



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

“Plan de Acompañamiento Pedagógico como propuesta para la mejora de las prácticas de apoyo al trabajo docente de Equipo Directivo de un Colegio Particular Subvencionado de Concepción”

Magister en Gestión y Liderazgo Educativo

Alarcón Fernández, Paulina Alarcón

Dr. Paredes Ulloa, Daniel

Profesor Guía

Concepción, noviembre 2022

Índice

1.	Antecedentes de Contexto	9
1.1	Proyecto Educativo Institucional	9
1.2	Antecedentes del equipo profesional.....	11
1.3	Antecedentes del Equipo Directivo	11
1.4	Gestión Curricular	11
1.5	Resultados de Aprendizaje	12
2.	Presentación de Diagnóstico y Línea Base	13
2.1	Objetivos.....	13
2.1.1	Objetivo general de Diagnóstico	13
2.1.2	Objetivos específicos del Diagnóstico	13
2.2	Diseño metodológico	13
2.2.1	Población y muestra.....	14
2.2.2	Instrumentos de recolección de datos.....	15
2.3	Plan de análisis de los datos	22
2.3.1	Datos cuantitativos	22
2.3.2	Datos cualitativos.....	23
2.4	Resultados del Diagnóstico.....	25
2.4.1	Análisis Cuantitativo.....	25
2.4.2	Análisis Cualitativo	46
2.4.3	Discusión	57
2.5	Presentación del Problema.....	61
3.	Propuesta de mejora	70
4.	Fundamentación Teórica.....	88
4.1	Rol del Liderazgo Educativo en la Mejora Educativa	88
4.2	Cambio y Mejora Educativa	95
4.3	Desarrollo Profesional del Equipo Directivo	99
4.4	Apoyo al trabajo docente, a través del Acompañamiento Pedagógico	103
5.	Conclusiones y Proyecciones.....	111
6.	Anexos	114
6.1	Cuestionario a Docentes de Aula	114
6.2	Protocolo entrevista	122

6.3	Protocolo de categorías	125
6.4	Tabla de categorías	127
7.	Referencias	135

Índice de Tablas

Tabla 1.	<i>Distribución equipo profesional</i>	11
Tabla 2.	<i>Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la Dimensión “Establecer dirección”</i> 16	
Tabla 3.	<i>Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la Dimensión “Rediseñar la organización”</i>	16
Tabla 4.	<i>Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la Dimensión “Desarrollar Personas”</i> 17	
Tabla 5.	<i>Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la Dimensión “Gestionar la Instrucción”</i>	18
Tabla 6.	<i>Visión general de Dimensiones y afirmaciones de prácticas de Liderazgo</i>	20
Tabla 7.	<i>Categorías y subcategorías de análisis de resultados cualitativos</i>	24
Tabla 8.	<i>Meta 1: El equipo directivo prioriza prácticas de acompañamiento pedagógico en el establecimiento</i>	72
Tabla 9.	<i>Meta 2: El equipo directivo diseña y ejecuta un plan de acompañamiento que incluya planificación, monitoreo y evaluación</i>	76
Tabla 10.	<i>Meta 3: El equipo directivo desarrolla espacios de reflexión por nivel (Básico/Laboral) para docentes</i>	83
Tabla 11.	<i>Cronograma con actividades de la propuesta de mejora.</i>	85
Tabla 12.	<i>Prácticas claves para un Liderazgo Efectivo</i>	94
Tabla 13.	<i>Modalidades de observación</i>	106

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i>	Matrícula histórica del Establecimiento	10
<i>Figura 2.</i>	Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.....	25
<i>Figura 3.</i>	Condiciones de la Escuela.....	26
<i>Figura 4.</i>	Porcentaje promedio de afirmaciones práctica “Apoyo a la Instrucción”	27
<i>Figura 5.</i>	Prácticas de liderazgo del jefe de UTP.....	28
<i>Figura 6.</i>	Afirmaciones sobre el Jefe de UTP.	29
<i>Figura 7.</i>	Habilidades del Jefe de UTP.....	30
<i>Figura 8.</i>	Prácticas de Liderazgo en el Establecimiento	31
<i>Figura 9.</i>	Dimensión de Desarrollar Personas.....	32
<i>Figura 10.</i>	Porcentaje promedio de las afirmaciones práctica “Estimulación Intelectual”	33
<i>Figura 11.</i>	Prácticas dimensión “Establecer Dirección”	34
<i>Figura 12.</i>	Dimensión “Gestionar la Instrucción”	35
<i>Figura 13.</i>	Porcentaje promedio de práctica “Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” 36	
<i>Figura 14.</i>	Porcentaje promedio de práctica “Protección ante distracciones”	37
<i>Figura 15.</i>	Prácticas dimensión “Rediseñar la Organización”	38
<i>Figura 16.</i>	Porcentaje promedio de práctica “estructura una organización que facilite el trabajo”	39
<i>Figura 17.</i>	Porcentaje promedio de práctica “Conectar a la escuela con el entorno”	39
<i>Figura 18.</i>	Características del Director del establecimiento	41
<i>Figura 19.</i>	Resultados “Habilidades del Director”	42
<i>Figura 20.</i>	Motivación Docente en el Establecimiento	43
<i>Figura 21.</i>	Resultados generales “Emociones Docentes”	44
<i>Figura 22.</i>	Resultados “Compromiso con la Organización”	44
<i>Figura 23.</i>	A quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de los estudiantes.....	45
<i>Figura 24.</i>	Árbol de problema línea base Colegio diferencial de Concepción.	69
<i>Figura 25.</i>	Efectos y determinantes del Liderazgo Educativo.	92
<i>Figura 26.</i>	Fases del Cambio.	96
<i>Figura 27.</i>	Curva del Cambio de John Fisher (2000)	96
<i>Figura 28.</i>	Factores clave del mejoramiento educativo.....	97
<i>Figura 29.</i>	Dimensiones de prácticas	100
<i>Figura 30.</i>	Ciclo Reflexivo.....	109

Introducción

A través de los años, se han desarrollado diversas investigaciones sobre la eficacia escolar en Chile, en las que se identifica como uno de los factores claves la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Quién asume la responsabilidad de gestionar estos procesos? Es el liderazgo directivo el encargado de desarrollar ciertas prácticas que tienen un impacto significativo tanto en el desempeño de los docentes como en el aprendizaje de los y las estudiantes, como lo son las condiciones de trabajo de los educadores y el apoyo y acompañamiento pedagógico que el equipo directivo entrega a sus docentes. Mientras más cercanos estén los líderes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mayor es la probabilidad de lograr buenos resultados de aprendizaje (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Leithwood & Riehl, 2009; Bush, 2016; Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015; Hallinger, 2003).

Sin embargo, estudios como el llevado a cabo por Weinstein, Muñoz y Marfán (2012) evidencian que, en Chile existe una deuda pendiente de los líderes escolares con las prácticas de la dimensión “liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje” del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015 p.24), debido a que se le asigna un menor tiempo y dedicación a las prácticas de gestión curricular, que a otras. Para Leithwood y Riehl (2009) los líderes educativos ejecutan de manera sistemática un repertorio de prácticas, entre ellas las relacionadas a la dimensión gestionar la instrucción, la que está perdiendo cierto protagonismo en los programas de formación, pese a que estas prácticas en interacción con otras, tienen un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013 citado en Gajardo y Ulloa, 2016) y por ende son claves en el desarrollo de la eficacia escolar.

En este sentido, el presente trabajo de grado tiene como objetivo, presentar una propuesta de mejora, a partir del diagnóstico de una situación inicial de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Concepción. Para ello, se consideran las teorías de cambio y mejora, liderazgo educativo, formación de directivos y acompañamiento pedagógico. En el primer apartado, se presentan los antecedentes del contexto del establecimiento; datos sobre el PEI, antecedentes del equipo profesional. En el segundo apartado, se presenta el levantamiento de la línea base, se explicita el diseño metodológico, que en este caso es mixto; la muestra, formada por docentes; los instrumentos de recolección de datos y los resultados obtenidos. Permitiendo identificar la situación

inicial del centro educativo respecto de las prácticas de gestión curricular del director y el equipo técnico pedagógico. En el tercer apartado del trabajo, se presenta, describe y fundamenta la propuesta de mejora. En el cuarto apartado, se presentan los fundamentos teóricos que dan sustento a la estrategia presentada. Y finalmente, se plantean las conclusiones y proyecciones del trabajo.

Resumen Ejecutivo

El siguiente trabajo, constituye una propuesta de mejora de las prácticas de gestión curricular del equipo directivo, de un colegio particular subvencionado de Concepción. Para levantar información confiable y describir la situación inicial de las prácticas de gestión curricular, se realizó un diagnóstico bajo una metodología de investigación mixta.

La muestra estuvo conformada por cuatro docentes de aula, a quienes se les aplicó la “Encuesta para Docentes de Aula” la cual fue elaborada y validada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC), en relación a las prácticas de liderazgo para el aprendizaje que se llevan a cabo en el establecimiento educacional. Los resultados de dicho cuestionario, se profundizaron mediante entrevistas individuales, las que se aplicaron a las mismas docentes que respondieron el cuestionario.

A partir del análisis de los datos, se identificó como principal problema “El bajo despliegue de prácticas de acompañamiento pedagógico por parte del equipo directivo al trabajo docente”. La estrategia que se determina para abordar dicha problemática, es la “implementación de un plan de acompañamiento pedagógico por parte del equipo directivo, focalizado en las prácticas de apoyo al trabajo docente”. El programa contempla un proceso de formación y acompañamiento bajo una modalidad activa y participativa, considerando variadas actividades de aprendizaje y ejecución, que permitan a los participantes hacer explícito el conocimiento tácito, analizar y reflexionar acerca del conocimiento teórico y la experiencia práctica.

La estrategia propuesta, establece diversas acciones que propician el desarrollo y cumplimiento del objetivo que es fortalecer las practicas directivas en relación al apoyo al trabajo docente. Entre estas acciones se consideran: cambiar la visión del equipo directivo en torno a la importancia del acompañamiento docente y desarrollar espacios de colaboración interna a través un plan de acompañamiento pedagógico que incluya: revisión y retroalimentación sistemática de planificaciones, observación y retroalimentación de prácticas en el aula y reflexión docente.

Esto permitirá generar espacios de colaboración interna dentro del establecimiento mejorando las prácticas directivas y fortaleciendo las practicas docentes en el aula, a través de la reflexión pedagógica y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, impactando positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

1. Antecedentes de Contexto

1.1 Proyecto Educativo Institucional

El establecimiento educacional en estudio, corresponde a un colegio de educación especial de dependencia particular subvencionado, ubicado en la comuna de Concepción, perteneciente a la octava región del Bío-Bío, Chile. Con 13 años de funcionamiento, imparte enseñanza a los niveles básico y laboral a estudiantes entre los 8 y 26 años de edad, que presentan diagnóstico de Discapacidad Intelectual.

El centro educativo inició su funcionamiento en marzo del año 2008, con dos cursos, uno por cada nivel y con una matrícula de 30 estudiantes. Fue creado por un grupo de especialistas con amplia trayectoria en el área de la Discapacidad Intelectual, con el objetivo de satisfacer y dar respuesta tanto las expectativas de los estudiantes, como de los padres y apoderados que preocupados por la inexistencia de instancias que desarrollen un programa integral que prepare a sus hijos para enfrentar su autovalencia e incorporación a la sociedad (Colegio Diferencial Concepción, 2019).

El establecimiento inició con dos cursos, uno por cada nivel y con una matrícula de 30 estudiantes, actualmente se encuentra con una matrícula de 100 estudiantes (figura 1), distribuidos en 8 cursos, 4 del nivel básico y 4 del nivel laboral, convirtiéndose en un referente en el desarrollo de competencias sociolaborales que permita la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad intelectual a la vida sociolaboral, a través de procesos de observación de cadenas productivas, procesos de pasantías, pre práctica y prácticas, desarrollando una efectiva vinculación con el ámbito laboral (Colegio Diferencial Concepción, 2019).

La visión del establecimiento es, “Seremos una comunidad educativa enfocada en potenciar habilidades, conocimientos y actitudes en personas con discapacidad intelectual, a través de una interacción efectiva y de calidad con su entorno, logrando su autodeterminación con el fin de incluirlos a la vida laboral y/o social, con flexibilidad a los constantes cambios del mundo globalizado” (Colegio Diferencial Concepción, 2019, p.5). Por su parte, la misión del centro educativo es: “Educar desde una mirada ecológica funcional a personas con discapacidad intelectual, para favorecer la inclusión laboral y/o social, a través de la potenciación de competencias, es decir, habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan lograr la autodeterminación” (Colegio Diferencial Concepción, 2019, p.7).

De acuerdo a los principios de la institución, los estudiantes “tienen derecho a recibir una educación de calidad con equidad, promoviendo que los aprendizajes sean relevantes y pertinentes, respondiendo a las demandas de la sociedad actual, participando activamente en ella, adaptándose a las necesidades, características y diversos contextos sociales y culturales de los estudiantes”. Y toda persona “debe tener la oportunidad para desarrollarse integralmente, considerando las dimensiones de la vida personal: emocional, social, espiritual, intelectual y físico” (Colegio Diferencial Concepción, 2019, p.9).

Los valores declarados en el PEI del establecimiento son: honradez, respeto, responsabilidad, tolerancia, empatía, solidaridad y compañerismo. Que se esperan desarrollar junto a las competencias específicas relacionadas con: autodeterminación, autovalencia, equilibrio emocional, manejo del dinero, manejo instrumental de operaciones matemáticas, resolución de problemas y lectoescritura instrumental, para lograr la real integración a la sociedad, a través de la interacción de manera efectiva y de calidad con el entorno (Colegio Diferencial Concepción, 2019).

El establecimiento promueve un enfoque ecológico funcional, permitiendo que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos en ambientes o contextos conocidos, de acuerdo a su edad cronológica, contextualizando las actividades e incorporando a las familias en el proceso educativo.

La matrícula del establecimiento, se observa en la figura 1 que ésta ha ido en aumento en el transcurso de los años, iniciando con 30 estudiantes en el año 2008, llegando actualmente a una matrícula de 100 estudiantes.

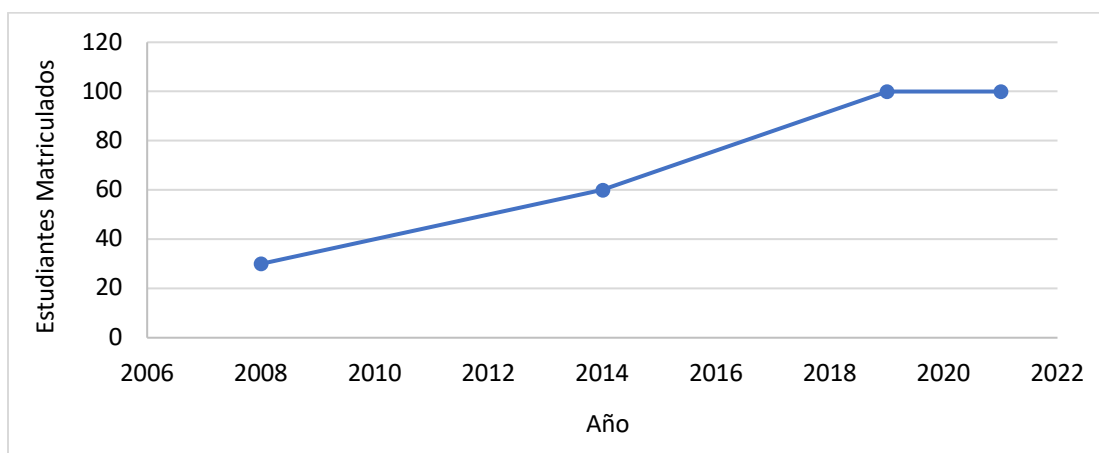


Figura 1. Matrícula histórica del Establecimiento

Nota. Fuente: Elaboración propia

1.2 Antecedentes del equipo profesional

El centro educativo cuenta con una dotación de ocho docentes especialistas, quiénes tienen una carga horaria de 35 horas semanales en promedio, entre ellas, cuatro corresponden a profesoras del nivel básico y cuatro al nivel laboral, así como diez asistentes de la educación, entre ellos, cinco asistentes de aula, un equipo multidisciplinario compuesto por kinesióloga, psicólogo y fonoaudióloga; un monitor de manualidades y una auxiliar. La distribución de lo anterior se presenta a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1.

Distribución equipo profesional

<i>Función</i>	<i>Cantidad</i>
<i>Docentes de aula</i>	<i>8</i>
<i>Asistentes de aula</i>	<i>5</i>
<i>Equipo multidisciplinario</i>	<i>3</i>
<i>Monitor</i>	<i>1</i>
<i>Auxiliar</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>18</i>

Nota. Fuente: Elaboración propia

1.3 Antecedentes del Equipo Directivo

El establecimiento cuenta con un equipo directivo compuesto por Director, Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y Sostenedora. Cada uno de ellos desarrollan diversas funciones, tanto de tipo administrativas, coordinación, gestión, entre otras.

1.4 Gestión Curricular

El establecimiento se rige bajo los decretos N°87/1990 el cual aprueba planes de estudio para personas con Discapacidad Intelectual y bajo el decreto N°83/2015, el que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para educación parvularia y básica (Colegio Diferencial de

Concepción, 2021). Y desde el 31 de enero del año 2014 cuenta con reconocimiento del Programa de Capacitación Laboral con resolución exenta 285.

Las áreas de desarrollo que el establecimiento busca potenciar en sus estudiantes, es posible identificar que en el Nivel Básico se encuentran el área de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, Tecnología, Orientación y Artes Visuales. Por otra parte, para el Nivel Laboral se encuentran las áreas de Físico Motor, Artística, Cognitivo Funcional (Lectoescritura, cálculo y noción del entorno), Social y Vocacional. (Colegio Diferencial de Concepción, 2021).

Los estudiantes son evaluados de manera integral por el equipo multidisciplinario del colegio, creando un plan de trabajo individual para cada uno, determinando sus características, aprendizajes y apoyos que necesita, dando como resultado un “Plan de Adecuación Curricular Individual” (PACI), el cual tiene como propósito abarcar cada una de las áreas mencionadas en el apartado anterior, así como los diversos apoyos que precisa el estudiante, incluyendo, por ejemplo, el apoyo del equipo multidisciplinario. (Colegio Diferencial de Concepción, 2021).

1.5 Resultados de Aprendizaje

El establecimiento, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y ajustarlos a las demandas del Ministerio de Educación y en especial el decreto N°67/2018, el cual aprueba normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción, generó un reglamento de evaluación propio para los niveles que atiende (Colegio Diferencial de Concepción, 2019).

Este reglamento especifica que el trabajo del establecimiento se divide en semestres y la forma de evaluación de los estudiantes corresponde a diagnóstica, formativa y sumativa, procesos que se llevan a cabo por medio de instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación planificados y aplicados de forma semestral por los docentes de cada curso, las que pueden ser desarrolladas de forma individual y/o colectiva, en relación a las necesidades y características de cada estudiante. Asimismo, cabe señalar que los estudiantes son evaluados por medio de calificaciones, en una escala numérica de 2.0 a 7.0, con un porcentaje de exigencia del cincuenta por ciento, donde la calificación mínima de aprobación es un 4.0. (Colegio Diferencial de Concepción, 2019).

2. Presentación de Diagnóstico y Línea Base

Una vez recabados los antecedentes del centro educativo en el cual se llevó a cabo el proceso de diagnóstico y la propuesta de mejora que se expone más adelante, resulta necesario dar a conocer los objetivos de investigación que posibilitaron la identificación del problema y metodología de investigación, por medio de la cual se obtuvieron los datos y resultados válidos y confiables para el estudio en cuestión.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo general de Diagnóstico

Describir la percepción de los docentes en relación al despliegue de prácticas de liderazgo educativo, de un establecimiento de educación especial de la comuna de Concepción, región del Bío-Bío.

2.1.2 Objetivos específicos del Diagnóstico

- Identificar la percepción de los docentes, en relación a las prácticas de liderazgo educativo desplegadas por el equipo directivo del establecimiento.
- Caracterizar aquellas prácticas de liderazgo educativo que son percibidas con un menor despliegue dentro del establecimiento.
- Describir los nudos críticos en relación al despliegue de prácticas de liderazgo educativo en cuanto a la percepción de los docentes y equipo directivo del establecimiento.

2.2 Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque metodológico mixto, ya que el objetivo del presente estudio es profundizar desde los dos enfoques, tanto cuantitativo como cualitativo a través de un proceso que implica la recolección y análisis de los datos, con el fin de lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008 citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es de carácter secuencial, el cual se caracteriza por presentar dos etapas, en la primera etapa se recaban y analizan datos cuantitativos, y la segunda

etapa recoge y evalúa datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda etapa se construye sobre los resultados de la primera (Hernández et al., 2014).

En cuanto al alcance de la investigación, resulta ser descriptivo, pues el principal propósito fue recoger información que permita describir el despliegue de prácticas de liderazgo de un establecimiento educacional, este alcance de acuerdo con lo señalado por Hernández et al. (2010) busca especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis. Por otra parte, al ser un estudio que permite levantar información para realizar un diagnóstico de la realidad del establecimiento, los datos se recogieron una sola vez, por lo que corresponde a una temporalidad transversal, la cual, de acuerdo a Hernández et al. (2014) se define como una investigación que recoge datos en un tiempo único, teniendo como propósito describir variables y analizar su incidencia en el momento dado.

Finalmente, en cuanto al tipo de dato que se utilizará para la presente investigación, corresponde a datos primarios, puesto que el investigador recolecta los datos de manera directa, mediante diversos métodos o técnicas y recoge los datos en los ambientes cotidianos y naturales de los participantes (Hernández et al., 2014).

2.2.1 Población y muestra

Para determinar la muestra, el interés del investigador se centra principalmente en “quiénes”, es decir, en los sujetos u objetos de estudio. El tipo de muestreo utilizado en la investigación es no probabilístico, el cual se define por el autor Monje (2011) como un procedimiento de selección informal y poco arbitrario, en donde se selecciona a sujetos con determinadas características, especificadas en el planteamiento del problema.

Para efectos de la selección de la muestra, el estudio presenta un muestreo de técnica intencional o también llamada por conveniencia, el cual, de acuerdo a lo señalado por los autores Otzen y Manterola (2017) permite seleccionar casos característicos de una población, limitando la muestra solo a esos casos. Asimismo, señalan que esta técnica de muestreo no probabilístico, posibilita seleccionar casos que sean accesibles y que los individuos deseen participar del estudio

en cuestión, debido a la cercanía y proximidad de los investigadores con el contexto en estudio. Esta técnica se utiliza cuando la población es muy variable y la muestra es muy pequeña.

Para la presente investigación, la muestra corresponde a cuatro docentes de género femenino que llevan más de un año trabajando en el establecimiento. Esta muestra representa el 50% del total de docentes del centro educativo y serán quienes brindarán información en cuanto a las prácticas de liderazgo educativo que se despliegan en el colegio.

A las cuatro docentes se les aplicaran instrumentos de recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Se comenzará por la aplicación de un cuestionario y luego participaran de una entrevista. Cabe señalar, que, con el propósito de realizar la validación de la entrevista, se realizó un proceso de pilotaje, aplicando el instrumento cualitativo a una de las docentes del establecimiento (quien quedo fuera de la muestra), para luego llevar a cabo la aplicación a la muestra previamente señalada.

2.2.2 Instrumentos de recolección de datos

Al ser una investigación de tipo mixta, se comienza con una recolección de datos de carácter cuantitativo, por medio de la aplicación de un cuestionario que evalúa el despliegue de prácticas de liderazgo del establecimiento en estudio. Los resultados de dicho cuestionario se profundizaron a través de la técnica de recolección de datos cualitativa conocida como entrevistas individuales, la cual fue aplicada a las mismas docentes que respondieron el cuestionario.

2.2.2.1 Encuesta para Docentes de Aula

En una primera instancia, se realiza la recopilación de datos cuantitativos, a través de la “Encuesta para Docentes de Aula” la cual fue elaborada y validada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC), en relación a las prácticas de liderazgo para el aprendizaje que se llevan a cabo en el establecimiento educacional, las que se engloban en cuatro dimensiones definidas por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) como:

1. **Establecer dirección:** por medio de ésta, se busca establecer un propósito de carácter moral en el equipo de trabajo, el cual los motive e incentive a desarrollar sus propias metas (tabla 2).

Tabla 2.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la Dimensión “Establecer dirección”

Dimensión	Prácticas
Establecer dirección	Construcción de una visión compartida
	Fomentar la aceptación de objetivos grupales
	Expectativas de alto rendimiento

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood et al., (2006)

En cuanto a la práctica “Construcción de una visión compartida” esta tiene por objetivo determinar nuevas oportunidades para la organización, a través del establecimiento de valores centrales, que orienten tanto al equipo como a los estudiantes, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada. La práctica “Fomentar la aceptación de objetivos grupales”, guarda relación con la construcción de acuerdos sobre las metas inmediatas, con la finalidad de ir acercándose hacia la realización de la visión. Finalmente, en relación a las expectativas de alto rendimiento, estas deben estar sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas (Horn, 2013).

2. **Rediseñar la organización:** el establecimiento brinda condiciones de trabajo que propicien el desarrollo de las capacidades y la motivación de cada integrante de la institución (tabla 3).

Tabla 3.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la Dimensión “Rediseñar la organización”

Dimensión	Prácticas
Rediseñar la organización	Construcción de culturas colaborativas
	Estructurar una organización que facilite el trabajo
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad
	Conectar a la escuela con el entorno

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood et al., (2006)

La práctica “Construcción de culturas colaborativas” tiene por finalidad convocar a la actividad productiva-colaborativa, desarrollando el respeto y confianza mutua entre aquellas personas involucradas en la colaboración, determinando de manera compartida los procesos y resultados del grupo, a través del compromiso que existe entre los colaboradores. En cuanto a la práctica “Estructurar una organización que facilite el trabajo” esta establece el orden de estructuras que son complementarias como: crear espacios comunes de planificación para docentes, establecer estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo en tareas específicas y lograr una mayor participación de los profesores en la toma de decisiones. Por otra parte, la práctica “Crear una relación productiva con la familia y comunidad” se basa en asignar un rol significativo tanto a los apoderados como a la comunidad, con la finalidad de crear un vínculo. Finalmente, la práctica “Conectar a la escuela con el entorno” tiene por objetivo desarrollar contactos con otras instituciones a través de visitas, llamadas, asistencias a eventos, etc., para que estas sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento (Horn, 2013).

3. **Desarrollar personas:** por medio de ésta, el establecimiento busca contribuir en la formación de conocimiento y habilidades requeridas en el personal, para el logro de las metas establecidas en la organización (tabla 4).

Tabla 4.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la Dimensión “Desarrollar Personas”

Dimensión	Prácticas
Desarrollar Personas	Atención y apoyo individual a los docentes
	Estimulación Intelectual
	Proporcionar modelo adecuado

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood et al., (2006)

Dentro de las prácticas que considera esta dimensión, se encuentra “Atención y apoyo individual a los docentes”, la cual establece que se deben proveer oportunidades de autorrealización y desarrollo moral para cada docente, al cual se le comunique la preocupación que siente el líder por los sentimientos y necesidades personales de cada docente y el respeto hacia sus colegas. En cuanto a la práctica “Estimulación Intelectual”, es aquella que incentiva a tomar riesgos intelectuales, cuestionar supuestos, mirar el propio trabajo desde diferentes perspectivas y revisar nuevas formas de llevarlo a cabo. Por otra parte, la práctica “Proporcionar un modelo adecuado” hace referencia a liderar con el ejemplo, adecuando sus propias prácticas a los valores centrales de la organización, mostrando transparencia en la toma de decisiones y consistencia entre las palabras y los hechos (Horn, 2013).

4. **Gestionar la instrucción:** hace referencia al desarrollo de las prácticas docentes que se llevan a cabo dentro del aula, así como al acompañamiento que el equipo directivo realiza en el proceso educativo (tabla 5).

Tabla 5.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la Dimensión “Gestionar la Instrucción”

Dimensión	Prácticas
Gestionar la Instrucción	Dotación de personal
	Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje
	Monitoreo de actividad escolar
	Protección ante distracciones

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood et al., (2006)

En relación a la práctica “Dotación de personal”, esta tiene por objetivo encontrar docentes que tengan el interés y la capacidad para profundizar y llevar más allá los esfuerzos del colegio. A su vez, la práctica “Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” establece algunas acciones que se deben realizar, entre ellas, supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el curriculum, proveer los recursos para la enseñanza y el trabajo administrativo. Por otra parte, la práctica “Monitoreo de actividad escolar”, como su

nombre lo indica, monitorea las prácticas docentes y los aprendizajes, con la finalidad de verificar el progreso de los estudiantes. Finalmente, la práctica “Protección ante distracciones” busca contrarrestar la tendencia que se genera en los establecimientos educacionales, de llevar a los docentes a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas (Horn, 2013).

En cuanto a la estructura del instrumento utilizado, este se compone por cuatro partes principalmente, las que se denominan: *Características del Establecimiento; Prácticas de Liderazgo y Características del Director; Características del Jefe Técnico y Antecedentes Personales y Situación del Docente del Establecimiento.*

El instrumento contiene tres tipos de preguntas. Hay preguntas donde solo se debe responder una alternativa; preguntas donde se puede responder más de una alternativa; y la mayor cantidad de preguntas corresponde a responder el nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones presentadas.

En cuanto al total de preguntas que componen el cuestionario estas corresponden a 145 preguntas, de las cuales 55 son de alternativas, 8 de preguntas abiertas y 82 de tipo Likert con puntuación de 1 a 5, cuyos descriptores son: (1) Muy en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni acuerdo ni en desacuerdo; (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo.

Con el propósito de llevar a cabo el análisis de los datos cuantitativos obtenidos por medio de la aplicación del instrumento “Encuesta para Docentes de Aula” se hizo uso de una planilla Excel, a través de la cual las afirmaciones se agruparon de acuerdo a las dimensiones presentadas en la Tabla 6, donde se puede observar la cantidad de preguntas que contiene cada dimensión, para posteriormente tabular y graficar las respuestas de las docentes partícipes de la investigación.

Tabla 6.

Visión general de Dimensiones y afirmaciones de prácticas de Liderazgo

Dimensiones	Afirmaciones
Establecer Dirección	<p>4.1 El director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento</p> <p>4.2 El director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento.</p> <p>4.3 El director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional</p> <p>4.4 El director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar</p> <p>4.5 El director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional</p> <p>4.6 El director demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos</p> <p>5.7 El director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos</p>
Desarrollar Personas	<p>4.8 El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar</p> <p>5.8 Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos</p> <p>5.11 Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza</p> <p>5.17 El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes</p> <p>5.18 El director nos ayuda a aprender de nuestros errores</p> <p>5.19 El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros</p> <p>5.20 El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia</p> <p>5.21 El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes</p> <p>5.22 El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza</p> <p>5.23 Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted</p> <p>5.24 Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo</p> <p>5.25 El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento</p>

Gestionar la Instrucción	<p>5.1 El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento</p> <p>5.2 El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas</p> <p>5.3 El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo</p> <p>5.4 El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento</p> <p>5.5 El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes</p> <p>5.6 El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza</p> <p>5.10 El director frecuentemente discute temas educacionales con usted</p> <p>5.12 El director frecuentemente observa sus clases</p> <p>5.13 El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar</p> <p>5.14 El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente</p> <p>5.15 El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.</p> <p>5.16 El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes</p>
---------------------------------	---

Rediseñar la Organización	<p>4.7 El director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes</p> <p>4.9 El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes</p> <p>4.10 El director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo</p> <p>4.11 El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo</p> <p>4.12 El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros del establecimiento</p> <p>4.13 El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos</p> <p>4.14 El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza-aprendizaje</p> <p>4.15: El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor</p> <p>4.16 El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza – aprendizaje</p> <p>4.17 Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento</p> <p>5.9 Durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza</p>
----------------------------------	--

Nota. Fuente: Elaboración propia

2.2.2.2 Entrevistas individuales

Una vez recopilados los datos de tipo cuantitativo, se procede a realizar un proceso de recopilación de información por medio de entrevista, la cual, de acuerdo a lo señalado por King y Horrocks (2009) citados en Hernández et al. (2014) es de carácter íntimo, flexible y abierto, la cual se define como una reunión para intercambiar información entre dos o más personas, el entrevistador y el (los) entrevistado(s). La cual, por medio de las preguntas y respuestas, permite una comunicación y construcción conjunta de significados respecto del tema abordado (Janesick, 1998; citado en Hernández et al., 2014).

Además, es preciso señalar que el tipo de entrevista a utilizar corresponde a semiestructurada, la cual, de acuerdo a Hernández et al. (2014) se basa en una guía de preguntas, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales, permitiendo obtener mayor información respecto de los temas relevantes para la investigación. La entrevista, la cual será validada por un grupo de expertos, contempla las cuatro dimensiones de liderazgo educativo definidas por Leithwood et al. (2006) citado en Gajardo y Ulloa (2016).

Se utilizará este tipo de entrevista, puesto que se llevará a cabo de forma sincrónica, donde si bien existe una guía de preguntas, en caso de ser necesario, el investigador realizará contra preguntas que permitan profundizar en los temas que persigue la investigación, propiciando el logro del objetivo general. Cada entrevista, con previo consentimiento del entrevistado, será grabada, con el propósito de realizar una transcripción de éstas.

Se decide utilizar las técnicas previamente descritas, puesto que la investigación busca conocer la percepción de docentes, en relación al despliegue de prácticas de liderazgo educativo, por tanto, la encuesta y la entrevista se consideran como los instrumentos idóneos para recolectar la información necesaria para efectos de esta investigación.

2.3 Plan de análisis de los datos

2.3.1 Datos cuantitativos

El instrumento cuantitativo, en su análisis, solo considera el descriptor “muy de acuerdo”, no obstante, para efectos de la presente investigación, se toman como referente de análisis los

resultados obtenidos en cuanto a los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Lo anterior se realiza debido a que en una primera instancia se realizó un análisis de solo el descriptor “muy de acuerdo”, por medio de lo cual se obtuvo un resultado descendido en todas las dimensiones que el instrumento analiza, lo cual, no permitía identificar de forma confiable aquellos nudos críticos a los cuales plantear planes de mejora, ya que el porcentaje obtenido en dicho descriptor era profundamente bajo en cada uno de los aspectos evaluados. Por tanto, en consideración de lo previamente descrito, se toma la decisión de analizar en mayor profundidad los resultados del instrumento aplicado, lo que permitió observar que las docentes, en la mayoría de las afirmaciones, no responden en los descriptores extremos, es decir, el “muy de acuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Para efectos del análisis de los datos obtenidos, no se consideró la afirmación 9.9, ya que hace alusión a evaluaciones estandarizadas como SIMCE, las cuales no son desarrolladas en el establecimiento, por lo que no se relaciona con la realidad del centro educativo.

