

PROYECTO DE TÍTULO MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO
EDUCATIVO

“Propuesta de mejora para contribuir a las
prácticas de gestión curricular en un
establecimiento particular de la comuna de
Concepción”

”

Preparado por: Carla Sáez Aubazartt

Revisado por: Lilian Castro Durán

Fecha: marzo del 2020

AGRADECIMIENTOS

A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo por su financiamiento económico a través de la Beca Magíster Nacional.

A mi familia, quienes me brindaron su apoyo incondicional en el transcurso de este camino brindándome paciencia y amor, creyendo siempre en mis capacidades para ser una mejor profesional.

A mi profesora guía, Lilian Castro que creyó en mi propuesta y me acompañó en este postgrado.

Al establecimiento estudiado, el cual me entregó todas las facilidades para obtener esta propuesta de mejora.

A todos los docentes que fueron partícipes en mi formación y crecimiento académico, con especial cariño a nuestro querido profesor Carlos Zapata.

“Dame paz para aceptar lo que no puedo cambiar, dame fuerza para cambiar lo que puedo cambiar, dame sabiduría para discernir entre una y la otra”.

San Agustín

Índice de contenido

<u>Introducción</u>	6
<u>Resumen</u> <u>ejecutivo</u>	7
I. <u>Antecedentes de</u> <u>contexto</u>	9
1.1) Datos del establecimiento.....	9
1.2) Organigrama.	10
1.3) Edad de los docentes encuestados.....	11
1.4) Años de servicio de los docentes encuestados.....	12
1.5) Horas contractuales y pedagógicas de los encuestados.....	13
1.6) Porcentaje de vulnerabilidad	13
1.7) Análisis de resultados de aprendizaje en evaluaciones internas.....	14
1.8) Resultados de aprendizajes en evaluaciones externas.....	17
II. <u>Línea Base</u>	22
2.1) Marco Metodológico.....	22
2.1.1) Objetivo General.....	23
2.1.2) Objetivos específicos.....	23
2.1.3) Diseño de la investigación.....	23
2.1.4) Dimensión cuantitativa y cualitativa.....	25
2.1.5) Población y muestra	25
2.1.6) Población y muestra cuantitativa.....	25
2.1.7) Población y muestra cualitativa.....	26
2.1.8) Instrumentos para la recogida de datos	27
2.1.9) Instrumentos dimensión cuantitativa.....	27

2.1.10) Instrumentos dimensión cualitativa.....	29
2.2) Plan de análisis e integración de resultados.....	32
2.2.1) Análisis de resultados cuantitativos.....	32
2.2.2) Ahondando en las sub dimensiones mayormente descendidas.....	42
2.2.3) Análisis de resultados cualitativos.....	46
2.2.4) Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos.....	64
2.2.5) Árbol de problemas.....	69
III. <u>Propuesta de</u>	
<u>mejora</u>	73
3.1) Objetivos.....	73
3.2) Estrategia.....	73
IV. <u>Fundamentación</u>	
<u>teórica</u>	78
V. <u>Conclusiones y</u>	
<u>proyecciones</u>	113
VI. <u>Referencias</u>	
<u>bibliográficas</u>	115

Índice de Tablas

Tabla 1: Síntesis de resultados SIMCE 2018.....	17
Tabla 2: Consistencia interna del cuestionario de gestión pedagógica.....	28
Tabla 3: Medidas de tendencia central más descendidas.....	42

Índice de Figuras

Figura 0: Organigrama del establecimiento.....	10
Figura 1: Rango de edad de los docentes.....	11
Figura 2: Años de servicio en comparación a los años de servicio en el establecimiento.....	12
Figura 3: Distribución de horas para otras actividades.....	13
Figura 4: Promedio de notas 2019 primer ciclo.....	14
Figura 5: Promedio de notas 2019 segundo ciclo.....	15
Figura 6: Promedio de notas 2019 enseñanza media.....	16
Figura 7: Promedio SIMCE 4º básico.....	18
Figura 8: Resultados SIMCE 6ºbásico.....	19
Figura 9: Resultados SIMCE 2º medio.....	20
Figura 10: Promedio resultados PSU 2018.....	21
Figura 11: Porcentajes de la categoría A	34
Figura 12: Porcentajes de la categoría B	35

Figura 13: Porcentajes de la categoría C	36
Figura 14: Porcentajes de la categoría D	37
Figura 15: Porcentajes de la categoría E	38
Figura 16: Porcentajes de la categoría F	39
Figura 17: Porcentajes de la categoría G	40
Figura 18: Prácticas claves para el liderazgo efectivo.....	80
Figura 19: Modelo de reflexión ALACT.....	100

Introducción

El presente informe tiene como propósito presentar el diseño de un plan de mejoramiento que permita un mayor desarrollo de prácticas para gestionar el currículum por parte del director y el equipo técnico – pedagógico en un establecimiento particular pagado de Concepción.

Se diagnosticó una problemática en el establecimiento enfocada en la gestión curricular, para ello se consideraron elementos cuantitativos y cualitativos para la recaudación de datos que orientan el diagnóstico, a partir de lo anterior esta investigación se caracteriza por ser de carácter mixta y tener un diseño explicativo secuencial, ya que, en una primera etapa se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos, esto con el objetivo de implementar las teorías de mejoramiento educativo y la toma de decisiones basadas en datos.

El informe comienza con un resumen ejecutivo, cuya finalidad es presentar el proyecto en breve palabras, luego existe el apartado de los antecedentes de contexto, el cual se caracteriza por entregar información relevante respecto al entorno y ambiente en el que está inmerso el establecimiento, seguido a lo anterior encontraremos la presentación de línea base, la cual presenta la situación inicial del establecimiento, a partir de datos obtenidos con técnicas de diagnóstico cuantitativas y cualitativas, los resultados de este diagnóstico pasan a un análisis de resultados y luego a una integración de resultados tanto cuantitativos

como cualitativos para obtener como producto final un árbol de problemas donde se identifican claramente las causas y efectos de una problemática en particular.

Diagnosticada la problemática en este informe se encontrará una propuesta de mejoramiento, la cual contempla un objetivo general y específicos, una presentación descriptiva de la estrategia a implementar y su fundamentación teórica, finalmente se encuentran las conclusiones y referencias del informe.

Resumen ejecutivo

El propósito de este apartado es dar a conocer en breves palabras en consiste este proyecto de mejora, a partir de una problemática diagnosticada con antelación en la presentación de la línea base.

A partir de lo anterior, se realizó una investigación es de carácter mixto con un diseño explicativo secuencial, en una primera etapa se recaudaron datos cuantitativos a partir del cuestionario para docentes de aula que fue construido por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, con el propósito de medir percepciones sobre la gestión curricular en los establecimientos, los cuestionarios fueron aplicados a una muestra de 25 docentes, los datos recabados fueron analizados mediante técnicas cuantitativas utilizando el programa Excel. Los resultados obtenidos detectaron las siete categorías de prácticas de gestión curricular descendidas, de las cuales tres categorías presentaban un desarrollo mínimo, para ello se continuó con una segunda etapa de diagnóstico para profundizar en las causas de las prácticas de gestión curricular descendidas, para eso, se utilizó una técnica de investigación cualitativa basada en entrevistas individuales semiestructuradas a la directora, jefe de unidad técnica y coordinadoras, también se consideró una entrevista grupal semiestructurada para una muestra de tres docentes de primer ciclo, tres docentes de segundo ciclo y tres docentes de enseñanza media.

La integración de resultados permitió determinar que las prácticas de gestión curricular están débilmente desarrolladas en relación al apoyo docente, el monitoreo y el trabajo colaborativo en el colegio particular de Concepción, específicamente se observaron que categorías de prácticas de gestión curricular más descendidas son la categoría D denominada “Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”, la categoría F denominada “Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje” y la categoría G denominada “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, a partir de lo anterior las causas que explican lo anterior son la ausencia de una visión compartida respecto a la gestión curricular, falta de funciones y roles claros definidos en el establecimiento, además de poseer ciertas creencias respecto a las prácticas de gestión curricular, una ausencia de liderazgo y sistematización de la labor pedagógica.

En consecuencia, se genera una propuesta de mejora, basada en el sustento teórico y las necesidades del establecimiento respecto a las categorías más descendidas. Esta propuesta consiste en guiar al equipo directivo y técnico pedagógico a través de un programa de asesoramiento externo enfocado en el desarrollo de capacidades, condiciones y motivaciones respecto a las prácticas de gestión curricular asociadas al monitoreo, apoyo docente y trabajo colaborativo.

