



PROYECTO DE GRADO MAGISTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

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

PROFESOR GUÍA: MG. JORGE GAJARDO
AUTOR: MARÍA JOSÉ VILLALOBOS SAN MARTÍN

YUMBEL, MAYO 2022

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	3
2. RESUMEN EJECUTIVO	4
3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	5
3.1 Descripción general de la institución.....	5
3.2 Aspectos Organizativos.....	6
3.3 Propósitos institucionales.....	7
Misión:	7
Visión:	7
3.4 Redes de apoyo y/o conexiones con otras instituciones.....	7
3.5 Dotación	8
3.6 Indicadores de eficiencia interna.....	8
3.7 Resultados académicos.....	11
3.8 Estándares de aprendizaje.....	15
3.9 Otros indicadores	17
4. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE	18
4.1 Línea de investigación	18
4.2 Objetivos del diagnostico	18
Objetivo general:	18
Objetivos específicos	18
4.3 Diseño metodológico.....	19
Enfoque, diseño y alcance	19
Muestra y Unidad de análisis.....	19
¿Qué se quiere describir?	20
Instrumentos y análisis de la información	21
Cuestionario.....	22
Focus Group.....	23
Elementos de validez y confiabilidad que introduciremos en el diseño.....	24
4.4 Plan de análisis de datos.....	26
Resultados de orden cuantitativo	26
Resultados de orden cualitativo	54

4.5 Integración de resultados	61
4.6 Árbol del problema	722
Problema.....	72
Causas	72
Efectos	72
Análisis del problema identificado.....	73
Análisis de las Causas	73
Análisis de los efectos	78
5. PROPUESTA DE MEJORA	82
6. FUNDAMENTACIÓN TEORICA	1166
7. CONCLUSIONES.....	128
8. REFERENCIAS	1300

1. INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene por objeto dar a conocer una propuesta de mejora para un establecimiento de dependencia particular subvencionada de la comuna de Concepción. Dicha propuesta fue elaborada una vez analizados los datos cuantitativos y cualitativos proporcionados por la aplicación de la encuesta CEPPE y la realización de una entrevista. A partir de la integración y análisis de estos resultados se identificó una problemática, junto con sus causas y efectos.

El informe se encuentra estructurado en seis apartados. En el primero, se presenta el resumen ejecutivo del proyecto, donde se explica de manera sintética la propuesta de mejora elaborada. En el segundo, se da cuenta de los antecedentes del establecimiento (descripción general, matrícula, dotación, propósitos, resultados de aprendizaje, indicadores de eficiencia y los otros indicadores de calidad). En el tercero, se presenta el diagnóstico y la línea base realizada, se describen las preguntas de la investigación, los objetivos del diagnóstico, diseño metodológico, muestra, instrumentos aplicados, datos recolectados de orden cualitativo y cuantitativo, el plan de análisis de los datos, síntesis de los datos recolectados, integración de resultados y para finalizar se plantea un árbol del problema. En el cuarto, se presenta la propuesta de mejora con su objetivo y respectivas metas de efectividad. Se detallan los resultados esperados del plan y el diseño de las actividades. En el quinto, se desarrolla la fundamentación teórica. Finalmente, en el sexto se presentan las conclusiones del trabajo realizado.

2. RESUMEN EJECUTIVO

El presente proyecto tiene como finalidad dar a conocer un plan de mejoramiento educativo que busca contribuir en la solución a una problemática detectada en el proceso de diagnóstico y línea base, la cual fue construida en dos etapas: en la primera, se recogieron los datos cuantitativos mediante la aplicación de la encuesta CEPPE a docentes del establecimiento, resultados que fueron posteriormente analizados. En la segunda, se profundizó mediante datos cualitativos, extraídos de la realización de entrevistas aplicadas por una consultora externa a los líderes de la institución (rector, director, encargados de áreas, entre otros).

En base a los datos analizados, se realizó una propuesta para el mejoramiento educativo, la cual que busca articular y fortalecer el trabajo entre directivos y docentes del establecimiento con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

La integración de resultados permitió visibilizar la necesidad de desplegar prácticas por parte de los directivos, que aluden al apoyo a la labor docente y la gestión pedagógica. Esta problemática fue abordada por el diseño de un plan de mejoramiento educativo que tiene como objetivo “Contribuir al despliegue de prácticas directivas alusivas a la gestión curricular y al apoyo docente en colegio particular subvencionado de la comuna de Concepción”, por medio del acompañamiento al aula y el trabajo colaborativo como estrategia de desarrollo profesional docente, para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Este trabajo será realizado por integrantes del equipo directivo del colegio, docentes y un facilitador externo, quién acompañará y proporcionará lineamientos de cómo desarrollar el plan de mejoramiento

3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

3.1 Descripción general de la institución

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

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

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

3.2 Aspectos Organizativos

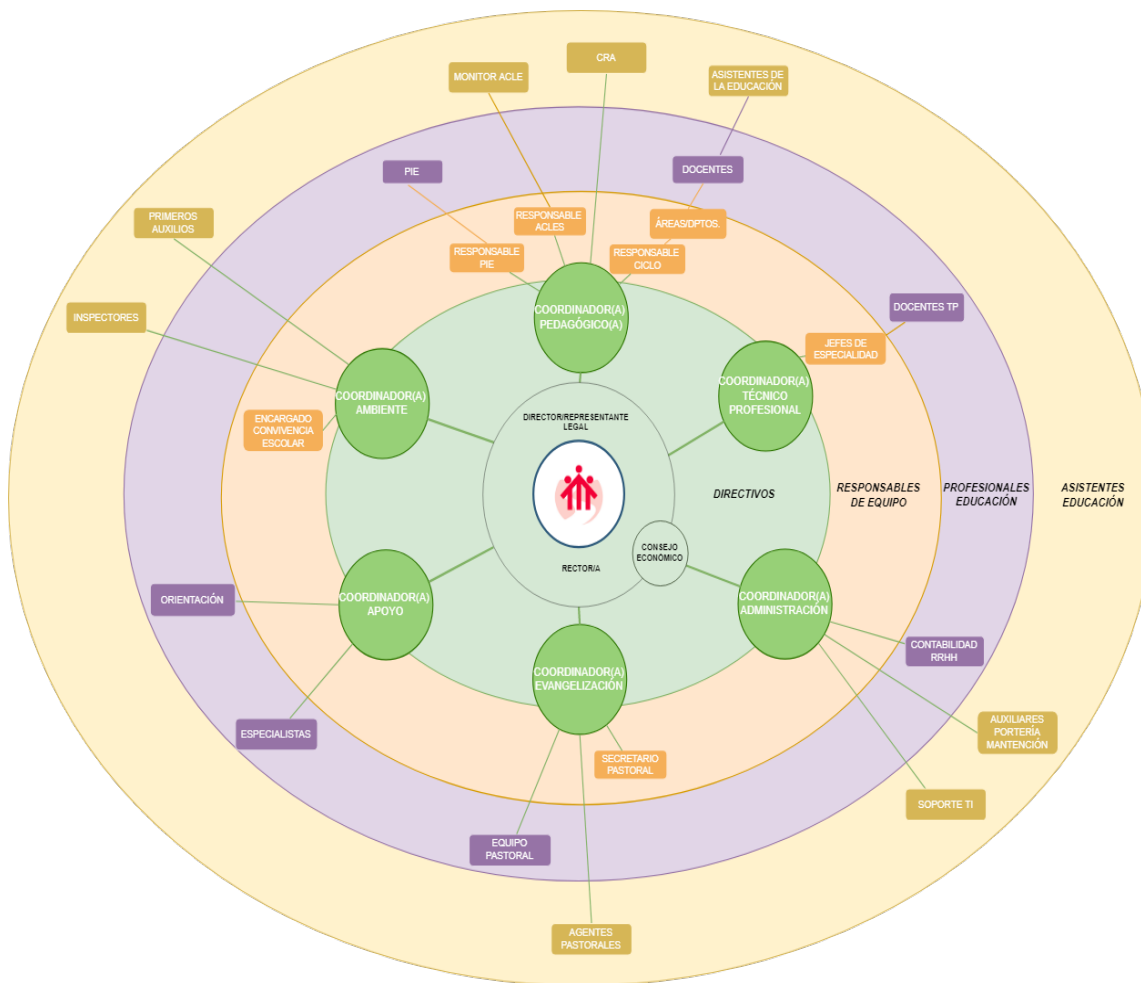


Figura 1: Elaboración propia en base a datos del colegio.

Organización Jerárquica

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

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

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

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

3.3 Propósitos institucionales

Misión:

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

Visión:

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

3.4 Redes de apoyo y/o conexiones con otras instituciones

- Existe convenio de colaboración con instituciones de educación superior:

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

3.5 Dotación

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

3.6 Indicadores de eficiencia interna

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

Tabla 1

Indicadores de Eficiencia Interna

Nivel	Matrícula 2016	Matrícula 2017	Matrícula 2018	Matrícula 2019
Pre básica	131	125	124	128
Básica	597	745	886	840
Media	1125	987	964	950
Total	1853	1857	1974	1918

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

Tabla 2*Resultados PSU*

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

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

Tabla 3*Titulados y Egresados*

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

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

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

3.7 Resultados académicos

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

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

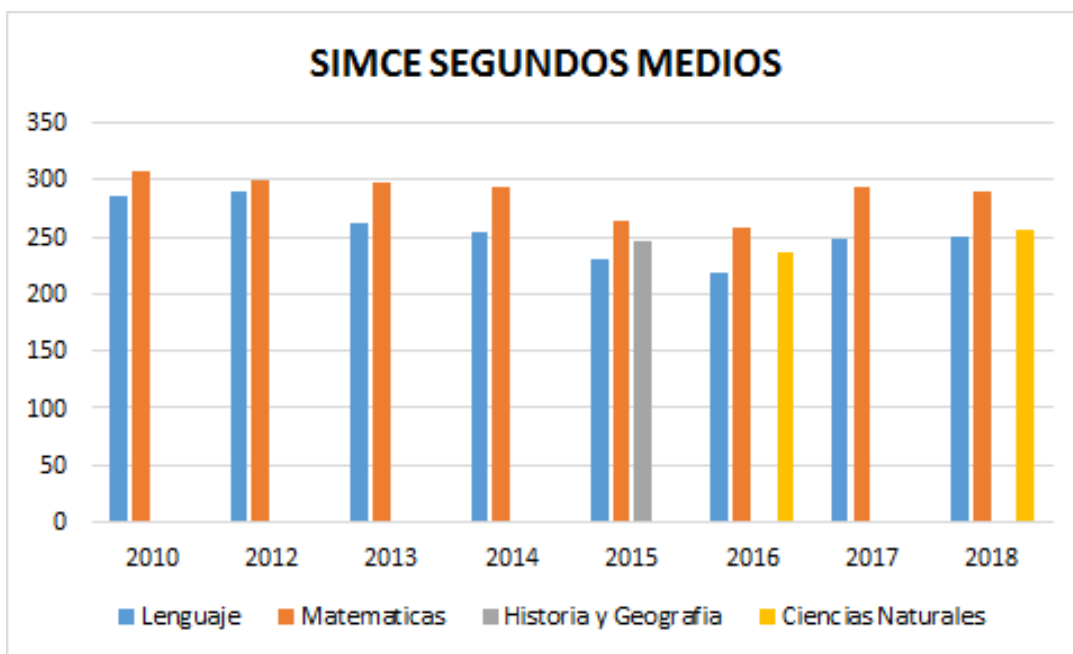


Figura 2

De la Figura 2, se puede extraer que tanto en el SIMCE de lenguaje y el de matemática desde el año 2010 al 2016 hubo una tendencia a la baja constante en los puntajes obtenidos, posteriormente en el 2017 tiende a elevar levemente el puntaje,

manteniéndose similar en el año 2018. Por otra parte, cabe destacar que los resultados en el área de matemática son siempre más altos que los de lenguaje, ciencias e historia.

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

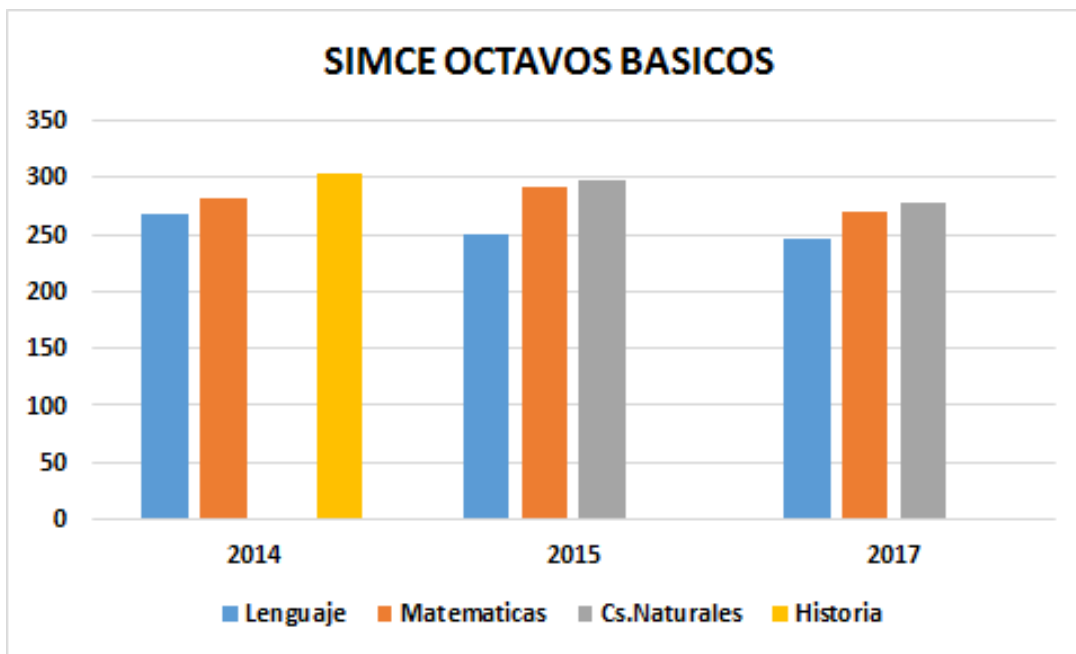


Figura 3

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

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

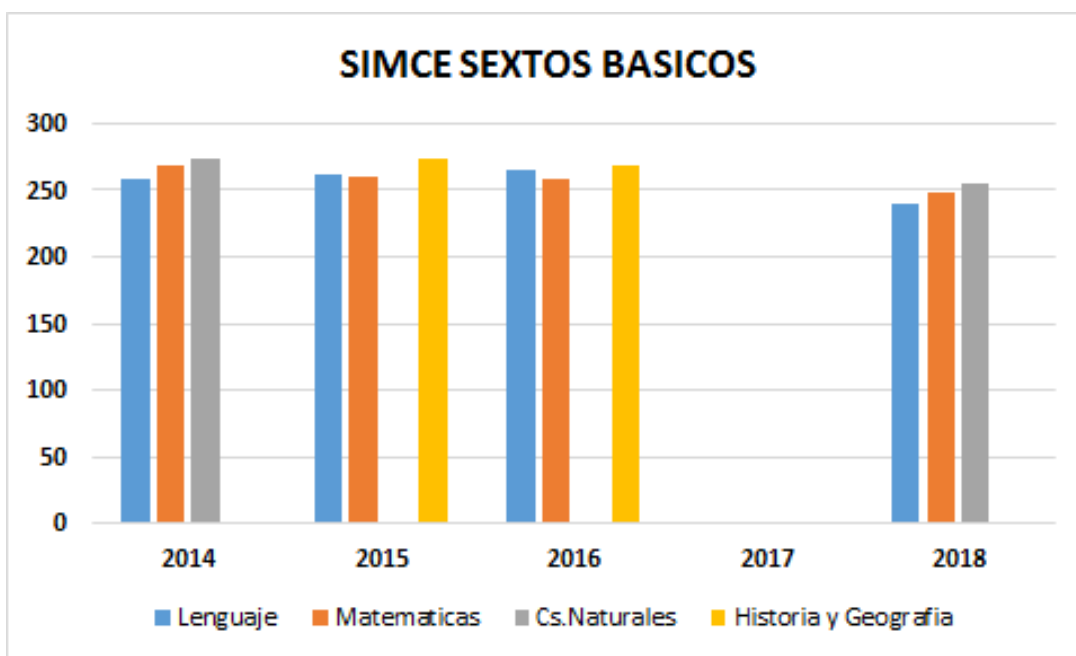


Figura 4

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

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

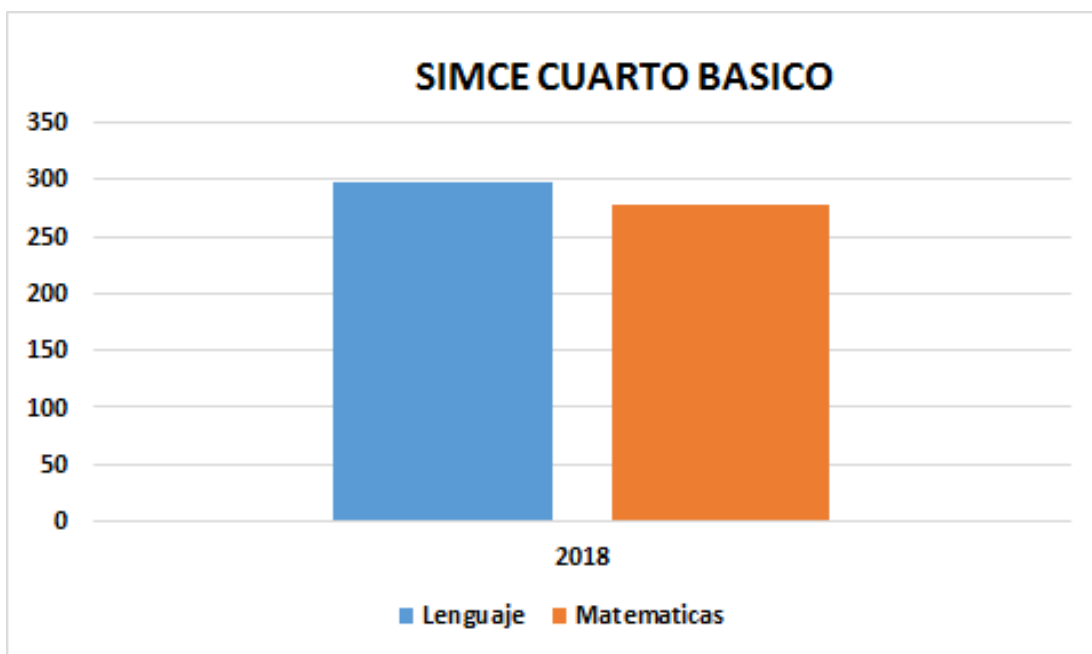


Figura 5

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

3.8 Estándares de aprendizaje

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

Tabla 4

Estándares de aprendizaje 6° básico

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

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

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

Tabla 5*Estándares de aprendizaje 4° básico*

Nivel de aprendizaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Lenguaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Matemática
Adecuado	63,3%	33,8%
Elemental	22,8%	48,1%
Insuficiente	13,9%	18,2%

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

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

3.9 Otros indicadores

Tabla 6

Otros indicadores

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

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

4. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE

4.1 Línea de investigación

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

4.2 Objetivos del diagnóstico

Objetivo general:

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

Objetivos específicos

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

4.3 Diseño metodológico

Enfoque, diseño y alcance

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

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

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

Muestra y Unidad de análisis

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

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

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

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

¿Qué se quiere describir?

