticos que permiten reflexionar sobre la relación del saber y sobre el tratamiento al cual éste debe someterse en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje (Resweber, 2000).

La interdisciplinariedad fusiona aspectos presentes en la diversidad de las disciplinas curriculares, con una finalidad y un eje que responde a objetivos (Klein, 1996). Sin embargo, es un concepto que está relacionado al contexto en el cual se aplica y, sobre todo, a la cultura de la organización, porque involucra personas. Su fin, consiste en la superación de la fragmentación del conocimiento, tiene como ambición y objetivo integrar los saberes para dar una nueva mirada epistemológica al conocimiento (López, 2012). Por lo tanto, a través de esta práctica cobra sentido la planificación con un enfoque transversal, que permita el desarrollo continuo de las habilidades de los estudiantes en relación con el ejercicio desarrollado en diferentes asignaturas que contengan elementos que las relacionen entre sí.

## 7 Conclusiones y Proyecciones.

La investigación realizada permitió indagar sobre los pilares que sostienen a la institución fiscal más grande de la comuna de Parral, que atiende a más de mil estudiantes, y que cumple la labor de ser un “espejo” de las prácticas e iniciativas que lleva a cabo el DAEM, siendo una institución pionera en la innovación educativa, con un proyecto educativo basado en el desarrollo del liderazgo y en afianzamiento de las prácticas colaborativas. En cuanto a su funcionamiento, se precisa la implementación de marcos de actuación que permitan involucrar a todos los actores y establecimientos para lograr una buena enseñanza y contribuir al tipo de sociedad que se desea formar (Grundy, 1991). Por consiguiente, la fortaleza en su organización interna se visualiza a través de las comunidades de aprendizaje, en la disposición de sus docentes a compartir ideas y fomentar el perfeccionamiento, en su calidad humana y en la constante búsqueda de la mejora. En materia educativa generan un impacto en el logro académico de los alumnos (Marzano, 2003 ). Sin embargo, al someter la organización bajo un enfoque cuantitativo-cualitativo reveló importantes hallazgos.

En primer lugar, la institución declara que una de sus fortalezas es el trabajo colaborativo, pero la realidad denota la inexistencia de una visión compartida acerca de esto y la falta de contundencia de acciones relacionadas con este tema, además, no era posible precisar la cantidad de actos relacionadas con esta área, por lo tanto, fue indispensable la aplicación de un instrumento cuantitativo que fuera capaz de medir la cantidad y efectividad de las prácticas colaborativas en los directivos, docentes y en el normal funcionamiento de la institución a nivel de comunidad educativa, revelando que existían prácticas colaborativas pero en una etapa inicial y solo a nivel de dirección, por lo que, no generaban un impacto a nivel de funcionamiento en la organización, esto conduce a la implementación de acciones poco significativas para los docentes.

En este sentido, al hablar de prácticas en una etapa inicial se precisan las comunidades de aprendizaje solo a nivel de diseño, sin implementación efectiva, ni proyección alguna. Esto es visible en la falta de prácticas sistemáticas de observación de clases entre docentes par, lo que imposibilita una articulación en las prácticas pedagógicas transversales que puedan desarrollar los docentes en el aula. Asimismo, y

por ese motivo, se observó la ausencia de una planificación diversificada entre los docentes.

Por otro lado, la aplicación del instrumento cualitativo demostró la ausencia de una visión compartida en los docentes sobre las prácticas de trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico, que refuerza la importancia de generar una alineación de los funcionarios en base a la fijación de metas comunes, que sean ejemplo para los estudiantes que en el futuro contribuirán a la sociedad. En efecto, la educación está inmersa en la dinámica del mundo actual, y requiere de integración armoniosa de todas las piezas que la componen (Freire, 1998). Cabe señalar, que los hallazgos fueron parte de la construcción del árbol del problema, y, por ende, fueron el fundamento para la elaboración del plan de mejora, que fue la “receta” para subsanar las problemáticas vigentes y transformarlas en oportunidades de mejora.

Es preciso señalar, que antes del accionar, se debe generar un diagnóstico que sea lo más cercano a la realidad y sostenido por los datos fidedignos, en tal caso, fueron garantes en la necesidad de contar con una visión compartida sobre el trabajo colaborativo y de liderazgo pedagógico, como cimiento y para dar cumplimiento a lo declarado en el PEI institucional. Así, lograr construir un proyecto profesional pleno de sentido (Postic, 1995). Entonces, el rol de dirección es fundamental en esta primera etapa. Considerando que, en un contexto de alta vulnerabilidad las prácticas de liderazgo son claves (Leithwood K. , 2007). En segundo lugar, la gestión de dirección en la búsqueda de apoyo externo es fundamental para otorgar una formación efectiva en este ámbito en los docentes, la capacitación en materia de trabajo colaborativo es crucial para lograr profesionales más empáticos, cooperativos y capaces de trabajar mancomunadamente. Sin embargo, es importante que esta acción sea debidamente seguida por un sistema de gestión de datos, a través del adecuado uso del monitoreo de las prácticas ejecutadas, con el objetivo de medir logros y alcances de las acciones desarrolladas. El adecuado uso de los datos y la información permite precisar decisiones en mención a las problemáticas presentadas (Aliaga, 1999).

Por otro lado, y de acuerdo con el aprendizaje adquirido, es importante instalar una visión compartida para luego, fomentar la observación de clases entre docentes pares, como el núcleo de las prácticas colaborativas que requiere la institución. De esta

manera, favorecerá el desarrollo de otro tipo de acciones que fuesen progresivas y que sean acorde al caso, como, por ejemplo, al sistematizar esta práctica en la organización, los docentes abandonaron el acompañamiento del mentor en el aula, porque ya tenían una trayectoria y una preparación que eran garantías para un proceder autónomo y proactivo. Así, se dio lugar a una gestión independiente entre los docentes, la que fue complementada con espacios físicos y temporales para la realización de una planificación y preparación conjunta. De acuerdo con esto, se transforma en un importante desafío de potenciar la interacción entre pares para que la organización logre resultados más efectivos (Fullan, 2005). Los docentes no se desarrollan solos (Gajardo J. , 2019). Es decir, requieren la provisión de direcciones en materia educacional y metas (Robinson V. &, 2007). Asociada directamente la coherencia y complementariedad con dirección y UTP. Para movilizar a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). Después de lo cual, será posible establecer una dirección general en la organización con acuerdos por parte de los docentes. Esto, se transforma en una acción con relación en la construcción de una visión compartida, que requiere del trabajo colaborativo entre pares, un aumento de la motivación y confianza por implementar innovaciones (Katzenmeyer, 2001).