I. Antecedentes de contexto:

1.1) Datos del establecimiento:

El presente estudio se desarrolla en un establecimiento particular pagado ubicado en la comuna de Concepción correspondiente a la región del Biobío, que entrega educación a estudiantes de los niveles pre básico, básico y enseñanza media. Cuenta con una trayectoria de doce años. Actualmente su matrícula alcanza a doscientos veinte estudiantes sin Jornada Escolar Completa (JEC). Se observa que la matrícula se mantiene relativamente estable.

Según la información adjunta en la página web, sumado a lo que mencionan sus miembros fundacionales en las entrevistas realizadas, el establecimiento fue fundado en el año 2005, impartiendo clases en los niveles kínder, 1º y 2º Básico. Ha crecido todos los años en un nivel, llegando actualmente a cuarto medio.

El equipo directivo distingue al establecimiento con un carácter familiar y el ambiente participativo de la comunidad educacional que generan un círculo virtuoso.

Además, comprenden el colegio como un espacio en donde los niños y niñas puedan sentirse libres y en casa. Para ello el equipo señala que tiene una importancia fundamental la convivencia armónica del alumno con su entorno, bajo un concepto de educación integral, basado en el desarrollo de capacidades básicas como la competencia social, el desarrollo del potencial creativo, las aptitudes ético-morales y las capacidades físicas y motoras. El

proyecto se concibe como un colegio familiar, donde se integran de manera armónica hijos, hijas, profesores y padres, con un máximo de veinte estudiantes por curso.

Visión:

El colegio educa y orienta a niños, niñas y jóvenes en edad escolar, para convivir de forma sana, armónica, respetuosa, consciente con su comunidad y con el medio ambiente, respetando las etapas del desarrollo vital y las peculiaridades de cada estudiante. Esto se implementa a través de un modelo pedagógico centrado en la persona, que impulsa el desarrollo de la autonomía y la reflexión, en todas las instancias y niveles escolares.

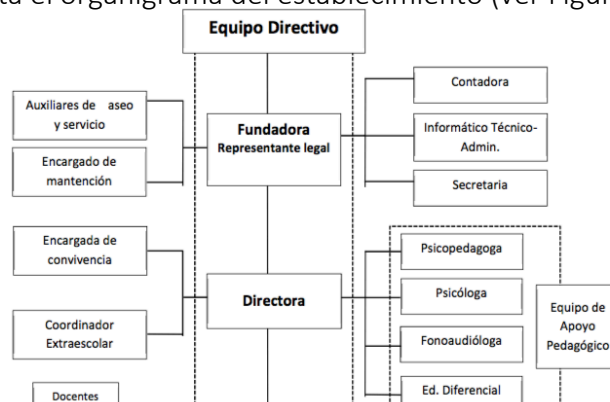
Misión:

El colegio se propone educar a toda la persona, en un marco valórico de alegría, respeto, confianza, libertad, empatía, buscando un desarrollo de la conciencia en el más amplio sentido.

1.2) Organigrama:

El Equipo Directivo está conformado por una directora, un jefe de unidad técnica pedagógica, una coordinadora de educación parvularia y sostenedora. Posee una dotación docente de 30 profesores, de los cuales 2 docentes son encargados de convivencia y 3 docentes coordinadoras de ciclos, además se encuentra el equipo de apoyo pedagógico conformado por una educadora diferencial, una psicopedagoga y una psicóloga, también el establecimiento cuenta con 5 asistentes de aulas y 6 auxiliares. Cabe mencionar que en el estudio participaron en la dimensión cuantitativa 25 docentes de la escuela y en la dimensión cualitativa la directora, jefe de unidad técnica, coordinadoras de ciclos y 9 docentes de diferentes ciclos.

A continuación, se presenta el organigrama del establecimiento (ver Figura 0).



1.3) Edad de los docentes encuestados:

Los docentes encuestados que se desempeñan en este establecimiento realizan clases en educación parvularia, primer ciclo, segundo ciclo y enseñanza media.
Fuente: www.mozartschuleconcepcion.cl

Según los datos reportados el 80% promedio de los docentes tiene igual o menor de 35 años de edad, en cambio un 20% promedio de los docentes encuestados posee mayor de 35 años, esto evidencia que el cuerpo docente es bastante joven en comparación a otras realidades. En la Figura 1 es posible observar la distribución de las edades de los docentes a partir de un rango.

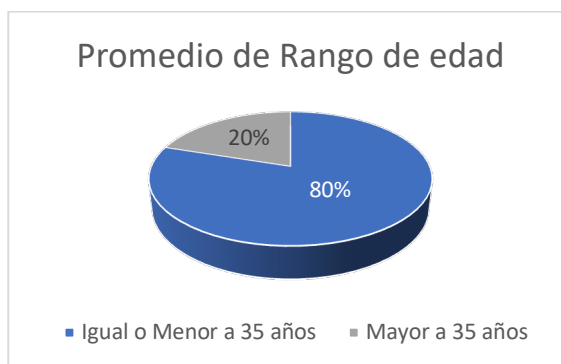


Figura 1. Rango de edad de los docentes.

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

1.4) Años de servicio de los docentes encuestados:

Según los datos obtenidos en la encuesta, los docentes tienen en promedio seis años de servicio, con un rango que va desde los uno a los trece años. En lo que respecta a los años de servicio en este establecimiento, el rango oscila entre los cero comas cinco y los diez años de servicio, con un promedio de cuatro años de servicio en el establecimiento.

Observando la mediana de los resultados, señala que el 50% de los docentes llevan más de cuatro años trabajando en el establecimiento. Considerando que el profesor que tiene más años de servicio en el establecimiento es de diez años, evidencia, que existe una alta rotación de docentes en el centro educativo.

En la siguiente Figura 2 es posible observar los años de servicio de los docentes y los que se han desempeñado en este establecimiento.

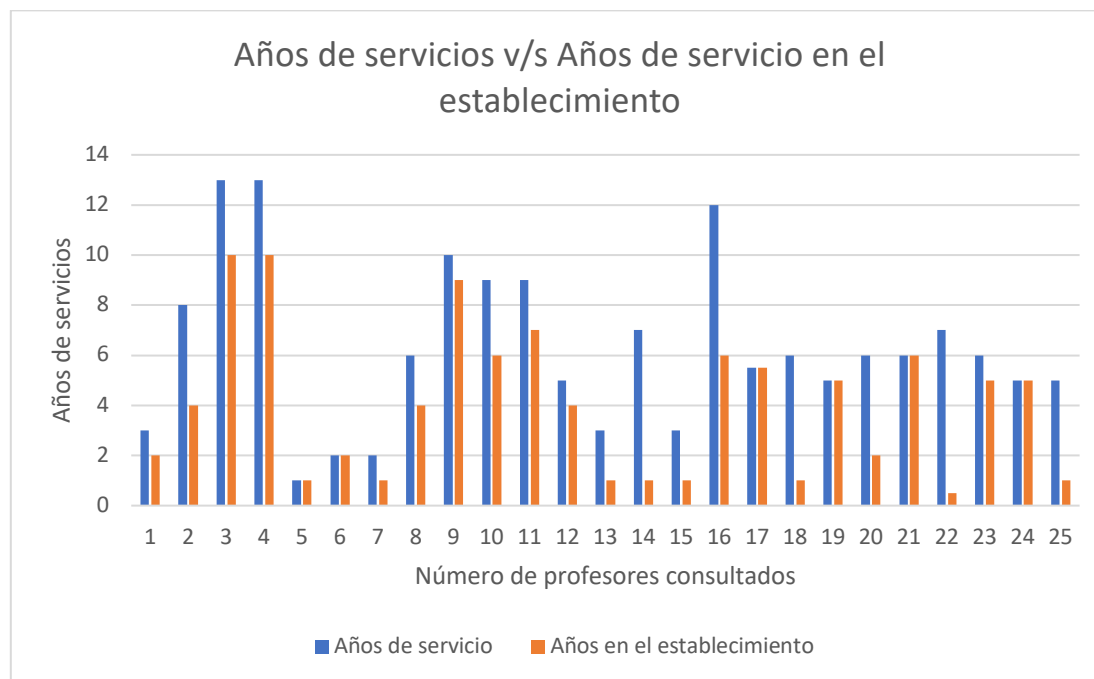


Figura 2. Años de servicio en comparación a los años de servicio en el establecimiento.