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

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

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

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

Instrumentos y análisis de la información

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

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

Cuestionario

Entendiendo que el cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos, que su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación (Muñoz, 2003, p. 2), se ha escogido este instrumento para determinar la percepción que tienen los docentes del establecimiento respecto a las prácticas de liderazgo. Su característica singular radica en que, para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. (Muñoz, 2003, Pág. 2).

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

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

El objetivo del cuestionario que se aplica corresponde al del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la UC (CEPPE UC), y es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que

realizan sus directivos. La dirección que se obtiene orientará el análisis de la realidad educativa, dirigidas a mejorar los aprendizajes, que considere la realidad escolar.

Focus Group

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

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

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

En los estudios cualitativos, el análisis de los datos no está totalmente predeterminado, sino que es prefigurado, coreografiado o esbozado (Ruíz 1996, Citado en Hamui-Sutton, & Varela-Ruiz, 2013, Pág. 57). Se elabora un primer árbol categorial basado en la guía de entrevista, que se irá ampliando al codificar el texto. La codificación y categorización se realiza teniendo como referentes los objetivos de investigación (Hamui-Sutton, & Varela-Ruiz, 2013, Pág. 58) y las variables de la dimensión con índices más descendidos.

Elementos de validez y confiabilidad que introduciremos en el diseño

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

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

Se prefiere utilizar el término “rigor”, en lugar de validez o confiabilidad, aunque haremos referencia a estos términos., ya que aplican tanto al proceso como al producto según Hernández, 2014. También hay que considerar el concepto de dependencia que es una especie de “confiabilidad cualitativa”. Guba y Lincoln (1989, citado en Hernández, 2014) la denominaron consistencia lógica, aunque Mertens (2010, citado en Hernández Sampieri, 2014) considera que equivale más bien al concepto de estabilidad. Saumure y Given (2008b, citado en Hernández, 2014) y Franklin y Ballau (2005, citado en Hernández, 2014) la definen como el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos

similares en el campo y efectúan los mismos análisis, generen resultados equivalentes. Creswell (2013) la concibe como “la consistencia de los resultados”. Para Hernández (2014), implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones congruentes, siendo imperioso por ejemplo grabar los datos de entrevistas, sesiones, observaciones, u otros. En otras palabras, tiene que ver con nuestros instrumentos y si la investigación estudia o describe lo que realmente lo que dice va a estudiar. Se supone que si otra persona realiza la misma investigación debería tener los mismos resultados que la nuestra y eso ocurre cuando los instrumentos son válidos y confiables.

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

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

En lo que respecta al principio de confidencialidad, según Hernández Sampieri (2014) cambiar el nombre de los participantes tal como los señala Morrow y Smith (1995, citado en Hernández, 2014), en nuestra investigación está designado, en el caso del cuestionario de prácticas de liderazgo del CEPPE, se individualiza al participante por un

número de folio. En el caso del desarrollo de un Focus Group, la validez estará señalada por el análisis exhaustivo de cada etapa de la entrevista que se desarrollará en el focus group, desde la recolección de los datos hasta la codificación de estos.

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

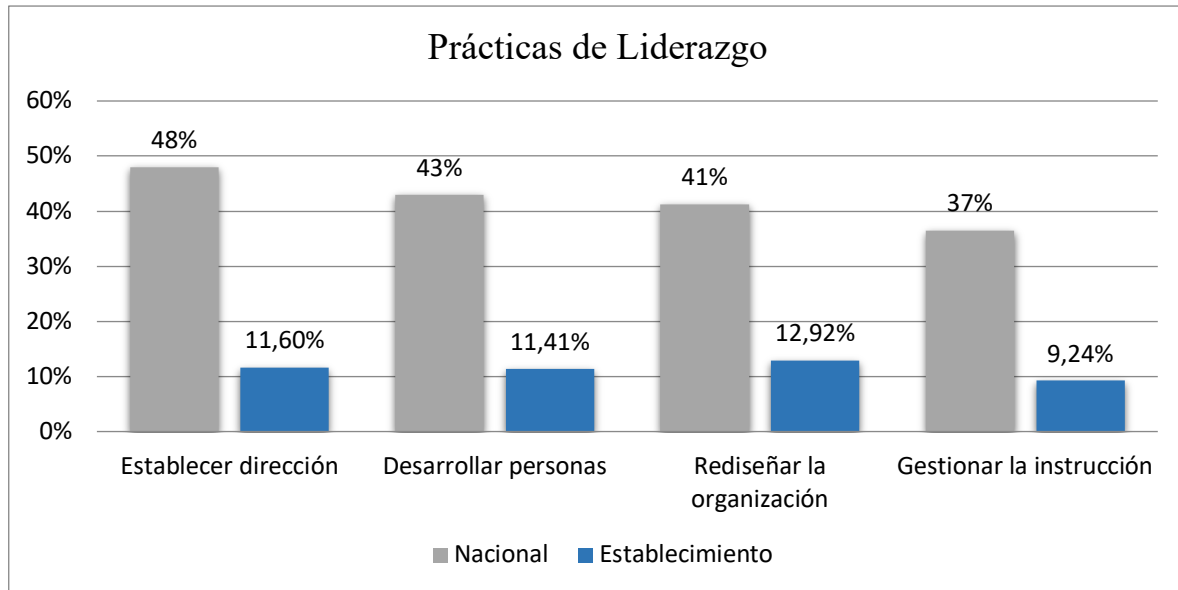
4.4 Plan de análisis de datos

Resultados de orden cuantitativo

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

- Panorámica General de las prácticas de Liderazgo del Director

Figura 6: Prácticas de liderazgo.



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

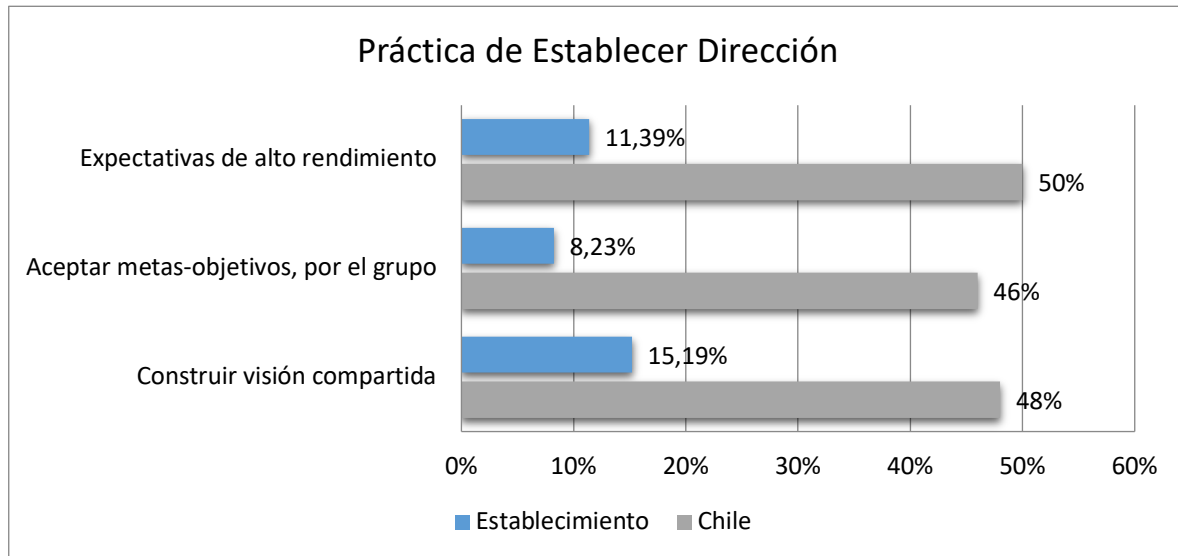
Como se aprecia en la figura 6, la comparación entre el colegio y el escenario nacional determina que, el primero por medio de la percepción de los docentes se encuentra muy por debajo en el estar muy de acuerdo en las prácticas de liderazgo ejecutadas por el director. La categoría mejor percibida es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

- Panorámica por Dimensiones de Prácticas de Liderazgo

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

Establecer Dirección

Figura 7: Prácticas de establecer dirección.

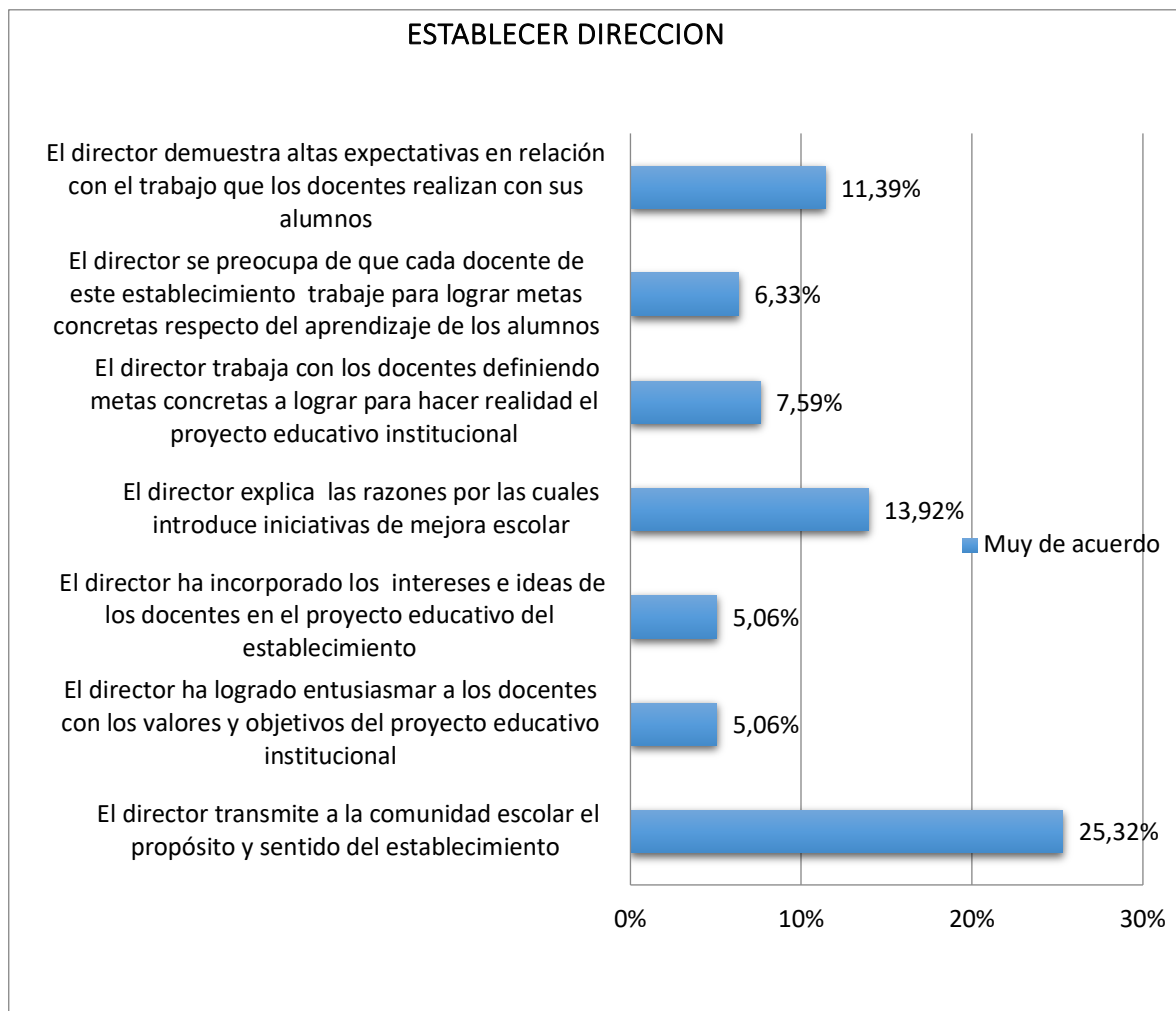


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

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

Figura 8: Prácticas de establecer dirección.



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

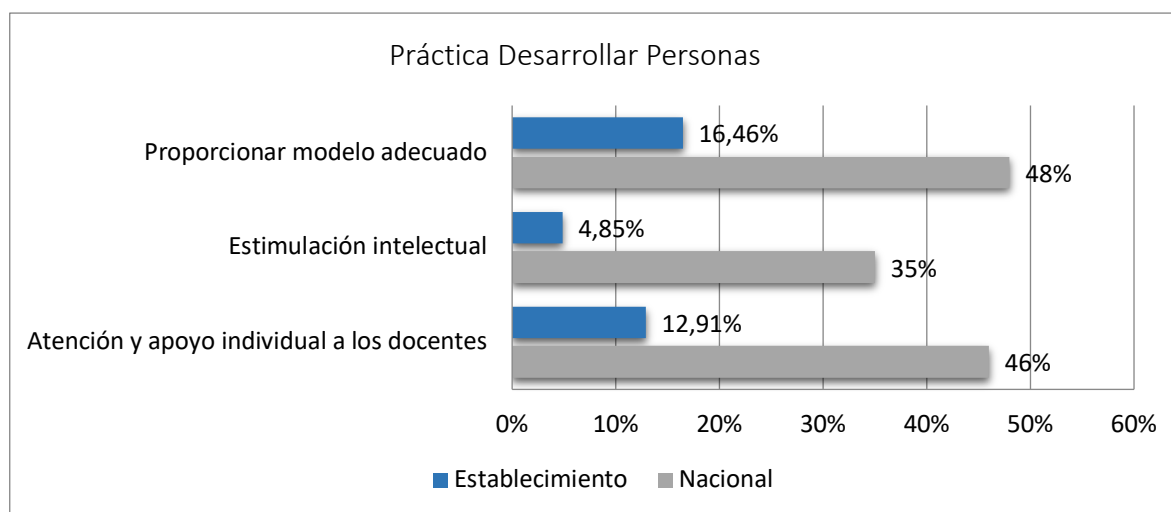
Las prácticas asociadas a la categoría “Establecer Dirección” presentada en la figura 8, relacionada a “Altas expectativas de rendimiento”, “aceptar metas-objetivos” y “construcción de visión compartida”, son percibidas por una baja proporción de docentes, muy distinto a los resultados a nivel nacional.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

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

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

Desarrollar personas

Figura 9: Desarrollar personas.



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

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

Tabla 7: Dimensiones y reactivos práctica desarrollar personas.

Dimensiones	Reactivos	%R eactivo	% Dimensión
Proporcionar modelo adecuado	El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes.	16,46%	16,46%
Estimulación intelectual	Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	0,00%	4,85%
	Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	2,53%	
	El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	2,53%	
	El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	13,92%	
	El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza.	3,80%	
	El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento.		
	El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar.	11,39%	12,91%

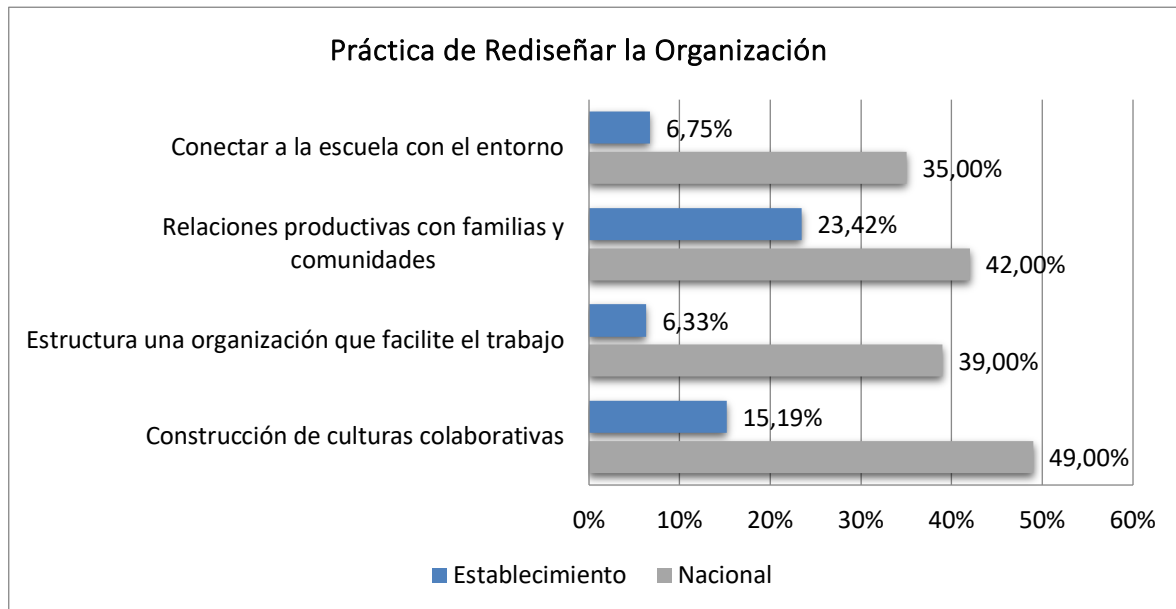
Atención y apoyo individual a los docentes	El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia.	2,53%	
	El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes.	6,33%	
	Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado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

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

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

Rediseñar la organización

Figura 10: Rediseñar la organización



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

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

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

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

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

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

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

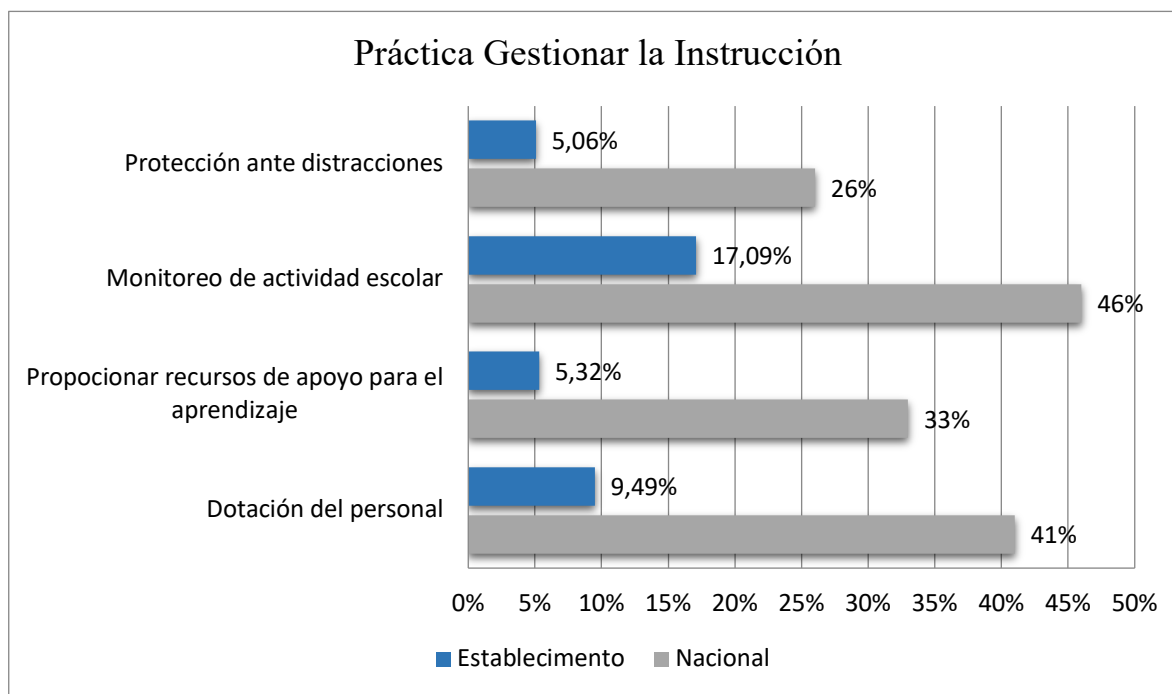
Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría de “rediseñar la organización” presentadas en el grafico x y en la tabla x, esta referidas a la realización de acciones de parte del director en relación con: “conectar a la escuela con el entorno”, “relaciones productivas con familias y comunidades”,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

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

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

Gestionar la Instrucción

Figura 11: Gestionar la instrucción.