Por consiguiente, el uso efectivo de los datos otorga sustento en lo cuantitativo y en lo cualitativo lo cual es asertivo en la validación a las acciones que se están implementando, manifestado en el logro de una alineación en el accionar, y en el trabajo mancomunado autónomo por parte de los docentes, con la preparación y la asistencia a las correspondientes capacitaciones, que son la base del acompañamiento y la red de apoyo de la institución.

Así, y bajo estos términos incrementa el rango de acción, permitiendo que los docentes de diferentes asignaturas puedan visitarse durante las clases, en acción de observar y aprender entre ellos, desarrollando un sentimiento por la integración curricular y el valor hacia la planificación diversificada, que es una herramienta que potencia la inclusión de todos los estudiantes en el aula desde lo particular. Posibilitando la instalación de la transversalidad y la interdisciplinariedad como elementos base en el sentido de la planificación, que permitan ajustarse a los diferentes

intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes en el aula. Esto, es ajustarse a un contexto educativo cambiante a nivel nacional, al sentido de altas expectativas en los y las estudiantes, la inclusión y la necesidad de contar con equipos colaborativos. Establecer las expectativas de alto rendimiento, plantea un gran desafío en la modificación de ciertas creencias institucionalizadas por la comunidad educativa las cuales están relacionadas con la capacidad de adaptarse a los contextos cambiantes, evaluar sus prácticas, planificar los procesos educativos, monitorear sus aprendizajes (Bellei, 2008). Finalmente, el producto será una cultura de la colaboración, interrelacionado con el liderazgo pedagógico en los docentes, con acciones declaradas y claramente visibles en la cotidianeidad de la organización, con sustento en la gestión de los datos y con proyección en materia de innovación y mejora escolar.

### **7.1 Proyecciones.**

En primer lugar, el establecimiento de una visión compartida en las prácticas colaborativas y de liderazgo pedagógico, son clave en el accionar de los funcionarios y en las metas que persigan como organización. Aportando en aspecto tales como, la motivación para trabajar en equipo, y velar por un buen clima escolar (Bellei, 2008). De esta forma, también se fomentarán las altas expectativas en los estudiantes. En segundo lugar, para sostener estos procesos es muy importante contar con espacios de participación docente, que promuevan el liderazgo y el diálogo nutritivo entre los estamentos.

Del mismo modo, no basta con implementar prácticas efectivas de trabajo colaborativo en la institución para alcanzar las metas, sino que, también es crucial proyectarse a través de los años, y en ese caso sistematizar la acción es positivo para fijar una trayectoria en el tiempo, que pueda ser medida y permita almacenar información a través de la gestión de datos.

Finalmente, las prácticas de observación de clases entre docentes par, es una posibilidad para resignificar las prácticas de integración en una organización, ya que, si bien permite enriquecer la planificación desde la retroalimentación y reflexión conjunta, también, es una invitación para observar a los docentes de otras asignaturas y velar por una planificación transversal que potencie el desarrollo de las habilidades de los

estudiantes en los diferentes niveles que cursan en la institución, para así lograr la planificación diversificada. De manera análoga, se hará más partícipes a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, y quizás en el futuro, se posibiliten espacios para los alumnos puedan elegir la forma en como desean aprender un determinado contenido, desde sus intereses y consideraciones por un mundo que cada vez es más dinámico.

## 8 Anexos

### 8.1 Entrevista en profundidad.

#### 8.1.1 Entrevista en profundidad N°1. Orientadora.

Objetivo específico	Preguntas
Identificar las prácticas colaborativas que desarrollan los docentes en la institución.	<p>¿Podrías describir lo que entiendes por prácticas colaborativas entre docentes de una institución?</p> <p>Las prácticas colaborativas tienen que ver con el articular, alinear, trabajar, todo lo que es planificar, hacer evaluaciones en conjunto con respecto al tema pedagógico, cuando hablamos de trabajo colaborativo, nosotros en nuestro establecimiento trabajamos con las comunidades de aprendizaje y en estas, nosotros vamos viendo cómo vamos alineando nuestro quehacer educativo, por lo tanto, para mí, es hacer un trabajo mancomunado, donde lo que sabe un colega, le puede servir a otro, es decir donde todos sean un aporte para el fin último que es el aprendizaje de los estudiantes.</p>
	<p>¿Cómo se desarrollan las prácticas colaborativas entre docentes en tu institución?</p> <p>Trabajamos con las comunidades de aprendizaje, estamos</p>



	<p>afianzados y donde nos reunimos una vez a la semana aprox. En primera instancia, para realizar trabajo colaborativo entre los docentes. Nosotros, trabajamos a través de mentorías o profesores líderes y tutores y donde vamos viendo las necesidades y requerimientos, se hace un trabajo desde el equipo directivo, el equipo de gestión de la unidad técnico- pedagógica, articulada en donde vamos haciendo una bajada de información a los profesores, estudiantes y apoderados. No solo se trabaja de forma pedagógica a nivel docente, sino que con toda la comunidad educativa.</p>
	<p>¿De qué manera te sientes involucrado en las prácticas colaborativas en tu institución?</p> <p>En mi rol de orientadora, estoy involucrada en todos los procesos, que participo en todas las iniciativas y las acciones que tiene el establecimiento y en cada una en la forma en cómo me involucro es con mi aporte, a través de mi experiencia, nuevas ideas y metodologías de trabajo, también, sumándose al proyecto de la institución, teniendo claro la misión y la visión del colegio. Me involucro tratando de ser un aporte, creando también cambios a nivel de la institución, productivos, y fortaleciendo el rol que nosotros estamos realizando en la institución.</p>
<p>Caracterizar los nudos críticos de las prácticas colaborativas en la institución.</p>	<p>¿Cuáles son las competencias profesionales que posees en materia de trabajo colaborativo?</p> <p>Yo siempre estoy en constante perfeccionamiento, y en este minuto mi competencia profesional es asumir el rol de orientadora, y para eso tuve que perfeccionarme en el área, a través de un magister. A mí también me gusta trabajar colaborativamente con las otras entidades de la institución, con la unidad técnico-pedagógica, el equipo de gestión, y de convivencia. Para poder mejorar nuestra institución, en el ámbito de</p>