2.3.2 Datos cualitativos

Para el análisis de la información, obtenida por medio de las entrevistas aplicadas a docentes, se utilizará un análisis de tipo hermenéutico. De acuerdo a Cárcamo (2005), la hermenéutica permite comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. El autor Cárcamo (2005) establece:

Se requiere no solo visualizar el condicionamiento histórico del sujeto que interpreta una realidad para la generación de un texto determinado, sino que, además, supone el reconocimiento del propio contexto de quien *re-interpreta*, para acercarse al entendimiento en su "contexto original" y transparentar dicho proceso a partir de la exposición de las limitantes históricas experienciales de quien interpreta (p.211)

Al contrastar lo señalado anteriormente con la presente investigación, se entenderá como texto la entrevista transcrita, en relación a la percepción de docentes, en cuanto a las prácticas de liderazgo que se despliegan del establecimiento; como sujeto que interpreta la realidad a los entrevistados y finalmente quiénes reinterpretan la realidad los entrevistadores. Una vez transcrita las entrevistas, se establecieron las unidades de análisis que corresponden a fragmentos de discurso, que presentan una idea unitaria, las cuales fueron analizadas y comparadas, para realizar una posterior agrupación de aquellos fragmentos que presentaron similitud y permitieron levantar

subcategorías y categorías de análisis de carácter emergente, coherentes con el objetivo de la investigación (tabla 7).

Tabla 7.

Categorías y subcategorías de análisis de resultados cualitativos

Categorías	Conceptualización	Subcategorías
Instancias de apoyo para el trabajo docente	Espacios e instancias de colaboración entre equipo docente y directivo, que proporcionan un apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, como planificación, observación y retroalimentación de prácticas en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación - Observación de Aula - Retroalimentación - Sugerencias de docentes en cuanto al proceso de acompañamiento
Conectar a la escuela con el entorno	Nexo que tiene el establecimiento con instituciones de la comunidad, ya sean educativas o de otra índole, a través de instancias en que se compartan experiencias pedagógicas o de formación e inserción laboral de estudiantes, tales como, pasantías y prácticas profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción en relación a la importancia de las comunidades de aprendizaje - Sugerencias en relación a comunidades de aprendizaje
Desarrollo profesional	Instancias de perfeccionamiento docente, como por ejemplo, cursos, seminarios, estudios de postgrado, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecimiento de instancias de colaboración - Participación en instancias de formación
Aspectos esenciales para el proceso educativo exitoso.	Elementos indispensables que permiten realizar un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad, como por ejemplo, recursos materiales y humanos, infraestructura, tiempos y espacios para llevar a cabo trabajo administrativo docente, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos materiales - Recursos humanos - Infraestructura - Tiempos y espacios para trabajo administrativo

Nota. Fuente: Elaboración propia

2.4 Resultados del Diagnóstico

2.4.1 Análisis Cuantitativo

Se presenta un análisis de datos, en relación a un instrumento que fue aplicado a una muestra de cuatro docentes de un colegio diferencial de la comuna de Concepción, de las cuáles, tres se desempeñan en el nivel segundo ciclo básico, y una en enseñanza media. En cuanto a la muestra de los docentes la totalidad corresponde a género femenino.

2.4.1.1 Influencia directa en decisiones fundamentales

Los datos extraídos demuestran la percepción que tienen los docentes, en cuanto a la influencia que tienen los diferentes agentes educativos en las decisiones fundamentales del establecimiento. Las categorías se conforman por “Toda”, “Mucha”, “Bastante”, “Poca” y “Ninguna” influencia y para efectos del análisis que se realiza, se considerará aquellas que hacen mención a “Toda” y “Mucha” (figura 2).

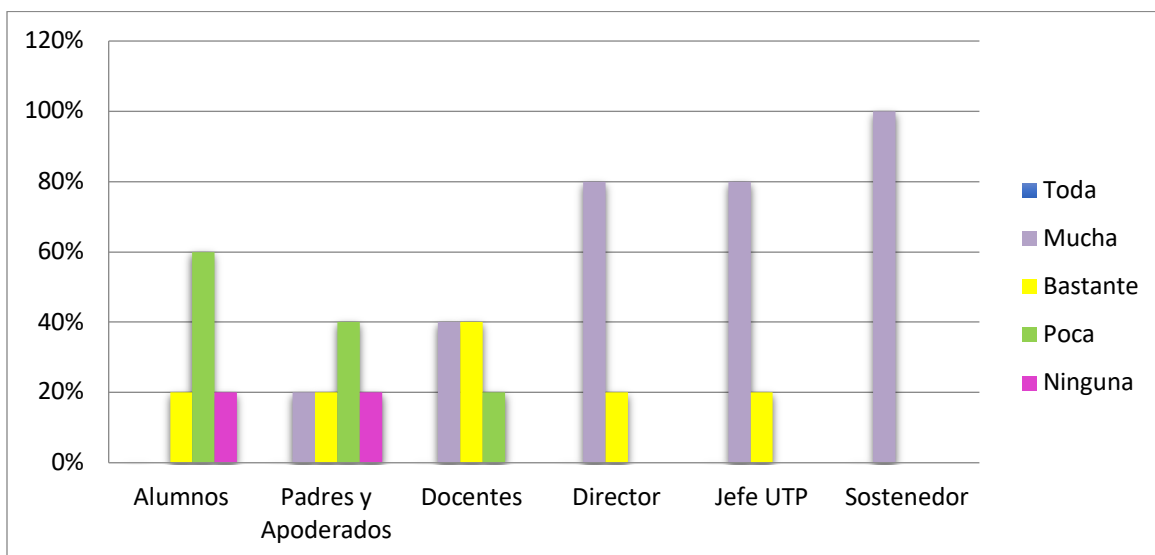


Figura 2. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales
Nota. Gráfico de construcción propia

Como es posible observar, se establece que aquel actor con una mayor influencia directa en cuanto a la toma de decisiones educativas fundamentales para el establecimiento, resulta ser el

sostenedor, donde un 100% de las docentes se posiciona en la categoría “muchas”. A su vez, quienes estarían en un segundo lugar en cuanto a la influencia en la toma de decisiones, resultan ser el Director y Jefe UTP, estableciéndose que también tienen “muchas” influencia, en lo cual el 80% de las docentes coinciden. Finalmente, es posible establecer que el 40% de las docentes establece que los docentes tienen mucha influencia en la toma de decisiones y solo un 20% le atribuyen mucha influencia a padres y apoderados.

2.4.1.2 Resultados de orden cuantitativo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas proporcionadas por los docentes, en relación a los ámbitos ya mencionados y sus respectivas dimensiones, prácticas y afirmaciones.

A. Resultados del ámbito “Condiciones de la escuela”

A través de la figura 3, se dará a conocer el porcentaje promedio de las dimensiones del ámbito Condiciones de la escuela, en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, del cuestionario respondido por los docentes.

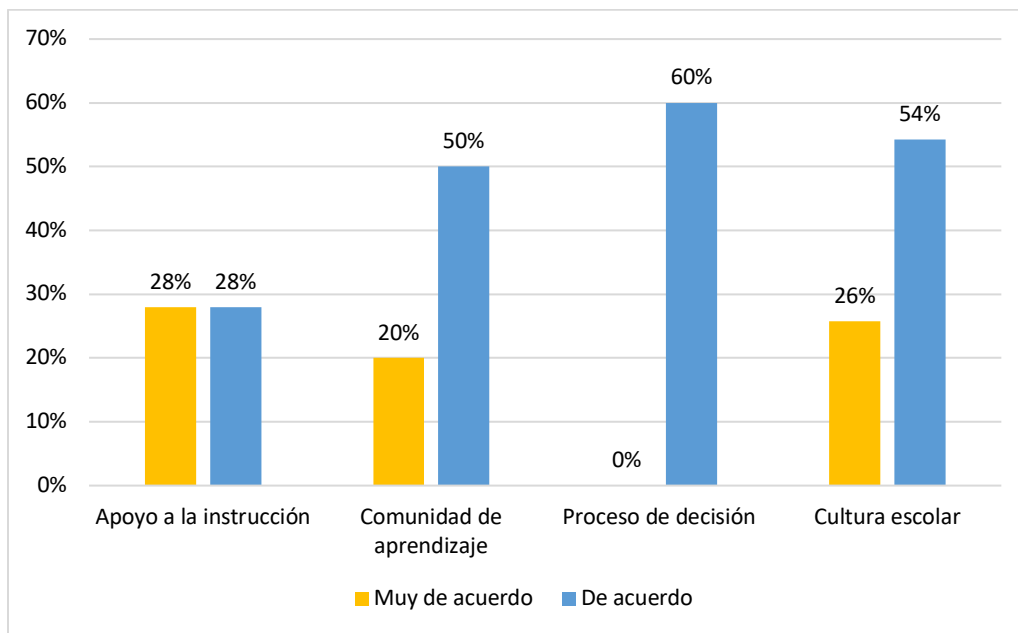


Figura 3. Condiciones de la Escuela
 Nota. Gráfico de construcción propia

En relación a lo que evidencia la figura 3 ninguna de las dimensiones supera el 30% en cuanto al descriptor “muy de acuerdo”, no obstante, al sumar los descriptores “muy de acuerdo y “de acuerdo”, se obtiene que aquellas dimensiones con un mayor porcentaje promedio son “Comunidad de aprendizaje” y “Cultura escolar”, obteniendo un 70% y 80% respectivamente.

Las dimensiones con un menor porcentaje promedio, resulta ser “Apoyo a la instrucción” y “Proceso de decisión”, obteniendo un 56% y 60% respectivamente entre dichos descriptores.

Considerando lo anteriormente descrito, a continuación, se realiza un análisis detallado de aquella dimensión con un menor porcentaje promedio en relación a la percepción de docentes, considerando las diversas afirmaciones que considera la dimensión.

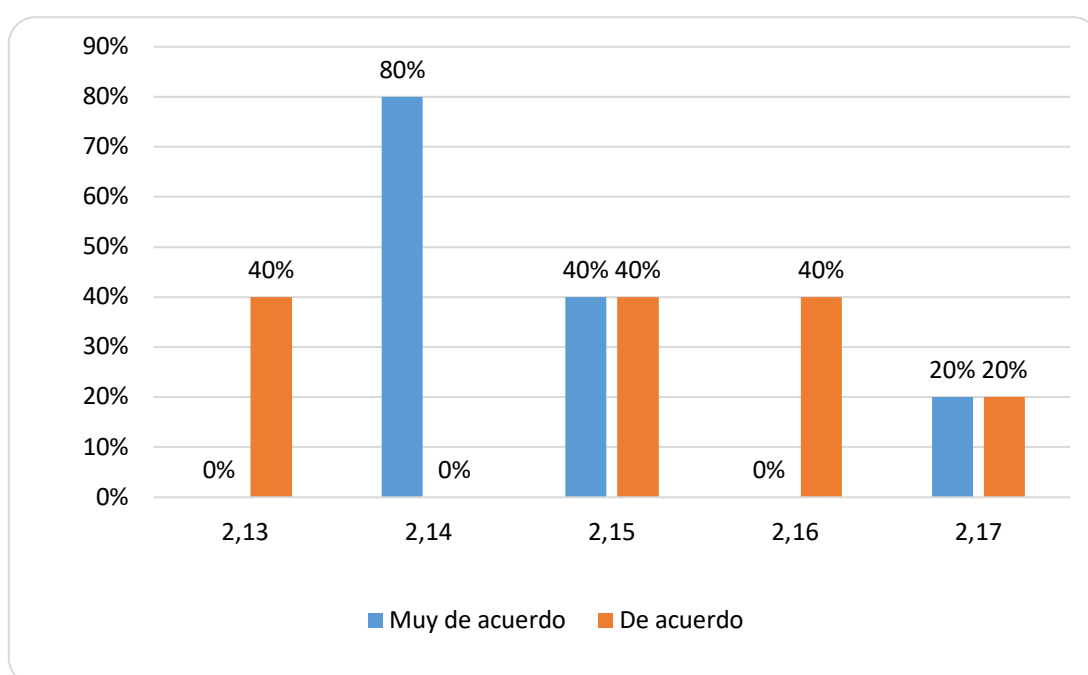


Figura 4. Porcentaje promedio de afirmaciones práctica “Apoyo a la Instrucción”

Nota. Gráfico de construcción propia

Las afirmaciones con un menor porcentaje promedio (figura 4) en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, resultan ser la 2.13: “los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en sus salas hay niños con necesidades educativas especiales” y la 2.16: “este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes” y la 2.17: “este establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes”, donde, en relación a los descriptores antes mencionado, las tres obtienen un promedio del 40%.

B. Resultados del ámbito “Prácticas de liderazgo y características de Jefe Técnico”

Por medio de las figuras 5 y 7 se dan a conocer los resultados en relación a las prácticas de liderazgo y las habilidades del Jefe Técnico respectivamente, en relación a las respuestas del cuestionario respondido por las docentes del establecimiento.

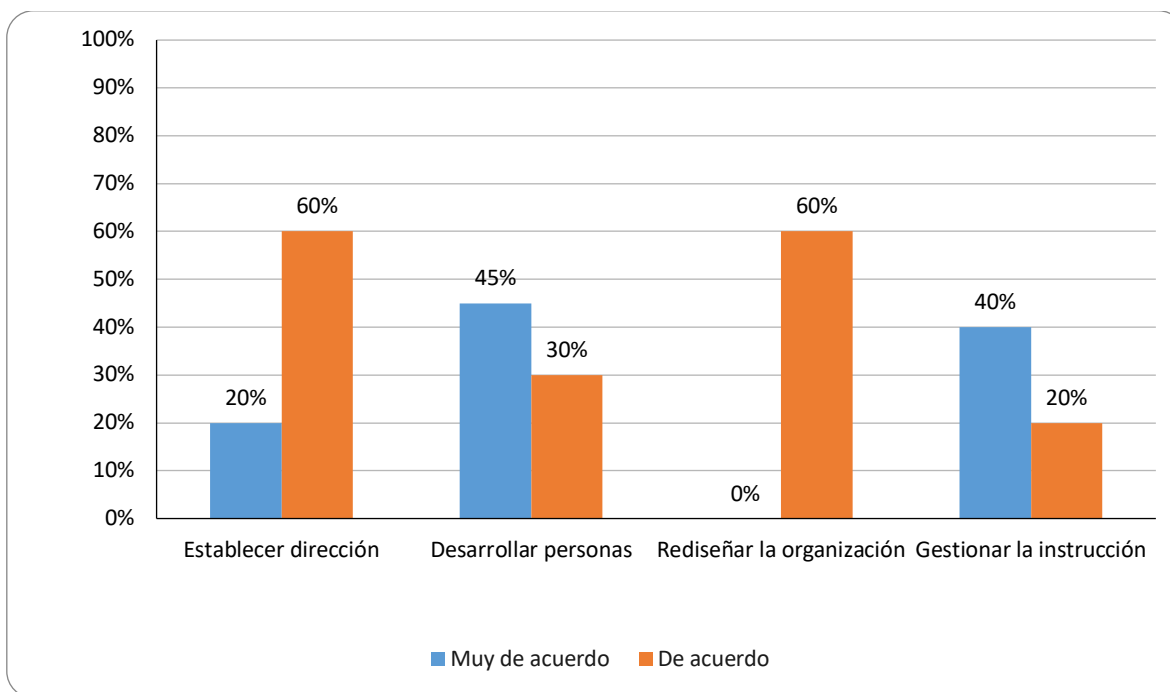


Figura 5. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP.

Nota: gráfico de construcción propia.

Como es posible observar en la figura 5, la dimensión con un mayor porcentaje promedio entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” es “Establecer Dirección”, obteniendo que el 80% de las docentes se posiciona entre dichos descriptores.

Por otra parte, aquellas dimensiones que se encuentran con un menor porcentaje promedio en los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” son “Gestionar la instrucción” y “Rediseñar la organización” obteniendo ambas un 60%. Sin embargo, la distribución en los descriptores es notoriamente distinta, ya que en la dimensión “Gestionar la instrucción”, se observa que un 40% de la muestra se posiciona en el descriptor “muy de acuerdo” y un 20% en el descriptor “de acuerdo”. A diferencia de la dimensión “Rediseñar la organización” la cual obtiene un 0% en cuanto al descriptor “muy de acuerdo” y un 60% en el descriptor “de acuerdo”.

En relación a lo anterior, a continuación, se realiza un análisis más detallado de las afirmaciones correspondientes al jefe de UTP, para lo que se consideraron los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, información que es posible observar por medio de la figura 6:

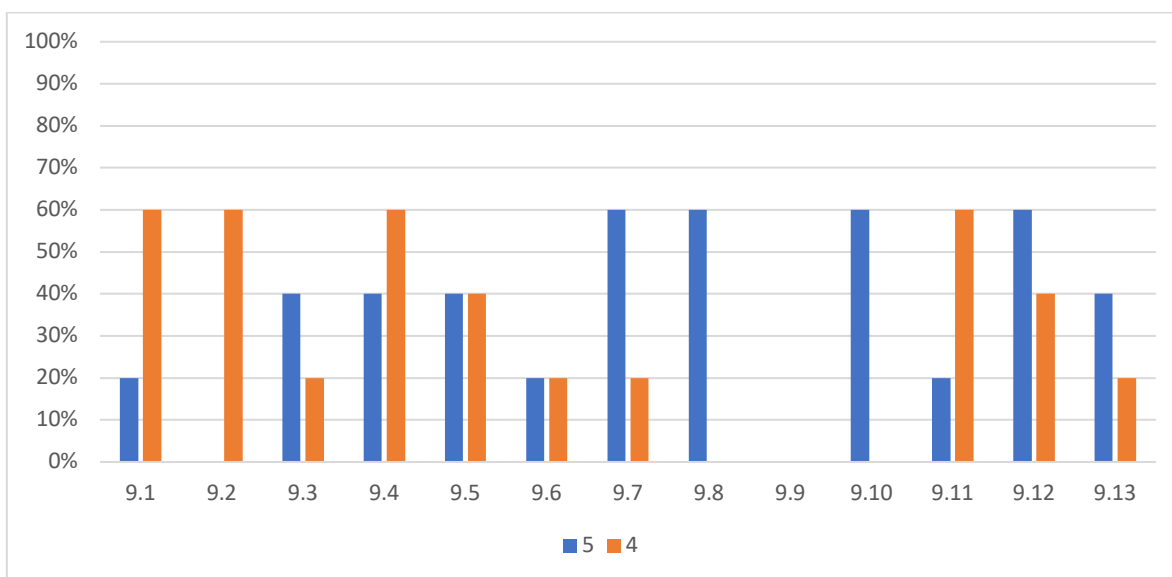


Figura 6. Afirmaciones sobre el Jefe de UTP.

Nota: Gráfico de construcción propia.

Como es posible observar, aquella afirmación que obtiene un promedio menor, en cuanto a los descriptores considerados, resulta ser la afirmación 9.2: *“El jefe técnico se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo”*, se obtiene que un 0% de la muestra establece estar “muy de acuerdo”, lo que sumado al resultado del descriptor “de acuerdo” se obtiene que un 60% de la muestra se posiciona entre dichos descriptores, siendo la práctica con un menor porcentaje promedio en cuanto a la dimensión.

Por otra parte, en cuanto a las habilidades del Jefe Técnico, la información se representa a través de la figura 7:

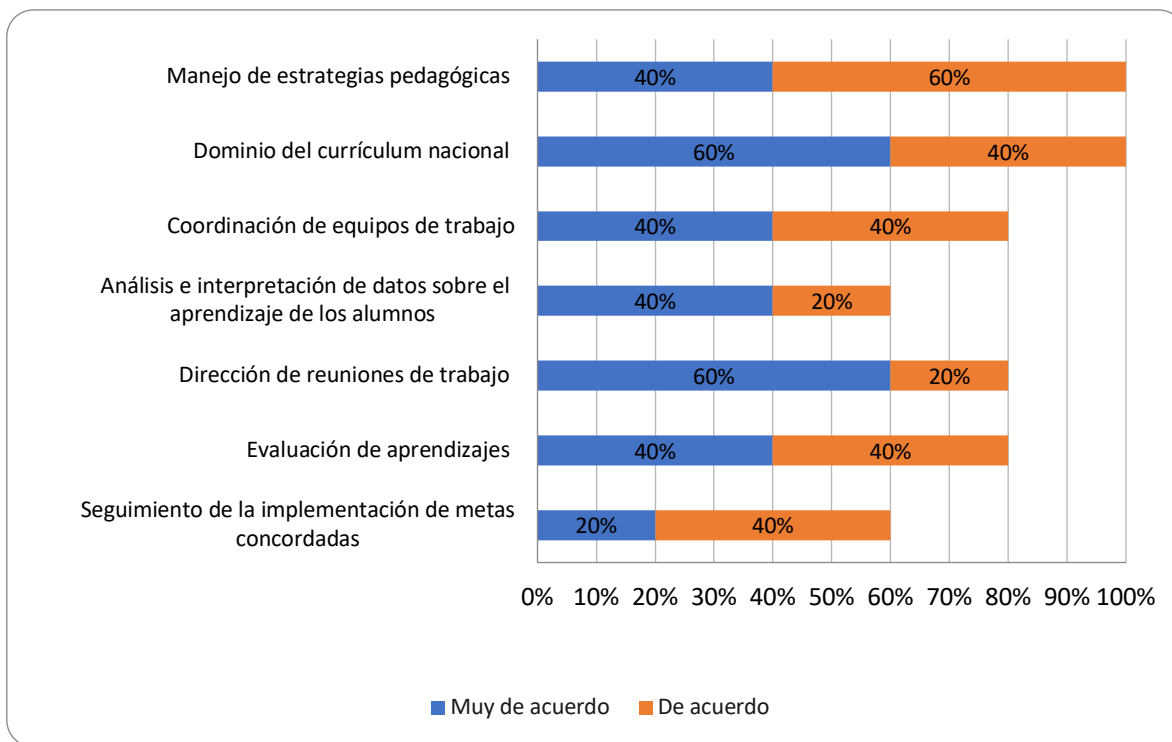


Figura 7. Habilidades del Jefe de UTP.

Nota: Gráfico de construcción propia.

En relación a la figura 7, la cual brinda información en cuanto a las habilidades del Jefe Técnico del establecimiento, es posible observar que entre las habilidades evaluadas se encuentran: *“seguimiento de la implementación de metas concordadas”, “evaluación de aprendizajes”, “direcciones de reuniones de trabajo”, “análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje”, “coordinación de equipos de trabajo”, “dominio currículum nacional” y “manejo de estrategias pedagógicas”*. En base a los resultados obtenidos, es posible mencionar que aquella habilidad con un mayor porcentaje promedio entre los descriptores *“muy de acuerdo”* y *“de acuerdo”*, resulta ser *“dominio del currículum nacional”*, con un 60% y 40% respectivamente, es decir, que el 100% de las docentes se posicionaría entre dichos descriptores.

Por otra parte, aquella habilidad con un menor porcentaje promedio entre los descriptores ya mencionados, resulta ser *“seguimiento de las metas concordadas”*, obteniendo que un 60% de las docentes se posicionaría entre dichos descriptores.

C. Resultados Generales en las Dimensiones de Prácticas del Director.

En primer lugar, a través de la figura 8, se dan a conocer los porcentajes promedio en cuanto a las dimensiones del ámbito “Prácticas del director”, en relación a los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” del “Cuestionario a docentes de aula” que fue respondido por los docentes.

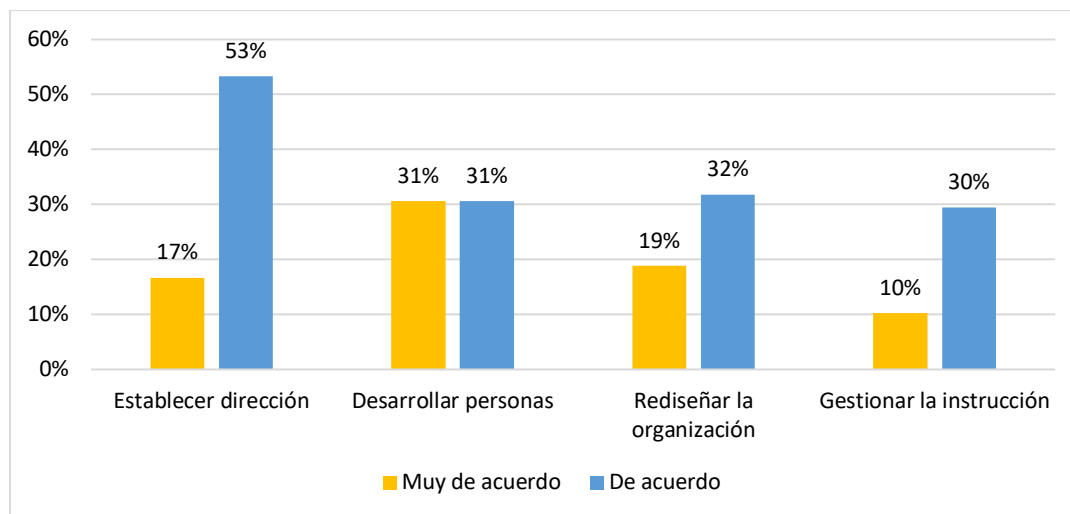


Figura 8. Prácticas de Liderazgo en el Establecimiento

Fuente: Elaboración propia

En relación a lo que evidencia la figura 8, y haciendo una descripción a nivel general del ámbito, se observa que, de acuerdo a la percepción de los docentes, solo una de ellas supera el 50% en el descriptor “muy de acuerdo”, no obstante, al sumar los resultados del descriptor “muy de acuerdo” con el “de acuerdo”, se obtiene que todas las dimensiones superan el 40%.

Desde un punto de vista más específico, la dimensión “Establecer Dirección”, es la que obtiene el mejor resultado, donde un 70% de la muestra se posiciona entre los descriptores antes mencionados. Asimismo, la segunda dimensión con un porcentaje promedio superior, resulta ser “Desarrollar Personas”, con un 62% de la muestra posicionada entre dichos descriptores.

Por otra parte, aquellas dimensiones que obtienen un menor porcentaje promedio entre los descriptores mencionados, son “Rediseñar la Organización” y “Gestionar la Instrucción”, obteniendo un porcentaje promedio de 51% y 40% respectivamente.

- **Resultados de la dimensión “Desarrollar Personas”**

La dimensión “Desarrollar Personas” se compone por las siguientes prácticas: (1) Atención y Apoyo, (2) Estimulación Intelectual y (3) Proporcionar modelo adecuado.

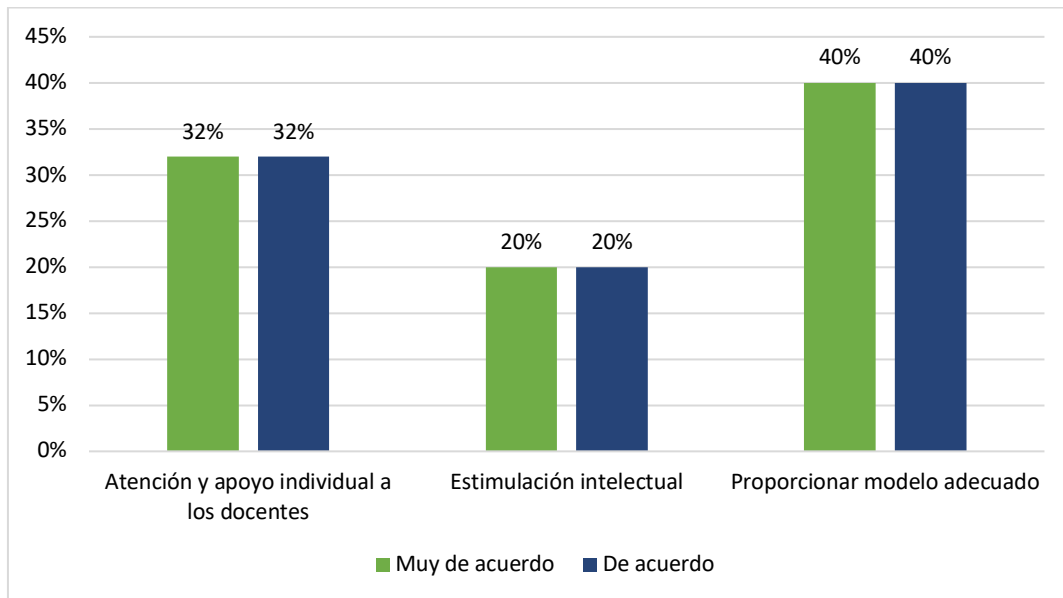


Figura 9. Dimensión de Desarrollar Personas

Nota: Gráfico de construcción propia.

En la figura 9, se observa que en la práctica “Atención y Apoyo”, el 32% de la muestra establece estar “Muy de acuerdo” con las afirmaciones que se evalúan. No obstante, al sumar los porcentajes de los descriptores “Muy de Acuerdo” y “De Acuerdo”, se obtiene que un 64% de la muestra se posiciona entre ellos.

En cuanto a la práctica “Estimulación Intelectual”, un 40% de la muestra se posiciona entre los descriptores mencionados, siendo aquella con un menor porcentaje promedio en cuanto a la dimensión en cuestión.

Por otra parte, en relación a los resultados de la práctica “Proporcionar modelo adecuado”, se obtiene que un 80% de la muestra se posiciona entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, siendo aquella con el mayor porcentaje promedio en comparación a las demás.

Considerando lo anteriormente descrito, a continuación, se realiza un análisis más específico en relación a las afirmaciones de la práctica “Estimulación Intelectual”, puesto que fue

aquella con un porcentaje promedio menor en cuanto a la dimensión en cuestión. Para el análisis de las afirmaciones, también se consideraron los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, información que se representa a través de la figura 10.

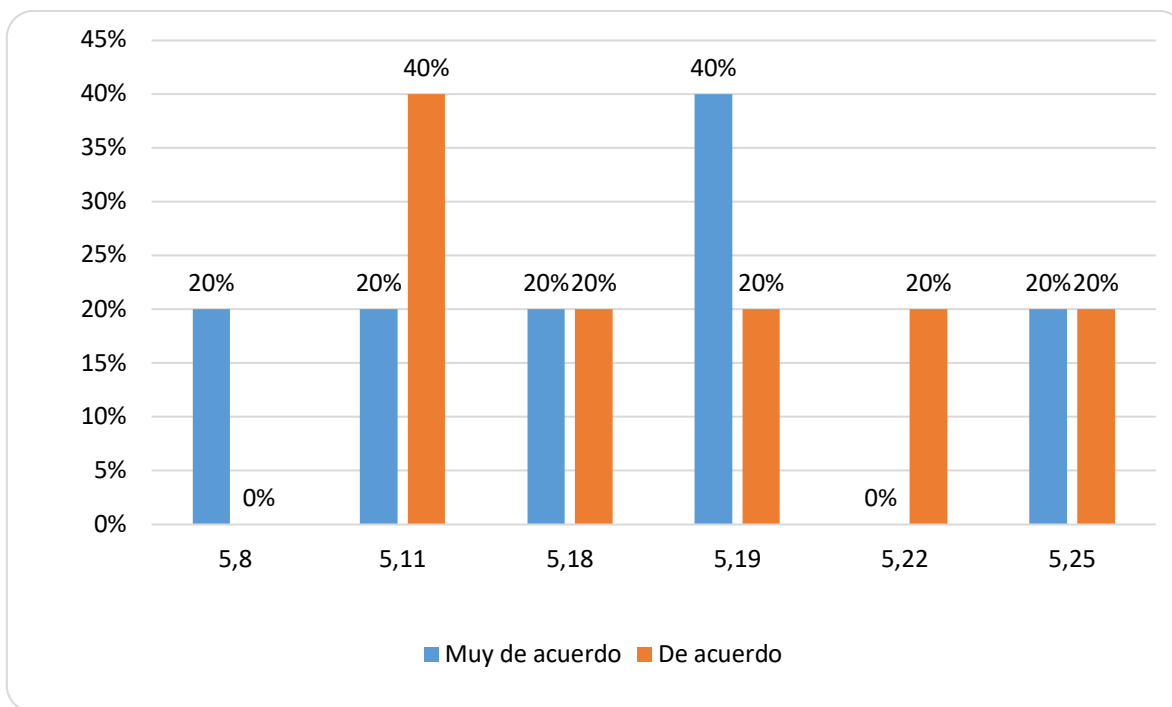


Figura 10. Porcentaje promedio de las afirmaciones prácticas “Estimulación Intelectual”
 Nota: Gráfico de construcción propia.

Por medio de la figura 10, se obtiene que aquella afirmación con un resultado más descendido es la 5.22: “El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza” en la cual se observa un 0% de porcentaje promedio en cuanto al descriptor “muy de acuerdo”, lo que sumado al resultado del descriptor “de acuerdo”, se obtiene que un 20% de la muestra se posiciona entre ambos descriptores.

Por otra parte, otra afirmación que también obtiene un resultado descendido resulta ser la afirmación 5,8: “Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos” en la cual se observa que un 20% de los docentes está “muy de acuerdo” con esta afirmación, lo que sumado al descriptor “de acuerdo”, se obtiene el mismo 20%.

- **Resultados de la dimensión “Establecer Dirección”**

La dimensión “Establecer Dirección” se compone por las siguientes prácticas: (1) Construir visión compartida, (2) Aceptar metas-objetivos, por el grupo y (3) Expectativas de alto rendimiento.

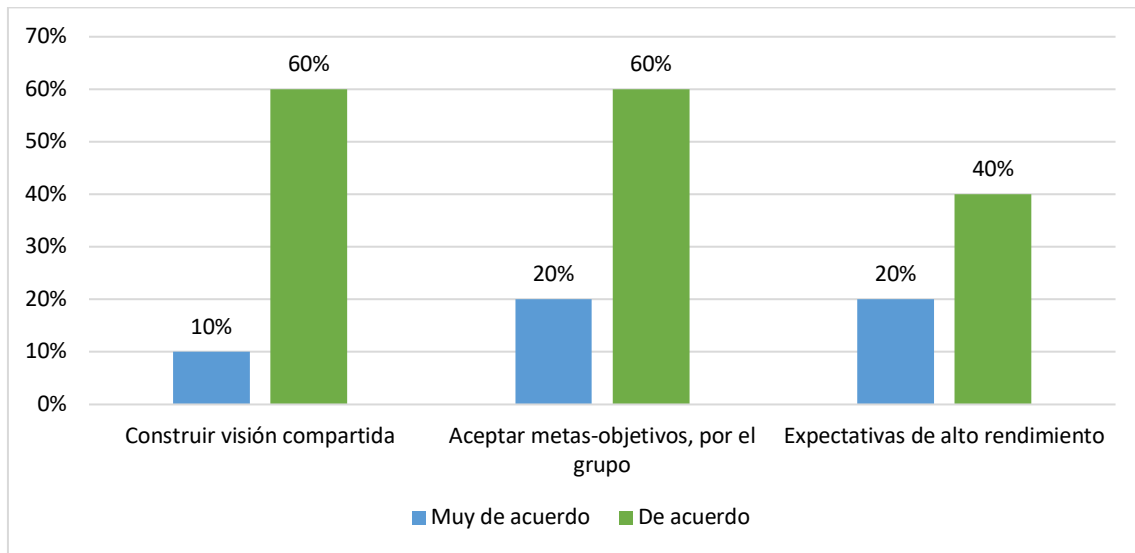


Figura 11. Prácticas dimensión “Establecer Dirección”

Nota: Gráfico de construcción propia.