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

Los datos proporcionados al observar la figura anterior que, refiere a “Gestionar la instrucción”, permiten describir y distinguir de las cuatro subdimensiones que aborda esta dimensión, es “dotación del personal”, la más descendida en relación a los muy de acuerdo respondidos por los docentes y corresponde a un 9,49%, existiendo una brecha considerable, si lo comparamos con el promedio nacional, que alcanza un 41%, generándose con estas cifras, una diferencia significativa de un 31 %, que aleja al establecimiento de acercarse a un parámetro nacional. También este antecedente correspondería a, la mayor cantidad de porcentaje que hay entre los datos que nos entrega el establecimiento, si comparamos y las relacionamos con las otras subdimensiones, tales como “protección ante distracciones”, “monitoreo de la actividad escolar”, “proporciona recursos de apoyo para el aprendizaje”, en relación el panorama nacional. Sin embargo, en brecha porcentual, nos encontramos con una segunda categoría descendida, “monitoreo de la actividad escolar” que alcanza un 17,09% de muy de acuerdo, ampliando una brecha de 28% con la medida nacional que, es de 46%. Muy cercana y similar a esta brecha entre lo que declara el establecimiento y el promedio nacional, tenemos una distancia del

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

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

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

	El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	1,27	
	El director frecuentemente observa sus clases	0,00	
	El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	0,00	
	El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	12,66	
Dotación del Personal	El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	11,39	9,49
	El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	12,66	
	El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	12,66	
	El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	1,52	

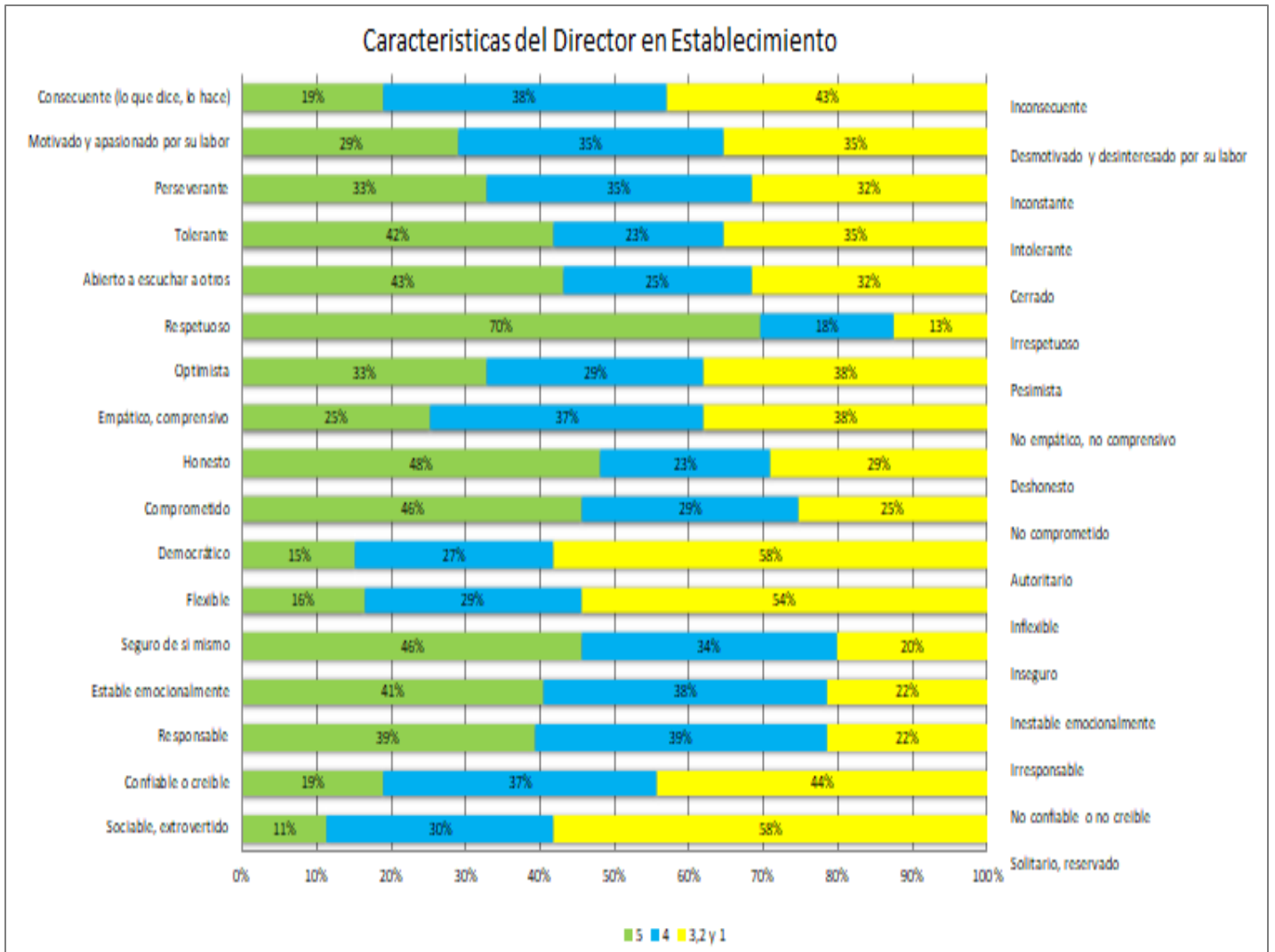
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

Características del director

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

Figura 12: Características del director en establecimiento.



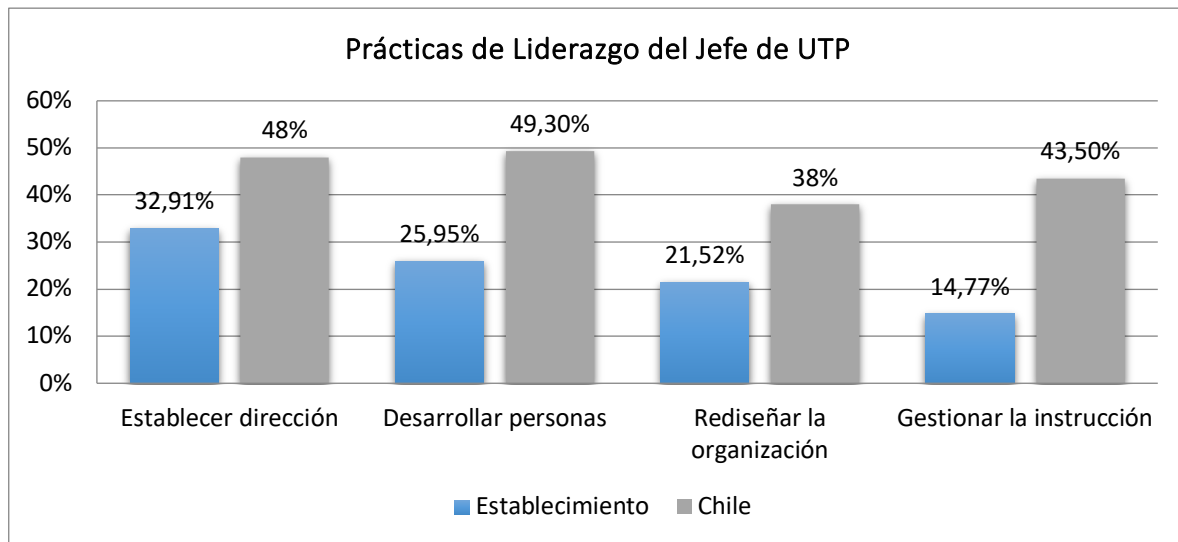
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

Prácticas de liderazgo del jefe de UTP

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

Figura 13: Prácticas de liderazgo del jefe de UTP

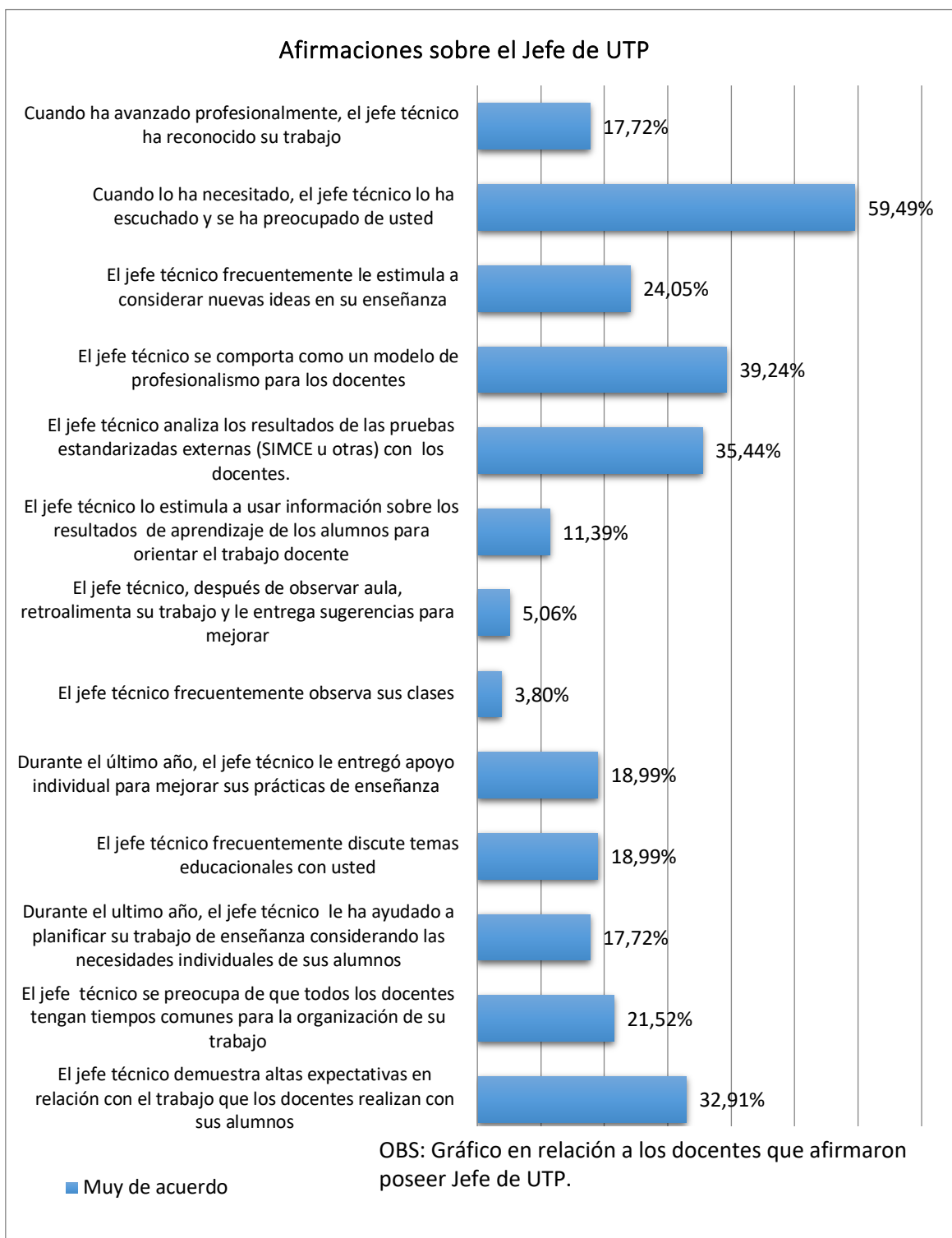


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

Afirmaciones sobre el jefe de UTP

Figura 14: Afirmaciones sobre el jefe de UTP.

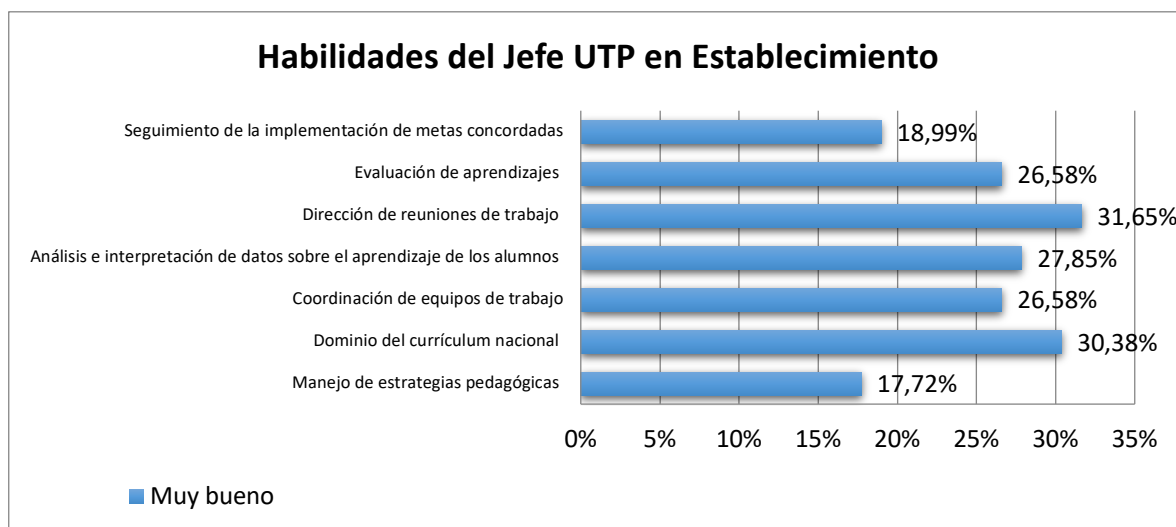


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

Habilidades del jefe de UTP

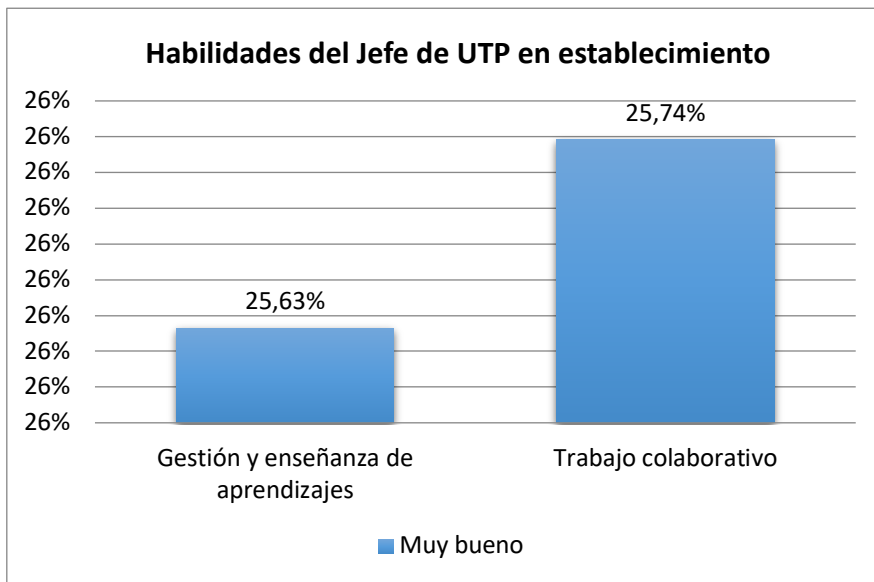
Figura 15: Habilidades del jefe de UTP en establecimiento.



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

Habilidades del jefe de UTP en establecimiento

Figura 16: Habilidades del Jefe de UTP en establecimiento.



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

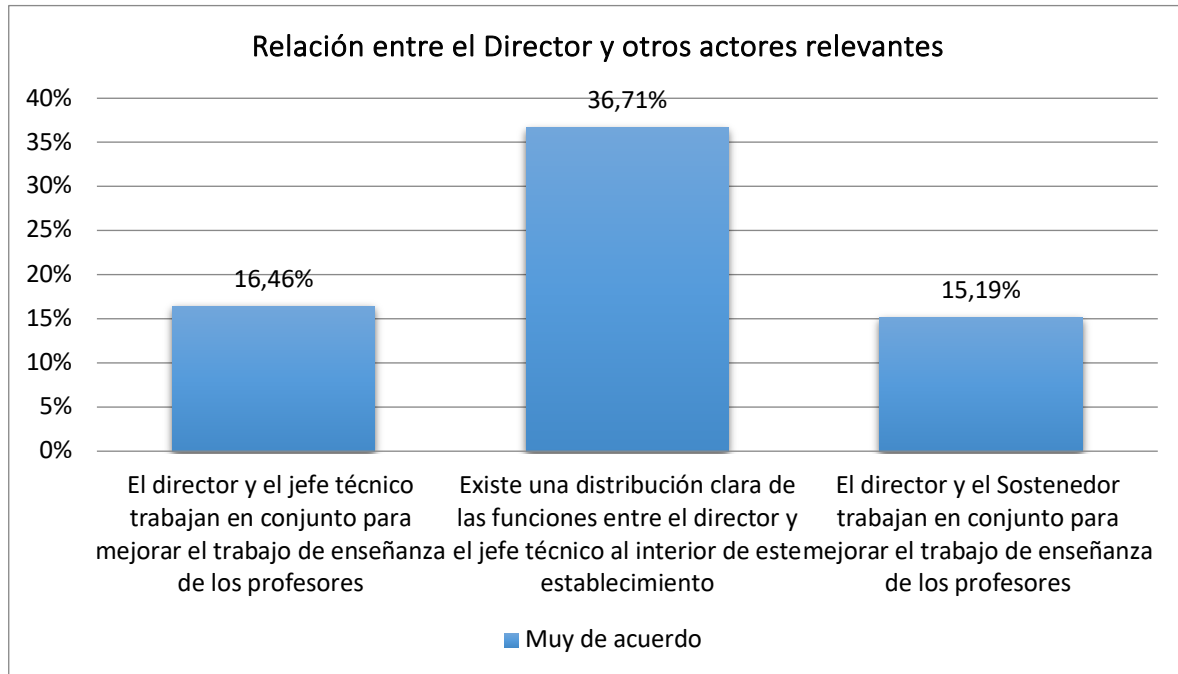
El análisis sobre las competencias y habilidades del jefe Técnico es entorno al porcentaje de docentes del establecimiento que califican como muy bueno los diferentes ámbitos del trabajo del Jefe Técnico. Para ello, se ha clasificado estas competencias y habilidades en dos categorías.