	<p>perfeccionamiento, tengo títulos y postítulos en mi área. Constantemente estoy participando de redes externas que pueden ser un aporte hacia mi comunidad educativa.</p>
	<p>¿De qué forma tus competencias profesionales contribuyen al desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución?</p> <p>El saber y la escucha activa, ser prudente, poder consensuar y lidiar con diferentes caracteres, tener la capacidad de resolver situaciones complejas me a llevado de hacer un trabajo articulado teniendo una buena relación con todo el personal y ser un aporte dentro de la institución.</p>
	<p>¿Cuál es la metodología de trabajo colaborativo utilizada por los docentes en los diferentes departamentos en la institución?</p> <p>Es reunirse cada cierto tiempo, yo pertenezco al departamento de humanidades y artes, y trabajamos con lideres y mentores. Tenemos una metodología que nos reunimos con el equipo de gestión, hacemos una bajada de información de todos los requerimientos de nuestro establecimiento, tomamos acuerdos y luego los sociabilizamos con nuestro departamento. Luego, tomamos decisiones con los docentes, revisamos los programas de estudio, articulamos reuniones estructuradas con pautas a seguir, con claridad de donde estamos y hacia dónde queremos llegar, en nuestros departamentos tenemos la posibilidad para que cada integrante pueda entregar información de su especialidad y practica pedagógica.</p>
<p>Categorizar las competencias utilizadas por los docentes en el desarrollo de las</p>	<p>¿Cuáles son los nudos críticos que identificas a nivel de trabajo colaborativo entre los docentes de la institución?</p> <p>En esta modalidad virtual los tiempos, en que uno tiene que trabajar y sociabilizar los documentos, en un periodo de clases presencial sería mucho más sencillo, el nudo critico seria reunirnos</p>

prácticas colaborativas en la institución.	fuera de nuestro horario de clases, una comunicación fluida y donde todos estemos alineados, pero por tiempos muchas veces no nos podemos reunir todos, y tenemos que dar prioridades a otras situaciones emergentes. En ocasiones tenemos todo planificado y sucede algo emergente en el momento y nos saca de nuestra pauta y cronograma.
	<p>¿De qué forma el equipo directivo resuelve los nudos críticos en el nivel de trabajo colaborativo en la institución?</p> <p>Una de las formas es siempre ponernos en el lugar de los docentes, miramos a la persona, al contexto en el que estamos trabajando y nos reunimos justamente para ver todas estas posibles situaciones y evitar que se sigan dando, además nos antepone a esto, para prevenirlas.</p>
	<p>¿Cómo los directivos promueven en los docentes las prácticas de trabajo colaborativo para la implementación de nuevas tareas?</p> <p>Primero, como equipos directivos nos estamos perfeccionando, somos el modelo y el ejemplo y nos adelantamos a tener claro nuestro enfoque para posteriormente hacer la bajada de esto a los docentes, y de estar nosotros claros, alineados, para poder hacer que el resto de la comunidad educativa se una a nuestras inquietudes y necesidades como establecimiento.</p>

### 8.1.2 Entrevista en profundidad N°2. Docente segundo ciclo.

Objetivo específico	Preguntas
Identificar las prácticas colaborativas que	<p>¿Podrías describir lo que entiendes por prácticas colaborativas entre docentes de una institución?</p> <p>Lo que yo entiendo principalmente va, en como nosotros los</p>

<p>desarrollan los docentes en la institución.</p>	<p>colegas nos juntamos y nos organizamos para que podamos hacer una buena enseñanza, a nivel de escuela y de asignatura, el hecho de estar reunidos a través de departamentos, de trabajar ahora con el tema del docente par, eso ayuda a que no trabajemos tan solos, y que también podamos compartir resultados, compartir material, y hacer una práctica mucho más enriquecedora en este sentido. Comprobado esta que si trabajamos en conjunto hacemos mejores cosas que cuando trabajamos solos. Cuando uno trabaja solo siempre es bueno tener a uno que le vaya diciendo que es lo que puede verse de afuera, por ejemplo, errores, o cosas que tal vez no nos estén resultando. El apoyarse en otro colega en este sentido, es fundamental.</p> <p>El trabajo colaborativo no se ve solamente en los profes, ya que en tiempos de pandemia nos están apoyando arto los paradocentes, en el tema de la asistencia sobre todo, y eso también es un trabajo colaborativo, del hecho que al profe también se les desliguen un poco de cosas, para que nosotros podamos encargarnos de lo fundamental en este momento, que es pasar la materia por ejemplo, tener la organización curricular al día, y cumplir con lo que nos exigen del ministerio, el trabajo colaborativo se da en otros niveles no solo entre profes.</p>
	<p>¿Cómo se desarrollan las prácticas colaborativas entre docentes en tu institución?</p> <p>Nosotros estamos trabajando ahora a nivel de departamentos, divididos en áreas de la educación o disciplinas también, actualmente se trabaja con reuniones cada 15 días, dependiendo de la necesidad que tengamos como departamentos nos reunimos antes o después, con las prácticas de docentes pares, cuando un profesor que trabaja con primero a cuarto básico también se coordina con su docente par, y nosotros con los otros colegas nos</p>