En la figura 11, se observa que en la práctica “Aceptar metas-objetivos, por el grupo”, un 20% de la muestra establece estar “muy de acuerdo” con las afirmaciones que se evalúan, lo que al sumarlo con el descriptor “de acuerdo”, se obtiene que un 80% de los docentes se posiciona entre dichos descriptores.

En cuanto a la práctica “Construir visión compartida”, un 10% de la muestra establece estar “muy de acuerdo” con las afirmaciones evaluadas, lo que sumado al descriptor “de acuerdo” se obtiene que un 70% de la muestra se posiciona entre estos descriptores.

Finalmente, en cuanto a la práctica “Expectativas de alto rendimiento”, un 60% de la muestra se posiciona entre los descriptores “Muy de acuerdo” y “de acuerdo” siendo aquella con un menor porcentaje promedio en relación a la dimensión en cuestión.

- **Resultados de la dimensión “Gestionar la Instrucción”**

La dimensión “Gestionar la Instrucción” se compone por las siguientes prácticas: (1) Dotación de personal, (2) Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, (3) Monitoreo de actividad escolar y (4) Protección ante distracciones.

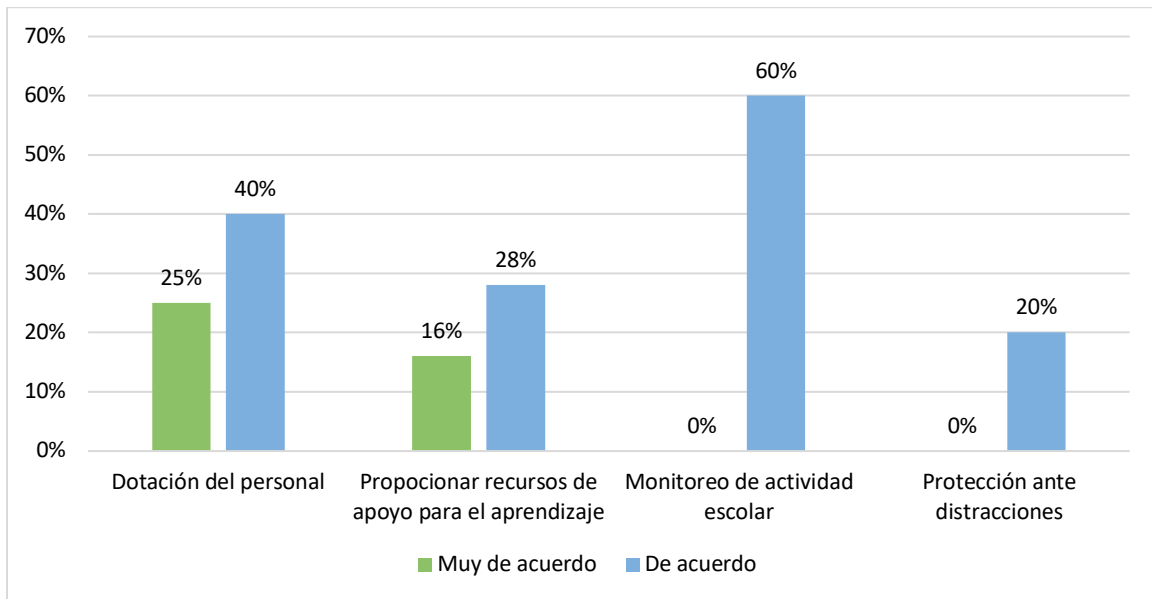


Figura 12. Dimensión “Gestionar la Instrucción”

Nota: Gráfico de construcción propia.

A través de la figura 12, se observa que la práctica “Dotación Personal”, un 25% de los docentes establece estar “muy de acuerdo” con las afirmaciones que se evalúan, lo que sumado al descriptor “de acuerdo”, se obtiene que un 65% de la muestra estaría posicionada entre ambos descriptores.

En cuanto a la práctica “monitoreo de actividad escolar”, si bien un 0% de la muestra establece estar “muy de acuerdo” con las afirmaciones, al sumarlo con el descriptor “de acuerdo”, se obtiene que un 60% de la muestra se posiciona entre dichos descriptores, siendo, con la práctica anterior, aquellas con un mayor porcentaje promedio en cuanto a la dimensión en cuestión.

En cuanto a la práctica “Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje”, es posible establecer que un 16% de la muestra establece estar “muy de acuerdo” con las afirmaciones, lo que

sumado al descriptor “de acuerdo”, se obtiene que un 44% de la muestra se posiciona entre dichos descriptores.

Finalmente, en cuanto a la práctica “Protección ante distracciones”, se obtiene que aun sumando el descriptor “muy de acuerdo” y “de acuerdo” solo un 20% de la muestra se posiciona entre dichos descriptores, siendo, con la práctica anterior, aquellas con un menor porcentaje promedio en cuanto a la dimensión en cuestión.

Considerando lo anteriormente descrito, a continuación, se realiza un análisis más específico en relación a las afirmaciones de las prácticas “Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” y “Protección ante distracciones”, puesto que fueron las aquellas con un porcentaje promedio menor en cuanto a la dimensión “Gestionar la Instrucción”. Para el análisis de las afirmaciones, también se consideraron los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, información que se representa a través de las figuras 13 y 14.

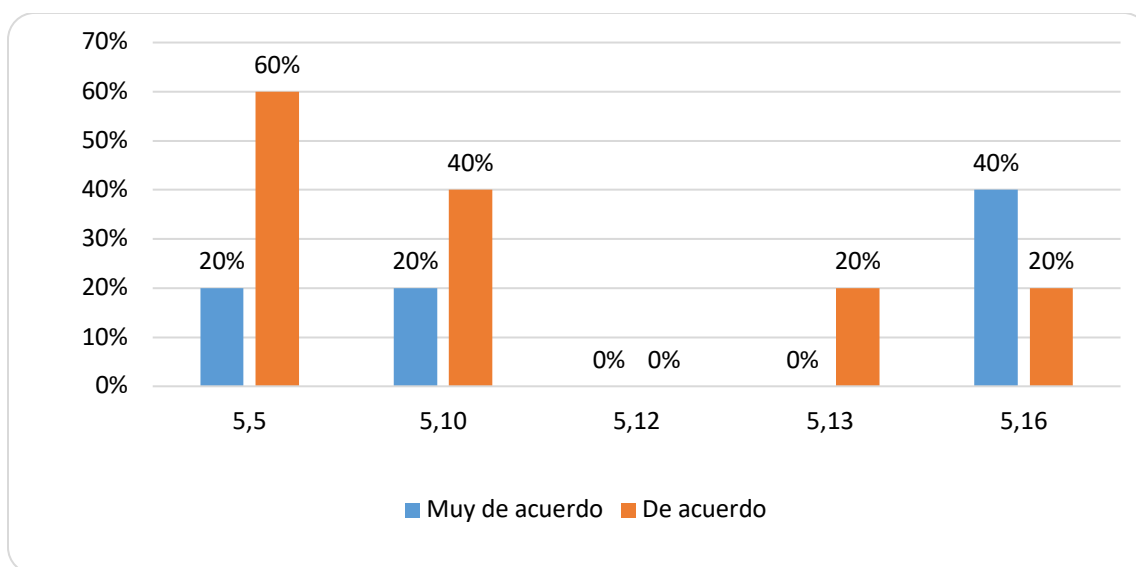


Figura 13. Porcentaje promedio de práctica “Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje”

Nota: Gráfico de construcción propia.

En relación a la información de la figura 13, es posible señalar que la afirmación con un menor porcentaje de acuerdo, es la 5.12: “El director frecuentemente observa sus clases”, obteniendo un porcentaje de 0% entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, así como la afirmación 5.13: “El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega

sugerencias para mejorar”, obteniendo que un 20% de la muestra se posiciona entre dichos descriptores.

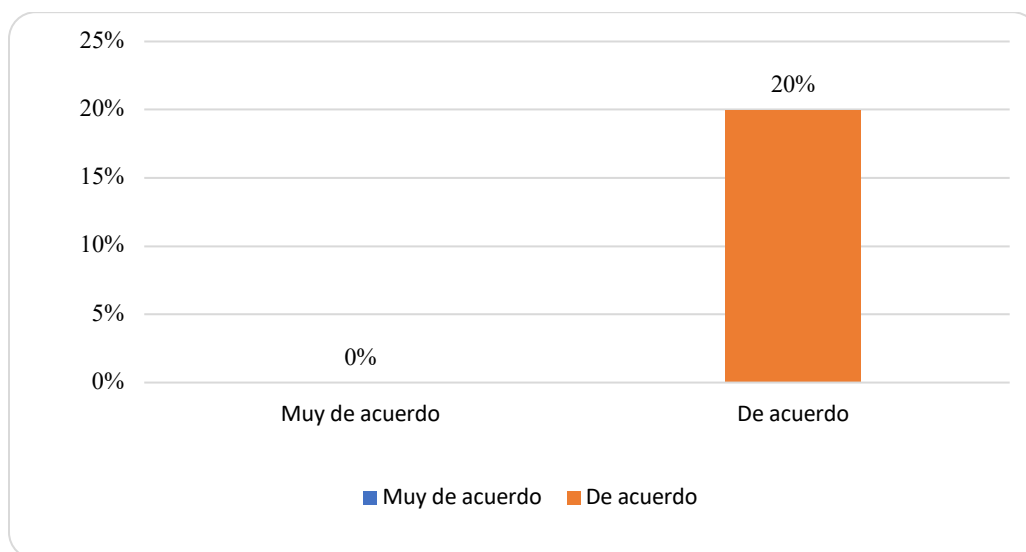


Figura 14. Porcentaje promedio de práctica “Protección ante distracciones”
Nota: Gráfico de construcción propia.

Por medio de la figura 14, se obtiene que en la afirmación 5.6: “El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza”, un 0% de la muestra considera estar “muy de acuerdo” con la afirmación y sólo un 20% de la muestra se posiciona en el descriptor “de acuerdo”, siendo, de la subdimensión en general, aquella afirmación con un menor porcentaje promedio.

- **Resultados de la dimensión “Rediseñar la Organización”**

La dimensión “Rediseñar la Organización”, se compone por las siguientes prácticas: (1) Conectar a la escuela con su entorno, (2) Construir una cultura colaborativa, (3) crear una relación productiva con la familia y la comunidad y (4) Estructurar una organización que facilite el trabajo.

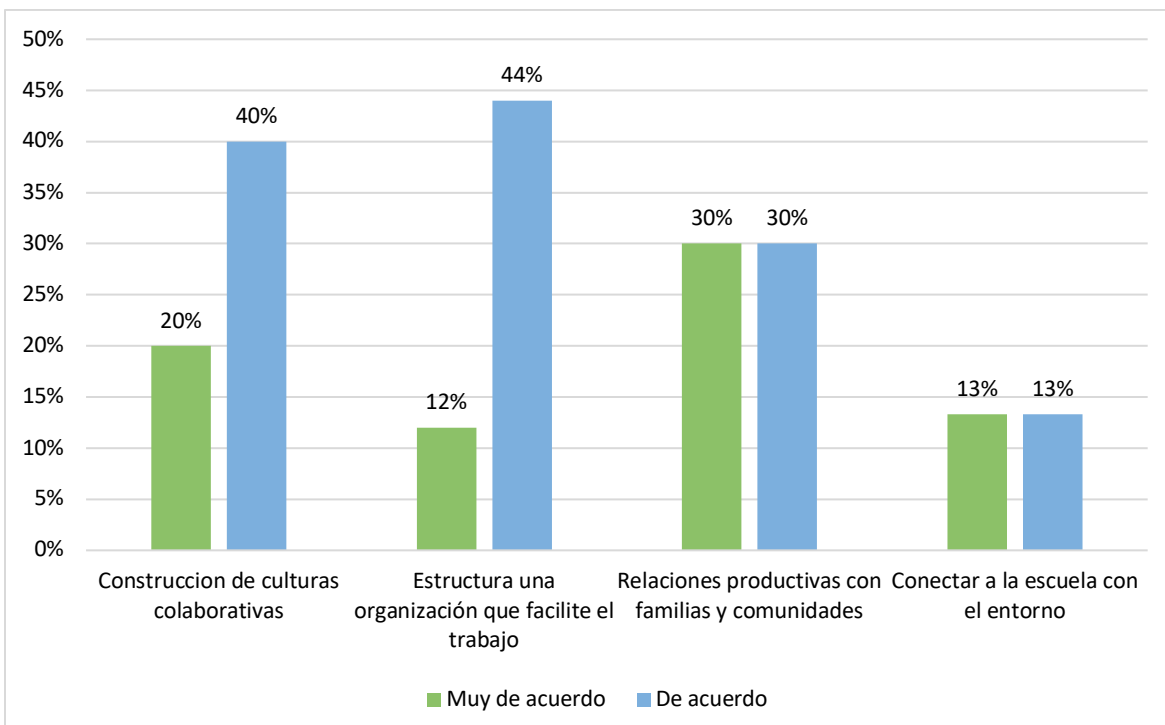


Figura 15. Prácticas dimensión “Rediseñar la Organización”

Nota: Gráfico de construcción propia.

A partir de la información de la figura 15, se obtiene que las prácticas “construcción de culturas colaborativas” y “relaciones productivas con familias y comunidades”, un 60% de la muestra se posiciona entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, siendo aquellas con un mayor porcentaje promedio en relación a la dimensión en cuestión.

Por otra parte, aquellas prácticas con un menor porcentaje promedio entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, resultan ser “estructura una organización que facilite el trabajo” y “conectar a la escuela con el entorno”, donde sólo un 56% y 26% de la muestra respectivamente, se posiciona entre dichos descriptores.

Por lo anterior, a continuación, se realiza un análisis más detallado en relación a las afirmaciones de ambas prácticas descendidas:

En cuanto a la práctica “estructura una organización que facilite el trabajo” las afirmaciones que poseen un menor porcentaje promedio entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con solo un 40% son las afirmaciones 4.10: “El director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo” y 5.9: “Durante el último año, el

director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza” (figura 16).

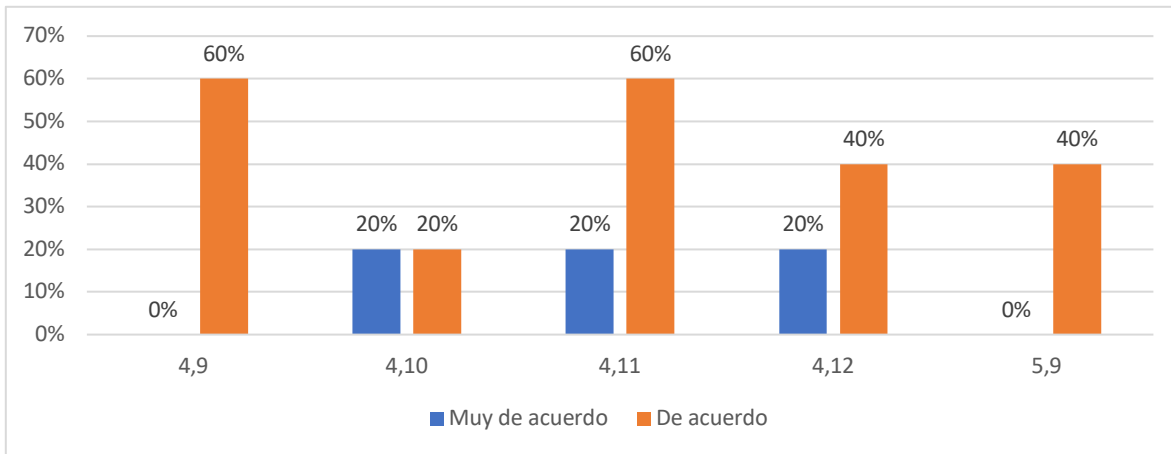


Figura 16. Porcentaje promedio de práctica “estructura una organización que facilite el trabajo”

Nota: Gráfico de construcción propia.

Con respecto a la práctica “conectar a la escuela con el entorno”, es la que obtiene un porcentaje promedio menor en cuanto a la dimensión en cuestión. Para el análisis de las afirmaciones, también se consideraron los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, información que se representa a través de la figura 17.

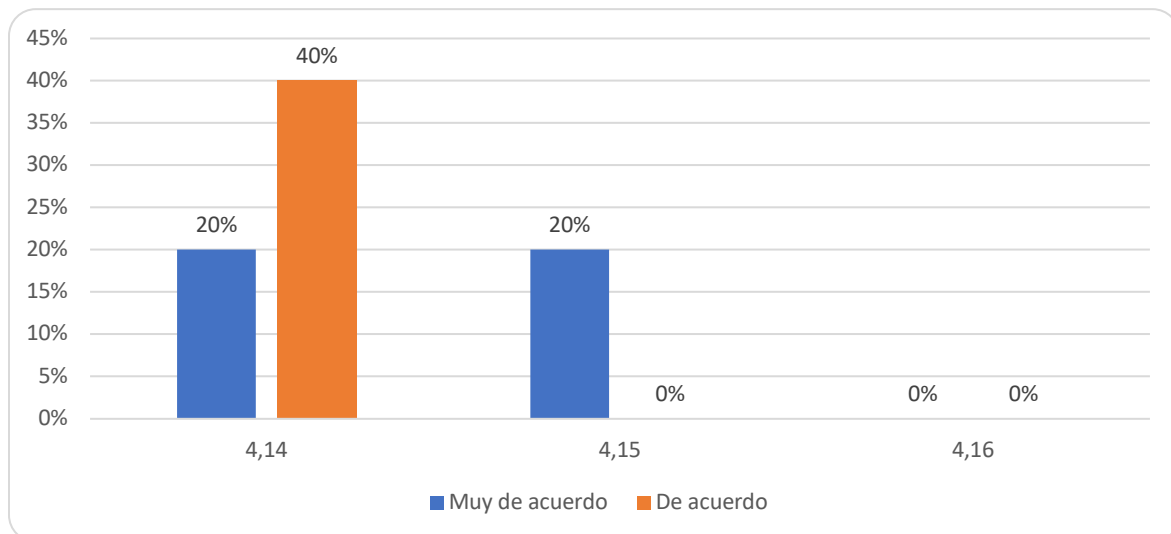


Figura 17. Porcentaje promedio de práctica “Conectar a la escuela con el entorno”

Nota: Gráfico de construcción propia.

Como es posible observar a través de la figura 17, aquellas afirmaciones con un menor porcentaje promedio, son la 4.15: *“El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor”* y la 4.16: *“el director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza-aprendizaje”*. Las que obtienen un 20% y 0% de porcentaje promedio respectivamente, en relación a los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”.

- **Resultados generales en relación a las “Características del Director”.**

A continuación, por medio de la figura 18, se presentan datos en relación a las características afectivas del director del establecimiento, en relación a las respuestas del cuestionario aplicado a docentes del establecimiento. Entre las características evaluadas se encuentran: consecuente, motivado, perseverante, tolerante, abierto a escuchar a otros, respetuoso, optimista, empático, honesto, comprometido, democrático, flexible, seguro de sí mismo, estable emocionalmente, responsable, confiable y sociable, donde las docentes, mediante una escala Likert, establecieron su nivel de acuerdo con dichas características.

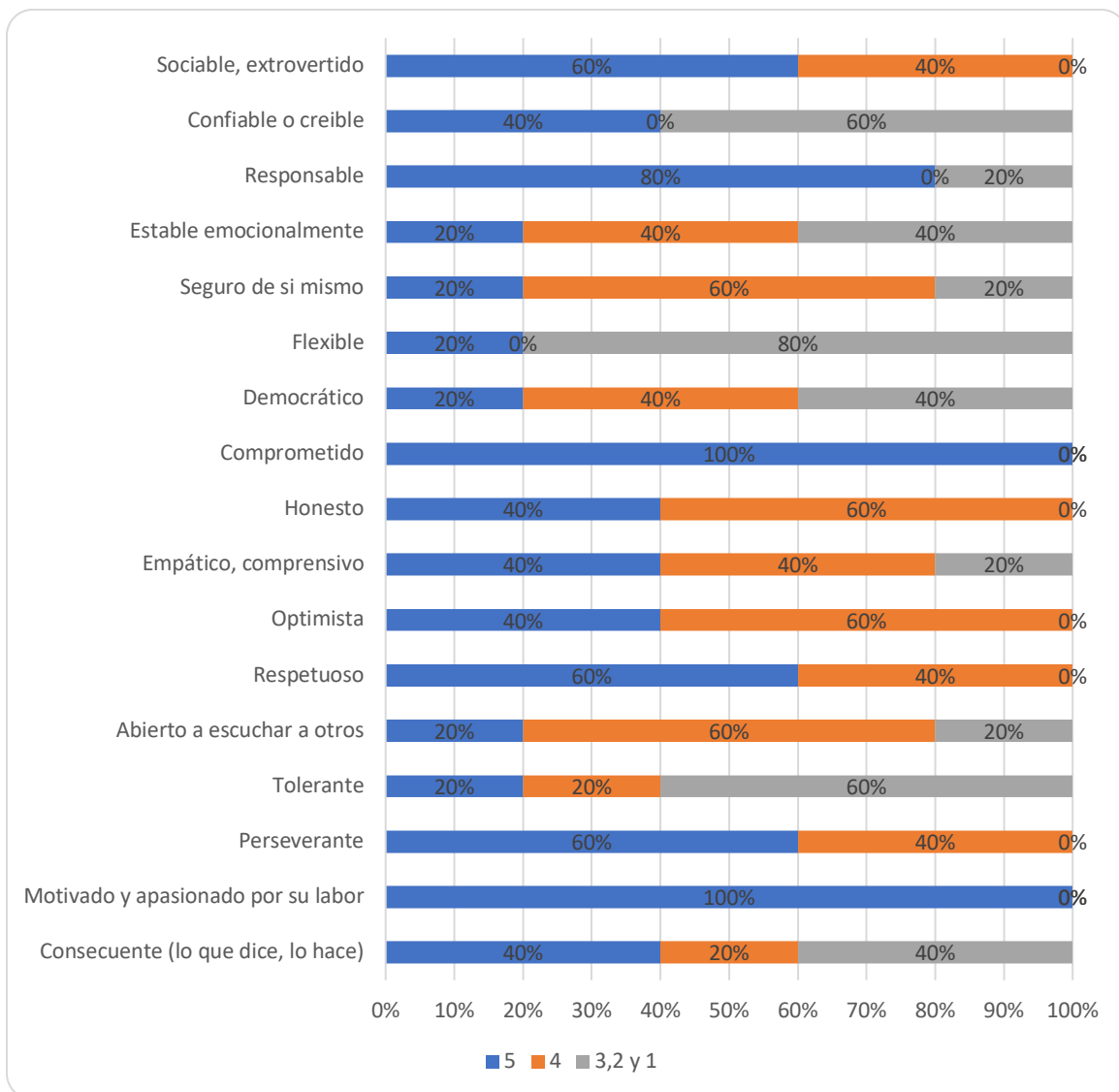


Figura 18. Características del Director del establecimiento

Nota: Gráfico de construcción propia.

Como es posible observar, las características que se encuentran con un mayor porcentaje promedio entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, son: motivado, perseverante, abierto a escuchar a otros, optimista, comprometido, entre otros. El 100% de los encuestados declaran que el director es “motivado” y “comprometido”, según el descriptor “muy de acuerdo”.

Por otra parte, aquellas características con un menor porcentaje promedio, resultan ser flexible, tolerante y confiable, obteniendo un porcentaje promedio de 20%, 40% y 40% entre dichos descriptores respectivamente, es decir, menos del 50% de las docentes, percibe un carácter flexible, tolerante y confiable en el director.

- **Resultados generales en relación a las “Habilidades del Director”.**

A continuación, por medio de la figura 19, se dan a conocer los resultados en relación a las habilidades del director del establecimiento, donde se contemplan la “Gestión de la enseñanza aprendizaje”, “Gestión y manejo de recursos”, “Clima y convivencia escolar” y “Trabajo colaborativo”, en relación a los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, en cuanto a la respuesta de docentes del establecimiento.

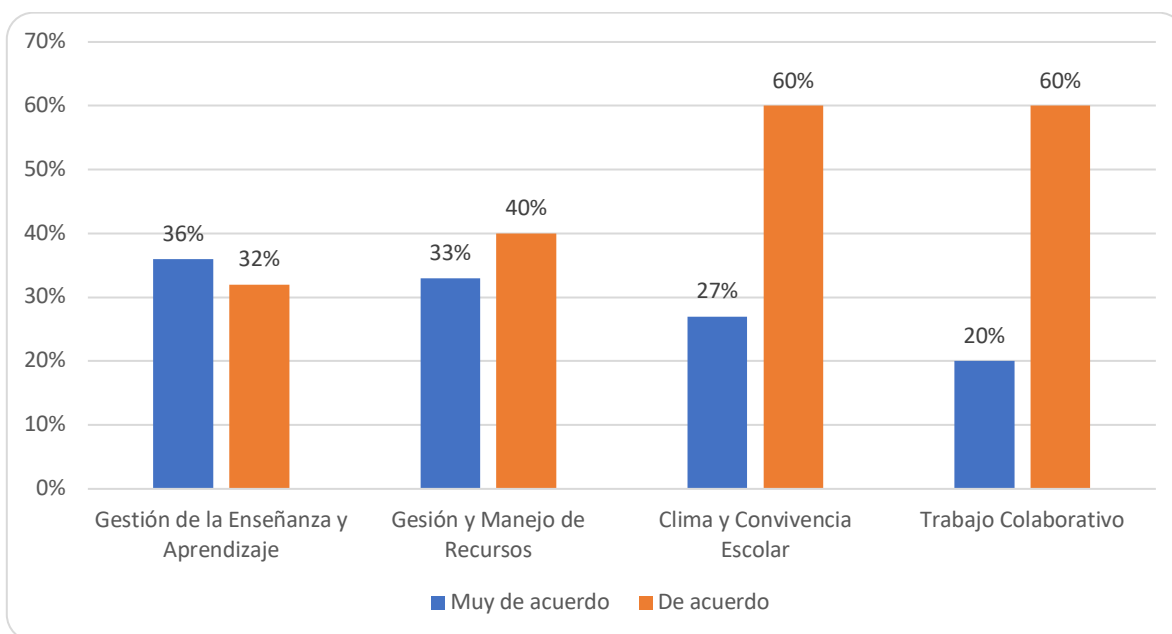


Figura 19. Resultados “Habilidades del Director”

Nota: Gráfico de construcción propia.

Como es posible observar, la dimensión con un menor porcentaje promedio en cuanto al descriptor “muy de acuerdo”, resulta ser “trabajo colaborativo”, no obstante, al sumarle el resultado del descriptor “de acuerdo”, obtiene un porcentaje del 80%, siendo, junto a la habilidad “clima y convivencia escolar”, aquellas con un mayor porcentaje promedio.

Por otra parte, la habilidad con un menor porcentaje promedio, entre los descriptores ya mencionados, resulta ser “gestión de la enseñanza aprendizaje”, con un 68%, al considerar dichos descriptores.

D. Resultados generales del ámbito “Situación de docentes en el establecimiento y antecedentes personales”.

A continuación, se dan a conocer los resultados generales en cuanto a la situación de docentes en el establecimiento.

En primer lugar, la figura 20, brinda información en cuanto a la motivación docente en el establecimiento, donde se evalúan aspectos como “compromiso con la profesión”, “compromiso con la organización”, “sentido de eficacia” y “emociones docentes”, para los que se consideraron los resultados obtenidos en relación a los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, en relación a las respuestas de las docentes del establecimiento.

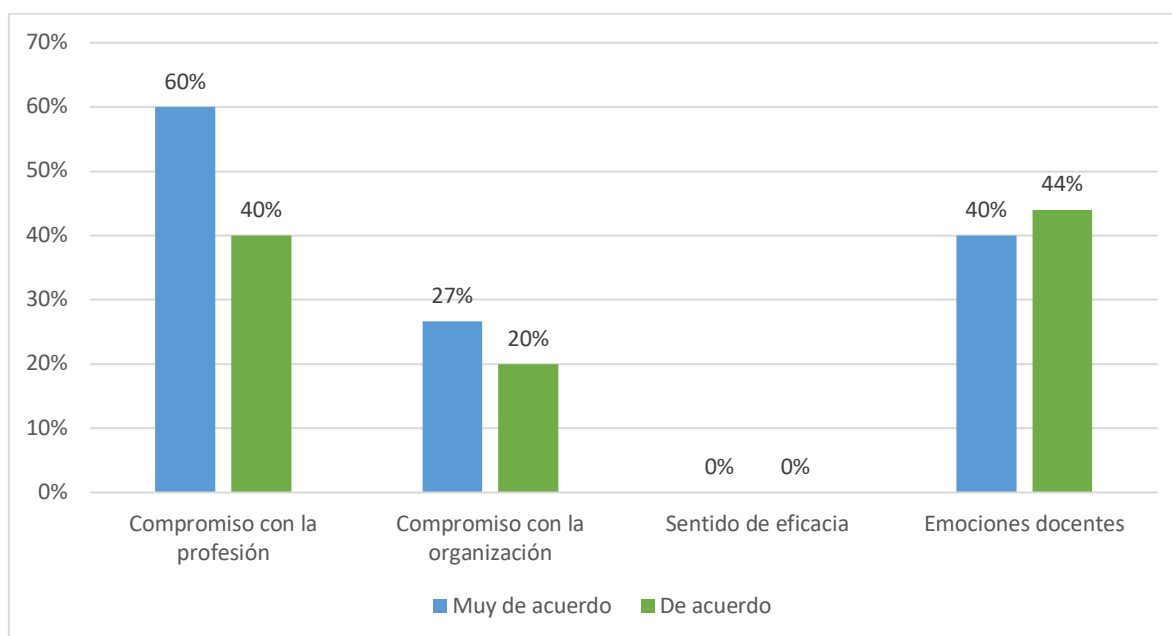


Figura 20. Motivación Docente en el Establecimiento

Nota: Gráfico de construcción propia.

Cómo es posible observar, aquel aspecto con un menor porcentaje promedio en cuanto a la motivación docente, resulta ser el “sentido de eficacia”, obteniendo un 0% entre los descriptores ya mencionados, sin embargo, al realizar un análisis más profundo del instrumento, es posible observar que la afirmación que se contempla en dicho aspecto es la 17.3: “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, siendo, por motivos de redacción, una afirmación en la que se espera que los resultados promedios se concentren en los descriptores más bajos.

En esta misma línea, se obtiene que “Emociones docentes” obtiene un alto porcentaje promedio, sin embargo, al realizar un análisis más profundo del instrumento, es posible observar que una de las afirmaciones que contempla es la 16.3, la que hace alusión al nivel de estrés y agotamiento, donde, de acuerdo a la información de la figura 21, el 100% de los docentes se posiciona entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, es decir, que la totalidad las docentes, establece tener un alto nivel de estrés y agotamiento .

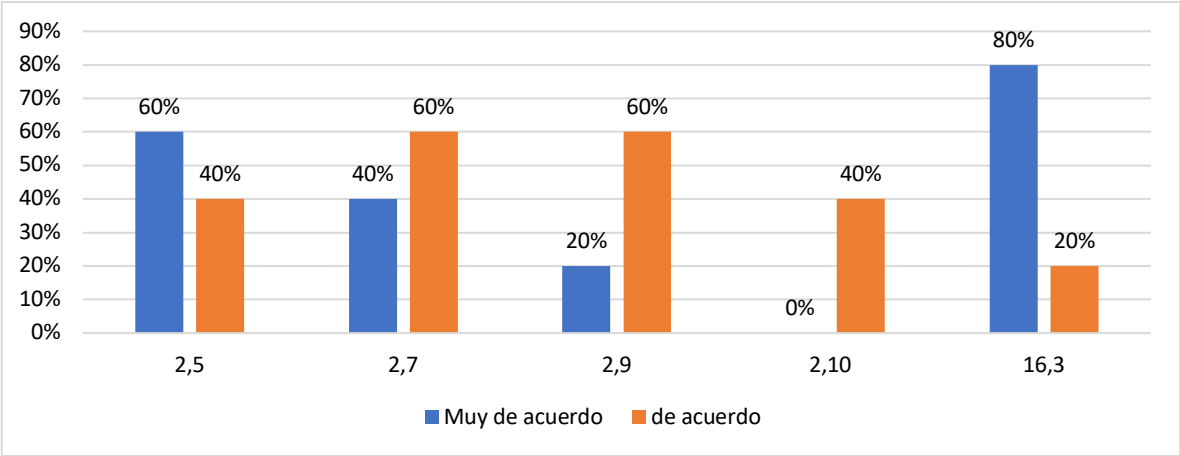


Figura 21. Resultados generales “Emociones Docentes”

Nota: Gráfico de construcción propia.

Por otra parte, continuando el análisis en cuanto a la “motivación de los docentes”, el aspecto que obtiene un porcentaje promedio menor resulta ser “compromiso con la organización”, donde, un 47% de la muestra, se posiciona entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, por lo que a continuación, por medio de la figura 22, se realiza un análisis más profundo en cuanto a las afirmaciones que dicho aspecto contempla.

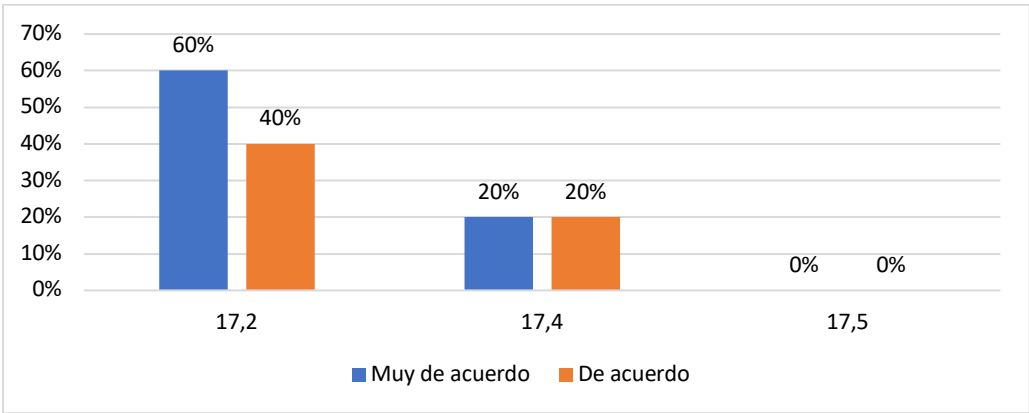


Figura 22. Resultados “Compromiso con la Organización”

Nota: Gráfico de construcción propia.