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

1.5) Horas contractuales y pedagógicas de los encuestados:

Respecto de las horas contractuales y las horas pedagógicas de clase que los docentes llevan a cabo es posible observar que los contratos son realizados por 32,7 horas cronológicas semanales promedio, en donde los docentes realizan en promedio 19,0 horas pedagógicas en el aula. La diferencia de horas contractuales v/s aula se genera, ya que, por políticas del colegio las jefaturas de curso cuentan con 10 horas extras aproximadas para destinarlas a esta labor. En promedio las horas cronológicas que los docentes destinan a preparar sus clases es de un 34%, al trabajo colaborativo un 16%, a las reuniones técnicas un 19%, a la evaluación de trabajos y evaluaciones de los estudiantes 18% y, por último, a la atención de apoderados un 16%, es importante considerar que en el espacio de comentarios cuatro docentes mencionaron que el tiempo otorgado por el colegio para estas labores no era suficiente, por tanto había mucho trabajo extra que era realizado en sus casas.

En la Figura 3 es posible observar la distribución de horas cronológicas para otras actividades realizadas por los docentes.

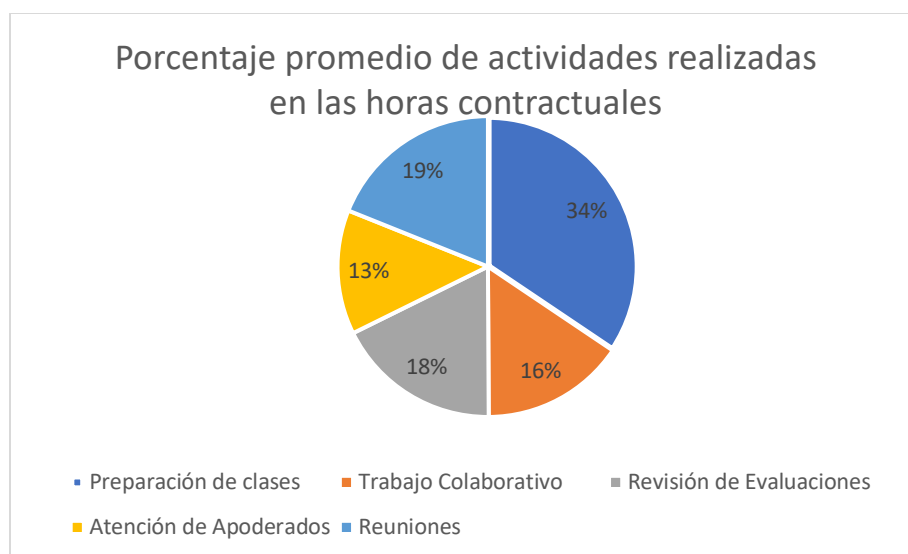


Figura 3. Distribución de horas para otras actividades.

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

1.6) Porcentaje de vulnerabilidad:

Según el informe entregado por la agencia de calidad el año 2017, el establecimiento presenta un nivel socioeconómico alto y un índice de vulnerabilidad promedio de un 9%, lo que indica que la gran mayoría de las familias tienen 16 o más años de escolaridad y un ingreso del hogar de \$1.460.001 o más.

1.7) Análisis de resultados de aprendizajes en evaluaciones internas:

A continuación, se analizan los promedios de cada curso asociados a cada asignatura, con la finalidad de analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esta decisión se obtuvo a partir de la falta de evaluaciones institucionales del establecimiento.

En el promedio de notas del primer ciclo se observa que es superior a 5,5, además las asignaturas de lenguaje, ciencias, historia y matemáticas son las más descendidas, en cambio las asignaturas asociadas a las habilidades artísticas son las que poseen mejor promedio (ver Figura 4).

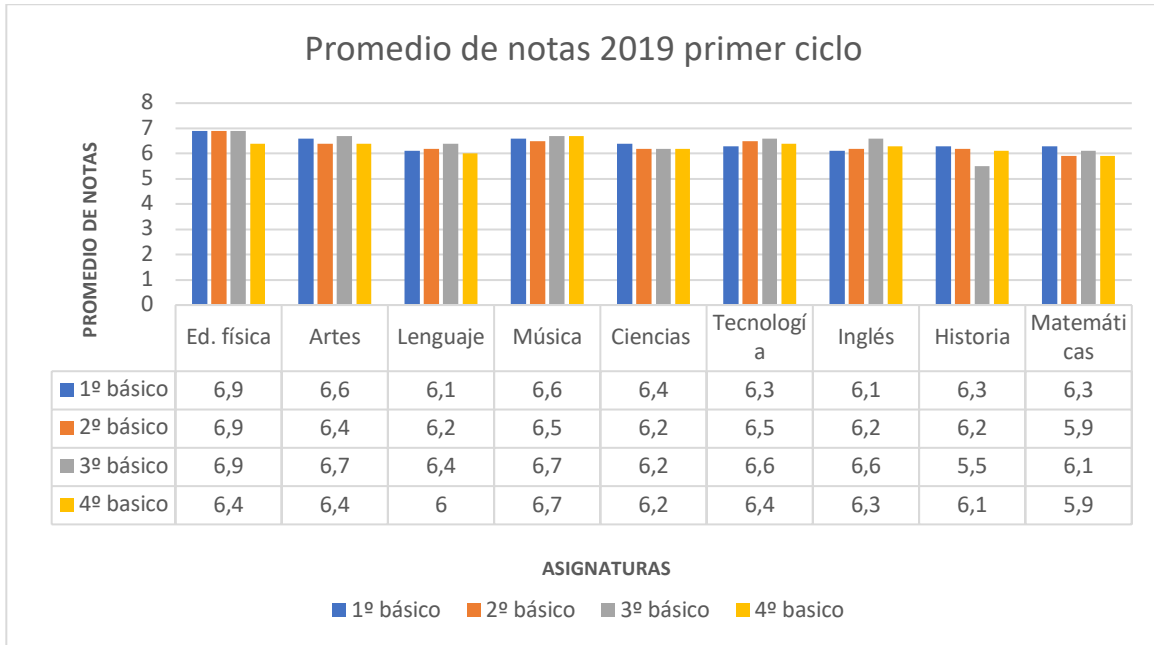


Figura 4. Promedio de notas 2019 primer ciclo.

Fuente: Sistema de gestión escolar Syscol.

El promedio de notas del segundo ciclo se observa que el quinto y séptimo básico se destacan en sus resultados, además obtienen mejor resultado las asignaturas artísticas y físicas en todos los cursos, sin embargo, a nivel general las asignaturas de ciencias, lenguaje y matemáticas son las más descendidas (ver Figura 5).

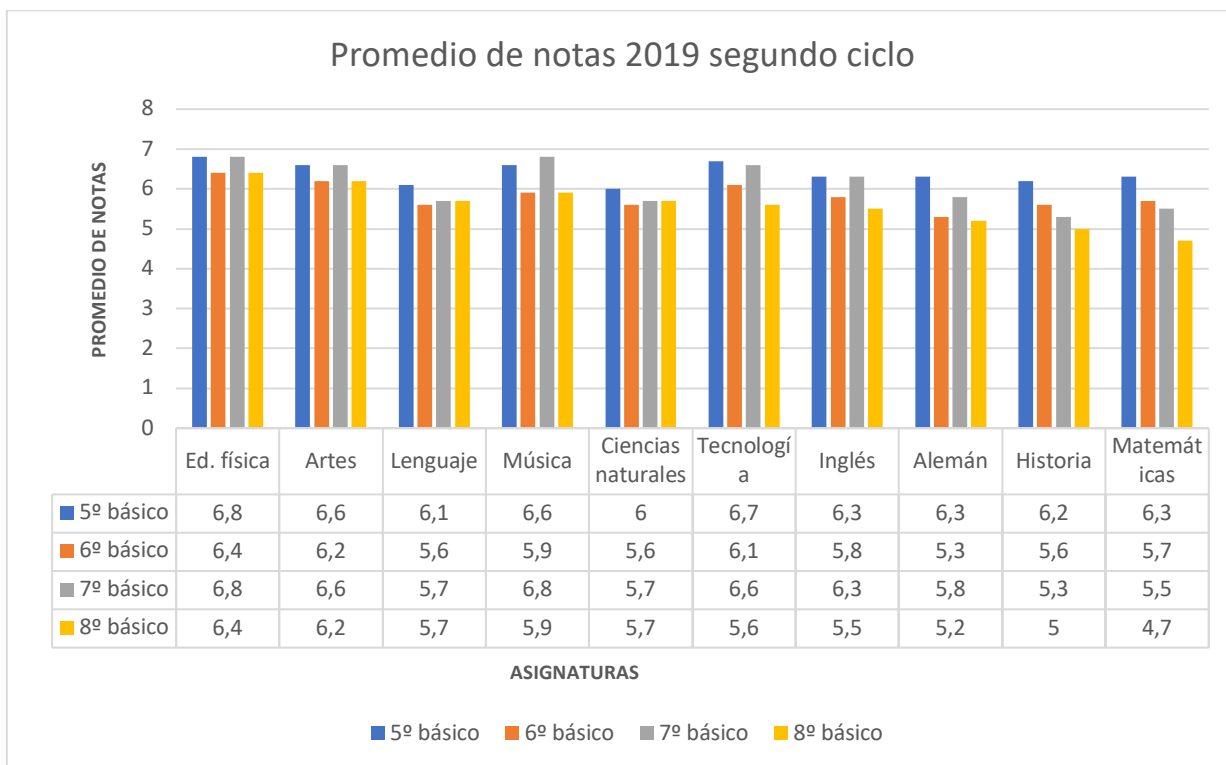


Figura 5: Promedio de notas 2019 segundo ciclo.