	<p>estamos reuniendo a trabajar en conjunto la asignatura de orientación, se hace la clase en conjunto y se planifica así, a lo menos una vez al mes nos reunimos a coordinar.</p>
	<p>¿De qué manera te sientes involucrado en las prácticas colaborativas en tu institución?</p> <p>Uno trabaja por los chiquillos, si uno falta es una pieza fundamental, si uno no se siente importante hay que mirarse para adentro y saber que estamos haciendo mal, tenemos que sentirnos relevantes en la misión que estamos.</p>
<p>Caracterizar los nudos críticos de las prácticas colaborativas en la institución.</p>	<p>¿Cuáles son las competencias profesionales que posees en materia de trabajo colaborativo?</p> <p>Actualmente, yo estoy a cargo del liderazgo de ciencias, soy parte de la primera línea de cursos de indagación científica para la enseñanza de la educación, que se dicta en universidades públicas. Como trasladas la indagación científica a las comunidades de aprendizaje, y los e se transformaron finalmente en nuestros departamentos, conocer a los colegas, al estar a cargo de algo es importante conocer a las personas que están ahí, la comunicación y preguntar sobre como esta, un bueno día.</p>
	<p>¿De qué forma tus competencias profesionales contribuyen al desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución?</p> <p>A mí me toco, comunicar a los colegas lo que era una comunidad de aprendizaje, enseñarles. Esta experiencia me ayudo a saber cómo funciona y cuál es su fin, en nuestro caso a través de los departamentos. Es complicado muchas veces, cuando se generan ciertas directrices y es todo cuadrado y no se ven los matices, sabiendo que estamos en una etapa en donde se requiere la flexibilidad. Debemos tener unos tiempos designados, reagendar porque aparecen cosas emergentes. Porque las preguntas nos</p>

	<p>permiten ir más allá, las comunidades de aprendizaje funcionan bien.</p> <p>¿Cuál es la metodología de trabajo colaborativo utilizada por los docentes en los diferentes departamentos en la institución?</p> <p>Nosotros los lideres semanal o quincenalmente nos reunimos con el UTP, y ellos como equipo directivo esperan que esa información nosotros la bajemos a los departamentos, una vez que eso pasa, tanto el líder del departamento y el directivo trabajan con el departamento, ya sea en tabla y todo esto queda en una bitácora, que posteriormente es enviada por el directivo al equipo de UTP. Fundamentalmente, se trabaja así.</p>
<p>Categorizar las competencias utilizadas por los docentes en el desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución.</p>	<p>¿Cuáles son los nudos críticos que identificas a nivel de trabajo colaborativo entre los docentes de la institución?</p> <p>Principalmente, en la falta de los tiempos, en la organización de los tiempos y la compatibilidad de los tiempos de cada persona y los designados para el trabajo. Muchas veces se cree que porque nosotros estamos en la casa estamos haciendo nada, hacemos las clases en la mañana y en las tardes, creen que no hacemos nada, sabiendo que estamos preparando material, revisando evaluaciones, revisando ticket de salida, o simplemente dedicando nuestra tarde a un descanso personal, entonces yo creo que los nudos críticos parten porque muchas veces las jefaturas se creen dueñas de los tiempos, ahora mismo los consejos están terminando pasado las 18:00 horas, con horarios que no corresponden y muchas veces nadie dice nada por temor a perder la pega y eso es cierto, hay gente que está a contrata y lamentablemente no puede decir nada, y siempre ha pensado cosas que yo estoy diciendo ahora. Uno de los nudos críticos es el poco respeto que se tiene por los tiempos individuales. Otro nudo crítico, es que cuando se preguntan las cosas nadie dice nada, y</p>

	<p>cuando se dicen las cosas todo se lo toman a juicio personal, tenemos poca autocritica, en que fallan los profes, los directivos y los paradocentes, esto entorpece el trabajo. Los profes estamos llamados a llenar miles de papeles, que podrían estar gestionados de una mejor manera.</p>
	<p>¿De qué forma el equipo directivo resuelve los nudos críticos en el nivel de trabajo colaborativo en la institución?</p> <p>Estamos teniendo reuniones, acercando más los departamentos, no estamos compartiendo como antes, sino que solo vemos a los de nuestros departamentos. Lo han ido trabajando, calmando más la moto, tomándonos libres los viernes, y esos días no hay correos y no se molesta tanto. Lo otro es que nosotros no decimos las cosas y ellos no son adivinos, así que hay que decirles las cosas, ya que se dan por supuestas cuando no son así.</p>
	<p>¿Cómo los directivos promueven en los docentes las prácticas de trabajo colaborativo para la implementación de nuevas tareas?</p> <p>Se está haciendo capacitaciones en el uso de las nuevas plataformas virtuales, con cursos de ABP, cursos de Excel, se está trabajando y se agradece. Constantes reuniones cuando hay desalineaciones entre los colegas pares, como mejorar. Se están haciendo cosas, no está todo mal, no está todo bien, pero se está trabajando en conjunto.</p>

### 8.1.3 Entrevista en profundidad N°3. UTP.

Objetivo específico	Preguntas
Identificar las prácticas colaborativas que	¿Podrías describir lo que entiendes por prácticas colaborativas entre docentes de una institución?

<p>desarrollan los docentes en la institución.</p>	<p>Entiendo que corresponde al trabajo pedagógico en conjunto en la que todos los integrantes de un equipo aportan desde su experticia y aprenden del otro. Las prácticas colaborativas permiten que todos sus miembros se sientan valorados y parte importante en el logro de las metas institucionales.</p>
	<p>¿Cómo se desarrollan las prácticas colaborativas entre docentes en tu institución?</p> <p>En el liceo se trabaja a nivel de departamentos, según asignaturas afines, donde se realizan reflexiones pedagógicas para tomar acuerdos en pro de los aprendizajes.</p> <p>También los docentes pares, quienes realizan clases en el mismo nivel y asignatura, se reúnen para planificar, construir instrumentos de evaluación y preparación de clases, con el fin de alinear el trabajo por niveles y así todos los estudiantes del liceo tengan las mismas oportunidades de aprendizaje sin diferenciar según el profesor que dicta la clase.</p>
	<p>¿De qué manera te sientes involucrado en las prácticas colaborativas en tu institución?</p> <p>En el liceo el equipo directivo participa activamente de las comunidades de aprendizaje, entregamos lineamientos de trabajo y escuchamos las sugerencias de los docentes, a través de los líderes de los departamentos. También cada directivo es parte de un departamento como asesor pedagógico y éste es quien apoya a los docentes de asignaturas a trabajar de acuerdo con los estándares ministeriales y velando la rigurosidad académica en las actividades de enseñanza.</p> <p>El equipo directivo se encuentra involucrado en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que UTP tiene un rol activo siendo responsable de los aprendizajes al igual que el resto de la</p>