En cuanto a las afirmaciones que “compromiso con la organización” contempla, aquella con un mayor porcentaje promedio entre los descriptores “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, resulta ser la 17.2: “*me gusta este establecimiento, recomendaría a otros trabajar aquí*”, obteniendo un 100% entre dichos descriptores.

Por otra parte, aquella afirmación con un menor porcentaje promedio, resulta ser la 17.5: “*Cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento*”, obteniendo que un 0% de las docentes se posiciona entre dichos descriptores.

Otro aspecto importante de destacar en cuanto a los docentes, se evidencia a través de la figura 23, en la cual se especifica a quien recurren las profesoras cuando tienen alguna dificultad y desean resolver un problema relacionado con la enseñanza de los estudiantes.

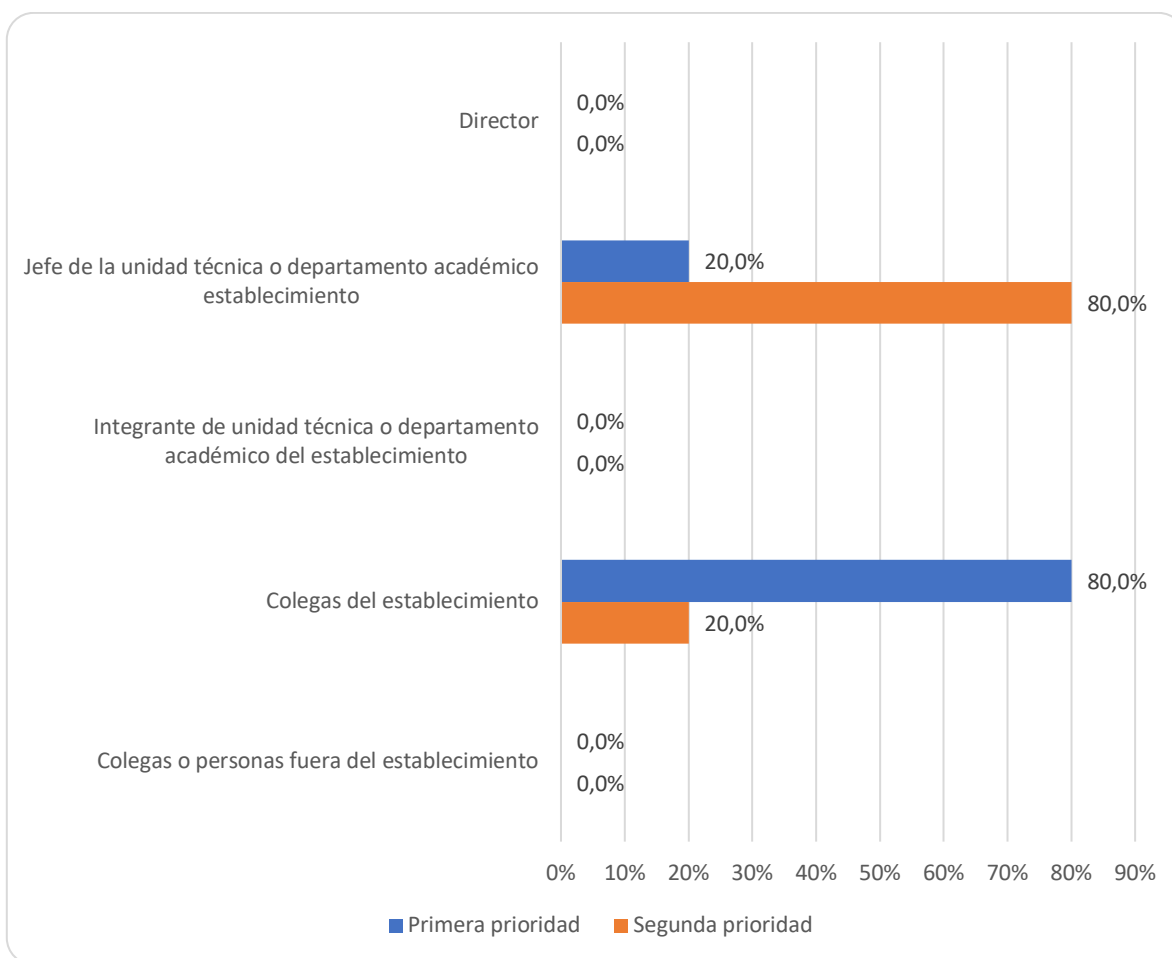


Figura 23. A quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de los estudiantes

Nota: Gráfico de construcción propia.

De acuerdo a la información plasmada por medio de la figura 23, se observa que los docentes cuando tienen alguna dificultad un 80% recurren como primera prioridad a sus colegas del establecimiento para resolver problemas relacionados con la enseñanza de los estudiantes y un 20% recurre a la jefa de unidad técnica.

En cuanto a quienes recurren los docentes como segunda prioridad, un 80% establece a la jefa de unidad técnica y un 20% a los colegas del establecimiento.

Resulta relevante señalar que un 0% de las docentes recurren al director del establecimiento para resolver problemas relacionados con la enseñanza de los estudiantes.

2.4.2 Análisis Cualitativo

Una vez finalizada la aplicación de encuestas a docentes y con el propósito de profundizar en algunos aspectos claves en cuanto a las prácticas de liderazgo desplegadas en el centro educativo, se llevó a cabo un proceso de entrevistas individuales a las docentes partícipes del estudio. Cabe señalar, que el instrumento fue aplicado a cuatro docentes, que se desempeñan tanto en el nivel básico como laboral del establecimiento.

Como se señaló previamente, por medio de la entrevista se busca profundizar respecto a la percepción que tienen las docentes en cuanto al despliegue de prácticas de liderazgo, la cual se formuló en base a preguntas que se definieron en cuatro categorías principales y dos subcategorías, las que se definen a continuación:

2.4.2.1 Aspectos esenciales para el proceso educativo exitoso

Esta categoría hace referencia a los elementos indispensables que debe poseer el establecimiento para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, entre ellos, los recursos materiales y humanos, la infraestructura y los tiempos y espacios para llevar a cabo el trabajo administrativo docente, todos estos aspectos vistos desde las prácticas que llevan a cabo el equipo directivo.

En relación a la percepción que tienen las docentes en cuanto a los recursos materiales que disponen para realizar sus clases tanto online como presenciales, ellas manifiestan que existe una

falta de recursos principalmente tecnológicos y de conexión, puesto que los computadores y cámaras web que utilizan son de su propiedad, no se les hace entrega de recursos tecnológicos y los que están en el establecimiento se encuentran en mal estado. De la misma forma las docentes señalan que existen dificultades con la conexión a internet y no puede ser utilizado óptimamente en el establecimiento. Con respecto a lo anterior, las docentes 1, 2 y 3 señalan:

Cita 1: *[...] siento yo que no hay entrega de recursos, ni tecnológicos de parte del colegio, em... no se buenas cámaras web, pago de internet, computadores, todo sale por nuestra cuenta (Docente 1).*

Cita 2: *[...]tenemos computadores que están en mal estado, entonces no pueden ser utilizados, no se pueden utilizar de forma óptima, el internet hay pero tampoco se puede utilizar de forma óptima porque está en malas condiciones [...]* (Docente 2)

Cita 3: *en relación a los recursos, bueno, las docentes todas llevamos nuestros computadores [...] la mayoría de las veces prima más lo que nosotras podamos llevar para gestionar nuestros materiales, que lo que el colegio nos permite [...] ya sea desde el acceso al internet, que de repente falla la conectividad, hasta el uso de los computadores, que son casi siempre, por parte de la docente o la asistente de aula [...]* (Docente 3)

En cuanto a la percepción que tienen las docentes respecto al recurso humano presente en la institución, se evidencia una falta de éste, principalmente en el contexto de pandemia por protocolos de limpieza y por la modalidad híbrida, donde docente y asistente hacen clases en paralelo sin poder ayudarse la una a la otra. De acuerdo a lo anterior, la docente 1 señala:

Cita 5: *siento que falta recurso humano, desde la auxiliar, que es una auxiliar que no da abasto, que nosotras lo hemos visto, en la salida y llegada de los chiquillos, en atender la puerta... em... ahora en la limpieza, porque la limpieza de los baños de arriba de los baños de abajo, yo no digo que la auxiliar lo esté haciendo mal, pero debería haber una auxiliar por piso [...]* (Docente 1).

Cita 6: *en mi caso particular... Yo ahora como estoy con clases presenciales y online en paralelo y hay muchos estudiantes, hay un bloque en que yo me quedo sola en la sala con seis estudiantes y después la asistente se queda sola porque yo voy a clases online, entonces no damos abasto en esos bloques (Docente 1).*

Por otra parte, en lo referido a la infraestructura que posee el establecimiento las docentes coinciden en que el colegio es pequeño, puesto que ha ido creciendo en estudiantes y personal, pero no en espacios para cada estamento de la comunidad, mencionando que la sala de profesores es compartida con la jefe técnico, lo que dificulta el trabajo administrativo de las docentes, ya que se torna un espacio donde hay bastantes interrupciones. En relación a este elemento las docentes 1, 2 y 4 comentan:

Cita 8: *los espacios siento yo que claro, como el colegio es tan pequeño, tampoco tenemos los espacios en el colegio para estar bien, porque los aforos son súper reducidos, en la sala de profes, en el colegio en general [...] (Docente 1).*

Cita 9: *faltaría más espacios para nosotros en cuanto a infraestructura porque es muy pequeña para la cantidad de docentes, aparte que no es una sala que podamos tenerla solo nosotros, es compartida con la oficina de la jefe técnico, entonces tampoco es un espacio destinado específicamente para el trabajo administrativo de los docentes, hay mucha interrupción en ese lugar (Docente 2).*

Cita 10: *siento que falta espacio específico para el trabajo de cada estamento o de cada parte de la comunidad educativa (Docente 2).*

Cita 11: *[...] creo que el colegio ha ido creciendo, pero no tiene la infraestructura adecuada, no ha habido ahí un control (Docente 4).*

Por último, uno de los aspectos más relevantes para las docentes son los tiempos y espacios para trabajo administrativo, en relación al tiempo las docentes perciben que es muy acotado para realizar su trabajo fuera de aula, no les alcanza el tiempo, ya que sienten que trabajan todo el día.

Respecto a lo anterior, las docentes 1 y 3 señalan:

Cita 12: *en verdad como que uno está trabajando todo el día, no hay horario [...] entonces es mucha pega, porque no alcanza el tiempo, imposible, como en los tiempos acotados que tenemos de completación, no alcanza (Docente 1).*

Cita 14: *[...] yo creo que los docentes contamos con un tiempo bastante limitado para hacer nuestro trabajo administrativo fuera del aula (Docente 3).*

Cita 17: *[...] la mayoría de las veces, nos llevamos trabajo a la casa, entonces yo creo que ahí es importante considerar esos tiempos dentro del horario administrativo de la docente (Docente 3).*

Cabe señalar, que debido a la falta de tiempo que mencionan las docentes, esto trae consigo una carencia de espacios para trabajar de forma colaborativa con la asistente de aula y el equipo multidisciplinario, puesto que con la asistente tienen una hora de trabajo en conjunto y con el equipo multidisciplinario las horas no están considerados dentro de su horario. En relación a este tema las profesoras 2 y 3 establecen:

Cita 13: *[...] siempre quedamos al debe con el trabajo en equipo de aula, siempre quedamos ahí con esa falta de organización, porque una hora es muy poco, muy poco para poder trabajar de forma colaborativa con tu asistente, así que creo que eso se podría mejorar (Docente 2).*

Cita 15: *[...] yo siento que hay una carencia importante de logística que nos permita trabajar con la dupla de aula y también con el equipo multiprofesional (Docente 3).*

Cita 16: *[...] no tenemos muchas horas de retroalimentación, por no decir nula, con el equipo multi, yo creo que son instancias que genera la docente o el equipo multiprofesional, pero no están consideradas dentro de nuestro horario laboral y yo creo que esa es una falencia súper importante (Docente 3).*

2.4.2.2 Desarrollo profesional docente

Esta categoría hace alusión al ofrecimiento y participación de instancias de perfeccionamiento docente que los líderes del establecimiento gestionan para su equipo de docentes como: cursos, seminarios, estudios de postgrado, entre otros.

En cuanto al ofrecimiento de instancias de formación, las docentes perciben que el establecimiento les envía información e invitaciones a cursos, pero no todos son certificados o de buena calidad, la mayoría de estas instancias son muy repetitivas y no son atingentes a las necesidades de las docentes. Sin embargo, a pesar del ofrecimiento de instancias de perfeccionamiento a las docentes, no se flexibilizan los tiempos para que puedan participar de ellas. De acuerdo a lo anterior las docentes 1, 2, 3 y 4 señalan:

Cita 18: *ósea sí creo que el colegio dispone o nos envía información de cursos, eso si yo lo creo, pero no te flexibilizan los tiempos [...] La verdad es lo que yo creo, porque una vez yo pregunté y comenté y me dijeron como “No”, uno se las tiene que arreglar, [...]* (Docente 1).

Cita 19: *siempre fue como un alcance que yo hice cuando se hablaba de este tema de que sentía que faltaba más capacitación, pero certificada, como de buena calidad [...]* (Docente 2)

Cita 20: *ósea certificadas como te decía yo, según yo de una mejor calidad que pueden significar como un mayor impacto positivo para nosotros, creo que son muy pocas. Y las que se ofrecen constantemente son como cosas ya muy repetitivas* (Docente 2).

Cita 21: *Nada. Si bien hemos tenido algunas invitaciones a webinar y algunos procesos, así como gratuitos para las docentes, yo creo que no, ósea no ha estado cien por ciento dirigido, considerando además nuestros horarios. Muchas veces hay cursos o cosas a las que se nos ha invitado que no coinciden con nuestros horarios o que simplemente no aportan a lo que nosotras necesitamos en este momento, pero una capacitación dentro de este último tiempo no, y te diría que dentro de mis años laborales en el colegio tampoco* (Docente 3).

Cita 22: *yo creo que ahora si habido una mayor, a lo mejor preocupación de eso, si bien creo que falta, más que nada porque yo considero que la información que se manda es porque les llega a ellos, no es que como colegio digan “miren las chiquillas están, hay una falencia en esto en el equipo y tomemos eso como para” no, eso encuentro que falta, ya que, es más que nada información que va como de rebote y ellos la bajan hacia nosotros [...]* (Docente 4).

Con respecto a la participación de las docentes en instancias de perfeccionamiento, ellas señalan que en el último año no han podido participar de ellas, debido a que la realidad de trabajo que tienen ahora no se lo permite, por falta de tiempo y recursos monetarios. En relación a lo anterior, las docentes 1 y 2 mencionan:

Cita 23: *el año pasado sí, hice un curso online obvio, pero este año no, no me da el tiempo, ni la plata para hacerlo. Ósea yo admiro caleta a las profes del colegio que lo hacen, porque lo están haciendo por su cuenta, porque tampoco hay como una bonificación por parte del colegio, ni nada, entonces no, la verdad es que nada, este año no* (Docente 1).

Cita 24: *[...] pero la realidad de trabajo de ahora no lo permite entonces no, no he participado* (Docente 2).

2.4.2.3 Instancias de apoyo para el trabajo docente

Por medio de la presente categoría, se pretende realizar un análisis de aquellas prácticas que se relacionan a instancias de colaboración entre el equipo directivo y docente del establecimiento, las cuales se definen en espacios como *planificación, observación de clases y retroalimentación* del proceso educativo.

En cuanto a la percepción que las diferentes docentes partícipes señalan, se puede evidenciar que la mayoría de ellas coinciden en que el despliegue de dichas prácticas se ve descendido en el establecimiento. En relación a lo anterior y por medio del análisis de las entrevistas realizadas, en cuanto al proceso de planificación, las docentes 1 y 3 señalan lo siguiente:

Cita 26: *Yo creo que este año no se han revisado las planificaciones, yo ahora solicite hacer las planificaciones semanales y fue como “a ya sí” y me di cuenta que nunca envié la de septiembre y nadie se dio cuenta y cuando falta una profesora, que hemos visto el tema de las licencias y todo, es importante que el equipo directivo tenga conocimiento de que se está trabajando, no tienen conocimiento de que objetivo, en que están [...]* (Docente 1).

Cita 27: *yo creo que más bien esas instancias se generan entre pares, de una forma muy informal, pero no hay una instancia para que nosotras podamos planificar en conjunto o para que podamos retroalimentar nuestro trabajo. Casi nula en pandemia y sin pandemia* (Docente 3).

Como se evidencia en las citas anteriores, en cuanto al proceso de planificación, las docentes perciben una ausencia de la práctica, lo cual evalúan por medio de aspectos como la revisión de las planificaciones elaboradas por ellas, así como instancias donde puedan planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, de forma colaborativa con el equipo directivo.

En relación al proceso de observación de clases, las docentes establecen lo siguiente:

Cita 28: [...] bueno toda la pandemia siento yo, que ha habido como un descuido total del acompañamiento, que muchas veces como ya es más relajado para uno, pero igual es bueno que a veces te digan “oye lo estás haciendo bien” o no como una crítica, sino como “podríamos hacer esto”. Al final es una la que tiene que buscar esa instancia y tampoco recibes como tanto apoyo, yo recibo la verdad más apoyo de la sostenedora, que siento yo que es súper resolutiva, que de la jefe de gabinete técnico y el director (Docente 1).

Cita 29: Así que siento yo, que no hay mucho acompañamiento y creo que esto recae más en jefe de UTP que en el resto, creo que es esa la pega que está más al debe [...] (Docente 1)

Cita 31: [...] es un poco complicado para mi responder, yo siento que conmigo por ejemplo se han dado todas esas instancias, pero siento que no es la realidad que perciben las demás colegas porque a lo mejor no se da igual (Docente 2).

Cita 34: yo diría que no al cien por ciento. Si tú me preguntas en un orden de categoría del uno al diez, yo diría que lo mínimo, un dos – tres, siendo generosa (Docente 3).

Cita 35: Mmm, considero que no, no se da. [...] como que se dice que se hace pero al final no se hace, como que queda ahí como en el aire un poco, siempre ha sido algo que lo he cuestionado mucho (Docente 4).

Cita 37: nosotros somos el colegio, nuestras clases, gracias a eso funciona y a pesar de eso no le dan la importancia que debieran (Docente 4).

Como es posible evidenciar en cuanto a la práctica observación en aula, la mayoría de las docentes percibe que en el establecimiento no se está llevando a cabo el proceso, existiendo un descuido y falta de importancia a dicha instancia. Si bien, una de las docentes establece que en su caso si se han realizado los procesos correspondientes, también menciona que es algo que no ha observado en la realidad de sus colegas.

En cuanto al proceso de retroalimentación, las docentes 3 y 4 refieren lo siguiente:

Cita 41: *personalmente he tenido en este proceso solo un acompañamiento en mi práctica online por decirlo de alguna forma, y ese fue con mi director, de manera incógnita dentro del aula, pero yo no tuve una real retroalimentación, no sé si real, formal retroalimentación de mi trabajo, porque se me envió un WhatsApp de vuelta con unas apreciaciones bien sencillas (Docente 3).*

Cita 42: *entonces falta eso que nos den esa oportunidad y así poder hacer una retroalimentación más objetiva, que considero que es necesaria como para ti poder ir superándote a ti misma o también potenciando ciertas cosas, yo imagínate la cantidad de años que llevo y en realidad no estoy segura si hago bien mi trabajo, porque nunca nadie me lo ha dicho (Docente 4).*

Por último, pero no menos importante, en relación al proceso de retroalimentación del proceso educativo, las docentes coinciden en que es una práctica que cuando se lleva a cabo en el establecimiento, es de carácter informal y poco objetiva.

2.4.2.4 Conectar a la escuela con el entorno

En cuanto a la cuarta categoría definida, cabe señalar que guarda relación con la percepción que tienen las docentes en relación al nexo que tiene el establecimiento con diversas instituciones de su entorno, ya sean educativas o de otra índole, por medio del cual se lleven a cabo instancias de colaboración entre ellos, permitiendo compartir experiencias pedagógicas, generar espacios de formación laboral para estudiantes e inclusive espacios de perfeccionamiento para los profesionales del establecimiento.

En relación a lo anterior, por medio del análisis realizado a las entrevistas de las docentes, fue posible definir que ellas no perciben una real conexión con la comunidad, estableciendo que a pesar de la importancia que dicha práctica refiere, en el establecimiento no se observa.

Con respecto a lo anterior, la docente 3 refiere lo siguiente:

Cita 52: *nosotras no tenemos la instancia de ver otro tipo de trabajo colaborativo (Docente 3).*

Cita 53: *Y no tenemos en realidad esa instancia, nosotras no contamos, a mi juicio, con reales intercambios con otras entidades o con otros colegios, sin decir con otros colegios, como que casi nosotros a diario no compartimos prácticas, cada colegio es un mundo, no hay intercambio de prácticas y aprendizajes (Docente 3).*

Cabe señalar que las docentes asocian la ausencia de esta práctica a una falta de tiempo y espacios de planificación de estas instancias. Lo anterior, se define en relación a la percepción de la docente 1, quien menciona lo siguiente:

Cita 49: *Yo creo que además de que falten las instancias con otros colegios, es por un tema de tiempos, [...] como que ahí falta una planificación de principio de año, de como ya nos vamos a proponer que en esta fecha y vamos a conversar de antes con cierta institución [...]* (Docente 1).

Por otra parte, resulta importante señalar, que las docentes establecen que, de realizarse como una práctica recurrente, beneficiaría el proceso educativo, especialmente en cuanto a prácticas docentes y modelos de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a lo previamente descrito, las docentes 1 y 2 señalan lo siguiente:

Cita 48: *si, yo creo que sí, que los colegios tienen que ser abiertos a la comunidad y estar siempre evaluándose, pero verlo como un acompañamiento, no como una competencia quizá con otro colegio [...]* (Docente 1).

Cita 50: *[...] por ejemplo si hablamos de instituciones de educación superior, bucha igual nos podría favorecer mucho el hecho de que pudiéramos tener a lo mejor capacitación de parte de ellos, más específicas a nuestra realidad a lo mejor como colegio porque si bien se dan muchas capacitaciones a nivel general como educación especial, tal vez un nexo más directo, una relación más directa con el establecimiento podría generar alguna capacitación más específica a la realidad del colegio* (Docente 2).

Cita 51: *Y también el nexo con otras escuelas especiales, también sería de gran aporte, porque podríamos ver el funcionamiento y podemos, no se po, tener o utilizar modelos que funcionen muy bien o buenas prácticas de otros colegios, las podríamos nosotros a lo mejor aprender e instaurar en nuestro establecimiento* (Docente 2).

Cómo es posible observar, las docentes consideran que conectar a la escuela con la comunidad, teniendo instancias de colaboración, propiciaría la mejora de prácticas y beneficiaría profundamente el proceso educativo, puesto que además de tener instancias donde se puedan compartir experiencias de enseñanza aprendizaje, el establecimiento se podría beneficiar de espacios que favorezcan el desarrollo profesional docente.

2.4.2.5 ¿A quién acuden las docentes ante alguna dificultad?

Esta subcategoría se relaciona con una percepción generalizada de las docentes, donde ellas declaran que, ante una dificultad con su quehacer docente, prefieren acudir a una profesora del establecimiento que a un integrante del equipo directivo. ¿A qué se debe esta preferencia? Las docentes manifiestan que una colega sabe la realidad que está viviendo y comparten inquietudes similares, por lo que podrían dar una respuesta más aterriza y contextual que el equipo directivo. Otro motivo por el cual las docentes no acuden a equipo directivo, es porque hay un sentimiento de temor hacia ellos, no hay una relación cercana, sobre todo con las docentes nuevas, quienes prefieren no preguntar a directivos, ya que ellos responden de manera poco asertiva. Las docentes consideran que el equipo directivo es muy rígido, poco flexible y autoritario.

En relación a lo anterior, las docentes 1, 2 y 3 refieren lo siguiente:

Cita 54: *yo creo que, porque la colega sabe la realidad que está viviendo, [...] porque compartimos las mismas inquietudes también, porque todas tenemos muchas dudas o tu sabes que la otra ya lo hizo y te puede dar una respuesta más aterrizada y contextual [...]* (Docente 1).

Cita 56: *hay buena relación entre colegas y... y... yo creo que nadie te va a juzgar [...] y de parte de las colegas nuevas, que a mí también me paso, siento que hay un miedo hacia el equipo directivo, no hay una relación de cercanía, sino que es de miedo* (Docente 1).

Cita 58: *[...] pasa con las colegas nuevas y a mí me pasó cuando yo llegue, como que me daba un terror preguntar porque era como “hay, pero como no va a saber” [...]* (Docente 1).

Cita 59: *de pronto el equipo directivo es muy rígido en algunos aspectos [...] entonces yo creo que por eso uno va primero con un colega, porque siente un lazo más de confianza y un trabajo... una línea más horizontal que ir a los directivos (Docente 2).*

Cita 60: *yo creo que primero, es por un tema de confianza y que eso habla claro del tema del liderazgo y la capacidad de flexibilizar y de acoger, por decirlo de alguna forma, nuestras demandas y nuestras dudas, yo creo que primero pasa por eso, como que entre pares hay un tema de confianza, [...] y eso también va de la mano un poco con ser un poco autoritarios en relación al trabajo administrativo, al liderazgo (Docente 3).*

2.4.2.6 Sugerencias de docentes en cuanto al proceso de acompañamiento

Esta subcategoría surge debido a que las docentes consideran que el proceso de acompañamiento pedagógico no se realiza de manera adecuada, por lo cual ellas sugieren algunas opiniones de cómo podrían llevarse a cabo el proceso. Respecto a la observación de aula sugieren una observación más directa, que sea el director quien ingrese a aula y no solo sea la jefe de unidad técnica, que es quien transmite la información al director. Además, consideran importante que el director ingrese al aula, para que se interiorice del proceso de enseñanza y aprendizaje y pueda hacer una retroalimentación objetiva, con la finalidad de mejorar las practicas docentes y no con un fin de supervisión y critica subjetiva. En relación a la observación de aula, las docentes 2 y 3 declaran:

Cita 44: *Si fuera así, si fuera que él necesitara una observación más directa de mi desempeño y no solamente del reporte que tuviera que tener de la jefe técnico, claro en este caso sí debería él a lo mejor el participar de la observación de clases para que él pudiera tener una opinión más directa y no lo que le transmite la jefe técnico (Docente 2).*

Cita 46: *yo creo que es importante que el director pudiera entrar al aula, pero más que de una forma incógnita, creo que también como participando o interiorizándose de lo que nosotras hacemos dentro del aula de trabajo, porque creo que en el fondo el director debiese ser un par dentro del aula, como con esa función, más que con una mirada de supervisarte y ver todo lo malo que está pasando, tiene que haber un real acompañamiento y la única forma de acompañar a alguien es metiéndose en el trabajo y en lo que sucede en el fondo [...] y desde esa mirada poder hacer una retroalimentación real o un acompañamiento real, más que una crítica en el fondo (Docente 3).*

En cuanto al proceso de retroalimentación, las profesoras sugieren algunos aspectos a considerar para mejorar el acompañamiento pedagógico, entre ellos destacan: realizar una entrevista posterior a la observación, donde se destaquen aspectos positivos y por mejorar, estos comentarios recibirlos escritos en un informe, al cual la docente puede acceder para leer y recordar, con la finalidad de mejorar sus prácticas en el aula. Respecto a lo anterior, las docentes 2 y 3 refieren:

Cita 45: *claro que hubiera una entrevista después de la observación [...] donde el pudiera decir, no se pu rescatar, los elementos positivos y los que son para mejorar (Docente 2).*

Cita 47: *a mí me gustaría que la retroalimentación tuviera por lo menos una conversación directa con mi director uno a uno, y por supuesto también, porqué no decirlo, algún informe o algo tangible que yo pueda leer y recordar de que se trató mi retroalimentación, cuales son las cosas positivas que yo debo mantener en mi práctica pedagógica y cuáles son las que necesito mejorar, porque en el fondo eso es lo que uno busca en el acompañamiento también, como saber tus debilidades y poder mejorarlas [...] (Docente 3).*

2.4.3 Discusión

En relación al análisis cuantitativo realizado para la presente investigación, en cuanto a la encuesta docente aplicada en el establecimiento en estudio, fue posible evidenciar que de las cuatro dimensiones principales que el liderazgo educativo engloba según Leithwood et al., (2006) dos de ellas presentaron un despliegue de prácticas considerablemente descendido. Dichas dimensiones corresponden a “Gestionar la Instrucción” y “Rediseñar la organización”.

En relación a la dimensión “Gestionar la Instrucción”, cabe señalar que guarda relación con la distribución de recursos materiales y humanos al interior de las escuelas, en función del trabajo de enseñanza (Day et al., 2007; Robinson, 2007; citado en CEPPE, 2009). En relación a las prácticas que se organizan dentro de esta dimensión, pueden ser de carácter formal e informal, es decir, ir desde un acompañamiento en aula hasta el trabajo conjunto con profesores para buscar estrategias que permitan potenciar el proceso educativo. Las prácticas que se definen dentro de esta dimensión, involucran la dotación de personal, proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje,

monitoreo de actividad escolar y protección ante distracciones que los alejen de sus labores (Leithwood, et al., 2006; citado en CEPPE, 2009).

En consideración con lo descrito anteriormente y los resultados del análisis cuantitativo, es posible evidenciar que aquellas prácticas con un menor despliegue, de acuerdo a la percepción de docentes, resultan ser “Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” y “Protección ante distracciones”. En cuanto a la primera práctica descrita, aquellas afirmaciones con un resultado más descendido se definen como “El director frecuentemente observa sus clases” y “El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar”. En relación a la segunda práctica, la afirmación con un menor porcentaje de acuerdo, resulta ser “El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza”.

Junto con lo anterior, se destacan dos prácticas más por su bajo despliegue dentro del establecimiento, estas se relacionan con el apoyo que brinda el director hacia proceso de planificación y a los tiempos que se destinan para trabajo colaborativo, las afirmaciones de cada práctica son “Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos” y “El director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo” respectivamente.

El análisis cualitativo por su parte, permitió profundizar el estudio, evidenciando que las docentes perciben una ausencia de las prácticas relacionadas a proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, como lo son los procesos de acompañamiento pedagógico por parte del equipo directivo a docentes en: planificación, observación de clases y retroalimentación por una parte. Por otro lado, en cuanto a los tiempos y espacios para realizar su quehacer docente, entre ellos, trabajo administrativo y colaborativo, las docentes perciben que no les alcanza el tiempo para realizar todas sus labores, debido a lo anterior, existe una carencia de espacios para trabajar de forma colaborativa con la asistente de aula y el equipo multidisciplinario, puesto que con la asistente tienen una hora de trabajo en conjunto y con el equipo multidisciplinario las horas no están considerados dentro de su horario.

En cuanto al proceso de acompañamiento pedagógico, de acuerdo a lo señalado por el MINEDUC (2015) en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, debiera ser una preocupación constante para el equipo directivo:

Monitorear la implementación integral del currículum, las planificaciones de clases, las evaluaciones y los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos a través de diversos mecanismos de manera de gestionar el mejoramiento guiado por información de múltiples fuentes, toman decisiones basados en evidencia y ajustan las estrategias de enseñanza y la gestión pedagógica de manera continua y oportuna (p.24).

De la misma manera, deben definir en conjunto con sus docentes, criterios y metodologías comunes en relación con la planificación de clases, las prácticas de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. El equipo directivo guía, dirige y gestiona eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2015).

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, establece cinco dimensiones, entre las cuales se encuentra la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, que se relaciona con prácticas directivas ligadas al acompañamiento pedagógico, entre ellas:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.
- Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
- Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.
- Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes (MINEDUC, 2015).

El acompañamiento pedagógico, considera una mirada más amplia que la habitual observación de clases centrada en la evaluación del desempeño docente. Este acompañamiento según los autores Mellado, et al. (2020) considera el “antes”, “durante” y “después”.

El “antes” se relaciona con el diseño de la clase, particularmente con el proceso de planificación, donde el acompañante y acompañado reflexionan acerca de la preparación de la enseñanza. Esta práctica en el establecimiento se observa ausente, de acuerdo a la percepción de las docentes, no se realiza una revisión de sus planificaciones, por ende, no existe una reflexión centrada en el qué y cómo aprenden los estudiantes, lo que trae como consecuencias la inexistencia de trabajo colaborativo, entre docentes y docentes y equipo directivo. Generando una desmotivación docente debido a que nadie observa el trabajo realizado y por otra parte existe un desconocimiento por parte del equipo directivo en relación a los aprendizajes que se están llevando a cabo dentro del aula.

El “durante” la clase hace referencia a la implementación del diseño de la enseñanza para el aprendizaje, la “observación de aula” en donde el acompañante debiera asumir un rol activo mediante la co-enseñanza, asumiendo un rol de mediador co-responsable del desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes (Mellado et al., 2020). Esta práctica, según la percepción de las docentes del establecimiento en estudio, no se está llevando a cabo por el equipo directivo, las profesoras manifiestan que existe un descuido y falta de importancia a dicha instancia.

El “después” de clases, hace alusión al proceso de retroalimentación, el cual debería comenzar con una conversación guía, a través de preguntas que conllevan a la reflexión del docente en relación a la clase y permitiendo el análisis de las evidencias de desempeño de los estudiantes según los objetivos de aprendizaje (Mellado et al., 2020). En cuanto al proceso de retroalimentación en el establecimiento en estudio, las docentes coinciden en que es una práctica que cuando se lleva a cabo en el centro educativo, es de carácter informal y poco objetiva.

Considerando lo descrito anteriormente, se infiere que en la institución educativa no se están realizando procesos de colaboración entre docentes y equipo directivo. Pero ¿Qué tan perjudicial puede ser esto para el colegio? La colaboración implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, que vela no solo por la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, permitiendo fortalecerla. En este proceso cada

individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo (MINEDUC, 2019)

Otro aspecto importante de destacar, es que debido a la desconexión que posee el equipo directivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, las docentes ante alguna dificultad de carácter pedagógico, prefieren acudir a sus colegas de trabajo, antes que al equipo directivo, puesto que consideran que el equipo directivo no conoce la realidad del aula, y que sus apreciaciones o sugerencias no serán atingente a sus necesidades, a diferencia de las de sus colegas, quienes están en aula y tienen un mayor conocimiento de lo que ahí ocurre. Esta poca cercanía entre docentes y equipo directivo, de acuerdo a la percepción de docentes se debe a varios factores, entre estos: la existencia de un sentimiento de miedo por parte de las docentes hacia el equipo directivo; equipo directivo muy rígido, con poca flexibilidad a los cambios; no existe la confianza para expresar sus dudas o demandas.