Fuente: Sistema de gestión escolar Syscol.

Según el promedio de notas en la enseñanza media, se observa que las asignaturas ligadas a lo científico y el idioma son las que poseen resultados más descendidas, en cambio las asignaturas artísticas y humanistas obtienen mejores resultados, además existen promedios con valor 0, ya que no se encuentra información de ellos. (ver Figura 6).

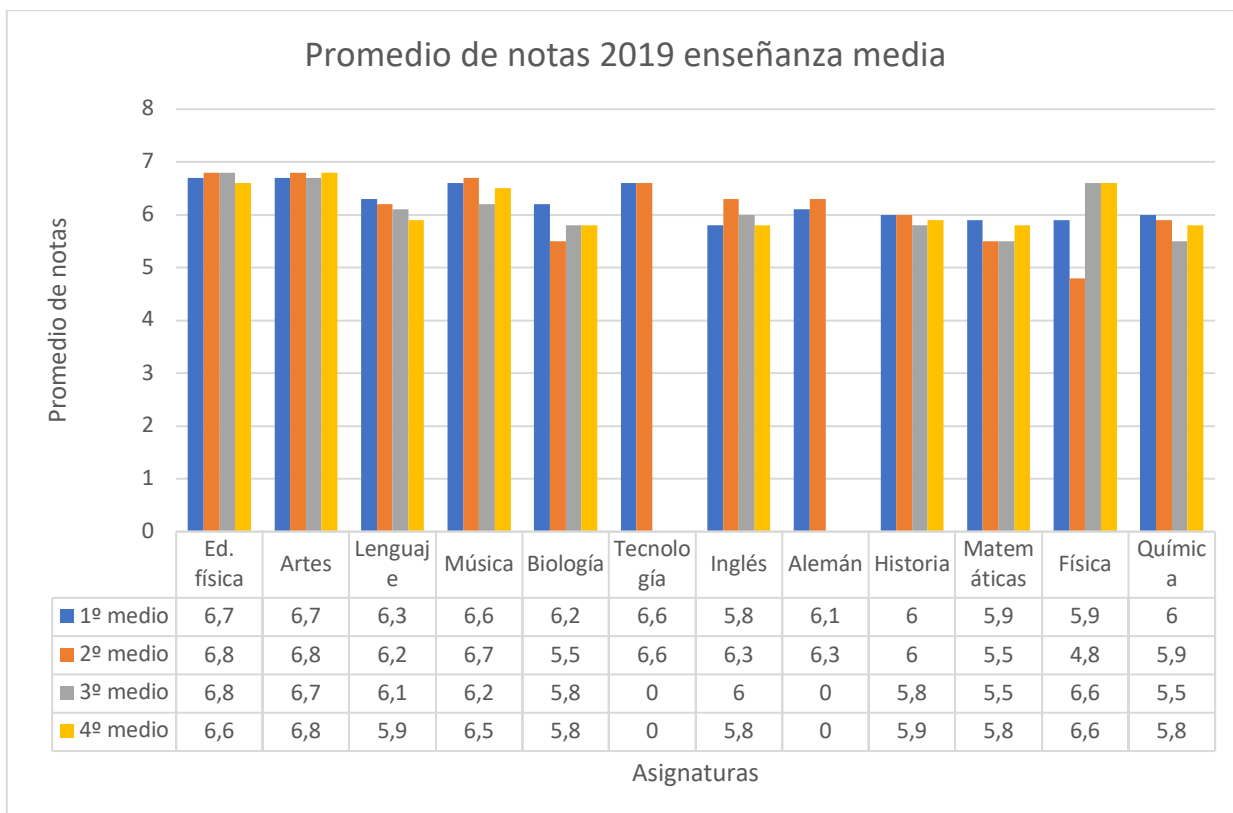


Figura 6. Promedio de notas 2019 enseñanza media.

Fuente: Sistema de gestión escolar Syscol.

1.8) Resultados de aprendizajes en evaluaciones externas:

Según el informe de resultados educativos entregados por la agencia de la calidad de la educación, los resultados obtenidos en mediciones del sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje SIMCE, oscilan entre los 256 a 321 puntos en los cursos de cuarto

básico, sexto y segundo medio, dentro del nivel socioeconómico que encuentra el establecimiento, se puede indicar que hay resultados similares a colegios semejantes y otros puntajes más bajos como lo señala la síntesis de resultados 2018 (ver Tabla 1), es importante además que según los resultados la Agencia de calidad de la educación, cataloga al establecimiento con un desempeño medio, que se asocia a un nivel emergente.

SIMCE	Cuarto básico		Sexto básico		Segundo medio	
	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE
Lectura	297	Similar	279	Similar	261	Más bajo
Matemática	283	Más bajo	263	Más bajo	287	Más bajo
Ciencias Naturales	No aplica	No aplica	289	Similar	268	Más bajo

Tabla 1. Síntesis de resultados SIMCE 2018

Fuente: Agencia de la calidad de la educación

Según los resultados del SIMCE 4º BÁSICO se observa que la asignatura de lenguaje tiene una leve mejora en comparación con la asignatura de matemáticas, es por ello que posee un promedio en lenguaje de 296 puntos y un promedio de 284 puntos en matemáticas (ver Figura 7).

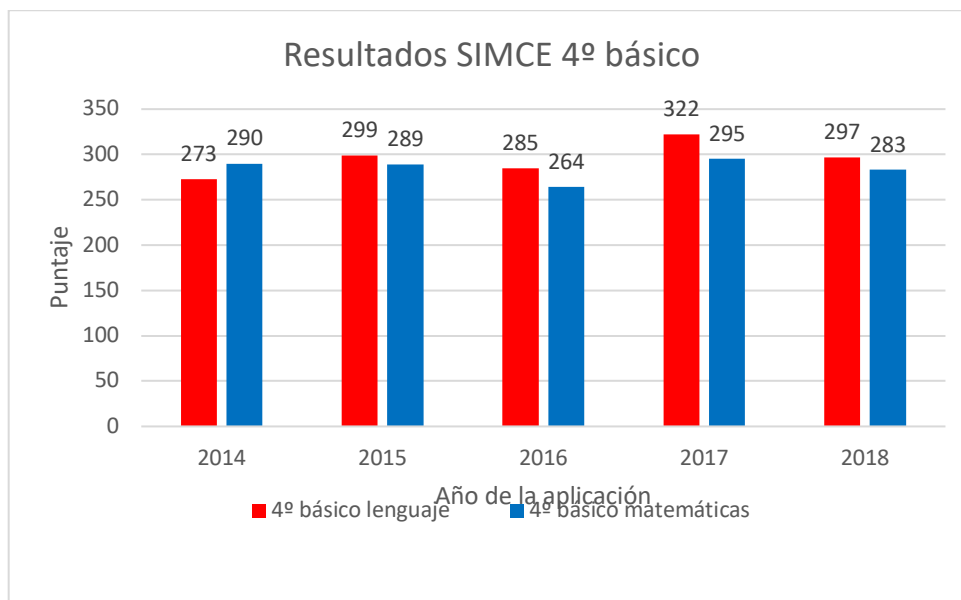


Figura 7. Resultados SIMCE 4º BÁSICO.

Fuente: Informe de Resultados Educativos. Agencia de Calidad de la Educación.

A partir de los resultados del SIMCE 6º BÁSICO se observa un destacado desempeño en la asignatura de ciencias obteniendo un promedio de 296 puntos, en cambio en lenguaje hay un promedio más descendido de 275 puntos y en matemáticas uno similar de 273 puntos (ver Figura 8), cabe señalar que el en el 2017 no existen registros, ya que no se encontraba la cantidad mínima de estudiantes rindiendo la evaluación.