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

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

Relación entre el director y otros actores relevantes

Figura 17: Relación entre director y otros actores relevantes

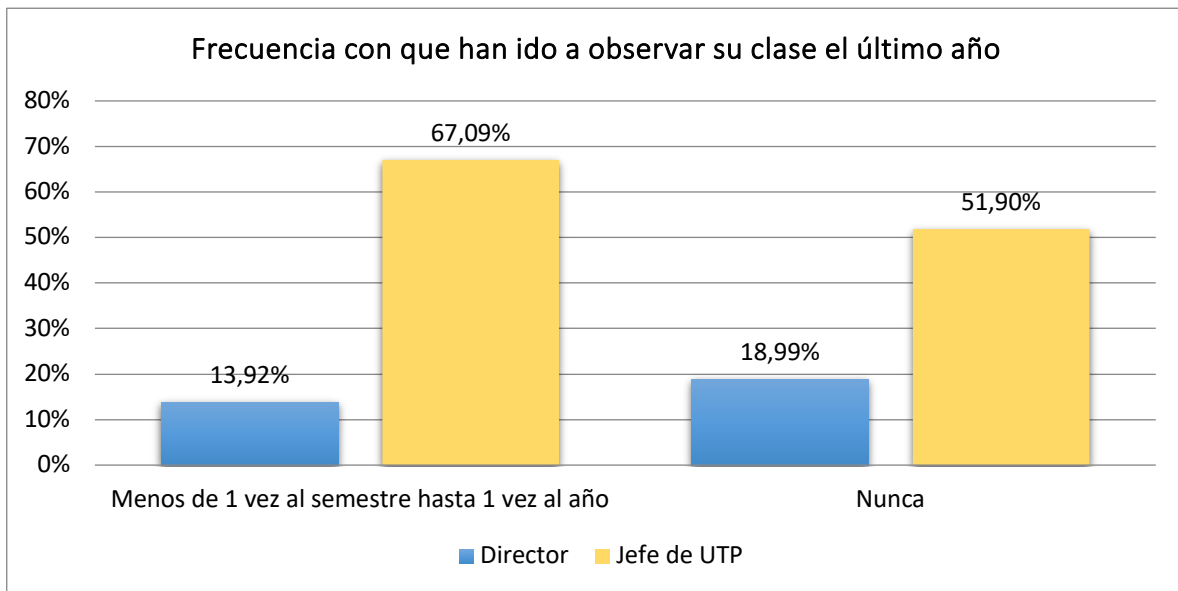


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

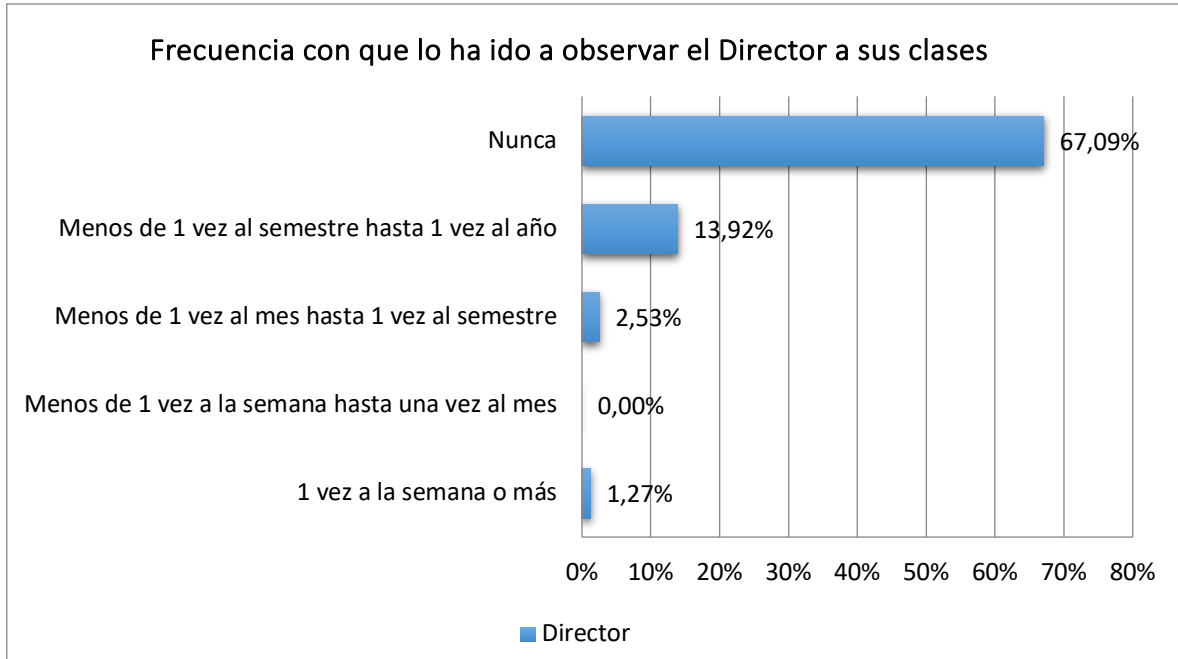
Monitoreo de clases

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



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

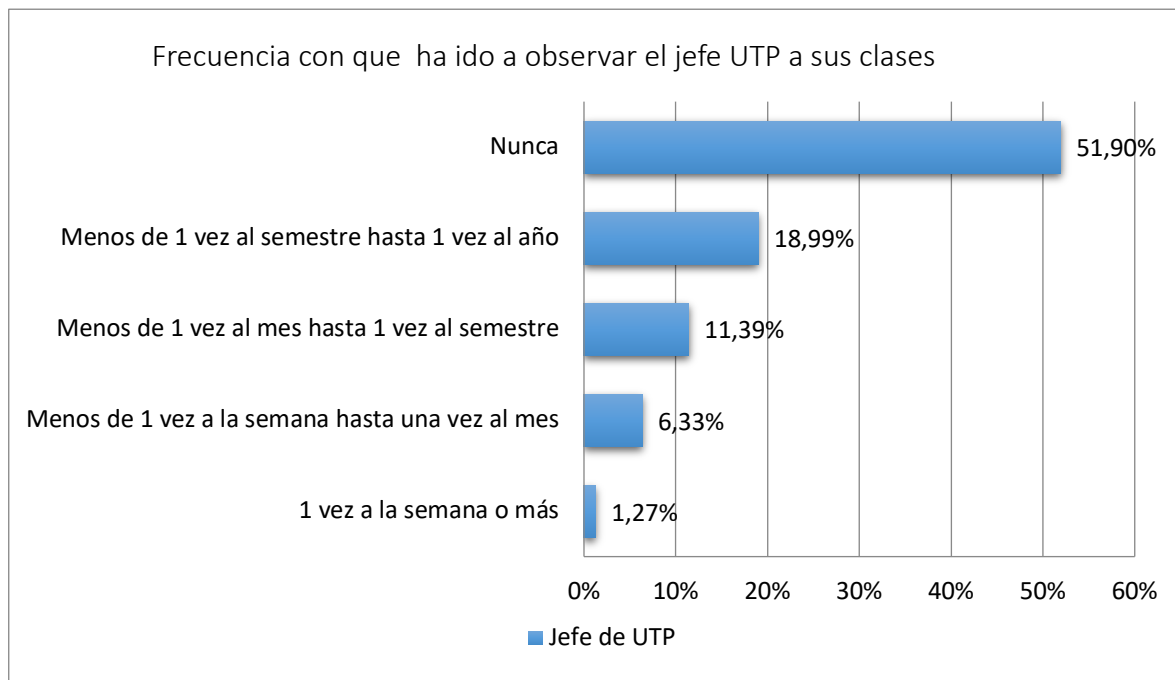
Figura 19: Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases.



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

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

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

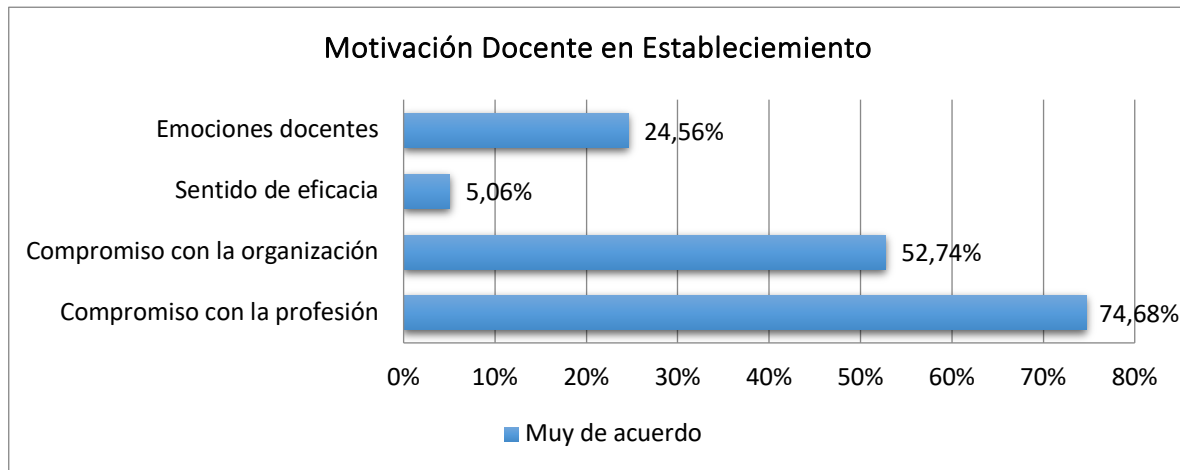


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

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

Figura 21: Motivación docente.

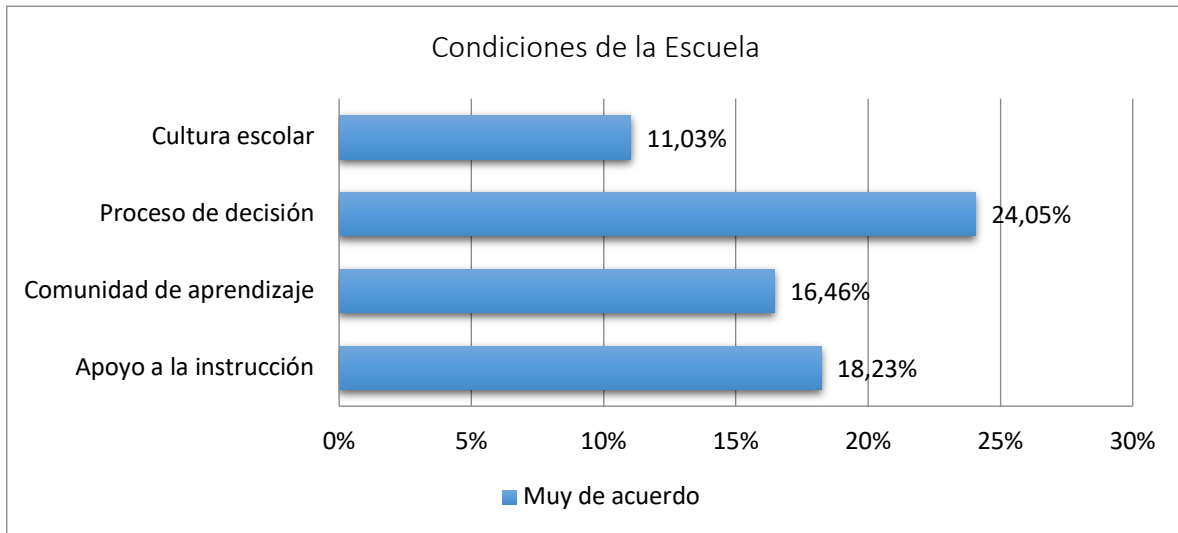


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

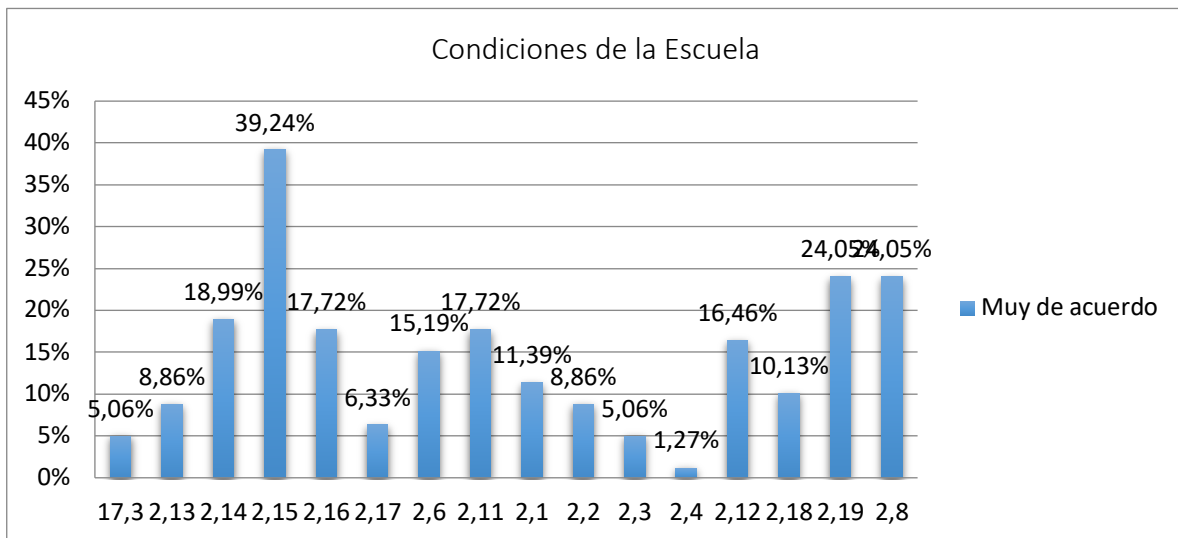
Condiciones de la escuela

Figura 22: Condiciones de la Escuela.



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

Figura 23: Condiciones de la Escuela.



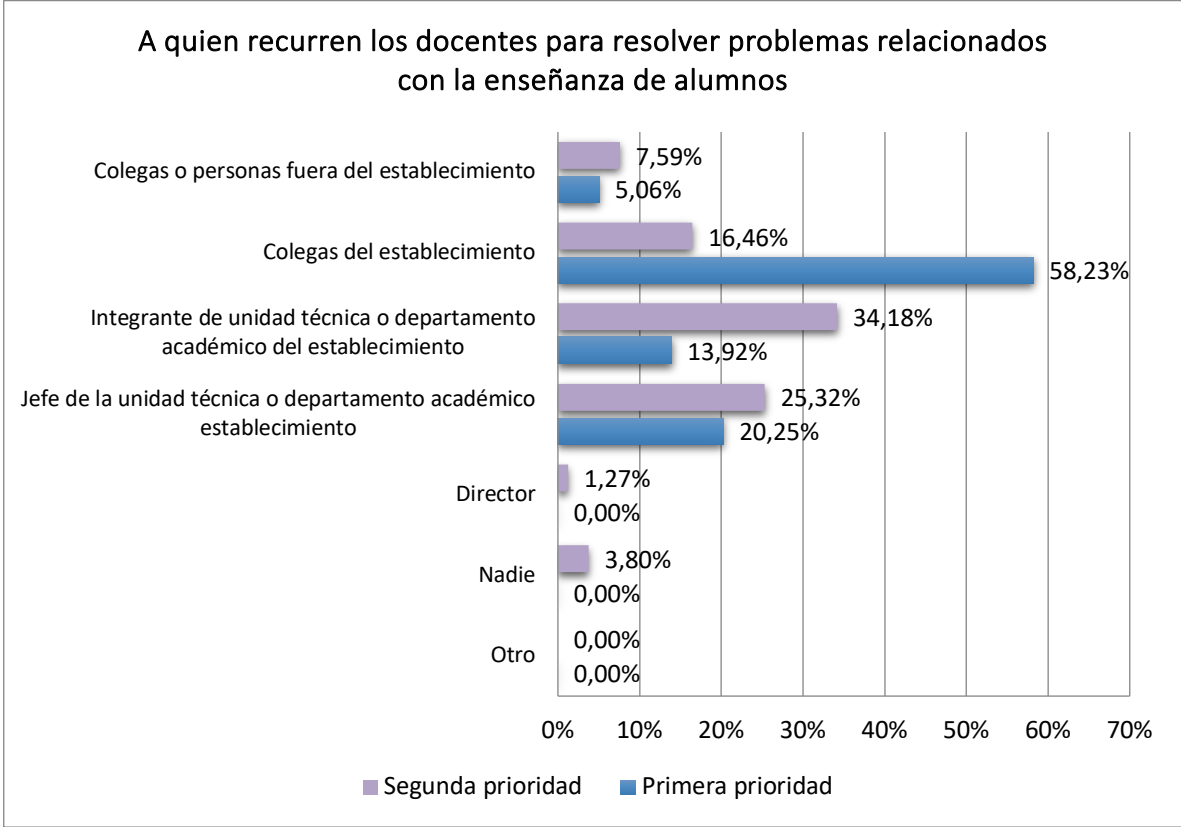
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

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

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

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



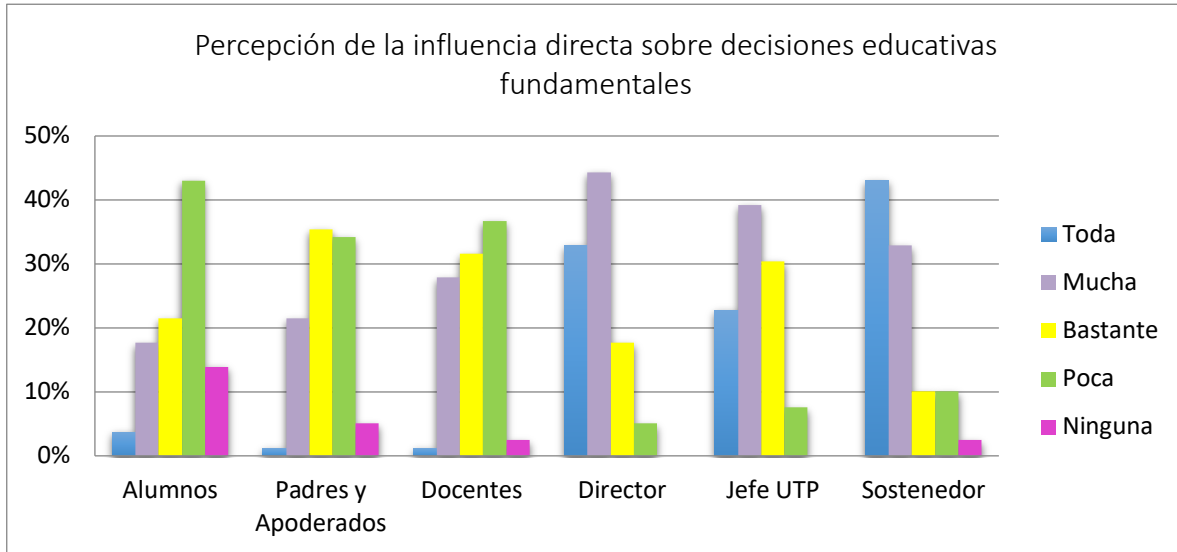
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

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

Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales

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



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

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

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

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

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

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

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

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

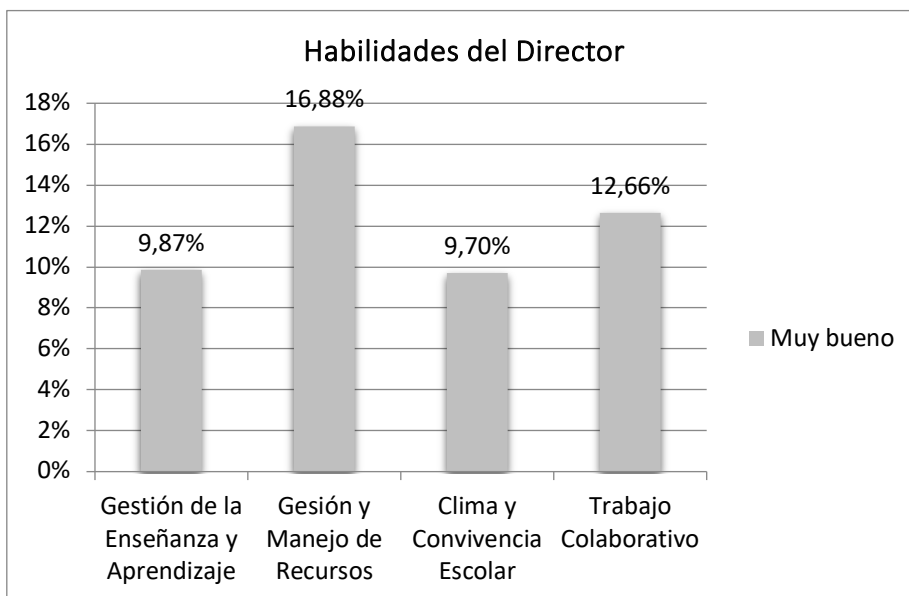
Habilidades del director

Figura 26: Habilidades del director en establecimiento.