Por otra parte, uno de los aspectos más relevantes para las docentes son los tiempos y espacios para trabajo administrativo, en relación al tiempo las docentes perciben que es muy acotado para realizar su trabajo fuera de aula, no les alcanza el tiempo, ya que sienten que trabajan todo el día. Cabe señalar, que debido a la falta de tiempo que mencionan las docentes, esto trae consigo una carencia de espacios para trabajar de forma colaborativa.

2.5 Presentación del Problema

Al llevar a cabo un análisis profundo de los antecedentes del establecimiento, así como de los datos obtenidos por medio de los procesos de investigación cuantitativo y cualitativo de las encuestas a docentes de aula de gestión curricular y entrevistas individuales aplicadas a docentes del establecimiento respectivamente, es posible determinar de forma global, que dos de las cuatro dimensiones de prácticas de liderazgo presentan un resultado descendido. Entre ellas, se encuentran las dimensiones “Gestionar la Instrucción” y “Rediseñar la Organización”. Sin embargo, en consideración del propósito y características del presente trabajo de grado, se hace necesario acotar aquellas problemáticas, con el objetivo de que la propuesta de mejora que se detalle, sea de carácter operacional, permitiendo llevarse a cabo en un periodo de tiempo más acotado. Por lo que para efectos de este estudio se considerará la Dimensión: Gestionar la Instrucción.

Dicho lo anterior, y en consideración del análisis realizado a la percepción de las docentes del centro educativo, es posible inferir que una de las principales problemáticas guarda relación con el ***bajo despliegue de prácticas de acompañamiento pedagógico por parte del equipo directivo al trabajo docente***. Lo anterior, posee cuatro causas principales:

1) Baja priorización a los procesos de acompañamiento por parte del equipo directivo al trabajo docente:

Esta causa se relaciona con la baja importancia que da el equipo directivo al proceso de acompañamiento pedagógico, puesto que no existen en el establecimiento tiempos y espacios destinados al proceso de acompañamiento. Como se puede apreciar en el siguiente fragmento la docente 1 menciona:

“ [...] siento yo, que ha habido como un descuido total del acompañamiento, que muchas veces como ya es más relajado para uno, pero igual es bueno que a veces te digan “oye lo estás haciendo bien” o no como una crítica, sino como “podríamos hacer esto”. Al final es una la que tiene que buscar esa instancia y tampoco recibes como tanto apoyo [...] (Docente 1)”

En relación a lo anterior, se evidencia que equipo directivo desconoce los beneficios del acompañamiento pedagógico, tanto para las docentes como para el aprendizaje de los estudiantes. Esta causa puede deberse a que el equipo directivo no posee un liderazgo educativo orientado a la gestión de la enseñanza, el cual tiene por objetivo acompañar, apoyar y guiar al docente en la sala de clases con el fin de potenciar el aprendizaje de los estudiantes a través de la organización y gestión de buenas prácticas educativas, sino más bien a un liderazgo que centra al equipo directivo en labores administrativas (MINEDUC, 2021).

2) Equipo directivo desconoce el trabajo en aula, por lo que hay una desconexión con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El equipo directivo al no ingresar a las salas de clases, se encuentra desconectado del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado dentro del aula, lo que implica desconocer ¿qué aprenden los estudiantes? ¿cómo aprenden? ¿cuáles son los

aprendizajes ya logrados? ¿qué actividades se llevan a cabo dentro del aula? Lo anterior se puede apreciar a través del siguiente fragmento: “[...] es importante que el equipo directivo tenga conocimiento de que se está trabajando, no tienen conocimiento de que objetivo, en que están [...]” (Docente 1).

El ingreso de los líderes pedagógicos al aula permite a los docentes y al equipo directivo reflexionar acerca de las prácticas de aula implementadas, ajustando las prácticas docentes a las necesidades educativas que se presenten por medio de la reflexión pedagógica, siendo el foco principal el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2021).

3) Equipo directivo carece de pauta o modelo para retroalimentación de docentes en forma oportuna y asertiva.

Las docentes coinciden en que el proceso de retroalimentación es una práctica que cuando se lleva a cabo en el establecimiento, es de carácter informal y poco objetiva. Un ejemplo de lo anterior, es que el director realizó a una docente una retroalimentación a través de un medio tecnológico, específicamente en el celular en la plataforma WhatsApp y no a través de una entrevista personal como debiese ser. Además, no se hace entrega de un documento formal con los comentarios o acuerdos desarrollados en la retroalimentación, sino que más bien apreciaciones sencillas. Lo mencionado anteriormente se afirma con los fragmentos de las docentes 3 y 4.

“personalmente he tenido en este proceso solo un acompañamiento [...] y ese fue con mi director, de manera incógnita dentro del aula, pero yo no tuve una real retroalimentación, no sé si real, formal retroalimentación de mi trabajo, porque se me envió un WhatsApp de vuelta con unas apreciaciones bien sencillas” (Docente 3).

“entonces falta eso que nos den esa oportunidad y así poder hacer una retroalimentación más objetiva, [...] yo imagínate la cantidad de años que llevo y en realidad no estoy segura si hago bien mi trabajo, porque nunca nadie me lo ha dicho” (Docente 4).

El CPEIP (2019) señala que la retroalimentación cobra sentido en el momento en que se entrega al docente una visión que le permita reflexionar sobre sus prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras que potencien los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, el rol que cumple el equipo directivo es crucial, dado que

su orientación permite a los docentes fortalecer sus capacidades de comprender y analizar tanto sus acciones pedagógicas como los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Los elementos claves para realizar una buena retroalimentación son: establecer un proceso sistemático y oportuno de retroalimentación; generar un ambiente de cordialidad y respeto; realizar la retroalimentación a través de evidencias argumentadas, centrándose en la práctica y no en la persona; nunca olvidar que la retroalimentación debe ser constructiva y de carácter formativo (CPEIP, 2019).

4) Equipo directivo rígido, poco flexible, mantiene una relación distante de sus docentes.

Esta causa se relaciona con la distancia que existe entre equipo directivo y las docentes debido a la rigidez y poca flexibilidad de los líderes educativos. De acuerdo al instrumento cuantitativo aplicado, se obtiene que algunas de las características del director con un menor porcentaje promedio resultan ser: flexible, tolerante y confiable. Además, de acuerdo a la percepción de docentes en cuanto a la relación con equipo directivo, se evidencia a través de los fragmentos de las docentes 1 y 3 lo siguiente: *“hay buena relación entre colegas y... y... yo creo que nadie te va a juzgar [...] y de parte de las colegas nuevas, que a mí también me paso, siento que hay un miedo hacia el equipo directivo, no hay una relación de cercanía, sino que es de miedo”* (Docente 1).

“yo creo que primero, es por un tema de confianza y que eso habla claro del tema del liderazgo y la capacidad de flexibilizar y de acoger, por decirlo de alguna forma, nuestras demandas y nuestras dudas, yo creo que primero pasa por eso, como que entre pares hay un tema de confianza, de saber y poder decir que estamos atrapadas con los tiempos, entonces yo creo que eso es lo primero, y eso también va de la mano un poco con ser un poco autoritarios en relación al trabajo administrativo, al liderazgo”(Docente 3).

En relación a lo anterior, se evidencia que el director y equipo directivo poseen un estilo de liderazgo más bien autoritario, ya que las profesoras tienen un sentimiento de miedo y una relación distante con los directivos. Esto impide realizar un trabajo coordinado y colaborativo entre los profesores, el equipo técnico-pedagógico y el director, afectando

directamente el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. *“Es labor de los directivos asegurar la implementación curricular mediante tareas de programación, apoyo y seguimiento del proceso educativo”* (MINEDUC, 2014 p. 69).

Por otra parte, el MBDLE menciona habilidades fundamentales que debiese proyectar el líder escolar a través de sus acciones, entre estas habilidades se encuentran: trabajar en equipo, comunicar de manera efectiva, capacidad de negociación, empatía, flexibilidad y resiliencia (MINEDUC,2015)

Para llevar a cabo un proceso de acompañamiento se requiere que el equipo directivo y los docentes construyan vínculos de confianza y de apoyo para hacer de la observación y retroalimentación, una instancia constructiva para él o la docente, sin convertirse en un espacio evaluativo o punitivo.

De las causas presentadas anteriormente surge el problema central, el cual tiene cuatro efectos principales. Entre ellos se encuentran:

1) Las docentes afirman que el director nunca observa sus clases.

Este efecto se relaciona con las pocas o nulas instancias donde el director y equipo directivo a ingresado al aula a observar las actividades desarrolladas por las docentes. De acuerdo al instrumento cuantitativo aplicado, se obtiene que el 0% de las docentes afirma que el director frecuentemente observa sus clases. En esta misma línea, la docente 4 declara: *“considero que no, no se da. [...] como que se dice que se hace, pero al final no se hace, como que queda ahí como en el aire un poco, siempre ha sido algo que lo he cuestionado mucho”* (Docente 4). De acuerdo a la visión que poseen las docentes, no se están desarrollando los procesos de acompañamiento.

La evidencia señala que una de las estrategias más efectivas es el acompañamiento en el aula, a través de instancias de observación, las que, si se realizan de forma sistemática y sostenida, tienen un impacto directo en la mejora de las practicas docentes y, en consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes. La observación de clases permite identificar el impacto que tienen las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2021).

- 2) Un bajo porcentaje de docentes reconoce que el director después de observar aula, retroalimenta su trabajo.

Este efecto tiene relación con el proceso de retroalimentación que realiza el director posterior a la observación de clases. De acuerdo al instrumento cuantitativo aplicado, se obtiene que solo el 20% de las docentes reconoce que el director después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar. En esta misma línea, la docente 3 expone: *“a mí me gustaría que la retroalimentación tuviera por lo menos una conversación directa con mi director uno a uno, y por supuesto también, por qué no decirlo, algún informe o algo tangible que yo pueda leer y recordar de que se trató mi retroalimentación, cuales son las cosas positivas que yo debo mantener en mi práctica pedagógica y cuáles son las que necesito mejorar, porque en el fondo eso es lo que uno busca en el acompañamiento también, como saber tus debilidades y poder mejorarlas, no solo que te tiren flores o que todo esté positivo, porque uno sabe que hay cosas que podrías mejorarlas”* (Docente 3).

Los líderes educativos del establecimiento, deben comprender la importancia de las reflexiones críticas y socializadas entre profesionales para el mejoramiento de la práctica dentro del aula, debiendo involucrarse en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas (CPEIP, 2019). La retroalimentación es una herramienta para guiar a los profesores en la implementación de distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje que impacten en el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2021).

- 3) Un bajo porcentaje de docentes declara que, durante el último año el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza.

Este efecto hace referencia al escaso apoyo en revisión y retroalimentación de las planificaciones creadas por las docentes, por parte del director y el equipo técnico-pedagógico. Los Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de Calidad, en lo que se refiere a Estándares de gestión curricular plantea: “El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la

revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2014, p.71 citado en MINEDUC, 2021).

Lo anterior es lo que se debiese realizar en el establecimiento, sin embargo, de acuerdo a los resultados obtenidos del instrumento cuantitativo, solo el 20% de las docentes declara que, durante el último año el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus estudiantes. La percepción de las docentes es que esta práctica no se realiza, esto se evidencia a través del siguiente fragmento:

“Yo creo que este año no se han revisado las planificaciones, yo ahora solicite hacer las planificaciones semanales y fue como “a ya si” y me di cuenta que nunca envié la de septiembre y nadie se dio cuenta y cuando falta una profesora, que hemos visto el tema de las licencias y todo, es importante que el equipo directivo tenga conocimiento de que se está trabajando, no tienen conocimiento de que objetivo, en que están [...]” (Docente 1). Con la definición anteriormente señalada, se aprecia que el establecimiento no está cumpliendo con los estándares planteados por el Ministerio de Educación.

- 4) Un bajo porcentaje de docentes percibe que el director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para organizar su trabajo.

Este efecto se relaciona con la percepción que tienen las docentes en cuanto a los tiempos para realizar su quehacer docente en compañía de sus compañeras de trabajo. Los resultados del instrumento cuantitativo, dan cuenta que solo el 40% de las docentes percibe que el director se preocupa de que todos docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo.

Con los datos entregados, se evidencia una falta de gestión tiempos y espacios de colaboración dentro del establecimiento por parte del equipo directivo. Lo anterior se confirma con lo declarado por la docente 3 en el siguiente fragmento: “[...] yo siento que hay una carencia importante de logística que nos permita trabajar con la dupla de aula y también con el equipo multiprofesional” (Docente 3).

El apoyo a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logro de cada docente, generar condiciones, tiempos y espacios para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, son algunos ejemplos de prácticas de liderazgo que serán claves para lograr metas institucionales y personales (MINEDUC, 2021).

Lo descrito anteriormente, es decir, el problema, así como sus causas y efectos, se presentan de forma gráfica y resumida en un árbol de problemas, por medio de la figura 24 expuesta a continuación. A partir de la cual se evidencia la importancia de establecer una propuesta de mejora que pueda dar respuesta al nudo crítico evidenciado por medio de la investigación, con el propósito de desarrollar acciones que permitan generar cambios en la institución a corto plazo.



Figura 24. Árbol de problema línea base Colegio diferencial de Concepción.

Nota: Gráfico de construcción propia.

3. Propuesta de mejora

5.1 Resumen de la estrategia de mejora

En consideración del análisis realizado como línea base para la propuesta que se expone a continuación, fue posible determinar que para efectos de este estudio una de las problemáticas principales que presenta el establecimiento y que es escogida para dar respuesta, guarda relación con el bajo despliegue de prácticas de acompañamiento pedagógico por parte del equipo directivo al trabajo docente, lo que implica ausencia de espacios de colaboración interna y dificultades para ejecutar el proceso de desarrollo profesional docente. En cuanto a la estrategia que se determina para abordar dicha problemática, esta se define como la implementación de un plan de acompañamiento pedagógico por parte del equipo directivo, focalizado en las prácticas de apoyo al trabajo docente.

Esto permitirá generar espacios de colaboración interna dentro del establecimiento mejorando las practicas directivas y fortaleciendo las practicas docentes en el aula, a través de la reflexión pedagógica y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, impactando positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Con los anterior, se busca que el equipo directivo pueda potenciar sus prácticas, dando respuesta a una necesidad que docentes del establecimiento consideran prioritaria mejorar para el correcto funcionamiento del centro educativo.

Se busca que la estrategia propuesta, se lleve a cabo mediante diversas acciones que propicien el desarrollo y cumplimiento del objetivo que es fortalecer las practicas directivas en relación al apoyo al trabajo docente. Entre estas acciones se consideran: cambiar la visión del equipo directivo en torno a la importancia del acompañamiento docente y desarrollar espacios de colaboración interna a través un plan de acompañamiento pedagógico que incluya: revisión y retroalimentación sistemática de planificaciones, observación y retroalimentación de prácticas en el aula y reflexión docente.

La propuesta de cambio y mejoramiento educativo está planificada para un plazo de ocho meses por lo que su impacto será más bien a nivel operativo, por lo cual, se debe considerar los estudios recientes sobre cambio y mejoramiento educativo, los cuales enfatizan en dar continuidad y progresión a la estrategia como parte de un proceso de planificación estratégica, otorgando de

esta forma mayor sostenibilidad a la mejora que esta propuesta pretende lograr. Porque si bien los cambios a nivel operativo y tácticos son necesarios, no son suficientes para asentar los cambios en las prácticas directivas.

5.2 Objetivos y metas

Objetivo General:

Fortalecer las prácticas de acompañamiento pedagógico que propicien espacios de colaboración interna y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

Metas de efectividad

1. Al menos el 80% de las docentes afirma que el director frecuentemente observa sus clases
2. Al menos el 80% de las docentes reconoce que el director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y entrega sugerencias para mejorar.
3. Al menos el 60% de las docentes reconoce que el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza.
4. Al menos el 80% de las docentes considera que el director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la realización de su trabajo.

5.3 Resultados esperados y actividades

A continuación, la Tabla 8 permite visualizar los resultados esperados tras la aplicación de la estrategia, indicadores, medios de verificación y la profundización de las actividades a implementar.

Tabla 8.

Meta 1: El equipo directivo prioriza prácticas de acompañamiento pedagógico en el establecimiento

Resultado esperado	Actividad	Indicador de logro	Medio de verificación
<p>R.1: Equipo directivo conoce los resultados del estudio y la propuesta de mejora.</p>	<p>Actividad 1: Revisión de los resultados y conocimiento de la propuesta de mejora entregados por el investigador que realizó el proyecto.</p> <p>Descripción General El investigador se reúne con el equipo directivo para analizar y comentar los resultados entregados en la línea base de este informe. Se estudian cada una de las necesidades y se establecen metas para abordar las áreas descendidas, con el propósito de generar un sentido de urgencia sobre el proceso. El investigador presenta a equipo directivo propuesta de mejora, estableciendo líneas de acción acorde a la problemática identificada que permitan atacar las causas de ella.</p> <p>Responsable: Investigador a cargo del proyecto de mejora lidera el proceso, participan de la reunión el Director, Jefe técnico pedagógico y Subdirectora.</p> <p>Duración:</p>	<p>Se realiza reunión de al menos 3 horas semanales de reflexión entre el investigador y el equipo directivo sobre los resultados del estudio y propuesta de mejora, durante la primera semana de marzo.</p>	<p>Informe de reflexión en relación a los resultados. Actas de asistencia Documento de propuesta de mejora firmado por equipo directivo.</p>

	Reunión de 3 horas cronológicas durante la primera semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.		
R.2: Equipo directivo comprende la importancia del proceso de acompañamiento y desarrolla capacidades pedagógico-curriculares.	Actividad 2: Análisis de una experiencia exitosa de acompañamiento pedagógico Descripción General Investigador a cargo del proyecto presenta a equipo directivo un video de una experiencia exitosa de acompañamiento pedagógico de un establecimiento educacional. Se comenta las acciones que realizó el colegio para desarrollar un acompañamiento efectivo, que función desarrolló el equipo directivo, el tiempo y espacio destinado y como estas acciones impactaron en las prácticas docentes y en el aprendizaje de los estudiantes. Responsable: Investigador a cargo del proyecto de mejora lidera el proceso, participan de la reunión el Director, Jefe técnico pedagógico y Subdirectora. Duración: Reunión de 3 horas cronológicas durante la segunda semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.	Se realiza reunión de al menos 3 horas semanales de reflexión entre el investigador y equipo directivo en relación a una experiencia exitosa de acompañamiento pedagógico.	Informe de reflexión por parte del equipo directivo, en relación a la experiencia exitosa.
	Actividad 3: Reflexión en relación a las prácticas de acompañamiento pedagógico desarrolladas por equipo directivo hacia las docentes Descripción General El investigador se reúne con el equipo directivo y guía proceso de reflexión en relación a las prácticas de acompañamiento desarrolladas en el establecimiento. Se identifican principales aspectos a mejorar. Responsable:	Se realiza reunión de al menos 3 horas semanales de reflexión entre el investigador y el equipo directivo sobre sus prácticas de acompañamiento pedagógico	Informe de reflexión en torno a las prácticas de acompañamiento pedagógico realizadas en el establecimiento por parte del equipo directivo.

	<p>Investigador a cargo del proyecto de mejora lidera el proceso, participan de la reunión el Director, Jefe técnico pedagógico y Subdirectora.</p> <p>Duración: Reunión de 3 horas cronológicas durante la segunda semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.</p>		
	<p>Actividad 4: Capacitación a equipo directivo en relación al proceso de acompañamiento pedagógico en observación y retroalimentación de clases y revisión y retroalimentación de planificaciones.</p> <p>Descripción General La capacitación es dirigida por un experto en temas de gestión curricular y pedagógica, está destinado al equipo directivo y equipo técnico pedagógico, y cuenta con 2 talleres. El programa tiene por objetivo desarrollar capacidades pedagógico-curriculares en el equipo directivo, motivarlos a reflexionar sobre sus prácticas y a trabajar colaborativamente. Las temáticas se tratarán mediante exposición y actividades de trabajo colaborativo, estas serán: lineamientos pedagógicos y el desarrollo de lineamientos específicos para el apoyo docente; observación de clases, retroalimentación de clases, revisión de planificaciones y retroalimentación de planificaciones. Equipo directivo conoce como llevar a cabo el proceso, que instrumentos deben utilizar o elaborar, que acciones debe realizar UTP y director y los tiempos y espacios que se deben destinar para desarrollar un efectivo acompañamiento. En cada sesión de trabajo se reflexionará, discutirá y se establecerán lineamientos de acción. Finalizado el programa, se elaborará un protocolo de apoyo al trabajo docente que será utilizado como insumo para la elaboración del plan de acompañamiento.</p>	<p>3 horas de trabajo colaborativo facilitado por experto, para equipo directivo en temáticas de observación de clases y retroalimentación de clases durante la segunda semana del mes de marzo.</p> <p>3 horas de trabajo colaborativo facilitado por experto, para equipo directivo en temáticas de revisión y retroalimentación de planificaciones durante la tercera semana del mes de marzo.</p>	<p>Acta de participación en la capacitación, con el temario y registro de quienes participaron.</p>

	<p>Responsable: Experto en el área de acompañamiento pedagógico lidera reunión, participan de la reunión el Director, Jefe técnico pedagógico y Subdirectora.</p> <p>Duración: 2 talleres de 3 horas cronológicas durante la tercera semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.</p>		
	<p>Actividad 5: Elaboración de protocolo de apoyo al trabajo docente que será utilizado como insumo para la elaboración del plan de acompañamiento.</p> <p>Descripción General: La actividad es dirigida por Jefe de UTP y director quienes, en compañía de una docente por nivel y subdirectora, confeccionan un protocolo con la descripción de cada actividad a desarrollar (Observación de clases, retroalimentación de clases, revisión de planificaciones y retroalimentación de planificaciones), cual es la función de los participantes de la actividad y los instrumentos a utilizar.</p> <p>Responsable: Jefe de UTP y director lideran actividad, participan de la reunión el Subdirectora y una profesora por nivel.</p> <p>Duración: 3 horas cronológicas durante la cuarta semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.</p>	<p>Al menos 1 protocolo de apoyo al trabajo docente que considere la revisión de planificaciones, observación de clases y retroalimentación de planificación y observación de clases al primer mes de iniciado el periodo escolar.</p>	<p>Documento con protocolo para el apoyo al trabajo docente de observación de clases, revisión de planificaciones y retroalimentación pedagógica.</p>

Tabla 9.

Meta 2: El equipo directivo diseña y ejecuta un plan de acompañamiento que incluya planificación, monitoreo y evaluación

Resultado esperado	Actividad	Indicador de logro	Medio de verificación
<p>R.3: Planificación de los cambios a implementar.</p>	<p>Actividad 6: Diseño del plan de acompañamiento pedagógico.</p> <p>Descripción General: El equipo directivo se reúne con una docente representante del nivel laboral y una docente del nivel básico, para elaborar el plan de acompañamiento pedagógico, el cual se basará en el protocolo confeccionado anteriormente, el cual contendrá los lineamientos específicos para realizar: Observación de clases, revisión de planificaciones y retroalimentación y reflexión pedagógica en torno a las planificaciones y observaciones de aula. Dicho documento debe establecer las acciones necesarias para la implementación de: Observación de clases, revisión de planificaciones y retroalimentación y reflexión pedagógica en torno a las planificaciones y las prácticas docentes con foco en el análisis, reflexión y toma de decisiones para la mejora. En el mismo documento se indican lineamientos específicos para la implementación del trabajo colaborativo interno con foco en la elaboración de planificaciones y reflexión en relación a las prácticas en el aula. El documento deberá garantizar el tiempo necesario para desarrollar todas las acciones, para que tanto docentes como equipo directivo puedan participar de las actividades planificadas.</p> <p>Responsable: Director, Jefe técnico pedagógico, Subdirectora y una profesora de cada nivel.</p> <p>Duración:</p>	<p>Al menos 2 reuniones al mes entre equipo directivo y docentes para construir el plan de acompañamiento pedagógico a través de conversaciones abiertas al aprendizaje, con apoyo de los protocolos confeccionados anteriormente al segundo mes de iniciado el periodo escolar.</p>	<p>Documento con plan de acompañamiento que determine los procedimientos e instrumentos a utilizar en observación de clases, revisión de planificaciones y retroalimentación de planificaciones y prácticas pedagógicas</p> <p>Instrumentos que se utilizaran para implementar la observación de clases, revisión de planificaciones y retroalimentación de planificaciones y prácticas pedagógicas</p>

	3 reuniones de 3 horas cronológicas durante la primera y segunda semana del segundo mes de iniciado el periodo escolar.		
	<p>Actividad 7: Pilotaje de una experiencia de acompañamiento</p> <p>Descripción General: Equipo directivo implementa con una docente el piloto de una experiencia de acompañamiento a partir de los instrumentos confeccionados. Con la finalidad de revisar, validar y reajustar en el caso que corresponda el plan de acompañamiento.</p> <p>Responsable: Director, Jefe técnico pedagógico y una docente.</p> <p>Duración: 1 reunión de 3 horas cronológicas durante tercera semana del segundo mes de iniciado el periodo escolar.</p>	Al menos 1 reunión para la revisión y reajuste de los instrumentos que se utilizaran para la observación de clases, revisión de planificaciones y retroalimentación de planificaciones y prácticas pedagógicas al segundo mes de iniciado el periodo escolar.	Acta de los cambios realizados a los instrumentos observación de clases, revisión de planificaciones y retroalimentación de planificaciones y prácticas pedagógicas
R.4: Implementación del plan de acompañamiento pedagógico.	<p>Actividad 8: Revisión de planificaciones</p> <p>Descripción General La Jefa de UTP revisa las planificaciones mensuales del mes de mayo enviadas por las docentes a su correo electrónico. Esta revisión la realizará con la pauta de revisión de planificaciones, registrando en una planilla cuando la revisión esté finalizada y dejando observaciones para considerar en la futura retroalimentación con la docente. Además, Jefe de UTP coordina con cada docente fecha y horario para realizar retroalimentación.</p> <p>Responsable: Jefe de UTP</p>	El 80% de las planificaciones de las docentes es revisada por el equipo jefe de UTP.	<p>Pauta de revisión de planificaciones</p> <p>Planilla de registro</p>

	<p>Duración: 5 horas durante la última semana del segundo mes de iniciado el periodo escolar.</p>		
	<p>Actividad 9: Espacio de retroalimentación con la docente en torno al proceso de planificación de la enseñanza.</p> <p>Descripción General Jefe de UTP gestiona espacio de retroalimentación de planificación con cada docente. Esta acción se realiza en una oficina donde jefe de UTP lidera la reunión comentando aspectos positivos y aspectos a mejorar por la docente en la planificación. Se completa ficha de retroalimentación con sugerencias que la docente debe considerar para sus futuras planificaciones. Ambas participantes firman la ficha y luego se archiva.</p> <p>Responsable: Jefe de UTP y participación de docentes</p> <p>Duración: 30 minutos con cada docente en total 4 horas durante la primera semana del tercer mes de iniciado el periodo escolar.</p>	<p>Se realiza al menos una retroalimentación de planificación al semestre.</p>	<p>Ficha de retroalimentación de planificación firmada por UTP y docente.</p>
	<p>Actividad 10: Acompañamiento al aula por parte del equipo directivo</p> <p>Descripción General Director y/o jefe de UTP realizan observación de una clase de cada docente, de la cual registran en una pauta de observación una descripción detallada y relevante de las actividades que realiza la docente y los estudiantes, organizándolas en los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.</p>	<p>Se realiza al menos una observación de clases a cada docente al semestre.</p>	<p>Pauta de observación de clases Planilla de registro</p>

	<p>Además, en la descripción se deben considerar los materiales y recursos utilizados durante la clase.</p> <p>Al finalizar la clase, director o jefa de UTP identifica situaciones pedagógicas para reflexionar, aspectos positivos y aspectos a mejorar de la clase y lo registra en las observaciones de la pauta.</p> <p>Finalmente, de forma interna director o jefe de UTP gestiona con docente fecha y horario para realizar retroalimentación.</p> <p>Responsable: Director y jefe de UTP y participación de docentes.</p> <p>Duración: 45 minutos de observación de clase a cada docente, 6 horas en total durante la segunda y tercera semana del tercer mes de iniciado el periodo escolar.</p>		
	<p>Actividad 11: Retroalimentación de acompañamiento al aula</p> <p>Descripción General Jefe de UTP o director gestiona espacio de retroalimentación de acompañamiento al aula con cada docente. El tipo de retroalimentación a realizar es descriptiva: construyendo el aprendizaje. Esta retroalimentación apunta a un proceso reflexivo en torno al trabajo que se está realizando, en el cual director o jefe de UTP y docente aprenden juntos a través de la conversación y el dialogo, realizando una discusión conjunta acerca del trabajo y haciendo participe a ambas partes en la evaluación del desempeño. Se reconoce la importancia del trabajo docente y se pretende lograr el auto-aprendizaje reflexivo, lo que permitiría a la profesora hacer comparaciones entre logros presentes y pasados. Director o jefe de UTP plantean a la docente preguntas reflexivas que le permitan evaluar su propio desempeño en atención al reconocimiento de fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar.</p>	<p>Se realiza al menos una retroalimentación de acompañamiento al aula a cada docente en el semestre.</p>	<p>Ficha de retroalimentación de observación de clases firmada por director o UTP y docente.</p>

	<p>Si los aspectos a mejorar por parte de la docente son varios, se acuerda realizar una sesión de seguimiento y monitoreo dentro del aula.</p> <p>Responsable: Director o jefe de UTP y docente</p> <p>Duración: 45 minutos con cada docente en total 6 horas durante la cuarta semana del tercer mes de iniciado el periodo escolar.</p>		
	<p>Actividad 12: Seguimiento y monitoreo dentro del aula</p> <p>Descripción General La actividad está dirigida a aquellas docentes que presentaron en observación de aula previa, mayores aspectos a mejorar en su desempeño dentro del aula. El equipo directivo ingresa al aula a realizar observación de una clase de la docente, de la cual registran en una pauta de observación una descripción detallada y relevante de las actividades que realiza la docente y los estudiantes, organizándolas en los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. Además, en la descripción se deben considerar los materiales y recursos utilizados durante la actividad. Al finalizar la clase, director o jefa de UTP identifica aspectos positivos y aspectos a mejorar de la clase y lo registra en las observaciones de la pauta. Finalmente, de forma interna director o jefe de UTP gestiona con docente fecha y horario para realizar una segunda retroalimentación.</p> <p>Responsable: Director o jefe de UTP y docente</p> <p>Duración:</p>	<p>Se realiza una segunda retroalimentación de acompañamiento al aula en el semestre cuyos docentes sea necesario.</p>	<p>Ficha de retroalimentación de observación de clases firmada por director o UTP y docente.</p>

	<p>45 minutos con docente, total de horas dependerá de la cantidad de docentes que requiera una segunda observación de aula. La actividad se realizará durante la segunda semana del cuarto mes de iniciado el periodo escolar.</p>		
	<p>Actividad 13: Segunda retroalimentación de acompañamiento de aula</p> <p>Descripción General Jefe de UTP o director gestiona espacio de retroalimentación de acompañamiento al aula con la docente. Director o jefe de UTP plantean a la docente preguntas reflexivas que le permitan evaluar su propio desempeño en atención al reconocimiento de fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar. Se da énfasis al proceso de reflexión pedagógica de la docente.</p> <p>Responsable: Director o jefe de UTP y docente</p> <p>Duración: 30 minutos con la docente. El total de horas dependerá de la cantidad de docentes que requiera una segunda observación de aula. La actividad se realiza durante la tercera semana del cuarto mes de iniciado el periodo escolar.</p>	<p>Se realiza una segunda retroalimentación de acompañamiento al aula en el semestre a cuyos docentes sea necesario.</p>	<p>Ficha de retroalimentación de observación de clases firmada por director o UTP y docente.</p>
<p>R.5: Reflexión en relación a la implementación del plan de acompañamiento pedagógico.</p>	<p>Actividad 14: Jornada de reflexión pedagógica en relación a los acompañamientos y retroalimentaciones</p> <p>Descripción General Director y jefe de UTP lideran la jornada de reflexión pedagógica. Para comenzar la actividad se solicita a las docentes formar dos grupos, en los cuales comentaran sus sentimientos, aprendizajes y reflexiones en torno a los procesos de revisión de planificaciones, observación de aula y</p>	<p>3 horas de trabajo colaborativo facilitado por equipo directivo en relación a los acompañamientos y retroalimentaciones realizadas.</p>	<p>Acta de participación en la jornada, con una reflexión escrita de cada docente y registro de quienes participaron.</p>

	<p>retroalimentación de planificaciones y acompañamiento de aula. En una cartulina escriben reflexiones que más se repiten y luego por grupos se comentan de manera general.</p> <p>Luego de escuchar las reflexiones, equipo directivo hace énfasis en lo importante que es generar espacios de reflexión sistemática entre docentes, por lo que se generan en el colegio espacios y tiempos para que las docentes por nivel se reúnan y reflexionen en torno a sus prácticas dentro del aula.</p> <p>Equipo directivo se compromete a entregar una planificación con temas, fechas, horarios y especificación de espacios físicos para realizar los espacios de colaboración, para lo cual se escogen a través de votación una docente del nivel laboral y una docente del nivel básico, para que participen de la planificación.</p> <p>Responsable: Director, jefe de UTP y subdirectora con la participación de todas las docentes.</p> <p>Duración: 3 horas cronológicas durante la cuarta semana del cuarto mes de iniciado el periodo escolar y 3 horas cronológicas durante la cuarta semana del octavo mes de iniciado el periodo escolar.</p>		
--	--	--	--

Tabla 10.