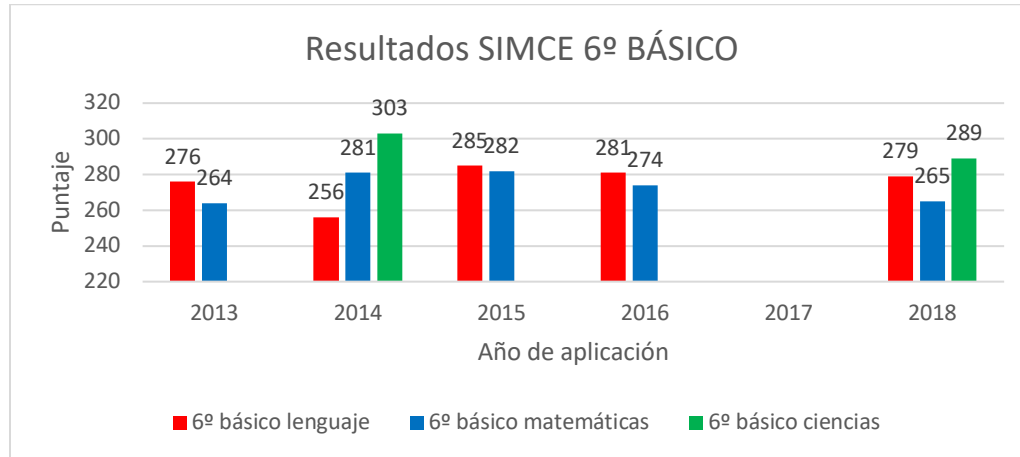


Figura 8. Resultados SIMCE 6º BÁSICO.

Fuente: Informe de Resultados Educativos. Agencia de Calidad de la Educación.

Por último, en los resultados SIMCE de 2º medio se observa una baja en los resultados 2018, se informa además que el curso en el año 2016 decidió no rendir SIMCE, la asignatura de matemáticas que obtiene un puntaje promedio de 301 puntos, luego lenguaje 291 y por último ciencias con su primera evaluación de 268 puntos. (ver Figura 9), cabe señalar que en el año 2016 los estudiantes decidieron no rendir la evaluación nacional.

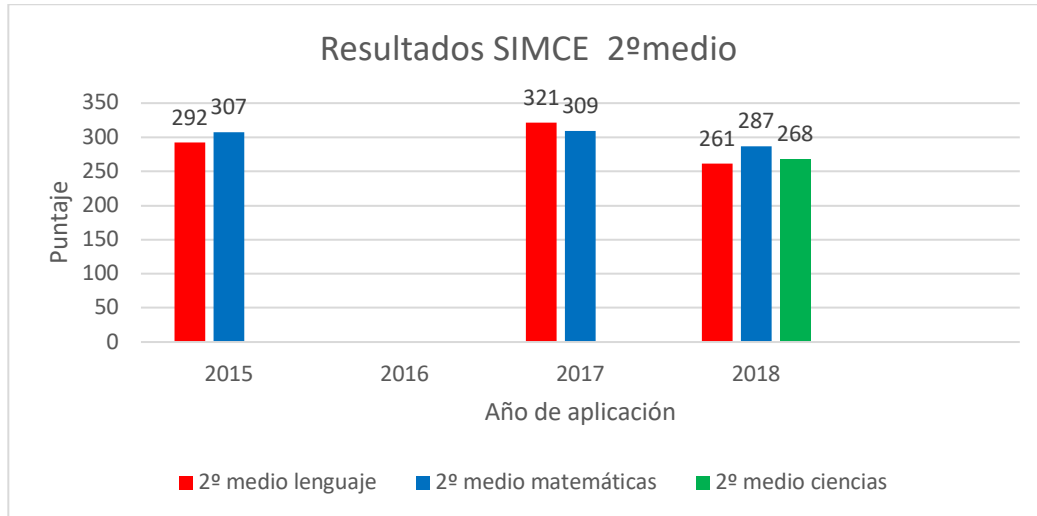


Figura 9. Resultados SIMCE 2º MEDIO

Fuente: Informe de Resultados Educativos. Agencia de Calidad de la Educación.

Los resultados obtenidos en mediciones estandarizadas como el SIMCE, poseen mejoras puntuales en Matemática y Lenguaje 4° y 6° Básico, además de las mejoras en 2° medio en matemáticas. Dentro de los informes estudiados y resultados SIMCE, se identifica que los estudiantes de este establecimiento logran demostrar un nivel de aprendizaje adecuado, vale decir, los estudiantes han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica que han adquirido los conocimientos y las habilidades básicas estipuladas en el currículum para el periodo evaluado (MINEDUC, 2012).

Otra evaluación externa son los resultados obtenidos en la prueba de selección universitaria (PSU) 2018, las cuales poseen un promedio de 603 puntos, siendo lenguaje el resultado promedio más alto e historia el resultado promedio más bajo, las notas de enseñanza media (NEM) y el Ranking de los estudiantes se encuentra sobre los 650 puntos (ver Figura 10).



Figura 10. Promedio Resultados PSU 2018

Fuente: Informe DEMRE.

II. Línea Base.

2.1) Marco Metodológico:

La presente investigación tiene el propósito de diseñar un plan de mejoramiento que permita un mayor desarrollo de prácticas para gestionar el currículum por parte del director y el equipo técnico – pedagógico en un establecimiento particular de Concepción, por lo tanto, para conocer a cabalidad la situación inicial del establecimiento, se genera una investigación

de carácter mixto, ya que, posee elementos tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo, vale decir, es un proceso que vincula los diferentes datos en un mismo estudio, con el objetivo de resolver un problema o planteamiento (Ruiz, Borboa y Rodríguez, 2013).

La investigación entrega detalles diagnósticos, vale decir otorga detalles de una manifestación, por lo tanto, se habla de un alcance descriptivo:

Es el estudio que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p.80).

En el caso de la etapa de diagnóstico la temporalidad es transversal, ya que se recogen una sola vez los datos, vale decir tiene un propósito de describir variables y analizar su incidencia en un momento dado (Sampieri et al., 2010).

Además, se caracteriza por ser una investigación no experimental, ya que no se manipulan las variables,

Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos (Sampieri et al., 2010, p.149).

2.1.1) Objetivo General:

Diseñar un plan de mejoramiento que permita un mayor desarrollo de prácticas para gestionar el currículum por parte del director y el equipo técnico – pedagógico en un establecimiento particular de Concepción.

2.1.2) Objetivos específicos:

- Evaluar la percepción de los docentes sobre las prácticas de gestión curricular que se llevan a cabo por el director y el equipo técnico- pedagógico en el establecimiento.
- Analizar los datos de la percepción de los docentes sobre las prácticas de gestión curricular que se llevan a cabo por el director y el equipo técnico- pedagógico en el establecimiento.
- Comparar los datos de la percepción de los docentes sobre las prácticas de gestión curricular que se llevan en el establecimiento.
- Evaluar las prácticas de gestión curricular más descendidas.
- Indagar las causas de las prácticas más descendidas en base a datos y a la opinión del equipo directivo y docentes.

2.1.3) Diseño de la investigación:

El diseño de la investigación como se mencionó anteriormente posee un carácter mixto “Explicativo secuencial”, la finalidad de este diseño es utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales, esto implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema.

Alguna de sus ventajas son la perspectiva más amplia y profunda, la mayor teorización, datos más “ricos” y variados, creatividad, indagaciones más dinámicas, mayor solidez y rigor, Mejor “exploración y explotación” de los datos.

Sampieri y Mendoza, 2008 en Sampieri et. Al.,2010 mencionan que los métodos mixtos manifiestan un grupo de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e involucran la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su

integración y discusión, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y obtener un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

El diseño explicativo secuencial se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos.

La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio (Sampieri et. Al., 2010, p.566).

Un motivo frecuente de este modelo es usar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como ahondar en éstos. Ha sido un modelo muy valioso en situaciones donde aparecen resultados cuantitativos inesperados o confusos.

2.1.4) Dimensión cuantitativa y cualitativa:

En primer lugar, se aplicó un instrumento de “Gestión curricular” realizado por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, con la finalidad de indagar los síntomas del establecimiento respecto a la gestión curricular, luego se realizaron entrevistas individuales y grupales, con la finalidad de indagar las causas, a continuación, se describen los pasos metodológicos de la dimensión cuantitativa y cualitativa.