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

Figura 27: Habilidades del director



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

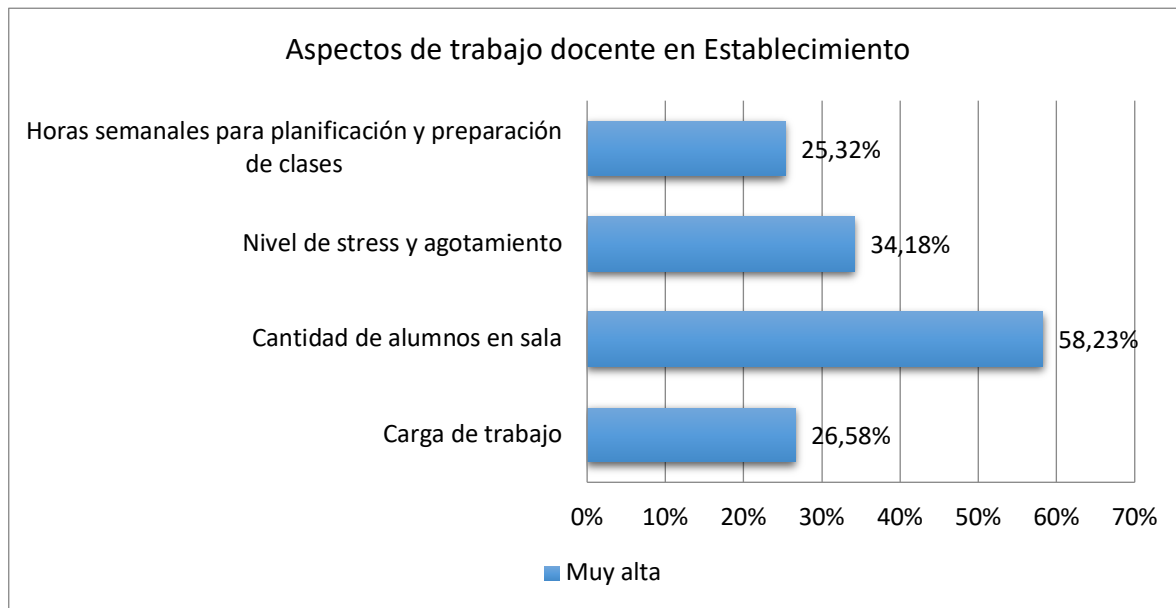
El estudio sobre las competencias y habilidades del director es en torno al porcentaje de docentes del establecimiento que, califican como muy bueno, los diferentes ámbitos del trabajo del director. Para ello, se ha clasificado estas competencias y habilidades en cuatro categorías.

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

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

Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento.

Figura 28: Aspectos de trabajo docente en el establecimiento.



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

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

Resultados de orden cualitativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Percepciones sobre el trabajo colaborativo

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

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

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

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

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

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

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

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

Percepciones sobre el establecimiento de metas claras y compartidas

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

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

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

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

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

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

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

“[...] No hay planificación [...]”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Percepciones sobre el diálogo profesional y la comunicación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5 Integración de resultados

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

Rediseñar la organización

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

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

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

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

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

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

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

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

Gestionar la instrucción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Establecer Dirección

Es importante precisar que esta área obtiene solo un 11,60%, lo cual hace referencia a un muy bajo despliegue de prácticas por parte del director del colegio, comparándolo con la media nacional (que ya es baja 48%).

Al observar con detalle, es posible constatar algunas diferencias entre el liderazgo del director y de UTP que reportan los docentes ya que, el liderazgo de UTP es lo mejor percibido con un 32,90%, mientras que, para ellos, establecer dirección ocupa el tercer lugar en preferencias cuando hablan del director. Sin embargo, la diferencia no es significativa si la comparamos con la media nacional, encontrándose muy inferior en ambos casos. Ahora, se podría inferir que debido al rol que cumple la encargada de la unidad técnica pedagógica, los docentes la perciben a ella como la persona (mayoritariamente) que establece dirección, pues, su quehacer es de contacto directo con los profesores en su práctica diaria. No obstante, si situamos a la escuela como la unidad básica de análisis de mejora educativa, el equipo directivo en su conjunto es responsable último y único del incremento de los aprendizajes de los educandos (Printy, 2010).

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

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

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

Desarrollar personas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuando se habla del desarrollo profesional hay que tener en cuenta que, no se constituye únicamente en el perfeccionamiento de las capacidades, sino que también aborda las creencias y actitudes existentes, en cuanto a la capacidad de ejecutar las responsabilidades y las expectativas que se tienen sobre el trabajo, lo cual se puede asociar

entre otros indicadores a “la promoción del desarrollo de liderazgos entre los docentes”. Para desarrollar a los docentes y motivarlos, el líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así, tanto su iniciativa y disposición para la toma de riesgos, como una apertura a nuevas ideas y formas de hacer (generación de autoconfianza) (Leithwood y Beatty, 2007). Consistentemente, Waters et al. (2003) explicitan que una de las responsabilidades propias del liderazgo es demostrar preocupación por los aspectos personales de los profesores.

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

4.6 Árbol del problema

Problema

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

Causas

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

Efectos

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

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

Análisis del problema identificado

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

Análisis de las Causas

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

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

Al no estar claras, delimitadas se produce ese solapamiento, referido a que los líderes están continuamente realizando diferentes acciones, lo que conlleva a la baja percepción,

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

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

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

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

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

Asimismo, las percepciones de los entrevistados ponen en evidencia la inexistencia de procesos claros y establecidos para abordar las distintas problemáticas, que emergen en el contexto educativo. No se gestionan ni planifican los procesos tan fundamentales como la gestión pedagógica, tal como lo señala Rodríguez- Molina (2011) “El liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Asimismo, la “investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas” (Day, 2007, citado en López-Gorosave,

Slater & García-Garduño, 2010, p. 33). En el caso de Chile, un estudio que hace mención de la situación de liderazgo dentro de las escuelas demostró que los buenos líderes, principalmente aquellos enfocados en lo pedagógico, tienen una alta valoración positiva por parte de toda la comunidad educativa; la razón principal radica en la influencia que tienen estos en las prácticas de aula”.

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

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

Otro elemento para considerar como causa del problema señalado, se distingue la ausencia de una visión compartida por parte del equipo directivo sobre el desarrollo profesional docente. Lo anterior, se puede corroborar por los datos entregados en la encuesta aplicada (CEPPE), donde en el apartado desarrollar personas, tanto el director como la unidad técnica pedagógica obtuvieron resultados desfavorables de acuerdo con lo reportado por los docentes. Es por esto, que es posible atribuir que el director ofrece instancias y oportunidades para dialogar con los docentes, sin embargo, dichos espacios no son enfocadas en su quehacer diario, sino que todo lo contrario, tiene que ver con resolver problemas puntuales y no necesariamente atribuibles a un mejoramiento en la práctica de los profesores.

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

para innovar, capacitarlos y perfeccionarlos, todo esto con la finalidad de beneficiar la enseñanza de los docentes, como también el aprendizaje de los alumnos.

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

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

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

- Que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación. La organización escolar debe contemplar tiempo para el aprendizaje de sus profesionales

(Smylie et al, 2001). En los nuevos enfoques, ya no se trata de una tarde o un día para que asistan a un taller o un curso de perfeccionamiento. Hay múltiples evidencias que indican que además de la participación en un taller con expertos internos o externos, un programa efectivo perdura en el tiempo. Los profesores se involucran en un proceso iterativo de experimentación, práctica y retroalimentación en aula, junto con el análisis y reflexión individual, así como colectiva.

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

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

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

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

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

Análisis de los efectos

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

La ausencia de diálogo entre docentes y equipo directivo se podría ver plasmado con relación a la observación al aula, que, en la percepción de los docentes del establecimiento, se ha realizado esporádicamente, sin mayor trascendencia y sistematicidad. No es una práctica instaurada. La instauración de la práctica debiese recaer en los líderes, “los líderes escolares efectivos proveen apoyos específicos y concretos a partir de las necesidades detectadas en el equipo profesional. Un apoyo de este tipo es el acompañamiento docente. Este proceso requiere ser conceptualizado como un apoyo interno a la labor profesional, y no como una política exterior de rendición de cuentas sujeta a control y supervisión (Meyer, Cash y Mashburn, 2011, citado por Aravena)

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

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

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

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

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

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

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

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

conjunto entre docentes y líderes escolares respectivamente, para la mejora educativa (Ulloa, y Gajardo, 2016).

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

El tercer efecto de la problemática identificada, se obtiene de que los docentes perciben un bajo nivel de trabajo colaborativo entre pares y con los directivos del colegio, en aspectos técnicos pedagógicos. Debido a esto, se constata en el apartado cualitativo que los directivos mencionan que el trabajo colaborativo en el establecimiento es comprendido como trabajo dividido por áreas y que cada área de manera autónoma trabaja por su cuenta, no existe evidencia de un trabajo cohesionado y articulado entre las diferentes áreas que apunten al trabajo colaborativo como una práctica a nivel institucional. Lo anterior, también es percibido por los docentes en lo respondido en la encuesta CEPPE, pues, sólo un 15,19% dice que el director fomenta el trabajo colaborativo entre docentes.

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

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

4. Ausencia de un Plan de desarrollo profesional docentes.

El cuarto efecto que señalamos está relacionado al desarrollo profesional docente, ello asociado a la percepción que tienen los profesores en relación a las Prácticas de Liderazgo, donde manifiestan que prácticamente no se les ha otorgado en el último tiempo apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia. Esto producto de un nulo involucramiento directivo con lo que ocurre en las prácticas pedagógicas. En tiempos de reforma y grandes transformaciones sociales y tecnológicas los modelos de desarrollo profesional necesitan apoyar a los docentes para que sepan cómo modificar sus prácticas para así enfrentar de manera diferente tareas que antes abordaban rutinariamente. (Montecinos, Fernández, y Madrid. 2011). Una de las certezas en vista a la modificación de las prácticas tiene que ver con el trabajo con otros, donde se propicia pasar de una práctica marcada por el individualismo a una realidad más colegiada de los profesionales de la educación, ya que a diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla muchas veces en solitario, sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. (Marcelo, 2001). En este marco, el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas busca dar respuesta a estas necesidades por medio de distintas estrategias de apoyo pedagógico a los profesionales de la educación. Es justamente esto lo que no se percibe con claridad como una realidad instalada en el colegio.

5. PROPUESTA DE MEJORA

El Proyecto para el mejoramiento educativo que se presenta a continuación está orientado en visibilizar la problemática detectada en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Concepción.

Como el objetivo principal, busca *“Contribuir al despliegue de prácticas directivas alusivas a la gestión curricular y al apoyo docente en un colegio particular subvencionado de la comuna de Concepción”* a través de la implementación de un proceso de análisis y reflexión en torno a las prácticas usadas en el aula y dos estrategias de desarrollo profesional: observación y retroalimentación docente (visita al aula) y trabajo colaborativo en torno planificación e implementación de estrategias en el aula. Estas estrategias, permitirán identificar la necesidad de desarrollo profesional de los docentes y a su vez fortalecer las capacidades internas de estos y el equipo (directivo y coordinadores de área).

Dicho de otro modo, se trata de incrementar la relación entre el equipo (director, coordinador académico y otros actores) y los docentes y entre docentes (lenguaje, matemática y educación diferencial) desde el aspecto técnico pedagógico, con el propósito de apoyar la labor docente dentro y fuera del aula y, por consiguiente, mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

5.1 Objetivo general del proyecto

1. Contribuir al despliegue de prácticas directivas alusivas a la gestión curricular y al apoyo docente en colegio particular subvencionado de la comuna de Concepción.

5.2 Metas de Efectividad

1. Incrementar instancias diálogo entre docentes y con el equipo directivo sobre aspectos técnicos pedagógicos.
2. Incrementar instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo y entre pares.

3. Generar instancias de trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnicos pedagógico.
4. Elaborar un Plan de desarrollo profesional docente.

5.3 Cuadro de resultados esperados

RESULTADO ESPERADO	INDICADORES DE RESULTADO	MEDIOS VERIFICACION
Una propuesta de apoyo a la labor docente analizada, socializada y consensuada.	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% del equipo directivo participa de un proceso de análisis y reflexión respecto a su quehacer como líderes educativos en compañía de un facilitador externo. - Al menos una reunión relacionada con el análisis y reflexión de los resultados de la encuesta CEPPE. - Al menos una reunión para el análisis de propuesta de acompañamiento a la labor docente. - Al menos una propuesta de acompañamiento a la labor docente socializada y consensuada por equipo y docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia - Minuta de trabajo - Documento con reflexión en torno al quehacer líderes educativos “¿Qué ocurrió?, ¿Por qué ocurrió?, ¿Cómo podemos darle solución?” - Documento con una propuesta de acompañamiento a la labor docente. - Documento con observaciones y ajustes realizados por el equipo a la propuesta de acompañamiento a la labor docente. - Documento con apreciación de los docentes referente a la propuesta de acompañamiento a la labor docente. - Actas de observaciones, acuerdos y conclusiones de cada jornada elaborada por facilitador externo.
Una visión compartida entre los docentes de lenguaje, matemática, educación diferencial y equipo del colegio, sobre la importancia de las prácticas pedagógicas en el aula y su repercusión	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% de los docentes lenguaje, matemática y educación diferencial (básica/media) convocados participa de instancias de análisis y reflexión en 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia - Minuta de trabajo - Documento con reflexión en torno los resultados de aprendizaje de estudiantes evidenciados mediante los últimos SIMCE y otros

<p>en los resultados de aprendizaje.</p>	<p>torno a la necesidad de fortalecer las prácticas docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al menos dos reuniones/instancias de análisis y reflexión de la planificación y prácticas docentes. - Al menos una reunión relacionada con la necesidad de generar espacio de acompañamiento docente efectivo. 	<p>mecanismos de evaluación ¿Cuáles creen ustedes que pueden ser las causas de los resultados obtenidos por los estudiantes?, ¿Podrían ser las prácticas implementadas en el aula?, ¿a qué creen que se debe?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento con reflexión en torno a la planificación/preparación de clases: ¿Qué consideramos al momento de planificar las clases?, ¿cómo generamos el aprendizaje en nuestros estudiantes?, ¿Cómo sabemos que un estudiante aprendió?, ¿Cuál es mi rol como docente?, ¿Cuál es el rol de mi estudiante? - Documento de reflexión en torno a la implementación de prácticas en el aula. - Actas de observaciones, acuerdos y conclusiones de cada jornada, elaborada por coordinador académico.
<p>Equipo de líderes y docentes de la asignatura de lenguaje, matemática y educadores diferenciales interiorizados y capacitados en estrategias de desarrollo profesional: observación y retroalimentación docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% del equipo y docentes convocados (uno por área) asiste a jornadas de capacitación sobre observación y retroalimentación docente realizada por equipo y facilitador externo. - Al menos cuatro reuniones para interiorizarse en la observación y 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia - Minuta de trabajo - Cuestionario para detectar conocimientos previos sobre la observación y retroalimentación docente - Documento con percepciones grupales respecto a la estrategia de observación y retroalimentación (condiciones-desafíos)

	<p>retroalimentación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al menos un documento con percepciones (condiciones y desafíos) respecto a la estrategia a implementar. - Al menos una pauta de observación al aula y al menos una pauta de retroalimentación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pauta de observación docente. - Pauta de retroalimentación docente. - Cuestionario para identificar aprendizajes obtenidos posterior a capacitación de observación y retroalimentación docente con su posterior informe de resultados. - Actas de observaciones, acuerdos y conclusiones elaborada por coordinador académico.
<p>Sistema de observaciones al aula y retroalimentación entre pares y con equipo instalado y evaluado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al menos una observación al aula por docente y por curso en el mes por parte del equipo y un docente por área (lenguaje, matemática y educ. diferencial), los que serán escogidos entre por sus pares. - Al menos una retroalimentación a los docentes después de la observación 	<ul style="list-style-type: none"> - Calendario de observaciones al aula. - Calendario de retroalimentación docente. - Informe de acompañamiento por docente (según pauta de observación y retroalimentación)
<p>Equipo de líderes y docentes de la asignatura de lenguaje, matemática y educadores diferenciales interiorizados y capacitados en trabajo colaborativo en torno a la planificación e implementación de estrategias (DUA).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% de los docentes convocados participa en jornadas sobre trabajo colaborativo. - Al menos una reunión sobre trabajo colaborativo en torno a la planificación e implementación de estrategias. - Al menos un documento que dé cuenta del análisis de una actividad práctica sobre colaboración 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia - Minuta de trabajo - Cuestionario para detectar conocimientos previos sobre el trabajo colaborativo. - Documento con reflexión acerca de cómo se percibe el trabajo colaborativo en el colegio: ¿Qué factores favorecen al trabajar colaborativamente? ¿Qué nos falta para trabajar colaborativamente?