Meta 3: El equipo directivo desarrolla espacios de reflexión por nivel (Básico/Laboral) para docentes

Resultado esperado	Actividad	Indicador de logro	Medio de verificación
<p>R.: Planifican y ejecutan espacios de reflexión pedagógica.</p>	<p>Actividad 15: Equipo directivo planifica espacios de reflexión por nivel.</p> <p>Descripción General Equipo directivo en conjunto con las docentes, construyen documento de planificación de cuatro instancias de reflexión pedagógica. Se especifica que se trabajará a través de un ciclo de varias reuniones de “Análisis de incidentes críticos”. El análisis de incidentes críticos permite a las docentes incorporar herramientas a su práctica cotidiana, que favorece la apropiación de respuestas de afrontamiento estratégicas e innovadoras, eliminando las respuestas de negación, resignación, huida o reactivas, frente a este tipo de contingencias. La actividad será guiada por jefe de UTP, se acuerdan las fechas, horarios y el lugar para realizar la actividad.</p> <p>Responsable: Director, Jefe de UTP y docentes por nivel</p> <p>Duración: 1 reunión de 2 horas durante la primera semana del quinto mes de iniciado el periodo escolar</p>	<p>Al menos 1 reunión a la semana de dos horas, entre equipo directivo y una docente del nivel laboral y básico para construir la planificación de espacios de reflexión por nivel.</p>	<p>Planificación que determine fechas, horarios y espacios físicos para realizar la reflexión pedagógica.</p>
	<p>Actividad 16: Análisis de incidentes críticos por nivel.</p> <p>Descripción General:</p>	<p>Al menos 1 reunión a la semana de tres horas, entre docentes de cada</p>	<p>Acta de participación en la reunión, con una reflexión escrita de cada docente y una</p>

	<p>En cada reunión una docente será presentador de un incidente crítico vivido, el cual será analizado con su grupo de pares y reflexionaran en torno a este.</p> <p>La actividad tendrá como protagonistas a las docentes, las que orientadas a través de los siguientes momentos analizaran de forma colaborativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Docente presenta su incidente crítico 2. Clarificación del incidente a través de preguntas del grupo de pares 3. Análisis del incidente crítico 4. Reflexión del grupo de pares y el docente presentador. <p>Responsable: Docentes por nivel.</p> <p>Duración: 1 reunión por semana de 3 horas durante la segunda, tercera y cuarta semana del quinto mes de iniciado el periodo escolar</p>	<p>nivel para analizar un incidente crítico.</p>	<p>conclusión general del incidente analizado.</p>
	<p>Actividad 17: Jornada reflexiva para docentes en relación a experiencias de colaboración.</p> <p>Descripción General: Jefe de UTP guía la jornada, con la finalidad que las docentes compartan sus experiencias vividas durante las reuniones de análisis de incidentes críticos y su percepción personal de cómo se llevó a cabo el trabajo colaborativo entre docentes. Aspectos positivos y por mejorar.</p> <p>Responsable: Jefe de UTP y participación de docentes y director</p> <p>Duración: 1 jornada de 3 horas durante la primera semana del sexto mes de iniciado el periodo escolar.</p>	<p>1 reunión de al menos 3 horas, en la cual las docentes flexionen en torno a experiencias de trabajo colaborativo.</p>	<p>Acta de participación en la jornada, con una reflexión escrita de cada docente y registro de quienes participaron.</p>

CRONOGRAMA

Tabla 11.

Cronograma con actividades de la propuesta de mejora.

Actividad	Marzo			Abril			Mayo			Junio			Julio			Agosto			Septiembre			Octubre		
Revisión de los resultados y conocimiento de la propuesta de mejora entregados por el investigador que realizó el proyecto.	x																							
Análisis de una experiencia exitosa de acompañamiento pedagógico		x																						
Reflexión en relación a las prácticas de acompañamiento pedagógico desarrolladas por equipo directivo hacia las docentes.		x																						
Capacitación a equipo directivo en relación al proceso de acompañamiento pedagógico en observación y retroalimentación de clases y revisión y			x																					

4. Fundamentación Teórica

La estrategia de mejora presentada anteriormente, se sustenta en cinco temáticas principales: el liderazgo educativo, el cambio y mejora educativa, el desarrollo profesional del equipo directivo, el apoyo al trabajo docente y el trabajo colaborativo.

4.1 Rol del Liderazgo Educativo en la Mejora Educativa

La estrategia de mejora presentada anteriormente, considera como uno de los elementos principales el liderazgo desarrollado por el equipo directivo, ya que, si bien es cierto, la principal responsabilidad de los centros educativos es garantizar el aprendizaje y éxito de todos los estudiantes, esto no depende únicamente del trabajado desarrollado por los docentes en el aula, sino que involucra a toda la comunidad, principalmente a los directivos de dicho establecimiento.

En palabras de Bolívar (2010) “si los profesores son claves de la mejora, los directivos han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso” (p.11). En este sentido Pont, Nusche y Moorman (2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno de la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado.

El liderazgo educativo se ha convertido crecientemente en foco de estudio de diversas investigaciones y autores, siendo relevado a una posición privilegiada como elemento imprescindible para la mejora educativa (Bush, 2016).

Diversos son los autores que coinciden en que el concepto de liderazgo en el área educativa, se relaciona con ejercer influencia sobre otros. Sin embargo, difieren entre considerarlo una capacidad o un proceso.

Por una parte, el liderazgo es definido como un proceso de influencia que ejerce una persona o un grupo de personas sobre uno o varios individuos para el logro de un objetivo específico, el cual tenga la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) citado en Vázquez, Bernal y Liesa (2014).

Por otra parte, Leithwood et al., (2006) reconoce el liderazgo como:

la capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos, de manera que estos tomen los principios propuestos por el líder como premisa para su conducta. Esa influencia se expresa, en el plano organizacional, en el planteamiento de un 'norte' que logra consenso en la institución y en la capacidad para movilizar a la organización en esa dirección (p.20)

Ambas visiones presentadas anteriormente son válidas, sin embargo, para efectos del presente proyecto de mejora, el liderazgo será entendido como un proceso de influencia, que no se limita a características particulares de un líder, sino que considera una concepción mucho más amplia, donde el equipo directivo lleva a cabo procesos de influencia en las docentes, que permitan mejorar la situación inicial del establecimiento, obviamente propiciando las condiciones y recursos para que esto ocurra.

Dentro de las características que posee el liderazgo escolar, se consideran cinco como las más relevantes según los autores Leithwood y Riehl (2009), en primer lugar, el liderazgo es contextual y contingente, ya que está condicionado por las características de la organización, las personas que la componen, las metas, los recursos y en definitiva del contexto, por lo que no existen reglas universales de cómo desarrollar el liderazgo; es un proceso de influencia en el pensamiento y actuar de otras personas; tiene un fin social, por lo que no es un fenómeno individual, sino que se desarrolla dentro de relaciones sociales; implica un propósito y una dirección, a través de metas claras por las que el o los líderes se responsabilizan y logran el compromiso de los demás miembros del grupo y finalmente, es una función que no se relaciona necesariamente con un cargo formal.

En la literatura actual existen distintos modelos de liderazgo, entre ellos el liderazgo instruccional, transformacional, distribuido, gestor, docente, contingente, moral y auténtico, entre otros. Sin embargo, los más estudiados en el contexto educativo son los tres primeros que se abordarán en mayor detalle a continuación.

El liderazgo instruccional está orientado a la gestión de los centros educativos y su objetivo es potenciar el apoyo que el director puede brindar al trabajo docente e ir más allá de las labores administrativas que se asocian a su rol. Este modelo concentra el liderazgo en un individuo "el director", quien es el responsable de la coordinación, control, supervisión, desarrollo del currículum y la instrucción en la escuela, por lo que estos líderes se centran en la mejora de los resultados académicos, fomentan altas expectativas y estándares en estudiantes y profesores, trabajando junto a estos últimos para mejorar la enseñanza (Hallinger, 2003). Por otra parte, Bolívar (2010) citado en Freire y Miranda (2014) plantea que el liderazgo instruccional se centra en la organización

de buenas prácticas en la escuela y en el incremento de los resultados de aprendizaje, involucrándose más en el desarrollo profesional de los docentes. Es decir, su foco se orienta en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, pese a su importancia y su relación con la mejora en los resultados educativos, este estilo de liderazgo ha sido criticado principalmente por dos motivos, en primer lugar, por estar centrado en la enseñanza por sobre el aprendizaje (Bush, 2013) y el segundo motivo es por enfocarse demasiado en el director como centro de la experiencia, el poder y la autoridad (Hallinger, 2003)

Por su parte, el liderazgo transformacional es aquel que centra a la escuela como eje del cambio educativo, el cual es capaz de producir una transformación fundamental en la organización, mostrando comportamientos y prácticas que comunican una visión motivadora, que expresa altas expectativas del desempeño, proyecta auto confianza y confianza en la capacidad de su equipo de trabajo, para el cumplimiento de metas colectivas (CEPPE, 2009). Este modelo de liderazgo compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y “genera capacidades”, bajo el supuesto de que una organización no aprenderá mientras se continúe fomentando la dependencia de una persona (Bolívar, 2001).

Esta forma de liderar asume que el foco central del liderazgo deben ser los compromisos y las capacidades de los miembros de la organización. Un mayor nivel de compromiso con las metas de la organización y una mayor capacidad para alcanzarlas se traducen en un esfuerzo adicional y una mayor productividad (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999 citado en Bush, 2016). Cuando el liderazgo transformacional funciona adecuadamente, las metas de los líderes y de sus seguidores confluyen al punto que resulta posible asumir una relación armoniosa y una genuina convergencia para avanzar hacia decisiones consensuadas (Bush, 2011).

Otro modelo de liderazgo que según Gronn (2010) ha tenido un acelerado aumento en la atención de los académicos y profesionales de la educación es el liderazgo distribuido. Según Harris (2010), “representa una de las ideas más influyentes que hayan surgido en el ámbito del liderazgo educativo en la última década” (p.55). Este modelo de liderazgo surge como un elemento fundamental para generar las condiciones organizacionales y culturales que favorecen el mejoramiento escolar de los establecimientos educacionales (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014 citado en Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017).

El liderazgo distribuido surge como un concepto clave para comprender la influencia de personas que ocupan roles formales e informales dentro de una organización y que se involucran diariamente en distintas tareas que requieren de prácticas de liderazgo innovadoras, que permitan enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional (Ahumada et al., 2017).

Dentro de los elementos centrales que diferencian este modelo de liderazgo con otros tipos de liderazgo son:

1. Debe ser entendido como practica antes que, como rol
2. El énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones
3. No está restringido a individuos con roles formales, sino que la influencia es compartida dentro de los establecimientos (Harris y DeFlaminis, 2016).

Por lo anterior, el director pasa a ser un agente de cambio, que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión en común, donde el equipo directivo identifica establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza (Murillo, 2006).

Varios son los modelos existentes de liderazgo educativo, y como se mencionó anteriormente son todos muy distintos. Sin embargo, se establece que su efectividad dependerá de la capacidad de los líderes educativos para leer y analizar los contextos en los que se encuentra inserto el establecimiento, para escoger el o los estilos de liderazgo más adecuados, ya que, debido al carácter contextual y contingente del liderazgo, no es aconsejable adoptar un solo enfoque de liderazgo, “(...) no hay una medida que sirva para todas las tallas” (Bush, 2016, p.19).

Lo anterior, se confirma con el planteamiento del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, el cual plantea que un liderazgo efectivo “presenta variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como a la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente” (MINEDUC, 2015, p.8).

En la estrategia de mejora propuesta, se establece que el equipo directivo debe aprovechar las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión en común, establecer acuerdos y metas deseables, desarrollando un clima de colaboración interna, apertura y confianza. Estos últimos tres conceptos, de acuerdo al análisis realizado, requieren mejorar en el establecimiento. Por lo que, la distribución del liderazgo facilitaría los procesos de influencia,

acompañamiento y generación de condiciones para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Varios son los autores que coinciden en que el rol que asume el liderazgo directivo, tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los y las estudiantes, mientras más cerca estén los líderes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mayor es la probabilidad de lograr buenos resultados de aprendizaje. (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Leithwood, 2009; Bush, 2016; Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015; Hallinger, 2003). Lo anterior se refleja en la presencia de ciertas prácticas directivas que tienen un impacto positivo en las condiciones de trabajo de los docentes y por ende inciden de manera indirecta en el aprendizaje de los estudiantes.

A través de distintas investigaciones sobre los efectos del liderazgo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Leithwood & Riehl, 2009; Hallinger, 2003) se evidencia que las prácticas de liderazgo están influenciadas por los antecedentes del contexto escolar, factores internos y las características personales del líder. Estas prácticas pueden influir directamente sobre un conjunto de variables mediadoras y moderadoras, las que, a su vez, influyen directamente en los aprendizajes de los estudiantes (figura 25).

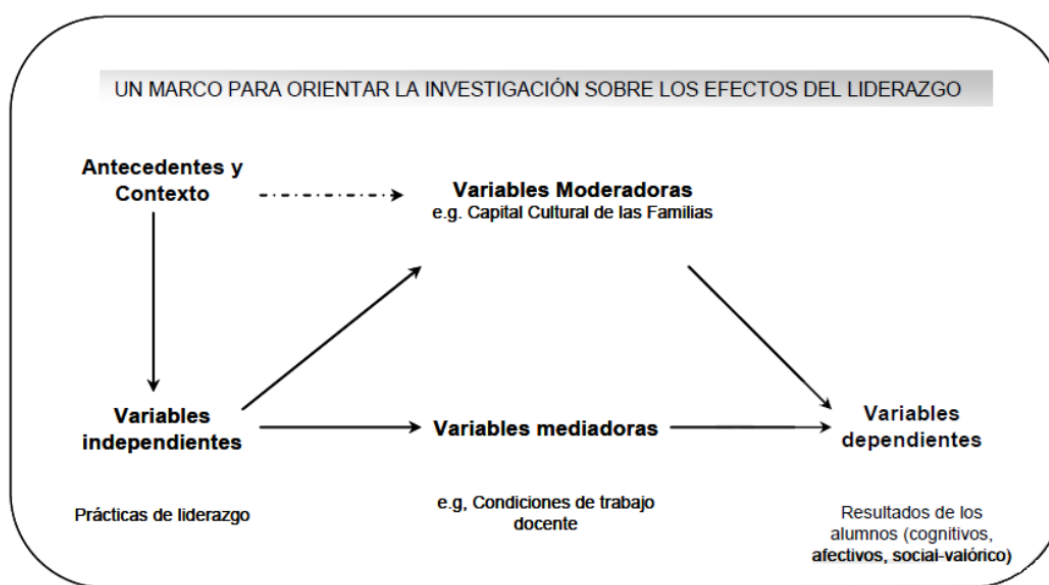


Figura 25. Efectos y determinantes del Liderazgo Educativo.
Nota: Gráfico extraído de Leithwood & Beatty (2007)

Las variables moderadoras, corresponden a características propias del contexto organizacional o social en el que trabajan los líderes escolares y pueden servir como atenuantes del efecto entre las otras variables (CEPPE, 2009). Entre ellas se encuentran: el capital cultural de la familia, el nivel educacional del director, la matrícula, desempeño previo y asistencia de los estudiantes.

Las variables mediadoras, son aquellas que reciben una fuerte influencia de quienes ejercen roles de liderazgo y que provoca mejoras en los resultados de los estudiantes, entre ellas: condiciones laborales, capacidades, compromiso y motivación de los docentes (CEPPE, 2009).

Las prácticas de liderazgo influyen de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores (a nivel de aula y escuela), esto se traduce en un mejor o peor desempeño docente, el cual a su vez afecta directamente la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Horn y Marfán, 2010).

Leithwood y Riehl (2009) elaboraron un modelo de prácticas que se relacionan de manera directa con las variables mediadoras mencionadas anteriormente. Para estos autores, los líderes ejecutan de manera sistemática un repertorio de prácticas, las que se clasifican en cuatro categorías: Mostrar dirección de futuro, busca establecer un propósito de carácter moral en el equipo de trabajo, el cual los motive a desarrollar sus propias metas; Desarrollar personas, busca contribuir en la formación de conocimiento y habilidades requeridas en el personal, para el logro de las metas establecidas en la organización; Rediseñar la organización, se relaciona con las condiciones de trabajo de los docentes y Gestionar la instrucción, hace referencia al acompañamiento del equipo directivo a las prácticas docentes (tabla 12).

Tabla 12.

Prácticas claves para un Liderazgo Efectivo

Categorías	Prácticas	
Mostrar dirección de futuro	- Visión (construcción de una visión compartida)	motivaciones
Realizar el esfuerzo de movilizar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”.	- Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	
	- Altas expectativas	
Desarrollar personas	- Atención y apoyo individual a los docentes	capacidades
Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas.	- Atención y apoyo intelectual	
	- Modelamiento (interacción permanente y visible con estudiantes)	
Rediseñar la organización	- Construir una cultura colaborativa	condiciones de trabajo docente
Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.	- Estructurar una organización que facilite el trabajo	
	- Crear una relación productiva con la familia y comunidad	
	- Conectar a la escuela con su entorno	
Gestionar la instrucción	- Dotación de personal	condiciones de trabajo docente
Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en las salas de clases	- Proveer apoyo técnico a los docentes	
	- Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	
	- Evitar distracciones	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood y Riehl (2009) en Anderson (2010)

El equipo directivo debiese centrar sus prácticas para dar cumplimiento a cada una de las categorías, sin embargo, la importancia de cada una de ellas no es homogénea para todos los

establecimientos, sino que depende del tipo de enseñanza que impartan, el nivel socioeconómico de los estudiantes y la etapa en la que se encuentra su proceso de mejora (Horn y Marfán, 2010).

4.2 Cambio y Mejora Educativa

Para implementar la estrategia de mejora en el establecimiento, se debe desarrollar un cambio, tanto en las creencias y percepciones de las docentes y el equipo directivo, como en las prácticas que llevan a cabo. De acuerdo a un estudio realizado por Horn y Marfán (2010) sobre la estrecha relación que existe entre el liderazgo educativa y el desempeño escolar a nivel nacional, deja ver que el liderazgo educativo es un factor que tiene la capacidad de producir cambios en el establecimiento que mejoren la calidad de los aprendizajes. De la misma forma, Bolívar (2010) plantea: “la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar, que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora” (p.11).

Pero... ¿Qué se entiende por cambio? Murillo (2002) plantea que el cambio es un proceso que conlleva alteraciones que pueden ser intencionadas, planificadas y gestionadas, así como naturales y espontáneas, las que comienzan desde una situación inicial. En relación a lo anterior, es preciso señalar que todo cambio implica transitar desde una situación inicial a una final, donde es natural que en un comienzo los individuos desarrollen sentimientos de incertidumbre, inseguridad y ambivalencia, y que estos sentimientos impregnen el proceso de cambio hasta alcanzar nuevamente sentimientos positivos como: seguridad, superación y éxito profesional cuando los cambios prosperan.

Por tanto, todo proceso de cambio implica sentimientos de pérdida, ansiedad y lucha (Fullan, 2002). Debido a lo anterior, es importante mantener un entorno favorable y disposición a correr riesgos, asumiendo que las dificultades son parte de todo proceso de cambio, de lo contrario, si no se está dispuesto a correr ciertos riesgos, no ocurrirían cambios significativos en el establecimiento.

Cuando el centro educativo vive procesos de cambio, es probable que se evidencie una baja en los resultados durante la etapa de implementación, esto se puede observar a través de la figura 26:

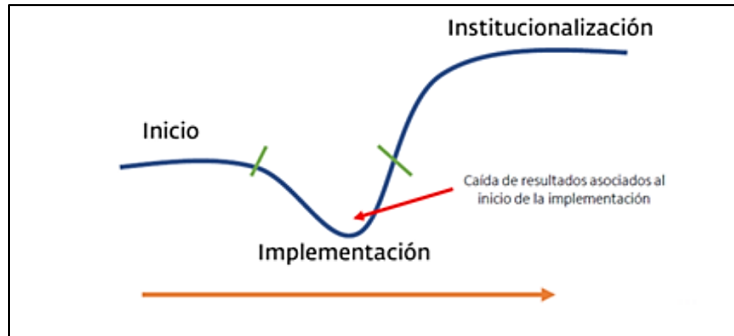


Figura 26. Fases del Cambio.
 Nota: Gráfico extraído de Fullan (2002)

¿A qué se debe la baja en los resultados? Las personas al enfrentar un proceso de cambio desarrollan en mayor o menor medida sentimientos de inseguridad, miedo, ansiedad, negación, entre otros, lo que genera una resistencia al cambio. Sin embargo, luego de una etapa de exploración, si se logran canalizar las energías de manera positiva, se logrará alcanzar una etapa de compromiso y convencimiento del cambio. Lo anterior se puede representar a través de la figura 27 de la curva del cambio propuesta por Fisher (2000):

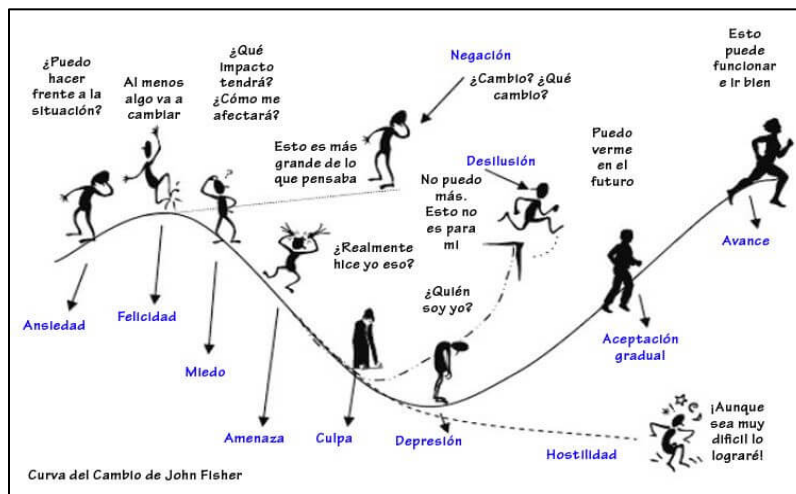


Figura 27. Curva del Cambio de John Fisher (2000)
 Nota: Gráfico extraído de www.businessballs.com

La curva de Gestión del cambio planteada por Fisher (2000) tiene un gran parecido a la planteada por Fullan (2002), ya que ambos procesos de cambio educativo, son llevados a cabo por personas, por lo que la forma en que se enfrente el cambio de manera colectiva, podría ser el reflejo de cómo se realizaría de manera personal.

Lo importante según el autor Fullan (2002), es llegar a la fase de institucionalización, donde la innovación se vuelve una práctica rutinaria, logrando los resultados esperados. Un aspecto importante de considerar en esta fase es el monitoreo, a través de preguntas como: ¿Cuántos profesores usan la innovación? ¿Cómo se evidencia? ¿Con cuánta calidad? ¿Cómo asegurar los recursos necesarios para mantener la innovación en el tiempo? estas y otras preguntas son importantes de monitorear para lograr un mejoramiento educativo sostenido en el tiempo.

En relación a lo planteado anteriormente surge la siguiente interrogante ¿Cómo lograr un mejoramiento educativo sostenido? Elgueta, Vargas, Bustos y Morawietz (2015), plantean cuatro factores claves del mejoramiento sostenido que se presentan a través de la figura 28, estos son: liderazgo directivo; gestión pedagógica; cultura, identidad y motivación; y gestión de contexto.

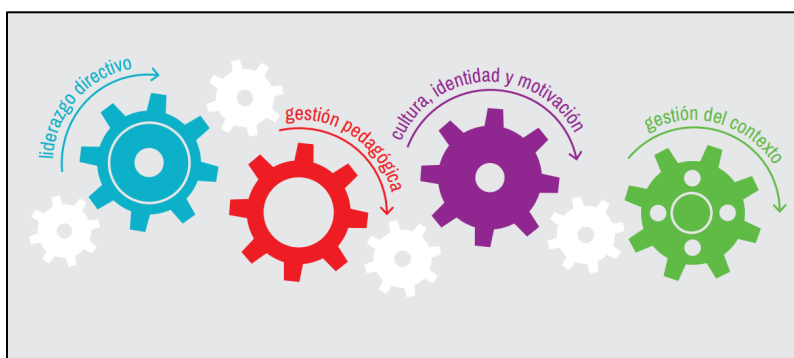


Figura 28. Factores clave del mejoramiento educativo.
Fuente: Elgueta et al., 2015)

El liderazgo directivo influye de manera significativa en la motivación, las prácticas de los docentes y las condiciones en que trabajan. Por lo que es importante que la dupla director(a) – UTP sean el motor del cambio y trabajen en equipo abarcando distintos ámbitos de la escuela, entre ellos: ordenando los procesos, acompañando a los profesores y dando énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para impulsar el cambio, los líderes deben mantener el equilibrio entre la exigencia y el apoyo hacia los docentes, siendo líderes eficientes y presentes, que dan sentido al trabajo cotidiano (Bellei et al., 2015; Elgueta et al., 2015).

En cuanto a la gestión pedagógica Bellei et al., (2015) lo define como: “la forma en que la escuela organiza, coordina, implementa y monitorea el núcleo técnico del trabajo de enseñanza, es uno de los factores decisivos para el alto desempeño de las escuelas efectivas, y lo ha sido también para sostenerlo” (p.91). El foco común de la escuela, es mejorar el proceso de enseñanza y

aprendizaje, por medio de un seguimiento cercano a los aprendizajes de los estudiantes, donde se acompañe a los docentes a través de la observación constante de prácticas, instrumentos y estrategias utilizadas dentro del aula, retroalimentando las planificaciones y analizando los resultados con foco en la reflexión pedagógica (Bellei et al., 2015; Elgueta et al., 2015).

Con respecto a la cultura, identidad y motivación que favorece el proceso de mejoramiento educativo, esta se caracteriza por ser una cultura que se construye sobre la base de una misión y visión compartidas por la comunidad educativa. En este sentido, es relevante el compromiso que se genera en cada uno de los miembros de la escuela, el sentido de pertenencia y el orgullo que sienten hacia ella. Otro aspecto importante, es que se caracteriza por una buena convivencia escolar y un buen clima de aula (Bellei et al., 2015; Elgueta et al., 2015).

Finalmente, la gestión del contexto hace referencia al manejo de las condiciones existentes en el contexto del colegio, en relación a condiciones de trabajo, recursos y márgenes de acción. Se identifican cuatro factores que pueden impulsar o dificultar los procesos de gestión pedagógica, liderazgo y cultura escolar, estos son: las familias, el sostenedor, la oferta local de educación y las políticas nacionales. Por lo que se requiere de una gestión que involucre a las familias en el proceso educativo, que transmita un sentido de comunidad generando una comunicación fluida entre la escuela y el hogar, que permita involucrar efectivamente a los padres y apoderados a través de su participación en los procesos y proyectos de la escuela. También se requiere generar alianzas con el sostenedor que permitan la autonomía de los directivos respecto a la inversión de recursos, selección de personal y gestión de proyectos (Bellei et al., 2015; Elgueta et al., 2015).

El camino del mejoramiento educativo no es lineal y fácil de llevar, sino que involucra situaciones de avance, otras que producen estancamientos e incluso retrocesos, ya que el mejoramiento en un área no implica necesariamente el mejoramiento en otra. Por lo que el gran desafío del mejoramiento educativo es la sostenibilidad en el tiempo, situación que a nivel nacional constituye un gran reto, sobre todo para los establecimientos que se encuentran en contextos socialmente en desventaja. Bellei et al., (2015) plantea que para mejorar:

las escuelas resuelven primero aspectos organizacionales básicos del funcionamiento, lo cual a veces influye en aplicar medidas drásticas de reestructuración. Pero eso es solo el inicio del camino; (...) luego ensayan, innovan, evalúan, ajustan, persisten y también cambian de rumbo. Además, involucran al junto de la organización y adoptan las buenas prácticas como forma regular de trabajo, lo que implica institucionalizarlas (p.18).

De manera paralela en el establecimiento se produce una cultura que les otorga sentido de comunidad y conecta sus motivaciones personales con la misión de la escuela (Bellei et al., 2015).

Por lo que los establecimientos educacionales que deseen lograr un mejoramiento educativo sostenible en el tiempo, requieren tener un equipo directivo capacitado y competente para liderar los procesos de cambio. ¿A través de qué acciones pueden lograrlo? A través del desarrollo profesional del equipo directivo, este aspecto lo abordaremos en mayor detalle a continuación.

4.3 Desarrollo Profesional del Equipo Directivo

En Chile, desde el año 2005, se ha desarrollado una política nacional de fortalecimiento del liderazgo, con el fin de formar líderes escolares que puedan hacer frente al desafío de mejorar las escuelas y liceos del país.

Los programas de formación a directivos comenzaron siendo de carácter más bien teórico y académico, alejados de la realidad de las escuelas, los que carecían de relevancia práctica. Por lo anterior, no se lograban los estándares requeridos de acuerdo a las necesidades del contexto (Weinstein, Cuellar, Hernández, & Flessa, 2015).

Sin embargo, en el último tiempo se han identificado y documentado algunos programas de formación que acortan la brecha existente entre estos y las necesidades de formación de los líderes. Estos programas se caracterizan por estar centrados en el liderazgo directivo para el aprendizaje, considerándolo como agente promotor del cambio y un factor relevante para la mejora escolar, responsable de impulsar transformaciones educativas al interior de la escuela, tanto en lo pedagógico como en lo institucional (Weinstein, et al., 2015).

El Marco de la Buena Dirección (2005) y el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar SACGE (2006) son referentes de una primera etapa de fortalecimiento del liderazgo y de la función directiva. Posteriormente se creó el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), el cual es el referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país. Su finalidad es orientar la acción de los directivos escolares, así como también su proceso de autodesarrollo y formación especializada.

Las prácticas del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) describen lo que es necesario saber hacer para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, considerando su adaptación a los distintos contextos de cada establecimiento escolar. Estas prácticas se agrupan en cinco dimensiones, las que se pueden observar a través de la siguiente figura 29:



Figura 29. Dimensiones de prácticas
Nota: Gráfico extraído de Mineduc, 2015

La primera dimensión “Construyendo e implementando una visión estratégica compartida” hace referencia a la construcción o actualización de una visión estratégica del establecimiento y sus objetivos, liderada por el equipo directivo, el cual promueve que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa. La visión debe estar enfocada en el mejoramiento de los logros de aprendizaje y la formación integral de todos los estudiantes, para esto los directivos definen en conjunto con todos los actores de la comunidad un proyecto educativo institucional y curricular, considerando las necesidades de la escuela, los desafíos y oportunidades del contexto. El proyecto debe inspirar y motivar a los docentes, asistentes de la educación, estudiantes y sus familias (Mineduc, 2015).

La segunda dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales” se relaciona con el trabajo que realiza el equipo directivo para comprender, mejorar y potenciar las capacidades,

habilidades y motivación de los docentes y asistentes de la educación, así como su propio desarrollo profesional, con el propósito de construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo. El equipo directivo debe identificar necesidades de fortalecimiento de las competencias de su equipo de trabajo y se generar diversas modalidades de desarrollo profesional para abordarlas. De la misma forma se deben reconocer y celebrar logros individuales y colectivos, que fortalezcan la motivación de docentes y asistentes de la educación (Mineduc, 2015).

Por otra parte, la tercera dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje” está estrechamente relacionada con la propuesta de mejora del presente trabajo, por lo que se abordará en mayor detalle a continuación. En esta dimensión los equipos directivos deben guiar, dirigir y gestionar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, alcanzando un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes. Además, se preocupan de asegurar la calidad de la implementación curricular, prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de todos los estudiantes en los distintos ámbitos formativos, así como generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Otra preocupación constante de los directivos es monitorear y asegurar la coherencia entre el currículum nacional, los planes y programas de estudios y las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes, de manera de alcanzar una continuidad de la experiencia educativa de los estudiantes (Mineduc, 2015).

Otro aspecto relevante de esta dimensión según lo planteado por Mineduc (2015) es el trabajo en conjunto con el equipo docente, para definir criterios y metodologías en relación con la planificación de clases, las prácticas de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Y posteriormente, monitorean la implementación integral del currículum, las planificaciones de clases, las evaluaciones y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Se “evalúan” o en un término más actual se “acompañan” a todos los docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación, entregando apoyo pertinente a cada docente para el mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas. Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.

- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.
- Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
- Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.
- Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes (Mineduc, 2015).

En la cuarta dimensión “Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar” los equipos directivos propician un clima basado en relaciones de confianza, a través de interacciones positivas que aseguren la aceptación del otro, independiente de sus características socio-culturales. Deben procurar que todos los estudiantes y sus familias sean tratados de manera equitativa, con dignidad y respeto, en un marco establecido de deberes y derechos. A través de la participación de todos los estamentos, se desarrollan normas y estrategias para el logro de una sana convivencia y se monitorea su cumplimiento. Se generan espacios para que los conceptos de “participación” y “colaboración” no sean solo discursos, sino que se transformen en actos de comunicación y dialogo permanente entre los distintos actores involucrados, dando una responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo (Mineduc, 2015).

La quinta y última dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar” se relaciona con el desarrollo de una gestión eficiente, capaz de transformar un establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y las metas institucionales en el marco de una cultura de mejoramiento sostenido. Se debe establecer una estructura en la institución, organizar los procesos y definir los roles en función de las prioridades de mejoramiento del centro educativo. Para gestionar de manera eficiente, se debe recoger y analizar de forma sistemática la información y los datos de los procesos y resultados del establecimiento, tanto internos como externos, el uso adecuado de los datos fortalece sus procesos de evaluación, así como la toma de decisiones oportunas (Mineduc, 2015).

Los documentos nombrados anteriormente y los programas de formación a directivos, fortalecen las capacidades para el liderazgo pedagógico, más allá del desarrollo de capacidades individuales, las que impactan en la calidad de los procesos de gestión tanto pedagógica como institucional al interior de los establecimientos. Por tanto, se buscan lograr cambios positivos en las instituciones educativas a través de la acción de quienes participan en dichos programas. Fortalecer las habilidades para la gestión institucional, permitirá desarrollar procesos más efectivos y eficientes.

En tanto, la Ley de Concursabilidad de Directores y Jefes de DAEM (Ley N° 20.006, 2005) y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248, 2008), refuerzan estas políticas con énfasis en un liderazgo no solo del director, sino que de todo su equipo directivo para el logro de una mayor calidad y equidad en la educación.

Actualmente, los programas son más contextualizados y situados a los desafíos individuales y organizacionales, centrándose en procesos claves con foco en el trabajo en equipo. Se basan en experiencias reales del trabajo del equipo directivo y propician la transferencia de conocimientos a la acción, materializan la relación de conocimiento y práctica, así como de saber y hacer, a través de la articulación de contenidos y elementos teóricos y prácticos, procurando que los aprendizajes sean aplicables a la escuela. Se utiliza una metodología que proporciona variadas vías de aprendizaje, pero basadas en el enfoque activo – participativo, que aseguren la acción, el análisis y la reflexión (Weinstein, et al., 2015).

Los programas se adaptan a los niveles de liderazgo y etapas de desarrollo de la carrera de los directivos, en este sentido es necesario diferenciar por etapa de la carrera, ya que las necesidades de formación no son homogéneas *“esto supone que el desarrollo de liderazgo comienza con un proceso de formación inicial, el que es previo al desempeño del cargo, seguido por la formación para directores en servicio activo”* (Campos, Bolbarán, Bustos, & González, 2014, pág. 94).

4.4 Apoyo al trabajo docente, a través del Acompañamiento Pedagógico

En el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar, específicamente en la dimensión Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, se espera que los directivos desarrollen prácticas tales como (MINEDUC, 2015): *Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las*

prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes; Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño (p.25)

En relación a lo anterior dentro de las responsabilidades que señala el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, se encuentra el apoyo al trabajo docente, aspecto central en la propuesta de mejora desarrollada en el presente trabajo, ya que se consideró el acompañamiento pedagógico como una estrategia que permite dar respuesta a las necesidades presentadas por el establecimiento en análisis. Los Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de la Calidad, en lo referente a Estándares de gestión curricular plantea: “El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (Mineduc, 2014: p.71).