2.1.5) Población y muestra:

2.1.6) Población y muestra cuantitativa:

Se entiende por población el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. La muestra es un sub grupo de la población (Sampieri, Fernández y Baptista, 2006).

La población de los docentes en el establecimiento es de 30 profesores, sin embargo, el número de sujetos que participan en la aplicación de un cuestionario es de una muestra de 25 docentes, vale decir el 83% de la población, el 17% de inasistencia fue porque se encontraban realizando un taller externo, del 83% total de la muestra, el 32% eran hombres y el 68% mujeres.

Los criterios de inclusión de la muestra cuantitativa fueron la asistencia de los docentes a las reuniones de ciclo, la firma del consentimiento informado y contestar la encuesta aplicada.

El tipo de muestra es no probabilístico, ya que se seleccionó a la muestra de manera no aleatoria y fue intencionada, con la finalidad de que participará la mayor cantidad de la población.

Así mismo la técnica de muestreo es aleatoria simple, esta se utiliza cuando se conocen todos los elementos que conforman la población, además cada elemento de la población tiene la misma posibilidad de ser elegido para formar parte de la muestra.

Los docentes encuestados que se desempeñan en este establecimiento realizan clases en educación parvularia, primer ciclo, segundo ciclo y enseñanza media.

2.1.7) Población y muestra cualitativa:

El establecimiento cuenta con 30 docentes, los cuales son parte de la población, sin embargo, el tamaño de la muestra para las entrevistas individuales y grupales fueron de 9 docentes, 3 coordinadoras, directora y jefe técnico, se realizaron ciertos criterios estratégicos que

intencionan la muestra, por lo tanto, la técnica de muestreo es intencional. Sampieri et al., (2010) señalan que “Llevar a cabo muestreo dirigido o intencional. El investigador puede elegir ciertos casos, analizarlos y más adelante seleccionar casos adicionales para conformar o no los primeros resultados” (p. 476).

El objetivo de la dimensión cualitativa es conocer las posibles causas que generan los problemas de gestión curricular en el establecimiento de acuerdo a la opinión de los docentes y equipo directivo, es por ello que los criterios de inclusión en la muestra se realizaron pensando en entrevistas individuales y grupales a docentes, que por factibilidad fue dividida por ciclos, por tanto, se seleccionan tres docentes de educación de párvulo y primer ciclo, tres docentes de segundo ciclo y tres docentes de enseñanza media, en cada ciclo se regula la variable de sexo, edad, cargo y años de experiencia en el establecimiento. Los sujetos que componen la muestra son seleccionados según su rol en el colegio, también según cuánto saben del fenómeno y por último según sus años de experiencia en el establecimiento, por lo tanto, el tipo de muestreo es no probabilístico, (Ibid) mencionan que “...cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. También se les conoce como “guiadas por uno o varios propósitos”, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (p. 396).

2.1.8) Instrumentos para la recogida de datos:

2.1.9) Instrumentos dimensión cuantitativa:

La técnica de recolección de información en la dimensión cuantitativa, consistió en utilizar datos numéricos, a través de la aplicación de un instrumento el cual es un cuestionario para docentes de aula que fue construido por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Construido en base a instrumentos y marcos nacionales, como el Marco para la Buena

Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación [Mineduc 2015] y los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2014), con el propósito de medir percepciones sobre la gestión curricular en los establecimientos.

El instrumento presenta reactivos en formato de afirmaciones con Escala Likert de cinco categorías, definido:

Como un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externalice su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico (Sampieri et al., 2010, p. 245).

El cuestionario aplicado consta de siete categorías enfocadas a la labor de la gestión curricular, observamos:

- **Categoría A** denominada como “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio”.
- **Categoría B** señalada como “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”.
- **Categoría C** que se denomina “Los profesores que elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”.
- **Categoría D** llamada “Apoyo 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”.
- **Categoría E** señalada como “La Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”.
- **Categoría F** se denomina como “Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”.

- **Categoría G** denominada como “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”.

Este instrumento es validado y confiable, como lo señala la tabla 2, en donde los datos obtenidos tanto por categoría como el total del cuestionario, los valores del Alfa de Cronbach (α) obtenidos van de $< ,6$ y $< ,9$. De acuerdo con el criterio sugerido por George y Mallery (2003, p. 231), el valor de la escala ($\alpha ,944$), es evaluada como excelente la consistencia interna de las categorías de la escala.

Tabla 2. *Consistencia interna del cuestionario de gestión pedagógica.*

Consistencia interna cuestionario de gestión pedagógica.

Categorías	Alfa de Cronbach (α)
Categoría A	,663
Categoría B	,821
Categoría C	,812
Categoría D	,721
Categoría E	,819
Categoría F	,858
Categoría G	,862
Total	,944

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

El tipo de análisis de datos es descriptivo, ya que describe fenómenos, situaciones, contextos y eventos, por lo tanto, el objetivo de este tipo de análisis de datos es detallar cómo son y se manifiestan los síntomas (Sampieri et al.,2010).

Así mismo, el proceso consistió en tabular los datos, luego calcular medidas de tendencia central y de dispersión, para finalizar con los resultados graficados a partir de siete categorías de prácticas de gestión curricular, asociadas a veintiocho prácticas, luego el análisis de los datos consistió en comparar y evaluar las prácticas de gestión curricular más descendidas, para continuar con una indagación cualitativa.

Se pretende con la recolección de información cuantitativa, profundizar en la investigación los factores porque las personas perciben lo medido con instrumentos cuantitativos, es por

ello que (Ibid) señalan que “En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos” (p. 439), es por ello que la Técnica de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, ya que, estas técnicas grupales e individuales de recolección de información son más íntimas, flexibles y abiertas, se observa como una conversación donde se intercambian información entre entrevistado e entrevistador (Sampieri et al.,2010)

2.1.10) Instrumentos dimensión cualitativa:

Se realizaron entrevistas individuales al equipo directivo (directora, unidad técnica pedagógica, coordinadoras) y entrevistas grupales al equipo de docentes (ciclo párvulo, 1º ciclo, 2º ciclo, E. media), cada una de las entrevistas antes de ser aplicadas fueron validadas mediante un juicio de experto, los cuales retroalimentaron ciertas mejoras respecto a la claridad y pertinencia con los objetivos específicos, para la óptima comprensión de las preguntas, se priorizó conocer creencias de la gestión curricular, luego se consulta respecto al despliegue de prácticas de gestión curricular y por último se dan a conocer los resultados de la encuesta y se consultan explicaciones, el tipo de análisis de datos para esta dimensión cualitativa es sustentado por el paradigma humanista, en el cual Cárcamo (2005) señala que el paradigma humanista “... pone énfasis en la interpretación de los fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido” (p. 204).

A partir de lo anterior el análisis cualitativo tanto de las entrevistas individuales como grupales, se utilizó el análisis de discurso hermenéutico, el cual en griego significa que es “el acto de interpretación”. Schleiermacher, 1768 citado en Cárcamo, 2005 señala que “La hermenéutica debe ser entendida como el arte del entendimiento, a partir del diálogo”, es por ello, que luego de la transcripción de las entrevistas se realizó una malla categorial con

categorías emergentes que surgen del propio discurso del equipo directivo y de los docentes” (P. 206), a partir de eso se interpretaron y comprendieron las diversas unidades textuales señaladas en las entrevistas, en este sentido Cárcamo (2005) señala “la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual” (p. 207), vale decir, el análisis está orientado a lograr inferir y deducir del discurso lo que quiso decir con lo que dijo, además de indagar en el discurso ciertas causas de los problemas de gestión curricular levantando categorías y luego triangular con otras fuentes de información.

Las pautas de preguntas para las entrevistas semiestructuradas se dividieron dependiendo del rol de los entrevistados, para los docentes de aula las categorías de las preguntas se agruparon en seis áreas:

- Primera área** “Indagación de creencias respecto la gestión curricular”.
- Segunda área** “Necesidades de la institución respecto a la gestión curricular”
- Tercer lugar** “Alto y bajo despliegue de prácticas de gestión curricular”
- **Cuarto lugar** “Trabajo colaborativo entre los docentes”
- **Quinto lugar** “Monitoreo permanente de la cobertura curricular”
- Sexto lugar** “Apoyo que reciben los docentes por medio de la observación de clases”

Para la directora, jefe de unidad técnico pedagógica y coordinadoras las categorías de las preguntas se agruparon en seis áreas similares:

- Primera área** “Indagación de creencias respecto la gestión curricular”.
- Segunda área** “Rol en la institución respecto a la gestión curricular”

-
- Tercer lugar “Alto y bajo despliegue de prácticas de gestión curricular”
 - Cuarto lugar “Trabajo colaborativo entre los docentes”
 - Quinto lugar “Monitoreo permanente de la cobertura curricular”
 - Sexto lugar “Apoyo que reciben los docentes por medio de la observación de clases”

2.2) Plan de análisis de resultados:

2.2.1) Análisis de resultados cuantitativos:

Los resultados de cada categoría se subdividen en siete dimensiones con sus respectivos ítems que evalúan el nivel de desarrollo de cada práctica, para ello encontramos:

-**Categoría A** denominada como “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio”, de ella se dispone el ítem uno Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos, ítem dos Organizan la asignación

de los docentes y horarios de los cursos, Ítem tres Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.