	<p>en torno a la planificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un protocolo de elaboración de diseño de actividades de aprendizaje y planificación de la enseñanza. 	<p>¿Cuáles son nuestras principales falencias para trabajar colaborativamente? ¿Qué compromisos podemos generar para trabajar en equipo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro de actividad práctica, planificación colaborativa. - Cuestionario para identificar aprendizajes obtenidos posterior a capacitación de trabajo colaborativo. - Actas de observaciones, acuerdos y conclusiones de cada jornada, elaborada por coordinador académico
<p>Sistema de trabajo colaborativo entre pares y con equipo instalado y evaluado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al menos una hora para el trabajo colaborativo semanal por asignatura y curso entre pares. - Al menos una instancia de trabajo colaborativo mensual entre docentes y equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Horario por docente con asignación de tiempo para trabajo colaborativo. - Calendarización de instancias de trabajo con equipo. - Registro de instancias de trabajo colaborativo.
<p>Equipo y docentes evalúan plan de acompañamiento docentes y repercusiones en la mejora de los resultados educativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% del equipo y docentes de lenguaje, matemática y educación diferencial convocados participan en jornada de evaluación de propuesta de acompañamiento a la labor docente. - Al menos un informe elaborado con aportaciones de los docentes respecto a la evolución de su aprendizaje en estrategias implementadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia - Minuta de trabajo - Documentos desarrollados en la sesión - Actas de observaciones, acuerdos y conclusiones de cada jornada, elaborada por coordinador académico.

	- Al menos un informe del equipo en función de nuevos desafíos a implementar con docentes para la mejora escolar.	
--	---	--

5.4 Diseño de actividades

RESULTADO ESPERADO	NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	RESPONSABLE
Una propuesta de apoyo a la labor docente analizada, socializada y consensuada.	“Analizando nuestros resultados”	<p>Primer bloque (30 min.)</p> <p>Para comenzar el facilitador externo da la bienvenida al equipo y agradece la disposición para trabajar en pos de la mejora educativa del colegio.</p> <p>Posteriormente se realiza una dinámica para generar un clima propicio para el desarrollo de las actividades.</p> <p>Se da a conocer el objetivo de la sesión y la metodología de trabajo.</p> <p>Segundo bloque (30 min.)</p> <p>Luego de esto, el facilitador da a conocer los resultados obtenidos de la encuesta CEPPE aplicada a docentes del colegio, respecto a su percepción sobre la efectividad de las prácticas de liderazgo directivo.</p> <p>Se da énfasis en las dimensiones y criterios más descendidos. Además, se presenta la problemática derivada de los resultados,</p>	2 hrs.	Facilitador externo

		<p>la cual corresponde a un <u>“Bajo despliegue de prácticas que aluden a la gestión curricular por parte de los directivos del colegio”</u>, junto con sus causas y efectos.</p> <p>Tercer bloque (60 min.)</p> <p>Una vez presentados los resultados de la encuesta, el facilitador solicita a los presentes que formen dos grupos para analizar y reflexionar en conjunto la información proporcionada, utilizando las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qué ocurrió -Por qué ocurrió -Cómo podemos darle solución (proponer desafíos para mejora) <p>Se les proporciona un papelógrafo, plumones y 40 min. Para la realización de esta actividad. El facilitador señala la importancia de la tercera pregunta, ya que esta será clave para la posterior elaboración de propuesta de apoyo a la labor docente.</p> <p>Posteriormente, un representante por grupo dará a conocer la reflexión realizada.</p> <p>El facilitador recoge las respuestas de los grupos y realiza una síntesis, la cual será utilizada en la próxima sesión. (20 min)</p>	
--	--	---	--

	<p>Preparando propuesta de acompañamiento a la labor docente</p>	<p>Primer bloque (15 min.)</p> <p>El facilitador externo da la bienvenida al equipo, presenta el objetivo de la sesión y la metodología de trabajo.</p> <p>Seguidamente, realiza una síntesis de lo tratado en la jornada anterior.</p> <p>Segundo bloque (45 min.)</p> <p>El facilitador externo presenta al equipo una propuesta de acompañamiento a la labor docente elaborada en base al resultado de la encuesta CEPPE y las tres preguntas trabajadas en la sesión anterior.</p> <p>Dicha propuesta se llevará a cabo durante todo el año y se basa en el análisis y reflexión inicial de las prácticas docentes implementadas por los profesores de lenguaje, matemática y educador diferencial; un sistema de observación y retroalimentación docente entre pares (un docente por área) y por parte del equipo de carácter mensual y la implementación del trabajo colaborativo entorno a la planificación e implementación de estrategias como el DUA como medio para favorecer la participación de los estudiantes y monitorear los aprendizajes.</p>	<p>2 hrs.</p>	<p>Facilitador externo</p>
--	---	---	----------------------	-----------------------------------

		<p>Tercer momento (45 min)</p> <p>Una vez expuesta la propuesta el facilitador solicita al equipo que se reúnan en dos grupos para que puedan analizarla con detención, señalando en un documento anexo, las ventajas y desventajas de una posible implementación, así como también observaciones para su mejora.</p> <p>Se le solicita a cada grupo que determine a una persona para que luego exponga en el plenario.</p> <p>Cuarto momento (15 min.)</p> <p>Antes de finalizar, representantes de ambos grupos exponen sus comentarios respecto a la propuesta presentada por facilitador externo, quien toma nota para hacer los ajustes correspondientes de ser necesario.</p> <p>El facilitador agradece la participación del equipo y señala al equipo que en conjunto con director y coordinado académico darán una segunda lectura al documento para ser entregado con ajustes antes de ser presentado a los docentes.</p>		
	<p>Socializando una propuesta de acompañamiento a la labor docente</p>	<p>Primer bloque (10 min)</p> <p>El director en conjunto con el equipo, dan la bienvenida a los docentes de la asignatura</p>	<p>1 hora</p>	<p>-Director -Coordinador académico</p>

		<p>de lenguaje, matemática y educación diferencial, y les explican el motivo por el cual se encuentran reunidos con ellos. Se ha considerado estas asignaturas debido a que son las que abarcan una mayor cantidad de horas lectivas, son consideradas en las evaluaciones estandarizadas y porque interactúa más de un docente en el aula, lo cual realza la necesidad de la implementación de un trabajo colaborativo efectivo.</p> <p>Segundo bloque (30 min)</p> <p>Posterior a ello, el coordinador académico presenta a los docentes una propuesta de acompañamiento a la labor docente, la cual se llevará a cabo durante todo el año y se basa en el análisis y reflexión inicial de las prácticas docentes implementadas por los profesores de lenguaje, matemática y educador diferencial; un sistema de observación y retroalimentación docente entre pares (un docente por área) y por parte del equipo de carácter mensual y la implementación del trabajo colaborativo entorno a la planificación e implementación de estrategias como el DUA como medio para favorecer la participación de los estudiantes y monitorear los aprendizajes.</p>	
--	--	---	--

		<p>Tercer bloque (15 min)</p> <p>Se les solicita a los docentes que de manera individual señalen sus opiniones y expectativas respecto a la propuesta planteada.</p> <p>Se extraen conclusiones y observaciones realizadas.</p> <p>Finalmente, el equipo agradece a los docentes por su participación y señala que en la próxima sesión se comenzará la implementación de la propuesta de acompañamiento.</p>		
<p>Una visión compartida de los docentes de lenguaje, matemática y educación diferencial sobre las prácticas pedagógicas en el aula y su repercusión en los resultados de aprendizaje.</p>	<p>Analizando nuestro estado actual</p>	<p>Primer bloque (10 min)</p> <p>El director en compañía del coordinador académico da la bienvenida a la jornada a los docentes.</p> <p>Segundo bloque (30 min)</p> <p>El coordinador académico realiza una reseña de los cambios contextuales que ha experimentado el colegio en los últimos años (gratuidad, aumento en el índice de vulnerabilidad, ingreso de estudiantes con necesidades educativas, diversidad cultural y social, etc.). Junto con ello expone mediante una presentación en Power point los resultados de las últimas evaluaciones aplicadas a los estudiantes de enseñanza media en las</p>	<p>1:30 a 2:00 hrs.</p>	<p>-Director -Coordinador académico</p>

		<p>asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>Finalizada la presentación, el coordinador académico hace alusión de la importancia de analizar en conjunto la información observada y establecer las causas de esos resultados.</p> <p>Tercer bloque (30 min.)</p> <p>Se solicita a los docentes que conformen dos grupos de trabajo (uno con docentes de lenguaje y educ. diferencial y otro de matemático y educ. diferencial), determinando un secretario y un relator para que inicien un proceso de análisis en torno a las siguientes interrogantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles creen ustedes que pueden ser las causas de los resultados obtenidos por los estudiantes? 2. ¿Podrían ser las prácticas implementadas en el aula? 3. De ser así, ¿a qué creen que se debe? <p>Se les hace entrega de un papelógrafo y plumones para que plasmen sus respuestas.</p> <p>Cuarto bloque (20 min)</p> <p>Transcurrido el tiempo destinado, el coordinador académico solicita a los expositores que compartan el análisis realizado (los</p>		
--	--	---	--	--

		<p>demás docentes pueden realizar observaciones o consultas)</p> <p>Se extrae convergencias y divergencias.</p> <p>Antes de finalizar el coordinador académico plantea dos preguntas para incitar a la reflexión por parte de los docentes, sobre la cual se trabajará en la próxima sesión:</p> <p>¿Cómo estamos llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes?</p> <p>¿Qué tan preparados estamos para enfrentar los desafíos pedagógicos actuales?</p>		
	<p>Analizando y reflexionando en torno a nuestra planificación de clases</p>	<p>Primer bloque (15 min)</p> <p>El coordinador académico saluda a los docentes, señala el objetivo de la sesión y la metodología de trabajo a implementar.</p> <p>Luego de ello, recuerda lo trabajado en la sesión anterior y se detienen en las dos preguntas que fueron planteadas:</p> <p>¿Cómo estamos llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes?</p> <p>¿Qué tan preparados estamos para enfrentar los desafíos pedagógicos actuales?</p>	<p>1:30 a 2:00 hrs.</p>	<p>Coordinador académico</p>

		<p>Se da la palabra a los docentes, el coordinador orienta la discusión y anota las principales conclusiones.</p> <p>Segundo bloque (45 min)</p> <p>Seguido de ello, el coordinador solicita a los docentes que se agrupen por asignatura incluyendo a docentes de educación diferencial en cada grupo, con el fin de analizar cómo se está llevando a cabo el proceso educativo en ambas asignaturas.</p> <p>Se les hace entrega de materiales y una hoja con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué consideramos al momento de planificar las clases? 2. ¿Cómo incentivamos la participación de los estudiantes? 3. ¿cómo generamos el aprendizaje en nuestros estudiantes? 4. ¿Cómo sabemos que un estudiante aprendió? 5. ¿Cuál es mi rol como docente 6. ¿Cuál es el rol de mi estudiante? <p>Tercer bloque (30 min)</p> <p>Transcurrido el tiempo destinado, un expositor por grupo da a conocer sus respuestas.</p>	
--	--	--	--

		<p>Se extrae las principales conclusiones, convergencias y divergencias.</p> <p>Antes de finalizar la sesión el coordinador académico realiza una síntesis de lo socializado y les plantea nuevas preguntas para reflexionar:</p> <p>1. ¿Las prácticas docentes implementadas están siendo efectivas (dentro y fuera del aula)?</p> <p>2. ¿podríamos mejorarlas? ¿cómo?</p>		
	<p>Visión compartida sobre la necesidad de implementar estrategias de desarrollo profesional en beneficio de las practicas pedagogicas</p>	<p>Primer bloque (15 min)</p> <p>El director da la bienvenida a los docentes y junto con coordinador académico señalan el objetivo de la sesión y metodología de trabajo.</p> <p>Segundo bloque (30 min)</p> <p>El coordinador mediante una presentación power point, expone las conclusiones extraídas del proceso de análisis y reflexión realizado en base a los resultados de la evaluación diagnóstica de los estudiantes y las actividades realizadas con los docentes en las sesiones pasadas, enfatizando en las últimas en ser planteadas:</p> <p>1. ¿Las prácticas docentes implementadas están siendo efectivas?</p> <p>2. ¿podríamos mejorarlas? ¿cómo?</p>	<p>1:30 hr.</p>	<p>-Director -Coordinador académico</p>

		<p>Tercer bloque (30 min)</p> <p>Mediante una ronda de comentarios, los docentes interactúan con el director y coordinador académico, y en conjunto van construyendo una visión compartida respecto a la necesidad de indagar en las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula, analizarlas, reflexionar y mejorarlas en función de la necesidad de los estudiantes del colegio (que ha estado en cambio). El coordinador académico anota las ideas fuerzas de los comentarios emitidos por los docentes.</p> <p>Cuarto bloque (15 min)</p> <p>Antes de finalizar, el director señala a los docentes que en la próxima reunión continuarán con la planificación de la propuesta de acompañamiento a la labor docente, correspondiente a la “observación y retroalimentación docente”.</p>		
Equipo y docentes de la asignatura de lenguaje, matemática y educadores diferenciales interiorizados y capacitados en estrategias de desarrollo profesional: observación y	Conocer, analizar y reflexionar en torno a la “observación y retroalimentación docente”	<p>Primer bloque (5 min.)</p> <p>El director de la bienvenida al coordinador académico, coordinador de ciclo, coord. PIE y a los docentes, da a conocer el objetivo de la sesión y la metodología de trabajo.</p> <p>Segundo bloque (10 min)</p>	1:30 hrs.	-Director -Coordinador académico

<p>retroalimentación docente.</p>		<p>Para comenzar la sesión, el coordinador académico pregunta a los docentes:</p> <p>¿Creen ustedes que el acompañamiento docente mediante la observación y retroalimentación tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas educativas?</p> <p>Se da tiempo para que los docentes puedan expresar sus creencias al respecto. El coord. académico anota las respuestas.</p> <p>Posterior a ello, reafirma que efectivamente, la evidencia señala que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tiene impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes y que tanto la observación como la retroalimentación son procesos claves para ello.</p> <p>Tercer bloque (10 min)</p> <p>A continuación, se muestra a los docentes algunas experiencias de otros establecimientos similares en donde la observación y retroalimentación docente ha sido un factor importante en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Se realizan comentarios.</p> <p>Cuarto bloque (60 min)</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Posteriormente, mediante una presentación en power point el coordinador académico presenta a los docentes la estrategia antes mencionada, dando a conocer señala su objetivo o propósito, alcances, etapas y tiempos, participantes y roles, requerimientos y la descripción del procedimiento para su implementación.</p> <p>A medida que se vaya exponiendo, los docentes podrán realizar preguntas para aclarar dudas.</p> <p>Al concluir la descripción de la estrategia, se hará entrega de un documento con los aspectos más relevantes para que los docentes puedan revisarlo con tranquilidad.</p> <p>Cuarto bloque (15 min)</p> <p>Para finalizar, el coordinador académico solicita a los docentes que se reúnan en grupos y consignen en un documento sus percepciones respecto a la estrategia a presentada condiciones y desafíos).</p> <p>Además, señala a los docentes que en la próxima sesión trabajaran en los protocolos de observación y retroalimentación.</p>		
	<p>Elaborando nuestras pautas de observación y retroalimentación</p>	<p>Primer bloque (15 min)</p> <p>El director da la bienvenida a los docentes y demás integrantes del equipo y los</p>	<p>2hrs.</p>	<p>-Facilitador externo -Equipo -docentes</p>

		<p>alienta a trabajar con entusiasmo en la jornada. Se da a conocer el objetivo y la metodología de trabajo.</p> <p>Para comenzar el coordinador académico recuerda a los presentes que la <i>propuesta de acompañamiento a la labor docente</i> está enfocada en poder contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula y que por tanto el proceso de <i>observación y retroalimentación</i> debe estar enfocado en observar cómo el docente las pone en práctica, pero sin descuidar lo que ocurre con los estudiantes.</p> <p>Segundo bloque (90 min)</p> <p>El coordinador académico en compañía de un facilitador externo experto, llevan a cabo el proceso de construcción de protocolo de observación y retroalimentación docente con foco en las prácticas pedagógicas y estrategias a implementar.</p> <p>Para ello, se dividen en dos grupos y ambos trabajan en la creación de ambas pautas.</p> <p>Transcurrido un tiempo cada grupo presenta sus pautas.</p> <p>El coordinador académico va anotando convergencias y divergencias entre ambas para posteriormente elaborar una que contenga</p>	
--	--	---	--

		<p>aspectos de las dos pautas presentadas. (el mismo proceso para pauta de observación y de retroalimentación).</p> <p>Tercer bloque (15 min)</p> <p>Antes de finalizar, el coordinador académico agradece la colaboración del facilitador y señala a los docentes que se les compartirá las pautas definitivas mediante correo electrónico institucional.</p>		
	<p>“Capacitándonos en observación al aula”</p>	<p>El director, coordinador académico, coord. de ciclo, coord. PIE y los docentes escogidos participan de dos jornadas de capacitación sobre observación al aula y retroalimentación desarrolladas por facilitador externo.</p> <p>Primer bloque (15 min)</p> <p>Antes de comenzar, el facilitador externo les da la bienvenida y les presenta la modalidad de trabajo.</p> <p>Segundo bloque (45 min)</p> <p>Se inicia la capacitación dando cuenta de una presentación teórica recordando aspectos claves para la realización de una adecuada observación al aula.</p> <p>Se da espacio para resolver dudas y consultas respecto a la estrategia.</p>	2 hrs.	<p>-Facilitador externo</p> <p>-Director</p> <p>-Coordinador académico</p>

		<p>Tercer bloque (30 min)</p> <p>Posteriormente realizan una actividad práctica con el fin de que los participantes tengan un acercamiento a la ejecución de esta estrategia, que ejerciten. Para ello, se le proporciona a cada participante la pauta de observación previamente elaborada con el facilitador, la cual deberán utilizar en la observación de un video con un extracto de clases.</p> <p>Cuarto bloque (30 min)</p> <p>Posteriormente, los participantes comparten sus observaciones y realizan comentarios/sugerencias de mejora.</p> <p>Para finalizar, cada participante escribe en un post it sus apreciaciones respecto a la actividad realizada, precisando aquellos aspectos que requiere profundizar o perfeccionar para poder realizar un adecuado acompañamiento de aula.</p> <p>El facilitador recuerda aquellos aspectos claves indispensable para la realización de esta práctica, sugiere que puedan profundizar y poner en práctica los conocimientos adquiridos. Les proporciona un link en el cual pueden encontrar videos explicativos y videos para practicar.</p>		
	<p>"Capacitándonos en</p>	<p>Primer bloque (15 min)</p>	<p>2 hrs.</p>	<p>-Facilitador externo</p>

	<p>retroalimentación pedagógica”</p>	<p>En esta segunda sesión el facilitador da la bienvenida a los presentes, señala el objetivo y la modalidad de trabajo.</p> <p>Segundo bloque (45 min)</p> <p>Se inicia la capacitación dando cuenta de una presentación teórica recordando aspectos claves para la realización de una adecuada retroalimentación.</p> <p>Se da espacio para resolver dudas y consultas respecto a la estrategia.</p> <p>Tercer bloque (30 min)</p> <p>Posteriormente realizan una actividad práctica con el fin de que los participantes puedan tener un acercamiento a la realización de la retroalimentación, ejercitan.</p> <p>Para ello utilizan la pauta de observación desarrollada la sesión anterior y junto con un colega simulan la instancia de retroalimentación.</p> <p>Analizan y dialogan sobre lo observado, determinando aspectos logrados y aquellos por lograr.</p> <p>Se apuntan compromisos / acuerdos a considerar para mejorar en la próxima instancia de observación.</p> <p>Cuarto bloque (30 min)</p> <p>Para finalizar cada participante escribe en un post it sus apreciaciones</p>	<p>-Director -Coordinador académico</p>
--	---	--	---