Dado que la base de conocimientos para el mejoramiento escolar se encuentra en la práctica pedagógica, y que la mejora de estos conocimientos requiere de reflexiones críticas y socializadas entre profesionales, resulta claro que docentes y directivos deben estar involucrados de manera conjunta y continua en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las salas de clases. La evidencia señala que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013 citado en Gajardo y Ulloa, 2016).

La propuesta de mejora planteada considera distintos apoyos que el equipo directivo debiese entregar a los docentes, entre ellos se encuentran: la revisión y retroalimentación de planificaciones; observación y retroalimentación de clases; espacios de reflexión pedagógica individual y espacios de trabajo colaborativo para desarrollar la reflexión colectiva a través de incidentes críticos. Estas se describirán en mayor detalle a continuación:

En relación a la revisión y retroalimentación de planificaciones, es el docente quien debe desarrollar su planificación. Este proceso es diverso, debido a que responden a las distintas necesidades de los estudiantes, estilos pedagógicos de los profesores y a las particularidades de la institución educativa. Pese a lo anterior, dichos procesos cumplen ciertas etapas básicas. A continuación, se describen los pasos que el equipo directivo y técnico-pedagógico debiera cautelar en la elaboración y diseño de una planificación por parte de los profesores (Mineduc, 2016):

1. Identificar y delimitar los Objetivos de Aprendizaje a lograr por nivel y asignatura.
2. Conocer las necesidades de los estudiantes mediante la evaluación.
3. Elaborar una progresión didáctica del proceso de enseñanza y recibir apoyo en la articulación curricular con el resto de los niveles y asignaturas.
4. Recibir acompañamiento y monitoreo en la elaboración de planificación para el aula.
5. Elaborar y organizar los Objetivos de Aprendizaje en una planificación anual según los planes y programas de estudio.
6. Elaborar y organizar los Objetivos de Aprendizaje en una planificación por unidad con base en la planificación anual.
7. Recibir acompañamiento y monitorear la implementación de la planificación, junto con retroalimentación de la ejecución de la clase fuera del aula.

Como se puede observar, el equipo directivo es el encargado de acompañar al docente en el proceso de planificación, a través de revisiones periódicas de sus planificaciones y la respectiva retroalimentación de ella, con el objetivo de que él o la docente pueda tener oportunidades para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a la observación y retroalimentación de clases, la observación supone por un lado que el observador (equipo directivo o técnico pedagógico) y observado (docente) han acordado previamente una serie de criterios que facilitarían la posterior retroalimentación, tales como: el foco de la observación, la forma de registrar las evidencias y el espacio de reflexión conjunta. A través de estas instancias se crea una oportunidad para que el docente pueda comprender de mejor manera las interacciones que se generan con sus estudiantes, las fortalezas y oportunidades de mejorar de sus prácticas, y de aprendizaje de sus estudiantes (CPEIP, 2019).

La observación es un proceso complejo y de ella emerge la variable modalidad de observación (Müller, Calcagni, Grau, Preiss, & Volante, 2014 citado en Gajardo y Ulloa, 2016), de la cual se distinguen tres niveles:

el nivel de descripción, centrado en dar cuenta de lo sucedido. El nivel de evaluación, que implica emitir juicios de valor respecto de la calidad de las interacciones observadas. El nivel de interpretación, que genera inferencias y relaciones a partir de los elementos observados. La

combinación de estos tres niveles, nos permite generar al menos siete patrones de observación (p.90)

estos se exponen en la tabla 13 de modalidades de observación de Muller et al. (2014) citado en Gajardo y Ulloa (2016):

Tabla 13.

Modalidades de observación

Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo
1	Descripción general	Registros se refieren a aspectos globales de la clase observada	“El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro”
2	Descripción detallada y relevante	Registros que incluyen aspectos específicos de la clase	“El profesor introduce la clase haciendo preguntas: ¿Dónde han escuchado la palabra contorno? Un estudiante señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)”
3	Interpretación sin descripción	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga	“La profesora activa conocimientos previos”
4	Interpretación con descripción	Se usan marcos conceptuales incorporando evidencia presente en el video y que contiene la observación	“La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿Dónde han escuchado la palabra contorno? (...)”
5	Evaluación sin descripción	La evaluación, a diferencia de la interpretación incluye un juicio acerca de lo registrado	“Es una clase poco participativa. Se ven estudiantes poco motivados”
6	Evaluación con descripción	Los juicios que se expresan se sostienen en	“La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿Qué unidades de medida

		evidencias presentes en el video	conocen?, no espera la respuesta de los estudiantes, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en un clase anterior”
7	Descripción con interpretación y evaluación	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro	“La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los estudiantes. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los estudiantes miden los contornos con lana y compraran su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta”.

Nota. Fuente: Elaboración propia en base Muller et al. (2014) citado en Ulloa y Gajardo (2016):

De los patrones de observación mencionados anteriormente, el sugerido para tener una observación objetiva de la clase es la categoría de descripción detallada y relevante, así se evita la interpretación y evaluación de lo observado. Luego de realizar la observación, se continua con el proceso de retroalimentación de prácticas pedagógicas, el cual se puede definir según CPEIP (2019) como un proceso que se enmarca en la formación en servicio de los docentes, realizando por el equipo directivo y la unidad técnico-pedagógica referida a la observación de sus clases.

Esta retroalimentación cobra sentido en el momento en que se entrega al docente una visión que le permita reflexionar sobre sus prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras que potencien los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, el rol que cumple el equipo directivo es crucial, dado que su orientación permite a los docentes fortalecer sus capacidades de comprender y analizar tanto sus acciones pedagógicas como los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (CPEIP, 2019).

CPEIP (2019) plantea elementos claves para realizar una buena retroalimentación entre ellos se encuentran: establecer un proceso sistemático y oportuno de retroalimentación a todos los docentes; generar un ambiente de cordialidad y respeto; realizar la retroalimentación a través de evidencias argumentadas, centrándose en la práctica y no en la persona; nunca olvidar que la retroalimentación debe ser constructiva y de carácter formativo.

Si se lleva a cabo un buen proceso de retroalimentación, este traerá como consecuencia una serie efectos positivos, entre ellos: oportunidad para responder a necesidades de desarrollo profesional docente en la escuela: la información obtenida al observar clases, se comparte, analiza y comprende en conjunto, transformándose así en una fuente de aprendizaje para los profesores (Mineduc, 2012); fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos: los colegios exitosos cuentan con equipos directivos que conocen lo que sucede en sus aulas, que observan regularmente las clases, y retroalimentan a sus docentes respecto de sus fortalezas y desafíos, en función de mejorar sus prácticas pedagógicas; mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes, ya que permite al docente tomar conciencia de lo que sucede en la sala de clases y tomar decisiones respecto de lo que tiene mayor sentido para que sus estudiantes logren los aprendizajes esperados (CPEIP, 2019).

Lo anterior se ratifica a través de los resultados entregados por el estudio de TALIS 2013, el cual afirma que las profesoras y profesores chilenos que reciben retroalimentación en sus establecimientos perciben un cambio positivo en tres aspectos: la confianza como profesor, la motivación y en las prácticas en el aula. Por lo que, los equipos directivos juegan un rol fundamental en el desarrollo profesional de sus docentes, ya que cumplen dos funciones: la primera, se relaciona con la gestión de espacios y condiciones para las instancias de formación interna y externa; y la segunda, centrada en su intervención directa en la retroalimentación de sus prácticas como parte de su formación (CPEIP, 2019).

Con respecto al proceso de reflexión pedagógica, el Marco para la Buena Enseñanza, en su dominio D plantea: “el docente reflexiona críticamente sobre las estrategias desarrolladas y sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes (...) A partir de este análisis, el profesor reformula sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas, de manera que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes”. La reflexión pedagógica constituye un elemento fundamental de la labor docente, puesto que permite tomar mejores decisiones pedagógicas, mejorar sus prácticas y el conocimiento de sus estudiantes.

DocenteMás (s/f) plantea un ciclo reflexivo, el cual permite enriquecer el aprendizaje no solo de las y los docentes, sino que también de sus estudiantes. Este ciclo consta de cinco etapas, las que se presentan a través de la figura 30 y se abordan en mayor detalle a continuación:



Figura 30. Ciclo Reflexivo

Nota. Grafico extraído de DocenteMás (s/f)

El ciclo comienza por definir una situación para reflexionar, el o la docente elige una situación que llama la atención en el aula, para comprenderla desde los recuerdos y pensamientos iniciales. Luego se especifica y detalla la situación, lo que permite una reflexión profunda que desarrolla una mentalidad profesional. El ciclo continúa con la reformulación, es un momento para tomar distancia y volver a pensar en lo sucedido. A partir de lo planteado en la etapa anterior, se elige una explicación de qué pudo haber ocurrido, el o la docente puede visibilizar su rol en la situación, que recursos y capacidades personales tiene para superar el problema y se crean alternativas de acción. Finalmente, el profesor aplica lo aprendido y se vuelve a reiniciar el ciclo (DocenteMás, s/f).

La reflexión pedagógica no solo se realiza de manera individual, sino que también se puede enriquecer a través del trabajo colaborativo que se realice con otros/as colegas, donde pueden reflexionar de forma colectiva, compartir sus experiencias y reflexionar en torno a su quehacer docente. Una forma de llevar a cabo una reflexión pedagógica colectiva es a través del análisis de incidentes críticos, este implica un cambio en las concepciones, creencias y representaciones de los docentes, y la observación de las emociones y sentimientos asociados a dichas representaciones (Enyedy, Goldberg y Welsh, 2006; Roberts, 2007; Sockman y Sharma, 2008 citado en Gajardo, Ulloa, & Nail (2017).

Cada docente debe presentar un incidente crítico, el cual será analizado y reflexionado de forma individual o colaborativa, estos incidentes críticos se convierten en una fuente de aprendizaje y desarrollo profesional. Sin embargo, para que los profesores reflexionen e indaguen, se requieren ciertas condiciones (Montecinos, 2003). Entre ellas, es necesario considerar un aprendizaje para adultos, es decir, validarlos como conocedores y situar el aprendizaje en la experiencia del aprendiz y definir el aprendizaje como construcción mutua de significado (Baxter, 2004 citado en Gajardo et al., 2017).

Para que el trabajo colaborativo nombrado anteriormente se pueda desarrollar dentro de la institución, los directivos deben procurar que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para esto se debe evitar la sobrecarga laboral y las interrupciones en sus horas de trabajo administrativo y colaborativo y generar los espacios y tiempos para realizar el proceso reflexivo.

Al revisar los conceptos de liderazgo educativo, cambio y mejora educativa, desarrollo profesional del equipo directivo, apoyo al trabajo docente y trabajo colaborativo a través del acompañamiento pedagógico, permite comprender la importancia de las prácticas de liderazgo, ya que éstas influyen de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo de los docentes, lo que afecta positiva o negativamente la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En cuanto al cambio y mejora educativa, es preciso señalar que todo cambio implica transitar desde una situación inicial a una final, a través de un proceso que conlleva alteraciones que puede ser intencionadas, planificadas y gestionadas, así como naturales y espontáneas, las que generan sentimientos de incertidumbre e inseguridad. Sin embargo, si se logra que estos sentimientos se impregnen del proceso de cambio, se alcanzaran sentimientos positivos, como seguridad, superación y éxito profesional. La importancia de los cambios, es que estos puedan tener permanencia en el tiempo, para lograr que las nuevas acciones sean rutinarias y de conocimiento de toda la comunidad educativa.

Para lograr lo anterior, se necesita un equipo directivo competente, que cuente con los conocimientos y habilidades para liderar un establecimiento, para que puedan impactar en la calidad de los procesos de gestión tanto pedagógica como institucional. Este impacto se puede lograr a través del acompañamiento pedagógico a sus profesores, que permite apoyar el trabajo docente y generar espacios de colaboración interna dentro del establecimiento educativo.

5. Conclusiones y Proyecciones

Para que el mejoramiento educativo se pueda instaurar y desarrollar dentro de un establecimiento, requiere de una planificación y gestión de los procesos, lo que no es una tarea fácil para los equipos que lideran las instituciones educativas, ya que se ven enfrentados a liderar un proceso que se debe llevar a cabo de manera colaborativa, con la participación del equipo directivo y técnico pedagógico y de los docentes y asistentes de la educación, no en aislamiento ni en la individualidad de una sola persona, que generalmente es el director del establecimiento.

El trabajo colaborativo permite el desarrollo de distintas instancias de intercambio de propuestas, visiones, opiniones y argumentos que enriquecerán las estrategias de mejora, haciéndolas más significativas para los individuos, quienes sienten que su opinión es considerada, lo que se ve reflejado en una actitud positiva hacia el cambio, su compromiso y motivación. No se debe olvidar que los cambios generan en las personas sentimientos de incertidumbre y ambigüedad, pues no tienen garantías sobre si lo que se pretende implementar tendrá efectivamente mejores resultados que lo que ya se está haciendo, por lo que es importante prevenir y generar momentos donde las personas expresen sus sentimientos.

Otro aspecto importante a considerar, es la delimitación de una problemática central, ya que las dificultades que se pueden encontrar en una escuela son múltiples y variadas, por lo que es importante la recogida de datos, la que se debe desarrollar a través de métodos e instrumentos que garanticen la confiabilidad y validez de la información. Sin embargo, no solo se requieren datos, también es importante visualizar las causas de la situación inicial no deseada, y si esta se puede cambiar y mejorar, el impacto o los efectos que está ocasionando, la relevancia de su posible solución y a qué situación final sería factible llegar.

En lo que respecta de este trabajo de mejora en particular, las principales causas del problema recaen en el equipo directivo y están asociadas a una baja priorización de los procesos de acompañamiento pedagógico por parte del equipo directivo, ausencia de espacios de observación y retroalimentación de clases, escasa revisión y retroalimentación de planificaciones y la poca cercanía de docentes con el equipo directivo. Por lo que la estrategia de mejora propuesta tiene como base el trabajo en las creencias y la construcción de sentidos compartidos, respecto de la importancia y la urgencia de llevarlos a cabo, tanto de directivos y docentes, así como de todos los

miembros de la comunidad educativa, esto sin duda es fundamental para un mayor compromiso y convencimiento de los logros que se pueden alcanzar.

En relación a la estrategia de mejora propiamente tal, esta considera el desarrollo de prácticas sistemáticas y efectivas de apoyo al trabajo docente, lo que podría reducir las situaciones poco deseadas detectadas en la línea base del este trabajo, permitiendo el desarrollo de una visión compartida sobre los lineamientos pedagógicos del establecimiento, un mayor crecimiento profesional, a través del trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica, una mayor participación de los docentes en la toma de decisiones pedagógicas, mayores competencias directivas para la implementación de prácticas de apoyo a los docentes efectivas, entre otras.

Sin embargo, de acuerdo a la realidad del establecimiento, previo a lo descrito anteriormente, se requiere el desarrollo de capacidades del equipo directivo, a través de un acompañamiento que tenga a la base el trabajo con las creencias, que permitan comprender la importancia del apoyo al trabajo docente y como este influye en el aprendizaje de los estudiantes. Además, la construcción de sentidos compartidos, el monitoreo y retroalimentación en la construcción de nuevas creencias, lineamientos y prácticas de gestión curricular, específicamente, prácticas que vayan en apoyo a los docentes y que permitan su desarrollo profesional.

Dentro de las implicancias que tiene este trabajo en términos teóricos es que si los directores comprenden que son ellos quienes deben generar las condiciones para que los docentes lleven a cabo un proceso de enseñanza efectivo, permitirá en la práctica lograr aprendizajes de calidad en sus estudiantes, y tendrá profesores comprometidos y motivados en sus quehaceres docentes. Lo anterior es uno de los aprendizajes más significativos de este trabajo, en lo personal, comprender la gran responsabilidad que los equipos directivos tienen en generar las condiciones y las instancias de formación de los docentes, ser conscientes del efecto que tiene el acompañamiento pedagógico en el desempeño de los profesores y la importancia de la reflexión individual y colectiva.

La propuesta se enfocó en el desarrollo de la colaboración interna del establecimiento, a través de instancias de acompañamiento pedagógico en planificaciones, observaciones de aula y retroalimentación de planificaciones y observaciones, además de instancias de reflexión pedagógica. Esta propuesta se complementa con la desarrollada por otro trabajo de grado, la cual estudió al mismo establecimiento y dio respuesta a la problemática “ausencia de espacio de colaboración con otras entidades”, a través de una propuesta que desarrolla comunidades de aprendizaje.

Al ser una propuesta que no fue implementada, no es posible saber el impacto que esta tendría en el centro educativo, pero se cree que la propuesta presentada con base en una revisión exhaustiva de literatura y aprendizajes desarrollados durante el programa de postgrado, da respuesta y cumple con los objetivos del trabajo. Sin embargo, se sugiere considerar el presente trabajo como un insumo para futuras propuestas de mejora, que tengan un nuevo enfoque o una nueva forma de dar respuesta a problemáticas similares.

Dentro de las proyecciones de este trabajo de grado se encuentra la implementación de la estrategia diseñada, la evaluación del impacto en las causas y la situación final proyectada en el establecimiento. Se proyecta que la estrategia tenga continuidad en el tiempo, se espera que las acciones se instauraren de manera permanente en el establecimiento, avanzado en la implementación de prácticas sistemáticas de gestión curricular asociadas al apoyo docente, a través del plan de acompañamiento pedagógico y su vinculación con el desarrollo de otras prácticas de liderazgo educativo.

6. Anexos

6.1 Cuestionario a Docentes de Aula

RBD		FOLIO			
-----	--	-------	--	--	--

ENCUESTA A DOCENTES DE AULA¹

Buenos días / tardes. Gracias por acceder a la aplicación de esta encuesta. El objetivo de esta encuesta, es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. La información que se obtenga orientará el análisis de la realidad educativa dirigidas a mejorar los aprendizajes, que consideren la realidad escolar, por lo que su colaboración es muy importante.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta del establecimiento en que Ud. trabaja y lo que efectivamente sucede en éste. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales, y no serán presentadas de manera individualizada. No las conocerá ni el director del establecimiento, ni su sostenedor, ni personeros del MINEDUC. Le pedimos adicionalmente que por favor lea con detención los enunciados correspondientes a cada pregunta, con el fin de evitar errores de interpretación que distorsionen la validez de la información recolectada.

INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA ENCUESTA

I. Aspectos generales

- El cuestionario tiene que ser respondido en forma individual y no en forma grupal
- Lea atentamente el encabezado de cada pregunta y las alternativas de respuesta. Luego encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal

II. Tipos de preguntas

1. Podrá usted encontrar preguntas donde sólo tenga una alternativa de respuesta. Si en algunas usted considera que dos o más alternativas reflejan su situación o su opinión personal, por favor priorice entre ellas y circule sólo la alternativa que mejor lo representa.

Por ejemplo: ¿Cuál es la música que frecuentemente escucha usted durante los fines de semana? **CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA**

1.- Jazz
2.- Tango
3.- Música Clásica
4.- Hip Hop
5.- Otro, ¿cuál? _____

En este ejemplo la respuesta era Música Clásica, entonces corresponde a la alternativa 3, por lo que se debe circular el número 3 como se muestra en el ejemplo.

2. También podrá usted encontrar preguntas donde se puede responder más de una alternativa. Lea atentamente el encabezado de la pregunta y circule la o las alternativas que mejor reflejen su situación u opinión personal.

Por ejemplo: ¿Cuales de los siguientes dispositivos tecnológicos ocupa usted en su hogar? **CIRCULE TODAS LAS ALTERNATIVAS QUE CORRESPONDAN**

1.- Computador
2.- Celular
3.- Iphone
4.- Ipod
5.- Otro, ¿cuál? BlackBerry

En este ejemplo las respuestas eran Computador y BlackBerry, la opción BlackBerry no se encuentra entre las alternativas, por lo que se debe circular la opción otro y anotar cual es, en este caso BlackBerry

3. Encontrará preguntas donde tiene que leer el encabezado y responder su nivel de acuerdo o desacuerdo con las frases que se entregan. Para responder encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal, de debe circular sólo una alternativa de respuesta.

Por ejemplo: A continuación se enuncian una serie de afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento. **CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA**

Afirmación	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Tengo una buena relación con mis alumnos	5	4	3	2	1

¹ Instrumento con derechos del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, en el marco del Proyecto CIE01-CONICYT. El Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación, está integrado por la Universidad Católica, la Universidad Alberto Hurtado, Universidad de la Frontera y La Fundación Chile.

4. Encontrará ciertas preguntas que son filtro. Esto significa que si usted responde una cierta alternativa de respuesta, tendrá que hacer un salto hacia una pregunta determinada (según sea la correspondiente). Si usted responde aquella alternativa donde tiene que realizar el salto, **no responda la pregunta siguiente, dirijase a la pregunta que se le indica**. Si usted responde la alternativa donde no tiene que realizar el salto, ahí si puede seguir con la pregunta siguiente.

Por ejemplo: Pregunta 25: ¿Tiene usted Internet en su hogar?

1.- Si
 2.- No **(PASE A LA PREGUNTA 31)**

En este ejemplo, Si no tiene Internet debe circular la respuesta 2 "No", y luego seguir respondiendo en la pregunta 31, saltando las preguntas entre la pregunta 25 y la pregunta 31

5. Encontrará ciertas preguntas donde para responder la opinión respecto a algunos temas, se debe ubicar la respuesta entre dos opciones de una determinada escala, donde 1 representa un extremo de la escala y 5 el extremo contrario.

Por ejemplo: ¿Hacia que extremo cree usted que está la temperatura ambiente de hoy?

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

En este ejemplo, Si opina que la temperatura ambiente de hoy fue de calor sin ser máximo, en ese caso se circular el código 4

- En el inicio de esta encuesta se asigna lo que se llama el RBD y el FOLIO. Esto usted no lo responde porque es asignado por el encargado que le entrega las encuestas
- Una vez que usted haya terminado de responder las preguntas, revise que haya completado todas las preguntas que corresponden
- Frente a cualquier duda o consulta, pregunte al encargado que le está tomando la encuesta, comuníquese con **Matías Morales (Jefe de proyectos, Datavoz)**, a los teléfonos 2255578 o 2740664.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Indique el nombre del establecimiento					
I. CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO					
1. Para comenzar, en general, ¿a quién recurre Ud. cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos? (MARQUE LAS DOS ALTERNATIVAS MÁS RECURRENTE, EN ORDEN DE IMPORTANCIA)		1era Prioridad	2da Prioridad		
	• A personas o colegas fuera del establecimiento	1	1		
	• A colegas del establecimiento	2	2		
	• A un integrante de la unidad técnico o departamento académico del establecimiento	3	3		
	• Al jefe/a de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento	4	4		
	• Al director del establecimiento	5	5		
	• A nadie	6	6		
	Otro ¿cuál? _____	7	7		
2. A continuación se enuncian una serie de afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento. POR FAVOR, CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON CADA AFIRMACIÓN.					
Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.1 Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje	5	4	3	2	1
2.2 Entre los docentes existe un sentido de equipo	5	4	3	2	1
2.3 El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado	5	4	3	2	1
2.4 Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente	5	4	3	2	1
2.5 El ausentismo de los profesores es bajo	5	4	3	2	1
2.6 Los profesores conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza	5	4	3	2	1
2.7 Los docentes están comprometidos y se esfuerzan por entregar lo mejor de sí mismos	5	4	3	2	1

<i>CONTINUACIÓN</i> Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.8 Los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo de aula	5	4	3	2	1
2.9 Los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar	5	4	3	2	1
2.10 Los docentes se hacen responsables de mejorar el colegio más allá de su sala de clase	5	4	3	2	1
2.11 Los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan	5	4	3	2	1
2.12 Los docentes frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa	5	4	3	2	1
2.13 Los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales	5	4	3	2	1
2.14 Este establecimiento provee actividades de apoyo para alumnos que van retrasados en su aprendizaje	5	4	3	2	1
2.15 Este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo	5	4	3	2	1
2.16 Este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes	5	4	3	2	1
2.17 Este establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes	5	4	3	2	1
2.18 Los docentes en este establecimiento desarrollan esfuerzos concretos para comprometer a los padres con el proceso de aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
2.19 Los docentes sienten como propios los objetivos y valores de este establecimiento	5	4	3	2	1
3. En su opinión, ¿cuánta influencia directa tienen las siguientes personas o grupos en las decisiones educativas fundamentales del establecimiento (objetivos y metas, proyecto educativo, planes de mejoramiento, etc.)? (LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE SÓLO UNA RESPUESTA PARA CADA PERSONA)					
	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA	TODA
3. 1.Los alumnos	1	2	3	4	5
3. 2.Los padres y apoderados	1	2	3	4	5
3. 3.Los docentes	1	2	3	4	5
3. 4.El director	1	2	3	4	5
3. 5.El jefe de UTP	1	2	3	4	5
3. 6.El sostenedor	1	2	3	4	5
3. 7.Otro, ¿Cuál?: _____	1	2	3	4	5

II. PRACTICAS DE LIDERAZGO Y CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR

4. Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones acerca del director de este establecimiento y circule su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

AFIRMACIONES ACERCA DEL <u>DIRECTOR</u>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
4.1 El director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento	5	4	3	2	1
4.2 El director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento.	5	4	3	2	1
4.3 El director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional	5	4	3	2	1
4.4 El director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar	5	4	3	2	1
4.5 El director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional	5	4	3	2	1
4.6 El director demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1
4.7 El director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes	5	4	3	2	1
4.8 El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar	5	4	3	2	1
4.9 El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes	5	4	3	2	1
4.10 El director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1
4.11 El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo	5	4	3	2	1
4.12 El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros del establecimiento	5	4	3	2	1
4.13 El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
4.14 El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza-aprendizaje	5	4	3	2	1
4.15 El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor	5	4	3	2	1
4.16 El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza - aprendizaje	5	4	3	2	1
4.17 Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento	5	4	3	2	1

5. Cuán de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones sobre el director de este establecimiento. CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON RESPECTO A ELLAS.						
AFIRMACIONES SOBRE EL DIRECTOR	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
5. 1. El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	5	4	3	2	1	88
5. 2. El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	5	4	3	2	1	88
5. 3. El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	5	4	3	2	1	88
5. 4. El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	5	4	3	2	1	88
5. 5. El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes	5	4	3	2	1	88
5. 6. El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 7. El director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1	88
5. 8. Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1	88
5. 9. Durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 10. El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1	88
5. 11. Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 12. El director frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1	88
5. 13. El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1	88
5. 14. El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	5	4	3	2	1	88
5. 15. El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	5	4	3	2	1	88
5. 16. El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	5	4	3	2	1	88
5. 17. El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1	88
5. 18. El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	5	4	3	2	1	88
5. 19. El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	5	4	3	2	1	88
5. 20. El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia	5	4	3	2	1	88
5. 21. El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes	5	4	3	2	1	88
5. 22. El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 23. Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1	88
5. 24. Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5	88
5. 25. El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento	1	2	3	4	5	88

6. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del **Director** de este establecimiento? **LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.**

TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO DEL DIRECTOR	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno
6.1 Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5
6.2 Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5
6.3 Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5
6.4 Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
6.5 Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5
6.6 Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5
6.7 Gestión de la convivencia	1	2	3	4	5
6.8 Planificación de la enseñanza	1	2	3	4	5
6.9 Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5
6.10 Relación con los apoderados	1	2	3	4	5
6.11 Relación con el entorno y medio externo	1	2	3	4	5
6.12 Administración de recursos financieros	1	2	3	4	5
6.13 Gestión de Recursos Humanos	1	2	3	4	5
6.14 Rendición de cuentas	1	2	3	4	5

7. Ahora nos interesa conocer su impresión sobre algunas características personales del **director**. La pregunta plantea una escala de cinco grados entre dos opciones, por favor **circule** la ubicación en que se sitúa el **director** de su establecimiento.
Por ejemplo: ¿Hacia que extremo cree usted que está la temperatura ambiente de hoy?
CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

OPCIÓN 1	5	4	3	2	1	OPCIÓN 2
a. Sociable, extrovertido	5	4	3	2	1	Solitario, reservado
b. Confiable o creíble	5	4	3	2	1	No confiable o no creíble
c. Responsable	5	4	3	2	1	Irresponsable
d. Estable emocionalmente	5	4	3	2	1	Inestable emocionalmente
e. Seguro de sí mismo	5	4	3	2	1	Inseguro
f. Flexible	5	4	3	2	1	Inflexible
g. Democrático	5	4	3	2	1	Autoritario
h. Comprometido	5	4	3	2	1	No comprometido
i. Honesto	5	4	3	2	1	Deshonesto
j. Empático, comprensivo	5	4	3	2	1	No empático, no comprensivo
k. Optimista	5	4	3	2	1	Pesimista
l. Respetuoso	5	4	3	2	1	Irrespetuoso
m. Abierto a escuchar a otros	5	4	3	2	1	Cerrado
n. Tolerante	5	4	3	2	1	Intolerante
o. Perseverante	5	4	3	2	1	Inconstante
p. Motivado y apasionado por su labor	5	4	3	2	1	Desmotivado y desinteresado por su labor
q. Consecuente (lo que dice, lo hace)	5	4	3	2	1	Inconsecuente

III. RESPECTO AL JEFE TÉCNICO (O COORDINADOR ACADÉMICO) DEL ESTABLECIMIENTO							
8. En este establecimiento, ¿existe un Jefe Técnico, Jefe(a) de UTP o coordinador(a) académico?		Si		1			
		No (PASE A PREGUNTA 11)		2			
9. A continuación se presentan afirmaciones sobre el Jefe Técnico (Jefe UTP o Coordinador Académico) de un establecimiento escolar. Pensando en quien ocupa este cargo en este establecimiento, por favor CIRCULAR su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.							
AFIRMACIONES SOBRE EL JEFE TÉCNICO		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	
9.1	El jefe técnico demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.2	El jefe técnico se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1	
9.3	Durante el último año, el jefe técnico le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.4	El jefe técnico frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1	
9.5	Durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1	
9.6	El jefe técnico frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1	
9.7	El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1	
9.8	El jefe técnico lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	5	4	3	2	1	
9.9	El jefe técnico analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	5	4	3	2	1	
9.10	El jefe técnico se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1	
9.11	El jefe técnico frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1	
9.12	Cuando lo ha necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1	
9.13	Cuando ha avanzado profesionalmente, el jefe técnico ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5	
10. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del Jefe Técnico (UTP o Coordinador Académico) de este establecimiento? LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.							
TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO DEL JEFE TÉCNICO		MUY BAJO	BAJO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	
10.1	Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5	
10.2	Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5	
10.3	Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5	
10.4	Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5	
10.5	Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5	
10.6	Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5	
10.7	Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5	
11. 1.- Considerando este último año ¿Con qué frecuencia diría UD. que el Director visitó su sala de clases? 11.2.- ¿Y el Jefe de UTP ? CIRCULE LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A LA REALIDAD DE SU ESTABLECIMIENTO.							
FRECUENCIA CON QUE HAN IDO A OBSERVAR SU SALA DE CLASES EN EL ÚLTIMO AÑO		1 VEZ A LA SEMANA O MÁS	MENOS DE 1 VEZ A LA SEMANA HASTA 1 VEZ AL MES	MENOS DE 1 VEZ AL MES HASTA 1 VEZ AL SEMESTRE	MENOS DE 1 VEZ AL SEMESTRE HASTA 1 VEZ AL AÑO	NUNCA	NO APLICA
11.1	El Director	5	4	3	2	1	9
11.2	El jefe de UTP (o Coordinador Pedagógico)	5	4	3	2	1	9
12. Esta pregunta se refiere a la relación de trabajo entre el director y otros actores relevantes para la conducción del establecimiento (Jefe Técnico o Coordinador Académico y Sostenedor). Si 5 es "Muy de acuerdo" y 1 "Muy en desacuerdo", por favor, CIRCULE cuál es su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. (Si el Director y el Sostenedor son la misma persona, y también si no existe Jefe UTP, circule no aplica)							
RELACIÓN DE TRABAJO ENTRE EL DIRECTOR Y OTROS ACTORES RELEVANTES		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
12.1	El director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9
12.2	Existe una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior de este establecimiento.	5	4	3	2	1	9
12.3	El director y el Sostenedor trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9

IV. SOBRE SU SITUACIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO Y ANTECEDENTES PERSONALES						
13. ¿Cuántas horas <u>cronológicas</u> contratadas tiene a la semana en este establecimiento? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO					N° TOTAL DE HORAS CONTRATADAS:	
14. Del total de horas cronológicas contratadas a la semana en este establecimiento ¿cuántas horas <u>pedagógicas</u> de clases realiza? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO					N° HORAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS :	
15. Considere una semana típica, ¿Cuántas horas cronológicas, en promedio, dedica usted a las siguientes actividades? SEÑALE LAS HORAS EN EL CUADRO CORRESPONDIENTE	15.1 Preparación de clases				N° HORAS:	
	15.2 Trabajo colaborativo, en equipo.				N° HORAS:	
	15.3 Evaluación de trabajos y pruebas de los alumnos				N° HORAS:	
	15.4 Atención a padres y apoderados				N° HORAS:	
16. Siendo 5 una calificación "Muy alta" y 1 una "Muy baja" ¿Como califica Ud. los siguientes aspecto de <u>su trabajo</u> en este establecimiento? CIRCULE LA OPCIÓN CORRESPONDIENTE.						
ASPECTOS DE <u>SU TRABAJO</u> EN EL ESTABLECIMIENTO		MUY ALTA	ALTA	ADECUADA	BAJA	MUY BAJA
16.1 Su carga de trabajo		5	4	3	2	1
16.2 La cantidad de alumnos que tiene en la sala		5	4	3	2	1
16.3 Su nivel de stress y agotamiento		5	4	3	2	1
16.4 Las horas semanales que dedica a planificación y preparación de clases		5	4	3	2	1
17. En su opinión, siendo 1 estar "Muy en desacuerdo" y 5 estar "Muy de acuerdo" ¿Cual es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre <u>si mismo</u> ? CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN PARA CADA AFIRMACIÓN.						
AFIRMACIONES SOBRE <u>SI MISMO</u>		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
17.1 Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión		5	4	3	2	1
17.2 Me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí		5	4	3	2	1
17.3 Es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos		5	4	3	2	1
17.4 Me gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos 5 años		5	4	3	2	1
17.5 Cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento		5	4	3	2	1
18. Indique su género						Femenino 1 Masculino 2
19. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?		N° de años:				
20. ¿Desde cuándo se desempeña en este establecimiento?		Mes _____ Año _____				
21. Actualmente, en qué ciclo de la <u>enseñanza</u> se desempeña Ud. en este establecimiento (MARQUE MÁS DE UNO, SI CORRESPONDE)						Prebásica 1 Primer ciclo básico 2 Segundo ciclo básico 3 Media 4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si desea comentar la encuesta o agregar algo, lo puede hacer en este espacio.