	comunidad liceana.
Caracterizar los nudos críticos de las prácticas colaborativas en la institución.	<p>¿Cuáles son las competencias profesionales que posees en materia de trabajo colaborativo?</p> <p>Tengo especialidad y manejo temas de currículum y evaluación.</p> <p>Suelo tener buen trato y buenas relaciones interpersonales con mi equipo de trabajo.</p> <p>Me siento comprometida con el proyecto educativo.</p>
	<p>¿De qué forma tus competencias profesionales contribuyen al desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución?</p> <p>A través de talleres de desarrollo profesional interno, corrección de instrumento de evaluación y retroalimentación de las prácticas docentes en los casos que son necesarios.</p>
	<p>¿Cuál es la metodología de trabajo colaborativo utilizada por los docentes en los diferentes departamentos en la institución?</p> <p>Reuniones por departamento cada 15 días para tratar los lineamientos pedagógicos dados por el establecimiento, en estas reuniones se organiza el trabajo de departamento, analizan instrumentos de evaluación, se realizan talleres internos según las necesidades detectadas, se toman acuerdos y entregan sugerencias para ser conversados con UTP y buscar una línea de acción que permita superar las dificultades.</p> <p>Cabe agregar que los líderes de departamentos son parte del Equipo de UTP ampliado quienes analizan, sugieren y aportan lineamientos pedagógicos que buscan mejorar los aprendizajes de los estudiantes.</p>
Categorizar las	¿Cuáles son los nudos críticos que identificas a nivel de trabajo

competencias utilizadas por los docentes en el desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución.	colaborativo entre los docentes de la institución?  El factor tiempo, el cual no es suficiente para desarrollar el trabajo colaborativo entre docentes pares, la virtualidad limita la interacción entre ellos. Sin embargo, gracias al profesionalismo y compromiso de los docentes se logra preparar la enseñanza en conjunto.
	¿De qué forma el equipo directivo resuelve los nudos críticos en el nivel de trabajo colaborativo en la institución?  Se disminuyeron la cantidad de horas y días de las reuniones de departamento, de 2 veces a 1 vez por semana y consejos administrativos, los cuales se desarrollan cuando realmente es necesario, para así ofrecer más tiempo de la semana al trabajo técnico pedagógico entre los docentes.
	¿Cómo los directivos promueven en los docentes las prácticas de trabajo colaborativo para la implementación de nuevas tareas?  Involucrándose en el proyecto educativo, siendo parte de los equipos de trabajo, investigando para aportar con lineamientos pedagógicos, fundamentando la importancia de las nuevas tareas y sentirse responsable del trabajo que se hace en el aula.

#### 8.1.4 Entrevista en profundidad N°4. Dirección.

Objetivo específico	Preguntas
Identificar las prácticas colaborativas que desarrollan los docentes en la institución.	¿Podrías describir lo que entiendes por prácticas colaborativas entre docentes de una institución?  Las prácticas colaborativas son acciones de trabajo entre dos o más docentes que tienen un objetivo en común, donde las responsabilidades y metas son compartidas y tienen como base el

	<p>aprendizaje y mejoramiento de sus prácticas educativas y aprendizaje de sus estudiantes.</p>
	<p>¿Cómo se desarrollan las prácticas colaborativas entre docentes en tu institución?</p> <p>A través de comunidades de aprendizaje se reúnen docentes que comparten su labor por asignaturas similares y/o ciclos y trabajan en función del logro de aprendizajes de sus estudiantes. Además se trabaja entre pares de nivel por asignatura en la elaboración de organizaciones curriculares, planificación de clases y evaluación.</p>
	<p>¿De qué manera te sientes involucrado en las prácticas colaborativas en tu institución?</p> <p>Personalmente soy directivo colaborador del departamento de prebásica y primer ciclo y esta experiencia me permite ser parte de un objetivo y una meta de trabajo en común. Conocer el trabajo que realizan mis pares, ser parte de su labor y contribuir al logro de sus metas de aprendizaje.</p>
<p>Caracterizar los nudos críticos de las prácticas colaborativas en la institución.</p>	<p>¿Cuáles son las competencias profesionales que posees en materia de trabajo colaborativo?</p> <p>Me he capacitado, participado de talleres y auto gestionado mi aprendizaje en función del liderazgo distribuido, las comunidades de aprendizaje y trabajo colaborativo.</p>
	<p>¿De qué forma tus competencias profesionales contribuyen al desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución?</p> <p>Desde mi labor y competencias mi responsabilidad es establecer prácticas de gestión que permitan los espacios, tiempos y estrategias de desarrollo profesional para el logro del trabajo colaborativo.</p>
	<p>¿Cuál es la metodología de trabajo colaborativo utilizada por los</p>

	<p>docentes en los diferentes departamentos en la institución?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidades de aprendizaje.</li> <li>- Trabajo entre pares de asignatura.</li> <li>- Trabajo por departamentos (convivencia escolar, Programa de integración, COP, UTP ampliado, entre otras).</li> </ul>
<p>Categorizar las competencias utilizadas por los docentes en el desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución.</p>	<p>¿Cuáles son los nudos críticos que identificas a nivel de trabajo colaborativo entre los docentes de la institución?</p> <p>Los tiempos son escasos y en la actualidad la no presencialidad dificulta la ejecución de comunidades de aprendizaje.</p> <p>Docentes aun confunden lo que es trabajo colaborativo con trabajo en equipo y en algunos casos aún se entiende como distribución de tareas.</p>
	<p>¿De qué forma el equipo directivo resuelve los nudos críticos en el nivel de trabajo colaborativo en la institución?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estableciendo tareas que requieren de la colaboración.</li> <li>- Estableciendo días y horarios fijos para el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje.</li> <li>- Implementando talleres que apunten al logro del trabajo colaborativo.</li> </ul>
	<p>¿Cómo los directivos promueven en los docentes las prácticas de trabajo colaborativo para la implementación de nuevas tareas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A través del otorgamiento de tiempos para el trabajo colaborativo.</li> <li>- Liderando comunidades de aprendizaje.</li> <li>- Promoviendo la reflexión y toma de decisiones colaborativamente.</li> </ul>