		<p>respecto a la actividad realizada, precisando aquellos aspectos que requiere profundizar o perfeccionar para poder realizar una adecuada retroalimentación.</p> <p>El facilitador recuerda aquellos aspectos claves indispensable para la realización de esta práctica.</p> <p>Antes de cerrar la sesión, el coordinador académico señala a los docentes que se le enviará a su correo un cuestionario para evaluar aprendizaje posterior a la capacitación.</p>		
<p>Sistema de observaciones al aula y retroalimentación entre pares y con equipo instalado y evaluado</p>	<p>Calendarizando la observación y retroalimentación docente</p>	<p>El equipo junto con los docentes capacitados por asignatura se reúne para calendarizar los acompañamientos al aula. Se considera una observación y una retroalimentación mensual por docente, realizada por un integrante del equipo (director y coordinadores) junto a un docente (lenguaje, matemático o educador diferencial).</p> <p>La instancia de retroalimentación será consensuada con cada docente observado y se llevará a cabo en su tiempo no lectivo, no más allá de una semana posterior a la observación.</p>	<p>1 hr.</p>	<p>-Director -Coordinador académico -Coord. Ciclo -Coord. PIE -Docentes</p>

	“Analizando las visitas al aula”	<p>Luego de completar una primera ronda de visitas y su respectiva retroalimentación, cada responsable elaborará un informe señalando aquellos aspectos que se destacaron y aquellos que no se evidenciaron o fueron muy débiles.</p> <p>Posteriormente el equipo y los docentes se reúnen en una jornada para socializar y analizar los datos recopilados y planificar en conjunto acciones a seguir.</p> <p>(Estos informes serán un insumo que podrá ser utilizado posteriormente en las instancias de trabajo colaborativo con el equipo).</p>	1 hr.	-Director -Coordinador académico -Coord. Ciclo -Coord. PIE -Docentes
Equipo de líderes y docentes de la asignatura de lenguaje, matemática y educadores diferenciales interiorizados y capacitados en trabajo colaborativo en torno a la planificación e implementación de estrategias (interacciones pedagógicas)	Conocer, analizar y reflexionar en torno al “Trabajo colaborativo”	<p>Obs: Paralelo a las observaciones al aula, los docentes se interiorizarán e implementarán el trabajo colaborativo como una instancia para la planificación e implementación de estrategias en el aula.</p> <p>Antes de comenzar con el estudio del trabajo colaborativo, los docentes contestarán una evaluación diagnóstica (formulario Google) con el fin de establecer conocimientos previos respecto a esta estrategia.</p> <p>De igual forma al finalizar para conocer los aprendizajes adquiridos al respecto.</p>	1:30 a 2:00 hrs.	-Director -Coordinador académico

		<p>Primer bloque (5 min)</p> <p>El director y coordinador académico dan la bienvenida a los docentes y les invitan a realizar una dinámica para comenzar la jornada.</p> <p>Segundo bloque (25 min)</p> <p>Para ello solicita un docente voluntario para que trabaje de manera individual en la tarea encomendada y tres docentes para trabajar en conjunto, los demás asistentes serán espectadores de la actividad y podrán participar en las observaciones finales.</p> <p>Una vez determinados quienes participarán, el director señala la tarea a realizar, las que serán realizadas al mismo tiempo por el docente solo y por el equipo (tiempo máx. para hacerlo 10 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar 6 aviones de papel - Inflar 4 globos - Recortar 5 círculos de papel. <p>AL concluir la dinámica el coordinador académico pregunta a los docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿cuál es el objetivo de la actividad? - ¿por qué se obtuvieron esos resultados trabajando de manera individual y de manera colaborativa? 	
--	--	--	--

		<p>- ¿cuáles son las ventajas y desventajas de trabajar colaborativamente?</p> <p>Tercer bloque (30 min)</p> <p>Para continuar, el coordinador académico mediante una presentación en power point da a conocer a los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qué es la colaboración -Caracterización -Beneficios -Barreras y facilitadores -Rol de los líderes educativos en torno a la colaboración. <p>Tercer bloque (45 min)</p> <p>Una vez que hayan compartido sus opiniones respecto a la presentación, el coordinador académico les pide a los docentes que conformen dos grupos y reflexionen en torno a las preguntas que se plantean pensando en la realidad del colegio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué factores favorecen al trabajar colaborativamente? 2. ¿Qué nos falta para trabajar colaborativamente? 3. ¿Cuáles son nuestras principales falencias para trabajar colaborativamente? 4. ¿Qué compromisos podemos generar para trabajar en equipo? 		
--	--	--	--	--

		<p>Tanto el director como el coordinador académico integran los grupos para discutir en conjunto con los docentes las interrogantes planteadas.</p> <p>Transcurrido el tiempo asignado a la discusión (30min) cada grupo da a conocer sus respuestas y estas son registradas por el coordinador académico (15 min).</p> <p>Cuarto bloque (30 min)</p> <p>Al finalizar, el director señala que trabajo colaborativo es un aspecto crucial para la enseñanza, por lo cual se continuará profundizando en ella la próxima sesión. Esta estará enfocada en el trabajo colaborativo en torno a la planificación e implementación de estrategias.</p>		
	<p>Trabajo colaborativo, instancia de planificación e implementación de estrategias</p>	<p>Primer bloque (15 min)</p> <p>El coordinador académico en compañía de coordinador PIE, dan la bienvenida a los docentes, dan a conocer el objetivo de la sesión, la metodología de trabajo y los motivan a participar de la jornada.</p> <p>Para continuar, el coordinador PIE recuerda aspectos esenciales sobre la colaboración revisados en la sesión anterior.</p> <p>Se realizan comentarios.</p>	<p>2 hrs.</p>	<p>-Coordinador académico -Coordinador PIE</p>

		<p>Segundo bloque (45min)</p> <p>Posterior a ello, el coordinador académico en conjunto con coord. PIE presentan a los docentes <i>“Formas de colaboración docente”</i>, pero antes les solicitan a los docentes que mediante una lluvia de ideas ellos puedan señalar cuáles creen que son formas de colaboración.</p> <p>Se anotan las respuestas en la pizarra para luego contractar sus predicciones con la teoría.</p> <p>Posteriormente, se procede a señalar la colaboración se puede dar de distinta forma e intensidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intercambio de información y material. 2. compartir el trabajo entre colegas. 3. co-construcción (el ideal) <p>Luego se revisan las repuestas señaladas al comienzo por los docentes para analizar qué tan próximos estaban, seguido de ello se les consulta a los docentes cuales son las formas de colaboración más utilizadas por ellos y en qué momentos realizan dicha acción.</p> <p>Se resuelven posibles dudas o consultas de los docentes antes de continuar.</p> <p>Tercer bloque (45 min)</p>	
--	--	--	--

		<p>Para continuar, el coordinador académico profundiza en co-construcción como la forma de colaboración en la cual se enfocarán para trabajar en conjunto en torno a la planificación e implementación prácticas y estrategias en el aula para la mejora educativa.</p> <p>Para ello, solicita a algunos docentes de asignatura que trabajen de manera individual y a otros de manera colaborativa con un docente de su misma asignatura o bien un educador diferencial.</p> <p>En ambos casos realizarán la misma actividad (similar a la dinámica de la primera sesión), la cual consiste en seleccionar un OA de su área y realizar una planificación de clase. (usan el formato de planificación institucional).</p> <p>Cuarto bloque (15 min)</p> <p>Transcurrido el tiempo se comparten las planificaciones y se analizan.</p> <p>-Se extrae las conclusiones de cómo se beneficia la planificación al tener más de una mirada y aportaciones.</p> <p>Para finalizar los docentes comparten sus experiencias respecto a la temática tratada y como se sintieron realizando la actividad.</p>		
	<p>"Profundizando nuestros</p>	<p>Primer bloque (15 min)</p>	<p>2 hrs.</p>	<p>-Coordinador PIE</p>

	<p>conocimientos sobre el DUA como estrategia para la planificación colaborativa”.</p>	<p>El coordinador académico da bienvenida a los docentes, presentan el objetivo de la sesión y la metodología de trabajo.</p> <p>Segundo bloque (45 min)</p> <p>El coordinador del área PIE, pregunta a los docentes presentes (especialmente a los de asignatura) si conocen o han escuchado hablar acerca del D.U.A. se da unos minutos para escuchar sus respuestas.</p> <p>Seguidamente, señala que en la jornada de hoy aprenderán acerca del DUA como estrategia para la planificación colaborativa, precisando:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qué es el DUA. -Principios orientadores (representación, motivación, acción y expresión). -Cuáles son sus beneficios. -Cómo contribuye al aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. <p>Todo esto se realiza mediante una presentación interactiva en power point, en donde los docentes de departamento van realizando preguntas a medida que surjan dudas.</p> <p>Posterior a la presentación teórica, el coordinador PIE proyecta y hace entrega a cada docente de un documento las Pautas DUA organizado según principio y con sus respectivos ejemplos</p>	<p>-Coordinador Académico. -Docentes por departamento</p>
--	---	--	---

		<p>para una mayor comprensión.</p> <p>Tercer bloque (30 min)</p> <p>Para continuar, el coordinador académico solicita a los docentes que se reúnan en grupos, ya que pondrán en práctica lo aprendido hasta el momento.</p> <p>Una vez conformado los grupos (4), el coordinador académico hace entrega a cada uno (grupo) de una planificación tipo del colegio, a la cual se le deberá aplicar DUA en consideración del tipo de estudiantes del curso correspondiente.</p> <p>El coordinador académico y coordinador PIE acompañan el trabajo rotando por cada grupo resolviendo posibles dudas.</p> <p>Cuarto bloque (15-30 min)</p> <p>Transcurrido el tiempo, se le pide a un representante por grupo que exponga el trabajo realizado, señalando qué les pareció, que se les dificultó más y si creen que esto es factible de realizar en el día a día.</p> <p>El coordinador PIE junto con el coordinador académico entregan sus precepciones sobre el trabajo realizado y felicitan a los docentes.</p> <p>Se les extiende la invitación para continuar participando</p>		
--	--	--	--	--

		de las jornadas de acompañamiento docente.		
Sistema de trabajo colaborativo entre pares y con equipo instalado y evaluado	Planificando e implementando el trabajo colaborativo entre pares	<p>El coordinador académico junto con los docentes establece día y horario semanal para la realización de trabajo colaborativo.</p> <p>En cada sesión realizada, los docentes dejarán un registro con la temática desarrollada y acuerdos y compromisos establecidos.</p> <p>De igual forma, se establecerá el día en que se efectuará la instancia de trabajo colaborativo con director y/o coordinador académico.</p> <p>Se propone que, en la primera instancia de trabajo colaborativo, los docentes puedan intercambiar información relevante sobre los estudiantes, por ejemplo, ritmo y estilos de aprendizaje, si presenta alguna necesidad educativa, metodología de trabajo efectiva, necesidad de establecer adecuaciones curriculares, entre otras.</p> <p>En las próximas instancias planificar o ajustar la planificación semanal de clases de manera conjunta, articulando contenido curricular (docente de asignatura) con estrategias didácticas (educador diferencias), haciendo uso en todo momento del DUA, así como también analizar lo</p>	2 hrs.	-Director -Coordinador académico

		<p>ocurrido en las clases para ir ajustando la enseñanza.</p> <p>Por otra parte, en las instancias de trabajo colaborativo con el equipo, se propone monitorear la implementación curricular, revisar planificación, hacer ajustes en conjunto, preparar clases para la observación de aula, etc.</p> <p>En esta instancia de trabajo colaborativo, los docentes también podrán recibir la retroalimentación de las observaciones al aula.</p>		
<p>Equipo y docentes evalúan plan de acompañamiento docentes y establecen nuevos desafíos</p>	<p>Evaluando nuestras prácticas</p>	<p>Primer bloque (15 min)</p> <p>El director da la bienvenida al equipo y docentes que han estado desarrollando el plan de acompañamiento a la labor docente. Da a conocer el objetivo de la sesión y la metodología de trabajo.</p> <p>Segundo bloque (30 min)</p> <p>A continuación, el coordinador académico proyecta en la pizarra un cuadro para hacer el análisis y evaluación de las estrategias implementadas (uno para cada una).</p> <p>En este cuadro hay una columna para completar el estado inicial y una segunda columna para el estado final, junto con ello un recuadro para consignar observaciones. Este mismo formato es entregado a cada docente para que lo complete de manera individual.</p>	<p>1 hr.</p>	<p>-Director -Coordinador académico</p>

		<p>Posteriormente, de manera conjunta se va completando el cuadro en la pizarra.</p> <p><i>Tercer bloque (60 min)</i></p> <p>En este momento se agradece a los docentes por su colaboración y participación durante todo el proceso.</p> <p>Permanece reunido solo el equipo para evaluar en profundidad el plan implementado y determinar nuevos desafíos basados en las aportaciones realizadas por los docentes y el proceso de observación al aula implementado por ellos.</p>		
--	--	---	--	--

6. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

Liderazgo educativo:

La creciente relevancia del liderazgo escolar en el siglo veintiuno se basa en el supuesto de que las escuelas no pueden mejorar sin él. Existe amplio consenso en que, descontando la enseñanza en el aula, el liderazgo es el elemento que más incide en los aprendizajes estudiantiles.

Los efectos del liderazgo escolar son indirectos: no son los directivos los que trabajan en la sala de clases, pero sus prácticas pueden contribuir a generar las condiciones, motivaciones y habilidades necesarias para que los docentes trabajen bien en ellas (22). Tal como señala Anderson (2010) en la base de las evidencias proporcionadas por Leithwood et al. (2006):

En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores (p.38) Anderson, S. (2010).

La literatura acerca del liderazgo educativo, aún situándose desde diferentes posiciones iniciales, ha sido consistente en la idea de que la influencia del director sobre la mejora de los aprendizajes se produce a través de determinados comportamientos o prácticas de liderazgo respecto principalmente de los docentes (Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M., ... & Volante, P. 2009).

Leithwood propone un modelo en el cual señala la existencia de cuatro categorías de prácticas fundamentales que los líderes exitosos despliegan en casi todos los contextos y que tienen un impacto positivo en el aprendizaje:

- a) Establecer direcciones (realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un propósito moral).

- b) Desarrollar personas (construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas)
- c) Rediseñar la organización (Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades)
- d) Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje (Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en ella).

Según Anderson, S. (2010). Es importante señalar que hay un vínculo lógico entre estas prácticas y las tres variables mediadoras. Las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo profesional docente tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y, por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. Por lo tanto, una tarea clave para el liderazgo, si se trata de influir en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, es mejorar el desempeño del personal (Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. 2008).

Existen muchos modelos alternativos –y que compiten entre sí– de liderazgo escolar; instruccional, gestor, transformacional, moral y autentico, distribuido, docente, contingente, etc.. Sin embargo, las más recientes investigaciones reafirman que el liderazgo en general y el liderazgo pedagógico en particular es una vía privilegiada de cambio para el mejoramiento escolar (Robinson et al., 2009)

A pesar de que en la literatura existe una utilización bastante laxa del concepto de liderazgo pedagógico (instructional leadership), se puede señalar, en principio, que se refiere a un tipo de liderazgo con foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Thomas & Nuttall, 2013; en Ord et al., 2013). En otras

palabras, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010a, 2010b; Ord et al., 2013).

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013).

Al respecto cabe precisar que existen dos tipologías cercanas en relación con el concepto de liderazgo pedagógico, las cuales, sin embargo, obedecen a tradiciones con objetivos distintos. De acuerdo a Bush y Glover (2014) las teorías de liderazgo instruccional (instructional leadership) –de origen norteamericano–, han asumido típicamente que el foco crítico de atención de parte de los líderes es el comportamiento de los docentes y su relación con las actividades que afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, en Inglaterra y otros lugares, dicha etiqueta ha sido sustituida por la noción de “liderazgo centrado en el aprendizaje” (learningcentred leadership). El primer concepto se ha relacionado con asegurar la calidad de la enseñanza; el segundo, se ha concentrado en incorporar un amplio espectro de acciones de liderazgo para sostener el aprendizaje y sus resultados (liderazgo pedagógico directo e indirecto respectivamente).

El involucramiento directo del líder en la planificación curricular y en la formación permanente se asocia con efectos de liderazgo moderados o amplios. Esto sugiere que, mientras más cercanos estén los líderes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, mayor es la probabilidad de que logren buenos resultados con sus estudiantes (Robinson 2007: 21). La evidencia de la investigación sobre mejoramiento escolar muestra que la gestión curricular, reflejada en procesos claves como la evaluación y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, está mediada fuertemente por el liderazgo del director y su equipo (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2015; Elmore, 2010; Hargreaves & Fink, 2006). Estos gestionan las condiciones de la escuela, sus capacidades

y estructuras para que las acciones se desarrollen conforme lo previsto y en coherencia con los propósitos establecidos. Al mismo tiempo, los equipos lideran, influenciando a distintos actores y trabajando en los cambios que se requieran para ir ajustando la organización a las condiciones cambiantes y contingentes internas y del exterior (Anderson, 2010; Bolívar, López, & Murillo, 2013; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2008).

Cambio para la mejora educativa:

La noción de cambio es inherente a la humanidad, y más aún en la era actual donde los entornos se caracterizan por ser especialmente complejos, poco predecibles, difíciles de interpretar y controlar. A partir de esta realidad, gestionar el cambio parece una tarea insoslayable para cualquier profesional que busque una mejora continua en la organización en la que despliegue algún tipo de liderazgo, buscando convertirla en una “organización que aprende”. (Aziz, C., 2018, p.4).

El cambio y su impacto en la mejora educativa, si bien es cierto tiene la mirada puesta en los estudiantes, hay acuerdo en sostener que el docente es factor esencial en la calidad educativa y que existe la necesidad de ofrecerles una formación profesional inicial y continua que les permita estar a la altura de los desafíos que les plantea la reforma. (Montencinos, 2003, p. 105). Por otra parte, junto con los cambios en los profesionales de la educación, es necesario un cambio en las instituciones en las que se desenvuelven. Provocar, intentar y generar cambios es una acción inevitable para cualquier profesional que esté en búsqueda de mejoras continuas de sus labores dentro de una organización, y como resultado ésta misma puede verse beneficiada con los cambios que necesitan llevarse a cabo.

En el área de la pedagogía el cambio no sólo depende de un actor, sino de todos los que estén involucrados en la institución. Este proceso implica tener en cuenta el contexto, la cultura de la organización y especialmente las creencias de quienes la conforman. Schein (como se citó en Aziz, 2018) explica que las creencias “son elementos

constitutivos de actitudes, valores, ideologías, prejuicios y su importancia, por tanto, radica en que influyen la forma en como los individuos sienten y actúan, y en ese sentido, generan su propia realidad”.