6.2 Protocolo entrevista

Objetivo del instrumento

Conocer la percepción de docentes, en relación con las prácticas de liderazgo desplegadas en el establecimiento.

Procedimiento de aplicación

1. En una primera instancia, se realiza una presentación del entrevistador al entrevistado.
2. Luego se procede a explicar a la docente el objetivo de la entrevista y aquellas dimensiones de liderazgo educativo que se evaluarán por medio del instrumento.
3. Se da a conocer el instrumento y procedimiento de aplicación de este, el cual consiste en una entrevista semiestructurada, que se realizará bajo modalidad remota, por medio de plataforma Zoom, la que tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos máximo. Se explica a la docente el uso que se dará a la información, el cual consiste en determinar aspectos claves para el estudio y que la información brindada a lo largo de ella es de carácter confidencial y su uso será sólo para fines investigativos. Asimismo, se le informa que la entrevista será grabada para efectos de transcripción y análisis del instrumento.
4. En cuanto la docente esté al tanto del procedimiento de aplicación, se le solicita firmar consentimiento informado, explicando que su participación en el proceso será de carácter confidencial y sus respuestas serán anónimas.
5. Una vez firmado el consentimiento informado por parte de la docente, el investigador procede a iniciar la entrevista, de acuerdo al guión establecido. Cabe señalar, que en caso de que la docente no brinde información que dé respuesta a la pregunta, se profundizará por medio de subpreguntas, que permitan responder a la interrogante realizada.
6. En cuanto el investigador considere haber recabado la información necesaria para el estudio, se da por finalizado el procedimiento, agradeciendo al entrevistado por su participación y colaboración.

Dimensiones que involucra el instrumento

De acuerdo a lo establecido por Leithwood, Harris y Hopkins (2008) citados en Horn y Marfán (2010) aquellos líderes que logran sus objetivos de forma exitosa, coinciden en un despliegue de

prácticas básicas, las cuales infieren directa e indirectamente con las condiciones y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Entre dichas prácticas se encuentran las siguientes:

1. **Establecer dirección:** por medio de ésta, se busca establecer un propósito de carácter moral en el equipo de trabajo, el cual los motive e incentive a desarrollar sus propias metas.
2. **Rediseñar la organización:** el establecimiento brinda condiciones de trabajo que propicien el desarrollo de las capacidades y motivación de cada integrante de la institución.
3. **Desarrollar personas:** por medio de ésta, el establecimiento busca contribuir en la formación de conocimiento y habilidades requeridas en el personal, para el logro de las metas establecidas en la organización.
4. **Gestionar la instrucción:** hace referencia al desarrollo de las prácticas docentes que se llevan a cabo dentro del aula, así como al acompañamiento que el equipo directivo realiza en el proceso educativo.

Anexo

Consentimiento Informado

Yo _____ declaro que he sido informado e invitado a participar de una investigación que busca “Conocer la percepción de docentes, en relación a las prácticas de liderazgo desplegadas en un establecimiento”.

Estoy al tanto de que mi participación se llevará a cabo por medio de plataforma Zoom, procedimiento que consistirá en una entrevista y que la información brindada será de carácter confidencial y las respuestas entregadas serán para uso particular de la investigación.

Acepto participar voluntariamente en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: _____

Fecha: _____

En caso de presentar alguna inquietud, no dude en comunicarse al siguiente correo: danielsparedes@udec.cl

Guión Entrevista Docentes

1. En relación a los aspectos esenciales para llevar a cabo un proceso educativo exitoso tales como: tiempo y espacios para trabajo administrativo, recursos materiales y humanos, infraestructura, entre otros. 1A ¿Considera usted que el establecimiento cuenta con ellos? (en caso de que la respuesta sea negativa, se realiza la pregunta 1B) 1B ¿Qué considera usted que el establecimiento necesita implementar, para llevar a cabo un exitoso proceso de enseñanza?
2. Durante el último tiempo 2A ¿Usted ha participado de alguna instancia que potencie su desarrollo profesional? (en caso de que la respuesta sea afirmativa se procede a realizar la pregunta 2B) 2B ¿Esta instancia fue gestionada por el equipo directivo del establecimiento o por usted mismo? 2C ¿Con cuánta frecuencia el establecimiento le ofrece instancias de formación acorde a las características de sus estudiantes? (en caso de que la respuesta 2A sea negativa se procede a realizar la pregunta 2D) 2D ¿Por qué no, por motivos personales o porque el establecimiento no gestiona instancias de formación?
3. 3A ¿Considera usted que equipo directivo genera instancias suficientes de colaboración con las docentes del establecimiento como acompañamiento, retroalimentación y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje? (en caso que la respuesta a la pregunta 3A sea afirmativa se procede a realizar las preguntas 3B y 3C) 3B ¿Qué temáticas son abordadas en estas instancias de colaboración? 3C ¿Considera usted que estas instancias dan respuestas a las necesidades del proceso educativo? (en caso que la respuesta a la pregunta 3A sea negativa, se procede a realizar la pregunta 3D) 3D ¿Por qué cree usted que sucede esta situación?
4. En relación a los resultados de la encuesta aplicada previamente, se obtuvo que la mayoría de las docentes, ante alguna dificultad en su quehacer educativo, acude en primera instancia a una colega antes que a un integrante del equipo directivo. ¿A qué atribuye usted esta situación?
5. En cuanto al acompañamiento y fortalecimiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula ¿Cómo considera usted que el director podría acompañar sus procesos pedagógicos y retroalimentar sus prácticas educativas?
6. Desde el punto de vista del trabajo colaborativo y mejoramiento de sus prácticas de enseñanza aprendizaje ¿Cómo considera usted que el nexo con otras instituciones podría contribuir hacia el logro de este objetivo?

6.3 Protocolo de categorías

Ámbito: Condiciones de la escuela			
Dimensión: Apoyo a la instrucción			
Categoría: Aspectos esenciales para el proceso educativo exitoso.			
Son todos aquellos fragmentos de discurso que hacen alusión a elementos indispensables que permiten realizar un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad, como, por ejemplo, recursos materiales y humanos, infraestructura, tiempos y espacios para llevar a cabo trabajo administrativo docente, entre otros.			
Subcategorías			
Recursos materiales	Recursos humanos	Infraestructura	Tiempos y espacios para trabajo administrativo
Son todas aquellas citas que hacen alusión a recursos tangibles que se utilizan con un fin pedagógico, en un establecimiento educativo.	Son fragmentos de discurso que hacen mención a integrantes de una unidad educativa, como equipo directivo, docente, asistente, multidisciplinario y/o auxiliar.	Son fragmentos de discurso que hacen mención a espacios de edificación, tales como aulas, oficinas, sala de profesores, gimnasio, patio, entre otros.	Son fragmentos de discurso que hacen mención a tiempos y espacios físicos, donde se llevan a cabo horas lectivas y no lectivas, destinadas a todas aquellas tareas que implica la labor docente en un establecimiento.

Ámbito: Condiciones de la escuela	
Dimensión: Apoyo a la instrucción	
Categoría: Desarrollo profesional	
Son aquellos mensajes que hacen alusión a instancias de perfeccionamiento docente, como, por ejemplo, cursos, seminarios, estudios de postgrado, entre otros.	
Subcategorías	
Ofrecimiento de instancias de colaboración	Participación en instancias de formación
Son aquellos fragmentos de discurso que aluden a instancias que el equipo directivo del establecimiento ha ofrecido a docentes para su desarrollo profesional.	Son aquellas citas que refieren respecto a participación de docentes en instancias de perfeccionamiento profesional, ya sean gestionadas por sí mismas o el establecimiento.

Ámbito: Prácticas del director		
Dimensión: Gestionar la instrucción		
Categoría: instancias de apoyo para el trabajo docente		
Son aquellos mensajes que hacen mención a espacios e instancias de colaboración entre equipo docente y directivo, que proporcionan un apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, como planificación, observación y retroalimentación de prácticas en el aula.		
Subcategorías		
Planificación	Observación de aula	Retroalimentación
Son fragmentos de discurso que hacen mención a la colaboración entre equipo docente y directivo, en cuanto a elaboración y revisión de la planificación.	Son fragmentos de discurso, que hacen alusión a instancias de observación de aula, modalidad remota y/o presencial, por parte de algún integrante del equipo directivo.	Son fragmentos de discurso que hacen mención a reuniones entre algún integrante de equipo directivo y docente, para retroalimentar a la docente en relación al proceso de observación de aula y planificación del proceso educativo.
Subcategoría: sugerencias de docentes en cuanto al proceso de acompañamiento		
Son aquellos mensajes que hacen mención a propuestas realizadas por las participantes, en relación a cómo debería ser el proceso de acompañamiento entre equipo directivo y docentes.		

Ámbito: Prácticas del director	
Dimensión: rediseñar la organización	
Categoría: conectar a la escuela con el entorno	
Son aquellas citas que guardan relación con el nexo que tiene el establecimiento con instituciones de la comunidad, ya sean educativas o de otra índole, a través de instancias en que se compartan experiencias pedagógicas o de formación e inserción laboral de estudiantes, tales como, pasantías y prácticas profesionales.	
Subcategorías	
Percepción en relación a la importancia de las comunidades de aprendizaje	Sugerencias en relación a comunidades de aprendizaje
Todos aquellos mensajes que hacen alusión a opinión de las participantes en relación a la importancia de las instancias de colaboración	Todos aquellos mensajes que hacen mención a propuestas de participantes en relación a la creación de instancias de colaboración con

con otras entidades educativas y/o de la comunidad.	otras entidades educativas y/o de la comunidad.
---	---

6.4 Tabla de categorías

Ámbito: Condiciones de la escuela	
Dimensión: Apoyo a la instrucción	
Categoría: Aspectos esenciales para el proceso educativo exitoso.	Subcategoría: Recursos materiales
<p>Cita 1: recursos materiales, mira yo esto no lo hubiese problematizado si no hubiésemos estado en pandemia, pero siento yo que no hay entrega de recursos, ni tecnológicos de parte del colegio, em... no se buenas cámaras web, pago de internet, computadores, todo sale por nuestra cuenta (Docente 1).</p> <p>Cita 2: en cuanto a los recursos tecnológicos y materiales también. Por ejemplo, tenemos computadores que están en mal estado, entonces no pueden ser utilizados, no se pueden utilizar de forma óptima, el internet hay, pero tampoco se puede utilizar de forma óptima porque está en malas condiciones (Docente 2).</p> <p>Cita 3: Y en relación a los recursos, bueno, las docentes todas llevamos nuestros computadores, entonces de ahí para arriba igual hay un tema como de materiales complejo. Si bien es cierto que nosotras contamos con una impresora y con algunos insumos, la mayoría de las veces prima más lo que nosotras podamos llevar para gestionar nuestros materiales, que lo que el colegio nos permite, ya sea desde el acceso al internet, que de repente falla la conectividad, hasta el uso de los computadores, que son casi siempre, por parte de la docente o la asistente de aula. (Docente 3).</p> <p>Cita 4: a nivel como de material y recursos, yo creo que sin dudas el tema de los insumos, yo creo que de pronto eso es vital para llevar a cabo un trabajo, porque muchas veces la docente planifica su clase en unas condiciones y no existen, entonces al final es un constante cambio y yo creo que eso va en desmedro del trabajo en el aula nada más (Docente 3).</p>	

Ámbito: Condiciones de la escuela	
Dimensión: Apoyo a la instrucción	
Categoría: Aspectos esenciales para el proceso educativo exitoso.	Subcategoría: Recursos Humanos
<p>Cita 5: siento que falta recurso humano, desde la auxiliar, que es una auxiliar que no da abasto, que nosotras lo hemos visto, en la salida y llegada de los chiquillos, en atender la puerta... em... ahora en la limpieza, porque la limpieza de los baños de arriba de los baños de abajo, yo no digo que la auxiliar lo esté haciendo mal, pero debería haber una auxiliar por piso [...] (Docente 1).</p> <p>Cita 6: en mi caso particular... Yo ahora como estoy con clases presenciales y online en paralelo y hay muchos estudiantes, hay un bloque en que yo me quedo sola en la sala con seis estudiantes</p>	

y después la asistente se queda sola porque yo voy a clases online, entonces no damos abasto en esos bloques (Docente 1).

Cita 7: Bueno nuestro colegio, además, comparte asistentes en algunos casos, entonces yo siento que ahí faltan tiempos para poder coordinar mejor el trabajo administrativo con la dupla (Docente 3).

Ámbito: Condiciones de la escuela	
Dimensión: Apoyo a la instrucción	
Categoría: Aspectos esenciales para el proceso educativo exitoso.	Subcategoría: Infraestructura
<p>Cita 8: los espacios siento yo que claro, como el colegio es tan pequeño, tampoco tenemos los espacios en el colegio para estar bien, porque los aforos son súper reducidos, en la sala de profes, en el colegio en general, entonces en cuanto a espacios tampoco (Docente 1).</p> <p>Cita 9: faltaría más espacios para nosotros en cuanto a infraestructura porque es muy pequeña para la cantidad de docentes, aparte que no es una sala que podamos tenerla solo nosotros, es compartida con la oficina de la jefe técnico, entonces tampoco es un espacio destinado específicamente para el trabajo administrativo de los docentes, hay mucha interrupción en ese lugar (Docente 2).</p> <p>Cita 10: siento que falta espacio específico para el trabajo de cada estamento o de cada parte de la comunidad educativa (Docente 2).</p> <p>Cita 11: Infraestructura, porque creo que el colegio ha ido creciendo, pero no tiene la infraestructura adecuada, no ha habido ahí un control (Docente 4).</p>	

Ámbito: Condiciones de la escuela	
Dimensión: Apoyo a la instrucción	
Categoría: Aspectos esenciales para el proceso educativo exitoso.	Subcategoría: Tiempos y espacios para trabajo administrativo
<p>Cita 12: en verdad como que uno está trabajando todo el día, no hay horario [...] entonces es mucha pega, porque no alcanza el tiempo, imposible, como en los tiempos acotados que tenemos de completación, no alcanza (Docente 1).</p> <p>Cita 13: [...] siempre quedamos al debe con el trabajo en equipo de aula, siempre quedamos ahí con esa falta de organización, porque una hora es muy poco, muy poco para poder trabajar de forma colaborativa con tu asistente, así que creo que eso se podría mejorar (Docente 2).</p> <p>Cita 14: [...] yo creo que los docentes contamos con un tiempo bastante limitado para hacer nuestro trabajo administrativo fuera del aula (Docente 3).</p> <p>Cita 15: [...] yo siento que hay una carencia importante de logística que nos permita trabajar con la dupla de aula y también con el equipo multiprofesional (Docente 3).</p>	

Cita 16: [...] no tenemos muchas horas de retroalimentación, por no decir nula, con el equipo multi, yo creo que son instancias que genera la docente o el equipo multiprofesional, pero no están consideradas dentro de nuestro horario laboral y yo creo que esa es una falencia súper importante (Docente 3).

Cita 17: [...] la mayoría de las veces, nos llevamos trabajo a la casa, entonces yo creo que ahí es importante considerar esos tiempos dentro del horario administrativo de la docente (Docente 3).

Ámbito: Condiciones de la escuela	
Dimensión: Apoyo a la instrucción	
Categoría: Desarrollo profesional	Subcategoría: Ofrecimiento de instancias de formación
<p>Cita 18: ósea sí creo que el colegio dispone o nos envía información de cursos, eso si yo lo creo, pero no te flexibilizan los tiempos [...] La verdad es lo que yo creo, porque una vez yo pregunté y comenté y me dijeron como “No”, uno se las tiene que arreglar, [...] (Docente 1).</p> <p>Cita 19: siempre fue como un alcance que yo hice cuando se hablaba de este tema de que sentía que faltaba más capacitación, pero certificada, como de buena calidad [...] (Docente 2)</p> <p>Cita 20: ósea certificadas como te decía yo, según yo de una mejor calidad que pueden significar como un mayor impacto positivo para nosotros, creo que son muy pocas. Y las que se ofrecen constantemente son como cosas ya muy repetitivas (Docente 2).</p> <p>Cita 21: Nada. Si bien hemos tenido algunas invitaciones a webinar y algunos procesos, así como gratuitos para las docentes, yo creo que no, ósea no ha estado cien por ciento dirigido, considerando además nuestros horarios. Muchas veces hay cursos o cosas a las que se nos ha invitado que no coinciden con nuestros horarios o que simplemente no aportan a lo que nosotras necesitamos en este momento, pero una capacitación dentro de este último tiempo no, y te diría que dentro de mis años laborales en el colegio tampoco (Docente 3).</p> <p>Cita 22: yo creo que ahora si habido una mayor, a lo mejor preocupación de eso, si bien creo que falta, más que nada porque yo considero que la información que se manda es porque les llega a ellos, no es que como colegio digan “miren las chiquillas están, hay una falencia en esto en el equipo y tomemos eso como para” no, eso encuentro que falta, ya que, es más que nada información que va como de rebote y ellos la bajan hacia nosotros [...] (Docente 4).</p>	

Ámbito: Condiciones de la escuela	
Dimensión: Apoyo a la instrucción	
Categoría: Desarrollo profesional	Subcategoría: Participación en instancias de formación
<p>Cita 23: el año pasado si, hice un curso online obvio, pero este año no, no me da el tiempo, ni la plata para hacerlo. Ósea yo admiro caleta a las profes del colegio que lo hacen, porque lo están</p>	

haciendo por su cuenta, porque tampoco hay como una bonificación por parte del colegio, ni nada, entonces no, la verdad es que nada, este año no (Docente 1).

Cita 24: [...] pero la realidad de trabajo de ahora no lo permite entonces no, no he participado (Docente 2).

Cita 25: Yo solo he participado de seminarios y cosas así, pero no se me ha capacitado en nada en relación a lo que yo hago dentro del establecimiento (Docente 3).

Ámbito: Prácticas del director	
Dimensión: Gestionar la instrucción	
Categoría: Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	Subcategoría: Planificación
<p>Cita 26: Yo creo que este año no se han revisado las planificaciones, yo ahora solicite hacer las planificaciones semanales y fue como “a ya si” y me di cuenta que nunca envié la de septiembre y nadie se dio cuenta y cuando falta una profesora, que hemos visto el tema de las licencias y todo, es importante que el equipo directivo tenga conocimiento de que se está trabajando, no tienen conocimiento de que objetivo, en que están... yo me acuerdo ahora que faltó la profesora 1 y hablaban ya “pero como lo están haciendo”, no sabían si se dividían todavía en grupos online o cómo estaba trabajando con la asistente y se sorprendían de pronto [...] Yo hablaba con la profesora 1 y así es y en mi curso igual es así, ósea como que está en la planificación como uno va a dividir al curso, que estás trabajando y es una pega extra también, que nadie la ve (Docente 1).</p> <p>Cita 27: yo creo que más bien esas instancias se generan entre pares, de una forma muy informal, pero no hay una instancia para que nosotras podamos planificar en conjunto o para que podamos retroalimentar nuestro trabajo. Casi nula en pandemia y sin pandemia (Docente 3).</p>	

Ámbito: Prácticas del director	
Dimensión: Gestionar la instrucción	
Categoría: Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	Subcategoría: Acompañamiento
<p>Cita 28: [...] bueno toda la pandemia siento yo, que ha habido como un descuido total del acompañamiento, que muchas veces como ya es más relajado para uno, pero igual es bueno que a veces te digan “oye lo estás haciendo bien” o no como una crítica, sino como “podríamos hacer esto”. Al final es una la que tiene que buscar esa instancia y tampoco recibes como tanto apoyo, yo recibo la verdad más apoyo de la sostenedora, que siento yo que es súper resolutiva, que de la jefe de gabinete técnico y el director (Docente 1).</p> <p>Cita 29: Así que siento yo, que no hay mucho acompañamiento y creo que esto recae más en jefe de UTP que en el resto, creo que es esa la pega que está más al debe [...] (Docente 1)</p> <p>Cita 30: el tema también de las reuniones que tenemos una vez al mes, que parece que el mes pasado no existieron y nos avisan el mismo día, no hay una planificación, ósea es como tienes que</p>	

poder ese día a las cinco, si tienes otra cosa no importa, porque tus tiempos son del colegio, entonces ahí... no, no hay acompañamiento (Docente 1).

Cita 31: [...] es un poco complicado para mi responder, yo siento que conmigo por ejemplo se han dado todas esas instancias, pero siento que no es la realidad que perciben las demás colegas porque a lo mejor no se da igual (Docente 2).

Cita 32: [...] siento que cuando uno tiene una dificultad y tú pides una reunión para eso al menos me las han dado siempre y me han solucionado hasta ahora los problemas (Docente 2).

Cita 33: [...] porque mi opinión quizá va a ser demasiado subjetiva o voy a estar en realidad generando una hipótesis solamente de eso. Si me refiero a esto porque en el consejo de evaluación del segundo... ósea perdón del primer semestre se da la instancia en que hay un ítem donde tú hablas sobre cómo ha sido el trabajo colaborativo con tu curso, entonces claro la percepción de otros cursos, pude observar que no es la misma que tenía yo (Docente 2).

Cita 34: yo diría que no al cien por ciento. Si tú me preguntas en un orden de categoría del uno al diez, yo diría que lo mínimo, un dos – tres, siendo generosa (Docente 3).

Cita 35: Mmm, considero que no, no se da. [...] como que se dice que se hace pero al final no se hace, como que queda ahí como en el aire un poco, siempre ha sido algo que lo he cuestionado mucho (Docente 4).

Cita 36: [...] no es que no nos estén supervisando ni nada, pero si una participación o un acompañamiento de parte de ellos, como para que puedan ellos de una manera como objetiva evaluar tu trabajo, no como de una pasada que entré a la sala y vi esto y me quede con eso, no (Docente 4).

Cita 37: nosotros somos el colegio, nuestras clases, gracias a eso funciona y a pesar de eso no le dan la importancia que debieran (Docente 4).

Cita 38: no quiero pensar que es algo que al final pasa como a segundo plano, porque no debería, porque de verdad que es lo principal, ósea, no me cabe en la cabeza que digan no si las chiquillas funcionan bien, pero no les consta (Docente 4).

Ámbito: Prácticas del director	
Dimensión: Gestionar la instrucción	
Categoría: Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	Subcategoría: Retroalimentación
<p>Cita 39: yo creo que más bien esas instancias se generan entre pares, de una forma muy informal, pero no hay una instancia para que nosotras podamos planificar en conjunto o para que podamos retroalimentar nuestro trabajo. Casi nula en pandemia y sin pandemia (Docente 3).</p> <p>Cita 40: yo creo que el colegio tiene otras prioridades para evaluar a las docentes, que es más bien como con los resultados, o ellos entrando en algún momento al aula, pero yo creo que no hay una real retroalimentación (Docente 3).</p>	

Cita 41: personalmente he tenido en este proceso solo un acompañamiento en mi práctica online por decirlo de alguna forma, y ese fue con mi director, de manera incógnita dentro del aula, pero yo no tuve una real retroalimentación, no se si real, formal retroalimentación de mi trabajo, porque se me envió un WhatsApp de vuelta con unas apreciaciones bien sencillas (Docente 3).

Cita 42: entonces falta eso que nos den esa oportunidad y así poder hacer una retroalimentación más objetiva, que considero que es necesaria como para ti poder ir superándote a ti misma o también potenciando ciertas cosas, yo imagínate la cantidad de años que llevo y en realidad no estoy segura si hago bien mi trabajo, porque nunca nadie me lo ha dicho (Docente 4).

Ámbito: Prácticas del director	
Dimensión: Gestionar la instrucción	
Categoría: Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	Subcategoría: sugerencias de docentes en cuanto al proceso de acompañamiento
<p>Cita 43: yo creo que igual sería bueno de implementar, porque tal vez esa es la manera de que se empiece a aterrizar un poco em... como que ellos vuelvan a la sala, refrescar un poco la memoria de como es el trabajo [...] (Docente 1)</p>	
<p>Cita 44: Si fuera así, si fuera que él necesitara una observación más directa de mi desempeño y no solamente del reporte que tuviera que tener de la jefe técnico, claro en este caso sí debería él a lo mejor el participar de la observación de clases para que él pudiera tener una opinión más directa y no lo que le transmite la jefe técnico (Docente 2).</p>	
<p>Cita 45: claro que hubiera una entrevista después de la observación y bueno si es así [...] me gustaría que tanto jefe de UTP como él (director) pudieran entrar, porque como te decía ahí él podría tener una visión más personal [...] porque siempre cuando la información se va pasando de una persona a otra, se van perdiendo ciertos aspectos, entonces si el tuviera la visión más directa sería mejor y que después hubiera una reunión una entrevista donde el pudiera decir, no se <i>pu</i> rescatar, los elementos positivos y los que son para mejorar (Docente 2).</p>	
<p>Cita 46: yo creo que es importante que el director pudiera entrar al aula, pero más que de una forma incógnita, creo que también como participando o interiorizándose de lo que nosotras hacemos dentro del aula de trabajo, porque creo que en el fondo el director debiese ser un par dentro del aula, como con esa función, más que con una mirada de supervisarte y ver todo lo malo que está pasando, tiene que haber un real acompañamiento y la única forma de acompañar a alguien es metiéndose en el trabajo y en lo que sucede en el fondo [...] y desde esa mirada poder hacer una retroalimentación real o un acompañamiento real, más que una crítica en el fondo (Docente 3).</p>	
<p>Cita 47: a mí me gustaría que la retroalimentación tuviera por lo menos una conversación directa con mi director uno a uno, y por supuesto también, porqué no decirlo, algún informe o algo tangible que yo pueda leer y recordar de que se trató mi retroalimentación, cuales son las cosas positivas que yo debo mantener en mi práctica pedagógica y cuales son las que necesito mejorar, porque en el fondo eso es lo que uno busca en el acompañamiento también, como saber tus</p>	

debilidades y poder mejorarlas, no solo que te tiren flores o que todo esté positivo, porque uno sabe que hay cosas que podrías mejorarlas (Docente 3).

Ámbito: Prácticas del director	
Dimensión: Rediseñar la organización	
Categoría: Conectar a la escuela con el entorno	Subcategoría: Comunidades de aprendizaje
<p>Cita 48: si, yo creo que sí, que los colegios tienen que ser abiertos a la comunidad y estar siempre evaluándose, pero verlo como un acompañamiento, no como una competencia quizá con otro colegio [...] (Docente 1).</p> <p>Cita 49: Yo creo que además de que falten las instancias con otros colegios, es por un tema de tiempos, [...] como que ahí falta una planificación de principio de año, de como ya nos vamos a proponer que en esta fecha y vamos a conversar de antes con cierta institución [...] (Docente 1).</p> <p>Cita 50: [...] por ejemplo si hablamos de instituciones de educación superior, <i>bucha</i> igual nos podría favorecer mucho el hecho de que pudiéramos tener a lo mejor capacitación de parte de ellos, más específicas a nuestra realidad a lo mejor como colegio porque si bien se dan muchas capacitaciones a nivel general como educación especial, tal vez un nexo más directo, una relación más directa con el establecimiento podría generar alguna capacitación más específica a la realidad del colegio (Docente 2).</p> <p>Cita 51: Y también el nexo con otras escuelas especiales, también sería de gran aporte, porque podríamos ver el funcionamiento y podemos, no se <i>po</i>, tener o utilizar modelos que funcionen muy bien o buenas prácticas de otros colegios, las podríamos nosotros a lo mejor aprender e instaurar en nuestro establecimiento (Docente 2).</p> <p>Cita 52: nosotras no tenemos la instancia de ver otro tipo de trabajo colaborativo (Docente 3).</p> <p>Cita 53: Y no tenemos en realidad esa instancia, nosotras no contamos, a mi juicio, con reales intercambios con otras entidades o con otros colegios, sin decir con otros colegios, como que casi nosotros a diario no compartimos prácticas, cada colegio es un mundo, no hay intercambio de prácticas y aprendizajes (Docente 3).</p>	

Ámbito:	
Dimensión:	
Categoría:	Subcategoría: A quien acuden las docentes ante un dificultad
<p>Cita 54: yo creo que, porque la colega sabe la realidad que está viviendo, sabe el tema del agobio laboral, cómo funcionan las clases, el tema de los tiempos, una colega te va a entender si quieres mandar todo a la punta del cerro y no te va a juzgar... y porque compartimos las mismas inquietudes también, porque todas tenemos muchas dudas o tu sabes que la otra ya lo hizo y te puede dar una respuesta más aterrizada y contextual aunque sean cursos diferentes (Docente 1).</p> <p>Cita 55: siento yo que de parte del equipo directivo no siempre hay un manejo de realidad de los chiquillos, a veces piden muchas cosas o no entienden cómo es una clase online, porque pueden</p>	

que hayan visto un par de clases pero es distinto hacer una clase online o estar presencial con las medidas sanitarias (Docente 1).

Cita 56: hay buena relación entre colegas y... y... yo creo que nadie te va a juzgar [...] y de parte de las colegas nuevas, que a mí también me paso, siento que hay un miedo hacia el equipo directivo, no hay una relación de cercanía, sino que es de miedo (Docente 1).

Cita 57: me pasa con las profesoras nuevas, que a veces me preguntan cosas y es como claro no sé, temas que te tienen que explicar el equipo directivo cuando tu llegas [...] y muchas veces hay como una recriminación cuando uno es nueva, cuando uno pregunta o pregunta mucho (Docente 1).

Cita 58: Entonces entre colegas da lo mismo que te pregunten, porque es como “oye si obvio te vamos a explicar, está bien” y pasa con las colegas nuevas y a mí me pasó cuando yo llegue, como que me daba un terror preguntar porque era como “hay pero como no va a saber” y rellenar el libro y uno así como: “como relleno esto” y claro uno iba a preguntar y es como: “pero no te puedes equivocar” y entonces ahora más aún que no estamos cara a cara, es todo por el teléfono, entonces uno puede malinterpretar como te responden también (Docente 1).

Cita 59: de pronto el equipo directivo es muy rígido en algunos aspectos y si bien ahora ellos son mucho más flexibles que en un principio cuando yo ingresé al colegio [...] todavía está la percepción de que el equipo directivo es muy rígido para lo esperado, entonces yo creo que por eso uno va primero con un colega, porque siente un lazo más de confianza y un trabajo... una línea más horizontal que ir a los directivos (Docente 2).

Cita 60: yo creo que primero, es por un tema de confianza y que eso habla claro del tema del liderazgo y la capacidad de flexibilizar y de acoger, por decirlo de alguna forma, nuestras demandas y nuestras dudas, yo creo que primero pasa por eso, como que entre pares hay un tema de confianza, de saber y poder decir que estamos atrapadas con los tiempos, entonces yo creo que eso es lo primero, y eso también va de la mano un poco con ser un poco autoritarios en relación al trabajo administrativo, al liderazgo (Docente 3).

Cita 61: [...] solo seguridad [...] y confianza también, si bien, uno no tiene una mala relación con ellos, pero igual son tus jefes (Docente 4).

Cita 62: [...] como que cuando uno tiene una duda, no se a mi me pasa, que a lo mejor es porque tengo algo atrasado o algo así, entonces no voy a ir con mis jefes si puede que dependiendo del ánimo me rete o no le guste no cierto, bueno no un reto, o no si igual puede ser un reto, o como una llamada de atención (Docente 4).

Para acceder a la transcripción de las entrevistas puede ingresar al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1ry0ET1o5oPFK7S7ndpk-aumBzOE8Xubr?usp=sharing>

7. Referencias

- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J., & Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, Vol.9, 9-33.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Management: Fourth Edition*, Londres, Sage.
- Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African Perspectives, *Education as Change*, 17 (S1): 5-20.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia una comprensión de un liderazgo efectivo. En T. Bush, V. Robinson, J. Spillane, M. Ortiz, J. Ryan, D. Giles, . . . I. Oplatka, & J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas: Nueve Miradas* (págs. 19 – 44).
- Campos, F., Bolbarán, J., Bustos, C., & González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(2), 91-111.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio*, Vol.23, 204-216.
- CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 3, 2009, pp. 19-33

- Colegio Diferencial de Concepción (2019). Proyecto educativo institucional. Extraído de: <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/18183/ProyectoEducativo18183.pdf>
- Colegio Diferencial de Concepción (2021). Reglamento de Convivencia Escolar
- CPEIPE (2019). Retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/retroalimentaci%C3%B3n_marzo2019.pdf
- DocenteMás (s/f). Ciclo Reflexivo. <https://www.docentemas.cl/desarrollo-profesional-docente/ciclo-reflexivo/>
- Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N., & Morawietz, L. (2015). Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”. Santiago
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. (Avances de Investigación, 17)
- Fullan, M. (2002). El sentido del cambio educativo. En M. Fullan, Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación. Barcelona: Octaedro.
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- 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
- Gajardo, J., Ulloa, J., & Nail, O. (2017). Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota Técnica N°7-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Gronn, P. (2010), “Where to next for educational leadership?”, en Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (Eds.), The Principles of Educational Leadership and Management, Londres, Sage.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33(3), 329-352.

- Harris, A. (2010), "Distributed leadership: Current evidence and future directions", in Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londres, Sage.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Horn, A. (2013). Liderazgo Escolar en Chile y su Influencia en los Resultados Aprendizaje. de Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. *Leadership*, 132.
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2007). *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En K. Leithwood, ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación (págs. 17-33). Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Mineduc (2012), Guía 6, Observación de Aula y Retroalimentación. Recuperado del Sitio Web de Educrea, <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/06/REC-guia-aula.pdf?x16202>
- MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2016). Planificación de la Enseñanza. DIMENSIÓN: LIDERANDO LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. Extraído de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/II.-Gu%C3%ADa-para-el-proceso-de-elaboraci%C3%B3n-de-la-planificaci%C3%B3n.pdf>
- MINEDUC (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Santiago.

- MINEDUC (2021). Liderazgo desde la sala de clases: Acompañamiento al aula: observación y retroalimentación.
- Mellado, M., Rincón, S., Aravena, O., & Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169).
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11, 105-128.
- Muller, M., Volante, P., Grau, V., y Preiss, D. D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1–12.
- Murillo, J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En J. M.-R. (coords.), *La mejora en la escuela: un cambio de mirada* (págs. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 11-24
- OREALC/UNESCO. 2012. Profesores para una educación para todos, proyecto estratégico sobre docente: Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, vol.35 (1), 227-232.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Mejorar el liderazgo escolar. *OCDE, vol.1*
- Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. En T. Bush, V. Robinson, J. Spillane, M. Ortiz, J. Ryan, D. Giles, . . . I. Oplatka, & J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas: Nueve Miradas* (págs. 45 – 80). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Vázquez, S., Bernal, J. & Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 5, octubre-diciembre, 2014, pp. 79-97
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 23-46.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). ¿Colegas y Jefes?: La visión de los docentes de escuela en Chile. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Edits.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 255-282). Santiago.