### 8.1.5 Entrevista en profundidad N°5. Docente primer ciclo.

Objetivo	Preguntas
----------	-----------

específico	
<p>Identificar las prácticas colaborativas que desarrollan los docentes en la institución.</p>	<p>¿Podrías describir lo que entiendes por prácticas colaborativas entre docentes de una institución?</p> <p>Están orientadas hacia un compartir de la información entre los colegas pares en primera instancia y dentro de un departamento, ambos docentes se comparten en qué nivel están trabajando con sus estudiantes, tiene que ver con un trabajo interconectado entre los departamentos, para ello, los profesores deben tener reuniones previas donde se evidencie una concordancia en el trabajo. Significa que el trabajo colaborativo va a significar armonizar más los temas de trabajo, y que sea mejor para el estudiante.</p>
	<p>¿Cómo se desarrollan las prácticas colaborativas entre docentes en tu institución?</p> <p>En una primera instancia, entre colegas pares dentro de una misma asignatura, y en cursos paralelos, para ellos, compartir informaciones y resultados dentro del proceso educativo, aun no se ha logrado generar una conexión con las demás asignaturas. Obviamente que el trabajo ya cuenta con la implementación del trabajo colaborativo entre pares y profesores de la misma asignatura, de esta forma el profesor que tiene niveles inferiores o los profesores que tienen niveles superiores, saben que están trabajando y lo que el otro profesor requiere, para que el estudiante llegue oprimo a su nivel.</p>
	<p>¿De qué manera te sientes involucrado en las prácticas colaborativas en tu institución?</p> <p>Siento que la opinión que yo entrego es practica y útil, para los procesos de enseñanza de los demás colegas. Al mismo tiempo, lo que los demás colegas entregan al departamento, es útil para ir</p>

	<p>trabajando en el proceso educativo de los estudiantes. Es por ello por lo que mi rol como docente del establecimiento, es aportar, hacia nuevas ideas, y áreas de desarrollo profesional con los estudiantes.</p>
<p>Caracterizar los nudos críticos de las prácticas colaborativas en la institución.</p>	<p>¿Cuáles son las competencias profesionales que posees en materia de trabajo colaborativo?</p> <p>Amplio dominio de la materia que desarrollo, y al mismo tiempo una entrega hacia el área educacional, la mayoría de los profesores de historia nos enfocamos en el contenido que enseñamos, es por ello, que el contenido que nosotros dominamos es bien amplio, y al mismo tiempo en un cierto sentido, la búsqueda de un desarrollo importante en ese sentido, en el tema de un profesor que domine el área educacional, faltan capacidades en el área educacional, pero existen buenas capacidades en mi asignatura.</p>
	<p>¿De qué forma tus competencias profesionales contribuyen al desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución?</p> <p>Es obviamente, que soy una persona que puede establecer buenas relaciones con los pares, conocimiento importante de la materia que domino, para ayudar a otros colegas que también realizan historia en otros niveles inferiores, que no tienen tantos conocimientos como yo los tengo. Esto nos sirve para que ellos me transmitan sus aprendizajes en educación y ellos lo hacen en contenido, lo que sirve para desarrollar en el alumno, un contenido adecuado en aprendizaje. En este caso, que el estudiante necesita aprender y lo que le sirve aprender.</p>
	<p>¿Cuál es la metodología de trabajo colaborativo utilizada por los docentes en los diferentes departamentos en la institución?</p> <p>Hay un trabajo implícito, en el compartir información, una revisión exhaustiva de las planificaciones de los docentes, vistas</p>

	<p>por otros colegas, y compartirlas para buscar errores, y, mejorar el docente en su desarrollo o práctica profesional. Esto sirve porque el profesor puede visualizar en que se está equivocando o sus fortalezas, y debilidades. con el apoyo de los demás colegas, uno va mejorando su práctica, sus planificaciones y sus instrumentos de evaluación.</p>
<p>Categorizar las competencias utilizadas por los docentes en el desarrollo de las prácticas colaborativas en la institución.</p>	<p>¿Cuáles son los nudos críticos que identificas a nivel de trabajo colaborativo entre los docentes de la institución?</p> <p>El tiempo que tenemos para trabajar, con los colegas pares. El trabajo docente en la institución es un trabajo bastante agobiante y exigente, por lo que, es lo que busca el colegio. El tiempo que asignamos a trabajo colaborativo es bastante poco, o muchas veces se hace corto el tiempo, que buscar o desarrollar mejores habilidades, requiere que el docente tenga más tiempo para trabajar en ello, y cosas que el colegio no lo entra y el tiempo se hace muy exiguo.</p>
	<p>¿De qué forma el equipo directivo resuelve los nudos críticos en el nivel de trabajo colaborativo en la institución?</p> <p>Generar una planificación de trabajo, caso hay un orden establecido, es lo que se busca crear en el trabajo colaborativo, el problema recae que en estos tiempos mucha gente se hace exigua, por lo que, la conversación entre pares y los tiempos se hacen cortos en el desarrollo de aprendizaje.</p>
	<p>¿Cómo los directivos promueven en los docentes las prácticas de trabajo colaborativo para la implementación de nuevas tareas?</p> <p>Nos indican que el trabajo mancomunado es una mejor entrega de contenidos a los estudiantes, y el mejor desarrollo de habilidades, por lo que el colegio se enfoca básicamente en que sea totalmente colaborativo entre pares, y por diferentes</p>

	asignaturas, y obviamente que se enfocara en todas las disciplinas del establecimiento, eso no ha podido lograr. Pero la escuela busca interconectar el trabajo de todos los docentes en la escuela.
--	--

## 8.2 Cuestionario de trabajo colaborativo.

### 8.2.1 Instrumento cuantitativo tipo encuesta, del magister en liderazgo y gestión educativa de la Universidad de Concepción.