Este proceso, de aprender constantemente y gestionar cambios, depende, en gran medida, de entender y transformar una cultura que implica, entre otras cosas, las creencias preexistentes que se encuentran enraizadas en el quehacer institucional (Gather, 2004; Fullan 2006; Schein, 2010), por tanto modificar estas creencias e instaurar una nueva cultura de mejora, puede ser un proceso lento, ya que éstas son intrínsecas en los individuos e interiorizadas en sus ideas a través del tiempo. Es por esto, que para generar un cambio en las creencias es necesario un trabajo profundo, reflexivo y sistematizado. Además, es una tarea que necesita tiempo, ya que apunta a cambiar estructuras por nuevos valores y comportamientos en los implicados, lo que no se logra de un día para otro.

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

Según Elmore y City (2007), cuando los establecimientos están mejorando, los conocimientos y habilidades sobre la práctica pedagógica de los directivos y docentes aumentan, el enseñar ya no es algo individual, sino que es responsabilidad colectiva, por lo tanto, todos los recursos institucionales apuntan al mejoramiento pedagógico. En este sentido, es importante que los líderes educativos se involucren con los docentes entregándoles las herramientas para que estos tengan oportunidades para generar cambios y desarrollarse de forma óptima en cuanto a su labor profesional y para eso es

necesario que aprendan constantemente. El aprendizaje en los profesores debe siempre ser continuo e intentar ir más allá de lo que ya se hace, requiere que se replanteen las ideas ya instauradas, las prácticas e incluso modificar lo que está haciendo (Hamerness, Darling-Hammond y Bransford, 2005).

Desarrollo profesional docente:

En tiempos de reforma y grandes transformaciones sociales y tecnológicas, los modelos de desarrollo profesional docente necesitan apoyar a los docentes para que sepan cómo modificar sus prácticas para así enfrentar de manera diferente tareas que antes abordaban rutinariamente. (Montecinos, et.al., 2011). Y una de las certezas en vista a la modificación de las prácticas tiene que ver con el trabajo con otros, donde se propicia pasar de una práctica marcada por el individualismo a una realidad más colegiada de los profesionales de la educación, ya que, a diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla muchas veces en solitario, sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. (Marcelo C., 2001, p. 550). En este marco, el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas busca dar respuesta a estas necesidades por medio de distintas estrategias de apoyo pedagógico a los profesionales de la educación.

La promulgación de Ley 20.903, año 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ha planteado nuevos desafíos para los directores/as del país con relación a liderar el desarrollo profesional de los profesores/as de sus comunidades educativas. Al respecto, la ley contiene una serie de avances y logros significativos en relación con el reconocimiento de la profesión docente como una profesión esencialmente colectiva, que se despliega en relación a los contextos de las escuelas y a las necesidades singulares de los estudiantes.

La mencionada ley plantea focalizar las políticas, programas, recursos y acciones de desarrollo profesional docente en la escuela. Desde el punto de vista conceptual, la ley refiere a dos ejes esenciales: a) aprendizaje situado (contexto institucional de la escuela,

entorno geográfico y sociocultural) y b) comunidades profesionales de aprendizaje (con base en el trabajo colaborativo).

Por otra parte, la ley define que, “[Los] directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes (...)” (Art. 11, Ley 20.903). En este sentido, las escuelas están llamadas a desarrollar planes de desarrollo profesional docente que estén en sintonía con lineamientos plasmados en sus respectivos PEI y PME, así como también las necesidades propias de su contexto, junto con ello es de suma importancia conocer las capacidades de sus profesores y profesoras, con el fin de promover el aprendizaje situado y la reflexión sistemática sobre sus prácticas.

El Ministerio de Educación ha generado un documento denominado, “Diseño de un Plan de Desarrollo Profesional Continuo (PDP)” que permite implementar y proyectar el PDP. Este diseño se basa en cinco pasos:

- 1.- Detectar necesidades y definición de objetivos
- 2.- Diseñar el Plan de Desarrollo Profesional
- 3.- Asegurar recursos en conjunto con el sostenedor
- 4.- Implementar acciones, actividades y estrategias
- 5.- Evaluar y Mejorar

El Plan se comprende como un instrumento habitual y cotidiano del trabajo en la escuela que permitirá gradualmente instalar el desarrollo profesional como una práctica sistemática, es decir, posible de identificar, ordenar, implementar, evaluar y mejorar.

La labor de estimular y conducir el desarrollo de capacidades profesionales en la escuela implica que los propios directivos se apropien de nuevos recursos, orientaciones, conocimientos y herramientas que los habiliten para resignificar sus propias prácticas. Poner al centro del trabajo directivo la generación de condiciones, motivaciones y

capacidades del equipo docente requiere generar prácticas institucionales que priorizan el liderazgo pedagógico por sobre aspectos administrativos.

Acompañamiento docente y observación de aula:

El acompañamiento docente debe ser entendido como aquella acción que evoluciona de la supervisión educativa. Este proceso requiere ser conceptualizado como un apoyo interno a la labor profesional, y no como una política exterior de rendición de cuentas sujeta a control y supervisión (Meyer, Cash y Mashburn, 2011). En este sentido, Maureira (2015) lo plantea como una modalidad de trabajo que busca “caminar junto con los actores escolares en un diálogo horizontal y permanente, y en un contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos”

Esta herramienta de mediación formativa, según Martínez y González (2010), permite la cualificación de las prácticas, relaciones y procesos de gestión de aprendizajes desde la perspectiva comunitaria, vale decir, es un marco cohesionador e integrador de los procesos orientados a la profesionalización del perfil y práctica de los docentes para: asesorar personalmente al docente en su ámbito de trabajo, en su práctica cotidiana y a partir de sus necesidades específicas; es continuo y sostenido; es intencional, organizado y sistemático; se da por medio del diálogo, de la relación horizontal, de la interacción, la disposición personal y el compromiso (Montero, 2011, p. 72).

La variedad de investigaciones acerca del acompañamiento docente determinan este proceso como una estrategia cohesionadora e integradora, la cual permite un intercambio tanto de experiencias como de conocimientos, orientados al perfeccionamiento de la práctica educativa, y donde el acompañante —por medio de la observación, valoración y retroalimentación del trabajo del profesorado—, enseña, aconseja, guía y ayuda al docente acompañado sobre la base de un conjunto de estrategias, procedimientos, reflexión conjunta y colaborativa (Aziz, 2017; Román, 2015;

Terrero, Legañoa y García, 2018; Yana y Adco, 2018). Dicho de otro modo, el acompañamiento docente es una estrategia de desarrollo profesional para potenciar las capacidades de los profesores (Cockburn, 2005; McMahon, Barrett y O'Neill, 2007). Dentro de sus componentes, contiene la observación de aula como una actividad clave que propicia información relevante para apoyar el quehacer pedagógico.

La observación de aula realizada dentro de las escuelas requiere ser analizadas como un proceso que obedece a una secuencia de aprendizaje profesional. Esto porque la evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tienen un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes cuando se complementa con reflexión, retroalimentación y conversaciones desafiantes para la mejora (Robinson, 2010). Por sí misma, es decir de manera aislada, la observación de aula es un avance, pero su contribución puede ser maximizada si se acompaña e interconecta con otras prácticas y apoyos.

La observación al aula, como 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 observado (CEPPE, 2019). Estas visitas son una instancia de desarrollo profesional que cobra sentido al momento de entregar al sujeto de la observación un espacio de reflexión personal y guiada, 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 y Gajardo, 2016).

Ahora bien, para que el proceso de acompañamiento al aula tenga sentido, es preciso que, la información recabada, a partir de la observación de aula, sea devuelta al docente en un espacio de reflexión donde tanto el profesor, como el líder pedagógico, revisen activamente las prácticas pedagógicas (Marzano, 2003). Es aquí donde cobra relevancia la retroalimentación pedagógica, que, tal como lo indica la ley 20.903, es uno

de los elementos claves para potenciar el desarrollo profesional docente, y, que, a su vez, forma parte de una de las tantas funciones que deben llevar a cabo los líderes escolares según el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y los Estándares Indicativos del Desempeño.

Uno de los aspectos que incide en la calidad de la observación de aula tiene relación con la preparación previa del observador (Bell, 2012). Esto hace referencia a la competencia profesional del observador y la suficiencia técnica en dar respuesta a tres grandes preguntas: a) ¿Qué voy a observar?, b) ¿Cómo voy a observar? Y c) ¿Para qué voy a observar?

Müller, Volante, Grau y Preiss (2013) evidenciaron que la mayoría de los observadores limitan su atención al desempeño del profesor, perdiendo así información valiosa sobre el proceso pedagógico dentro del aula. También señalaron que cuando los profesores observan clases centran su foco en el contenido más que en las actividades realizadas por los estudiantes. Entonces, una recomendación válida es socializar con los profesores que lo que se va a observar no es a ellos sino el proceso de enseñanza y aprendizaje tampoco es el contenido sino las actividades de aprendizaje.

Müller, Volante, Grau y Preiss (2013) evidenciaron que la mayoría de los observadores limitan su atención al desempeño del profesor, perdiendo así información valiosa sobre el proceso pedagógico dentro del aula. También señalaron que cuando los profesores observan clases centran su foco en el contenido más que en las actividades realizadas por los estudiantes. Entonces, una recomendación válida es socializar con los profesores que lo que se va a observar no es a ellos sino el proceso de enseñanza y aprendizaje tampoco es el contenido sino las actividades de aprendizaje.

Trabajo colaborativo:

La estrategia más poderosa para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza dentro de la escuela es crear una cultura colaborativa y colectivamente responsable (Louis & Wahlstrom, 2011). Lo colaborativo no sólo es una estrategia, supone un modo de

interpretar el accionar, las relaciones y la toma de decisiones dentro de las organizaciones escolares (Aravena, S/F.).

La colaboración es “un proceso complejo, construido sobre la confianza, la comunicación abierta y el respeto mutuo (construcción de relaciones), donde todos los miembros se enfocan en la responsabilidad y objetivos compartidos, logrando una comprensión común (valores compartidos), y que participan activamente con un sentido de responsabilidad compartida (compromiso activo) y toma de decisiones” (Griffiths, Alsip, Hart, Round y Brady, 2021, citado en Llorente y Volante, 2021).

La colaboración crea una comunidad que trabaja para alcanzar un objetivo en común a través del intercambio y elaboración de nuevos conocimientos y prácticas (Montecinos 2021). En este sentido, los directores de las unidades educativas, junto a otros líderes, juegan un rol fundamental en crear y mantener una cultura de trabajo y aprendizaje profesional colaborativo.

La colaboración, en una unidad educativa, puede comprender diferentes formas y niveles de intensidad y se presentan en un "continuo colaborativo". Little (1990) ha descrito un continuo de enfoques, que van de formas débiles de colaboración docente (que implica, por ejemplo, sólo el compartir historias) a las más fuertes implicando esfuerzos conjuntos para analizar y resolver (observación entre pares, por ejemplo). Gräsel et al. (2006, citado en Muckenthaler et al., 2020) proponen un modelo que diferencia entre tres formas de colaboración: 1. Intercambio de información y material, 2. Compartir el trabajo y 3. La co-construcción.

Algunas estrategias basadas en prácticas colaborativas pueden ser: caminata de aula, mentoría entre pares, observación entre pares, etc. Y algunas estrategias para promover el trabajo colaborativo consisten en: crear alianzas estratégicas (visitar otros colegios con buenos resultados, trabajar en conjunto, observar prácticas de enseñanza y ofrecer apoyo mutuo. (Doren, M, 2019).

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan

experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p. 128).

Las ventajas de la colaboración han sido ampliamente destacadas por la literatura (Calvo, 2013). Sin embargo, esto no basta, son necesarias condiciones que garanticen el aprendizaje profesional colaborativo.

Entre otras condiciones, es necesario asignar tiempo para el aprendizaje colaborativo. Las instituciones deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2013). Además, se deberían garantizar en la institución educativa, condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo (Unesco-Orealc, 2013). Otra condición importante para un aprendizaje profesional colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y disseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según lo reporta la literatura (Vaillant y Marcelo, 2015), buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse sobre lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. La existencia de información y evidencia confiable es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad.

7. CONCLUSIONES

En los últimos años, las investigaciones han sostenido que, dentro de las múltiples variables internas que inciden en la mejora de la calidad educacional, el desempeño docente se posiciona como un factor de alto impacto (Leiva-Guerrera, V. y Vásquez C., 2019). Sabemos también, que el desempeño docente dentro de aula no es el único factor que afecta la calidad de los aprendizajes: el liderazgo que ejerce el director en la escuela también tiene una influencia significativa en ellos (Day et al., 2010; Hallinger & Wang, 2015). En tal sentido, los líderes escolares no solo deben gestionar procesos administrativos, sino también otros referidos a la enseñanza y el aprendizaje, aspectos clave para la transformación de la escuela, a fin de dar un salto desde la eficacia a la capacidad interna de mejora (Barber y Mourshed, 2008; Pont, Nusche & Moorman, 2008). Diversos estudios han corroborado que el ejercicio de un liderazgo centrado en lo pedagógico se ve obstaculizado por la existencia de ciertas rutinas burocrático-administrativas, la continuidad y permanencia de modelos pedagógicos intervencionistas, la falta de tiempo, y de estrategias consensuadas y sistemáticas que orienten los procesos formativos de la institución escolar (Garbanzo y Orozco, 2010; Krichesky y Murillo, 2011; Martínez & González, 2010; Rivera, 2010).

La realidad del colegio en estudio no se encuentra ajeno a lo planteado en la literatura, pues los datos recopilados evidencian un liderazgo que evade la corresponsabilidad que tiene su quehacer profesional en el aprendizaje del estudiantado, lo cual se visibiliza a través de la carencia de espacios de diálogo y trabajo colaborativo entre docentes y con directivos, así como también la preocupación por desarrollar instancias de acompañamiento y fortalecimiento de las capacidades docente al interior de la institución.

Lo anterior es un antecedente no menor teniendo en cuenta que la diversidad sociocultural y educativa que hoy acoge el colegio en sus aulas es muy distinta a la de

años atrás, en donde la presencia de estudiantes extranjeros y/o con necesidades educativas casi no tenían cabida en sus salas de clases.

La investigación realizada visibiliza una serie de desafíos que el colegio debe enfrentar. Es necesario que el director y su equipo se involucren mayormente con sus docentes y acompañen las aulas para tener mayor claridad de lo que allí ocurre, de cómo se gesta el aprendizaje de los estudiantes, qué dificultades se presentan y qué necesitan los docentes para subsanarlas y alcanzar los resultados deseados. Sin embargo, no basta con poner atención solo en los aspectos técnico pedagógicos, este proceso debe caracterizarse por la generación de vínculos de confianza y comunicación efectiva ya que, los mecanismos de interacción que desarrolle el director con sus docentes y estos a su vez con sus estudiantes serán incentivos primarios para potenciar el mejoramiento de la práctica pedagógica y los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2014, 2015, 2018; Román y Murillo, 2008).

Los directivos deben comprender que el aprendizaje se construye de manera conjunta y, por ende, los espacios de trabajo colaborativo son una instancia necesaria al interior de la escuela. En este sentido, la colaboración no surge por generación espontánea, sino que requiere de espacios que la favorezca, por tanto, se hace imprescindible que el colegio resguarde espacios para dicha acción.

8. REFERENCIAS

Agencia de Calidad. (2019). Informe Resultados Educativos Educación Básica 2018. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICIA_2018_RBD-17750.pdf

Agencia de Calidad. (2019). Informe Resultados Educativos Educación Media 2018. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/media/IRE_MEDIA_2018_RBD-17750.pdf

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 9(2), 34-52.

Aravena, F. (S/F). El primer paso para crear culturas colaborativas. *Lideres Educativos*

Aziz, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar. Santiago, Chile: LOM.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 9(2).

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham, London: National College for School Leadership.

- Bush, T., y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Bush, T., Robinson, V., Spillane, J., Ortiz, M., Ryan, J., Giles, D., Cuéllar, C., Sun, J., Fink, D., Lambert, L., & Oplatka, I. (2016). Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas.
- Calvo, G. (2013). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- De Pérez, M. E. M. (2019). El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo. *Revista Científica*, 4(11), 360-379.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2, 162-167.
- Doren, M. (2019). Mejora escolar: estrategias para el trabajo colaborativo entre comunidades educativas. *Lideres Educativos*.
- Elmore, R. F., & City, E. A. (2007). The road to school improvement. *Harvard Education Letter*, 23(3), 1-3.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., & Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

- Gairín, J. y Rodríguez G., D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. EDUCAR. 47(1) 31-50. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836003>
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf.
- Gather Thurler, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Ed. Graó.
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E. y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios pedagógicos* 42(3).
- Griffiths, A. J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 0829573520915368.
- Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning. *Leading educational change*. APCLC Monograph Series (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes, school effectiveness and school improvement. *International Journal of research, Policy and Practice*, 22(1), 1-27.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1996). Metodología de la Investigación. XXVI Mc. Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. 6ª Edición. México: McGraw-Hill.
- Koenigsberger O. (1977). Viviendas y edificios en zonas cálidas y tropicales. Madrid, Paraninfo.
- Leithwood, K. (2009). Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2007). Leading With Teacher Emotions in Mind. Corwin Press.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?. *Cómo liderar nuestras escuelas*, 17-34.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Reaserach Report 800.
- Leiva, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, 51, 225-251-
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación* ISSN: 1130-2496 Vol. 12 Núm. 2 (2001) 531-593. Universidad de Sevilla.

- Mazria E. (1983). El libro de la energía solar pasiva. Ed. G. Gili. México. Normas IRAM, 11601.
- MINEDUC (2012). Observación de Aula y Retroalimentación: Orientaciones al Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE) para desarrollar reuniones de reflexión pedagógica docente. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar http://adminpac.mineduc.cl/Repositorio/Material_Apoyo/MA.pdf
- MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2019). Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y la retroalimentación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>
- Montecinos, (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Revista psicoperspectivas. Vol II/2003 (PP 105-128), Valparaíso, Valparaíso.
- Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128.
- Montecinos, C. (2021). Tips para movilizar el fortalecimiento de las unidades educativas a través del trabajo colaborativo. *Lideres Educativos PUCV*.
- Montecinos, Fernández y Madrid (2011). Desarrollo del conocimiento experto adaptativo en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed). *Psicología Educativa: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp 217-244). Editorial Universidad de La Serena. La Serena.

Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de <http://cvonline.uaeh>.

Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 10(1), Pp. 27- 43.

Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). Developing pedagogical leadership in early childhood education. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.

Orvik, A., Berland, A., Larun, L., & Ringsberg, K. C. (2014). Factores situacionales en estudios de grupos focales. *Paradigmas*, 6(2), 87- 127. Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling. A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1): 77-100. 127.

Página oficial Colegio Salesiano Concepción. Recuperado de <http://www.salesianoconcepcion.cl/index.php?lang=es>

Plan de mejoramiento educativo Colegio Salesiano de Concepción.

Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido www.lidereseducativos.cl Autor: Felipe Aravena, 2018.

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

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

- Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Unesco-Orealc. (2013). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). El A, B, C, D de la Formación Docente. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Política Educativa, N° 60.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M., & Volante, P. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(3), 20-33.