- **Categoría B** señalada como “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”, en ella se asocia el Ítem cuatro Acuerdan con los docentes, políticas comunes, Ítem cinco acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura, Ítem seis sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores, Ítem siete seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos.

- **Categoría C** que se denomina “Los profesores que elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”, se asocian los Ítem ocho conocen las bases curriculares y los programas de estudio, Ítem nueve realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum, Ítem diez realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio, Ítem once elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso, Ítem doce elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura, Ítem trece analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones, Ítem catorce se busca material complementario.

- **Categoría D** llamada “Apoyo 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”, de ella se conocen las prácticas tales como el Ítem quince efectúan observaciones de clases regularmente, Ítem dieciséis analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes, Ítem diecisiete se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias.

- **Categoría E** señalada como “La Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”, del cual nacen los siguientes Ítem dieciocho estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación, Ítem diecinueve revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, Ítem veinte revisan con

los docentes las principales evaluaciones contemplan distintas formas, Ítem veintiuno consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.

- **Categoría F** se denomina como “Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”, sus ítems asociados son el Ítem veintidós hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura, Ítem veintitrés organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones, Ítem veinticuatro revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos, Ítem veinticinco identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.

-**Categoría G** denominada como “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, los ítems asociados son el Ítem veintiséis las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, Ítem veintisiete comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan, Ítem veintiocho gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos.

A continuación, se presenta la información extraída del cuestionario aplicado a la muestra de docentes disgregada por categorías.

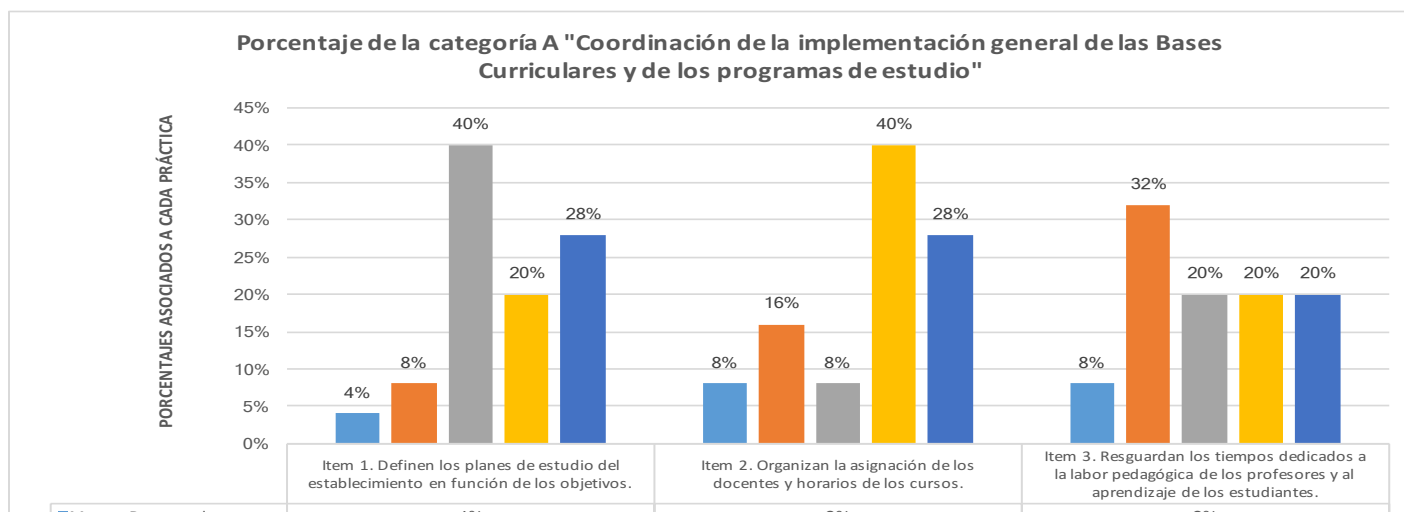


Figura 11. Porcentajes de la Categoría A.
Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

En la Figura 11 se evalúa la categoría A “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio”, se puede apreciar que la percepción de los docentes respecto a la coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio por parte del director y jefe de unidad técnica pedagógica se encuentra descendida, ya que la opinión de los docentes no sobrepasa el 50% en la afirmación Muy de acuerdo o De acuerdo, sin embargo a pesar de la baja considerable dentro de las prácticas asociadas a esta categoría se destaca por ser mejor evaluada el ítem uno “Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos” con un 28% de Muy de acuerdo, práctica relacionada con la definición de los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos, por el contrario el ítem más descendido es el tres “Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes” que se relaciona con resguardar los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes, ya que consta con un 8% de Muy en desacuerdo junto a un 32% en Desacuerdo.

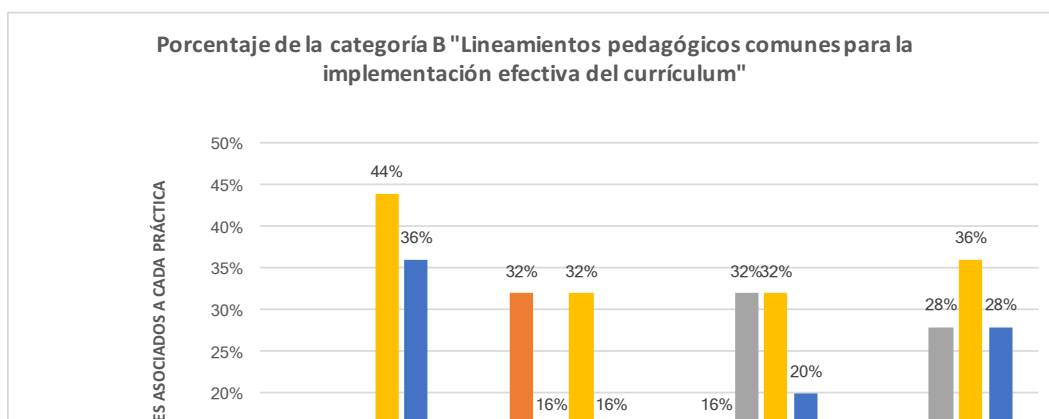


Figura 12. Porcentajes de la Categoría B.

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

En la Figura 12 se evalúa la categoría B “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”, se observa que todas las prácticas de gestión curricular basadas en entregar lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum se encuentran bajo el 50% de despliegue, a partir de lo anterior el ítem cinco “Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura” es uno de los más descendidos el cual habla de acordar con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura obteniendo un 4% de Muy en Desacuerdo y casi un 32% En Desacuerdo, sin embargo uno de los ítems mejor evaluados es el cuatro “Acuerdan con los docentes, políticas comunes” con un 36% de Muy de acuerdo.

Porcentaje de la categoría C "Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje"

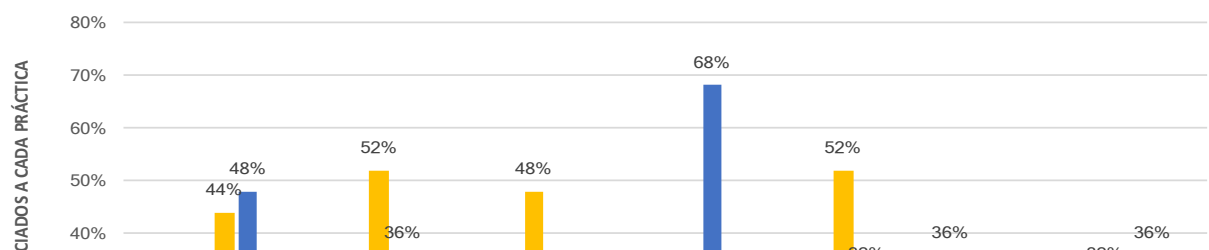


Figura 13. Porcentajes de la Categoría C.