<b>FOLIO:</b>					
<b>COLABORACIÓN DOCENTE</b>					
Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones acerca de la <b>colaboración docente</b> en este establecimiento y circule su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.					
AFIRMACIONES ACERCA DE LA COLABORACIÓN DOCENTE	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESCUER DO	EN DESACUERD O	MUY EN DESACUERDO
1.- Los directivos del establecimiento valoran las ideas de los profesores.	5	4	3	2	1
2.- Los directivos del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes.	5	4	3	2	1
3.- Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento.	5	4	3	2	1
4.- Los profesores están informados sobre las decisiones y el acontecer en el establecimiento.	5	4	3	2	1
5.- La participación de los docentes en la toma de decisiones para el establecimiento se toma en serio.	5	4	3	2	1
6.- Los directivos garantizan tiempo para la enseñanza y la planificación de clases.	5	4	3	2	1
7.- Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas.	5	4	3	2	1



<b>8.-</b> Los directivos en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente.	5	4	3	2	1
<b>9.-</b> Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos.	5	4	3	2	1
<b>10.-</b> Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando.	5	4	3	2	1
<b>11.-</b> Los profesores son conscientes de los que están enseñando otros profesores.	5	4	3	2	1
<b>12.-</b> Los profesores trabajan juntos para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento.	5	4	3	2	1
<b>13.-</b> Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos.	5	4	3	2	1
<b>14.-</b> Los profesores confiamos entre nosotros.	5	4	3	2	1
<b>15.-</b> Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes.	5	4	3	2	1
<b>16.-</b> Los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo.	5	4	3	2	1
<b>17.-</b> Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos.	5	4	3	2	1
<b>18.-</b> Los profesores confían en la integridad moral de los directivos.	5	4	3	2	1
<b>19.-</b> Los directivos son competentes en la realización de su trabajo.	5	4	3	2	1
<b>20.-</b> Los directivos no se preocupan por los docentes.	5	4	3	2	1
<b>21.-</b> Los docentes desconfían de muchas acciones de los directivos.	5	4	3	2	1
<b>22.-</b> El equipo directivo apoya los objetivos que queremos alcanzar en nuestro establecimiento.	5	4	3	2	1
<b>23.-</b> Todos los miembros del equipo directivo trabajan alineados con los objetivos del establecimiento.	5	4	3	2	1
<b>24.-</b> Los miembros del equipo directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar.	5	4	3	2	1
<b>25.-</b> El equipo directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas	5	4	3	2	1

### 8.3 Excel base de datos de resultados cuantitativos.

Respuestas	Liderazgo para la colaboración							
	1.- Los c	2.- Los	3.-Los pr	4.- Los pr	5.- La par	6.- Los i	7.- Los pl	8.- Los d
1	5	5	5	2	1	1	1	2
2	5	5	5	5	5	4	5	5
3	5	5	4	5	5	5	5	5
4	5	5	4	4	4	5	4	5
5	4	4	4	4	5	4	5	4
6	3	3	3	4	3	2	4	3
7	5	5	4	5	5	4	5	3
8	4	4	4	4	3	4	3	3
9	4	4	4	4	4	4	5	4
10	5	5	5	5	4	5	5	4
11	4	5	3	4	3	2	4	5
12	4	4	3	4	3	3	4	3
13	4	5	4	4	4	4	5	4
14	5	5	4	5	4	5	4	5
15	4	4	4	5	4	4	5	4
16	5	5	5	5	5	5	5	5
17	5	5	4	4	4	4	4	4
18	4	4	3	4	4	4	4	4
19	3	4	4	4	3	2	5	4
20	4	4	4	4	4	4	4	4
21	5	5	5	5	5	5	5	5
22	5	5	4	4	4	4	5	5
23	4	4	5	4	4	3	4	4
24	3	3	2	2	2	1	3	3
25	5	5	5	4	4	5	4	4
26	5	4	5	5	5	5	5	4
27	4	4	4	4	4	3	4	4
28	5	4	4	5	5	4	5	4
29	4	4	3	4	4	3	4	3
30	1	2	1	4	2	2	2	2
31	5	5	5	5	5	5	5	5
32	4	4	3	5	3	5	3	4
33	4	4	3	3	3	4	4	3
34	4	3	3	3	3	4	4	3
35	4	4	4	4	4	4	3	4
36	4	4	2	4	2	4	4	4
37	5	4	4	5	4	4	4	4
38	3	2	3	3	3	3	2	3
39	4	4	3	4	4	4	4	4
40	3	2	2	2	3	1	2	3
41	2	3	2	3	4	2	2	2
42	4	2	3	4	3	2	4	5
43	4	2	4	4	2	2	4	4
44	2	2	2	4	4	2	4	4
45	2	2	2	5	2	2	4	4
46	2	2	2	4	2	2	4	4

Muy en desacuerdo (1)	2,2	0,0	2,2	0,0	2,2	6,5	2,2	0,0
En desacuerdo (2)	8,7	17,4	15,2	6,5	13,0	21,7	8,7	6,5
NI en acuerdo ni en desacuerdo (3)	10,9	8,7	23,9	8,7	23,9	10,9	8,7	21,7
De acuerdo (4)	43,5	41,3	39,1	54,3	41,3	39,1	47,8	50,0
Muy de acuerdo (5)	34,8	32,6	19,6	30,4	19,6	21,7	32,6	21,7

Línea de control	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

P

#### Cultura de Colaboración

dimensional, basada en una batería estadounidense (Gruenert y Valentine, 1998) y diseños propios (Fromm, Val  
entivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento. Esto se basa en la opinión que tienen los docentes  
colaborando profesionalmente. Estas situaciones percibidas por los docentes son el nivel práctico y aplicado de  
preguntas que indagan por la disposición, compromiso y apertura que se percibe en el equipo directivo.

## 9 Referencias.

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Journal of Educational Change,.
- Alboan. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social.* España: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.
- Aliaga, F. (1999). *Internet e investigación educativa: Posibilidades y necesidades de un área emergente.* Revista de Investigación Educativa.
- Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas. . Individuo y sociedad .*
- Antillón, N. (2002). *¿Cómo lo hacemos? ...para construir conocimiento a través de la sistematización de la práctica social.* México: IMDEC.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos.* Aljibe.
- Bambrick- Santoyo, P. (2015). *Seminario "No hay Excusas". Recuperado del sitio web Educando Juntos <https://www.educandojuntos.cl/experiencias/seminario-no-hay-excusas/>.*
- Barkley, E. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. . Madrid: Morata .*
- Bellei, C. (2008). *The public-private school controversy in Chile. En: School Choice International Chakrabarti, R. y Peterson. . Oxford: MIT Press.*
- Berdegue, J., Ocampo, A., & Escobar, G. (2000). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guías de terreno.* Santiago: PREVAL-FIDAMERICA.

- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC.
- Bolívar, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. . Revista internacional de investigación en Educación .
- Borges, S. (2014). *Inclusión Educativa y Educación Especial: Un Horizonte Diverso para Igualar las Oportunidades de Desarrollo*. La Habana: Educación Cubana.
- Calvo. (2014). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo*. . Santiago de Chile : UNESCO.
- Candales, L., & Torres, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Colombia : Revista la Piragua, N°23.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Santiago: ISSN 0717-554X - [www.moebio.uchile.cl](http://www.moebio.uchile.cl).
- Chaljub, J. M. (2014). *"Trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en la universidad,"*. Cuad. Pedagog. Univ., vol. 11.
- Coll, C. (1996). *Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional*. . Madrid: Alianza Editorial.
- Corominas, J., & Pascual. (1984). *Diccionario crítico etimológico*. Madrid: Gredos.
- Dimitriadis, Y. (2004). *Marco de componentes y apoyo tecnológico* . Rev. Iberoam.
- Drucker, P. (1981). *La gerencia: tareas, responsabilidades y prácticas*. Buenos Aires: El Ateneo .
- Earl, L., & Katz, S. (2002). *Leading schools in a data-rich world*. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration (pp. 1003-1022)*. Dordrecht: Kluwer Academic. .
- Echazarreta, C., & Prados, J. (2009). *"La competencia y el trabajo colaborativo"*. Rev. sobre la sociedad del conocimiento.
- Follett, M. (1924). *Creative experience*. Londres: Longmans.

- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. . Montevideo: Siglo XXI Editores. .
- Fromm, G. V. (2018). *Evaluación longitudinal de las acciones formativas del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar en establecimientos públicos. Informe Técnico N° 3*. . Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. . EE.UU: Corwin Press.
- Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Nota Técnica N°6*. . Valparaíso, Chile.: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*:. Chile: Universidad de Concepción.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del currículum*. . Madrid : Morata .
- Guitert, M., & Jiménez, F. (2000). "Aprender a colaborar", in *Cooperar en clase: ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. . Madrid : M.C.E.P. .
- Hallinger, P. (2005). *Instruccional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*. . Leadership and Policy in Schools.
- Hallinger, P. (2010). *Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph series*. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Jara, O. (1998). *El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales*. Costa Rica: ALFORJA.
- Jara, O. (2010). *Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina*. . San José, Costa Rica: Ediciones del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Johnson, D. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.

- Katzenmeyer, M. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers*. Thousand Oaks. California: Corwin Press.
- Klein, J. (1996). *Crossing boundaries. Knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Kose, B. (2011). *Developing a transformative school vision: Lessons from peer-nominated principals*. . Education and Urban Society.
- Krichesky, G., & Murillo, F. J. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Rev. Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). *Data-based decision making: An overview*. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decisión making in education: Challenges and opportunities*. *Studies in educational leadership* 17, (pp.9-21). Dordrecht: Springer.
- Leithwood, K. (2007). *Leading With Teacher Emotions in Mind*. . California: Corwin Press.
- 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](http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. *Leadership*, 132.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. . School leadership & management.
- Lieberman, A. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. . New York: Teachers College Press. .
- López, L. (2012). *La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación*. Ecuador: Sophia, Colección de Filosofía de la Educación.
- Lovanovich, M. (2015). *La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos*. Argentina : Revista Iberoamericana de Educación.

- MacBeath, J., Swaffield, S., & Frost, D. (2009). *Principled narrative*. . International journal of leadership in education. .
- Marzano, R. (2003 ). *what works in schools. Translating Research into Action*. . Virginia: ASCD.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza (Séptima Ed)*. Santiago : Ministerio de Educación, República de Chile. Retrieved from fileId=17c321fb-9ae1-8737-7153-b119e0837ae6&documentId=291f00a6-921a-32e7-b8da-b4cbbe9c15ba.
- MINEDUC. (2014). *Estandares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. . Santiago de Chile : Ministerio de educación .
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el Liderazgo escolar* . Santiago de Chile : Ministerio de educación .
- MINEDUC. (s. fb). *Orientaciones para la retroalimentación y compromiso de mejora*. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar, <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/II.-Orientacionespara-la-retroalimentaci%C3%B3n-y-compromis>. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (s.f). *Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo*. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar, <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/III.-Modalidades-A>.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience. 2e éd*. París: Seuil.
- Parra Dussan, C. (2005). *Libro comunidades étnicas en Colombia. Cultura y Jurisprudencia*. Colombia : Centro Editorial Universidad del Rosario.
- PEI, L. B. (3 de mayo de 2021). [www.colegiopabloneruda.cl](http://www.colegiopabloneruda.cl). Obtenido de [www.colegiopabloneruda.cl](http://www.colegiopabloneruda.cl): <https://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=16469>
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. París : ESF.



- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. . Porto: Porto Editora.
- RAE. (2020). definición de articular . *Diccionario de la lengua española* .
- Resweber, J. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité. Vers l'intégration des savoirs*. París: L'Harmattan.
- Robbins, P., & Alvy, H. (2004). *The new principal's fieldbook: Strategies for success*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, V. &. (2007). *The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students*. . Australia : Australian Journal of Education.
- Robinson, V. L. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. Educational Administration Quarterly.
- Rojas, A. (2002). *Monitoreo y evaluación* . San José: FUPROVI.
- Salcedo, H. (2011). *Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Venezuela: Revista de Pedagogía, Año I, No.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Plaza & Janes Editores. P. .
- Senge, P. (1994). "Introduction to the paperback edition". En *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. Nueva York/Londres: Doubleday/Currency, IX-XX.
- Senge, P. (2015). *La quinta disciplina en la práctica- 2ªEdición* . Buenos Aires : Editorial Gránica.
- Stoll, L. B. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. Journal of Educational Change,.
- Tamayo, M. (s.f.). *La interdisciplinariedad*. Colombia : INCESI.

- Timperley, H., & Alton- Lee, A. (2008). *Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners*. . Review of research in education .
- Ulloa, j., & Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado del sitio web *Líderes Educativos del Centro de Liderazgo para la mejora escolar*.  
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>.
- Van Es, E., & Sherin, M. (2008). *Mathematics teachers “learning to notice” in the context of a video club*. Teaching and Teacher Education.