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

La Figura 13 se evalúa la categoría C “Los profesores que elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”, esta categoría presenta uno de los únicos porcentajes superior al 50% de Muy de Acuerdo en el despliegue de esa práctica, por lo tanto es una de las categorías mejor evaluadas, siendo significativa el despliegue la práctica elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso valorada con un 68% de Muy De acuerdo, sin embargo hay dos ítems que se encuentran evaluados con un 8% de Muy en Desacuerdo los cuales son el trece “Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones” y el catorce “Se busca material complementario”, siendo los más descendidos de esta categoría.

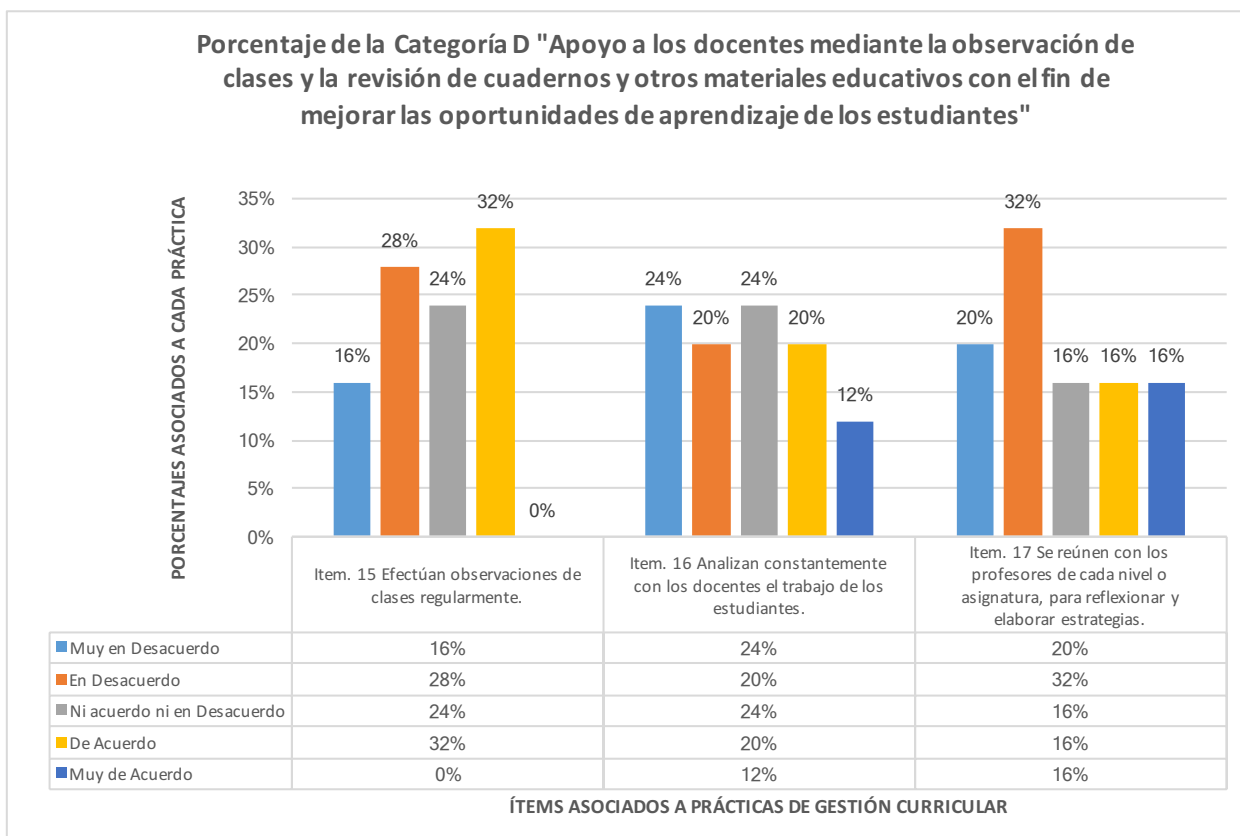


Figura 14. Porcentajes de la Categoría D.

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

En la Figura 14 se evalúa la categoría D “Apoyo 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”, se observa una de las categorías más descendidas del cuestionario , en esta categoría no se encuentra ninguna práctica mejor evaluada, ya que ninguna de las tres supera el 20% de Muy de acuerdo, destacando el ítem quince “Efectúan observaciones de clases regularmente” en donde ningún docente está Muy De acuerdo en que se realizan observaciones de clases regularmente, además en el ítem dieciséis enfocado al análisis constante con los docentes sobre el trabajo de los estudiantes es evaluado con un 24% de Muy en desacuerdo.

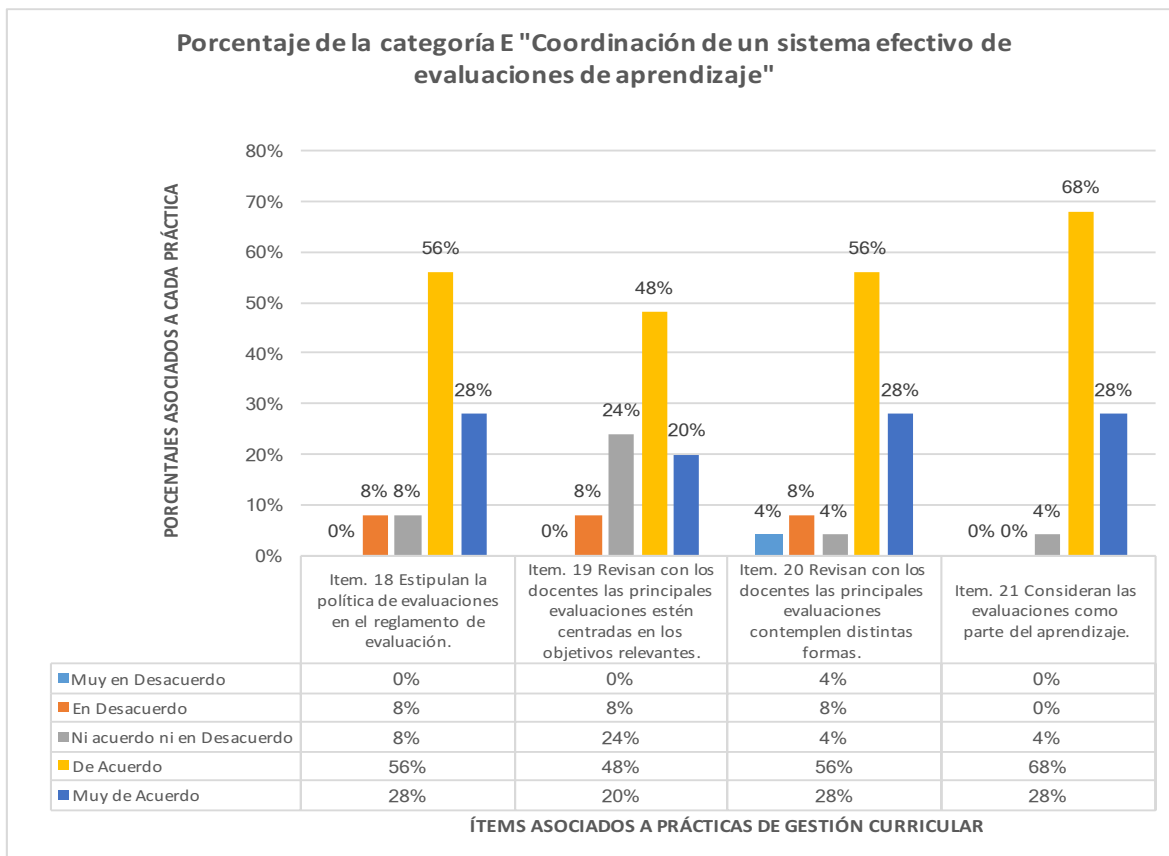


Figura 15. Porcentajes de la Categoría E.

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

En la Figura 15 se presenta la categoría E enfocada a la “Coordinación de un sistema efectivo de aprendizaje”, esta categoría se destaca por ser bien evaluada con varias prácticas evaluadas con un 0% de Muy en Desacuerdo, lo que habla que es una categoría que se realiza en el establecimiento, sin embargo la percepción de los docentes es De acuerdo, algo estaría faltando para que estén completamente convencidos y seleccionen la afirmación Muy de Acuerdo, a partir de lo anterior el ítem mejor evaluado es el veintiuno donde se consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje con un 28 % de Muy de acuerdo, sin embargo consideramos que el ítem veinte que habla de la revisión con los docentes de las principales evaluaciones contemplando diferentes formas se encuentra descendido con un 4% de Muy

en desacuerdo, es importante destacar que a pesar que se observa despliegue de esta categoría en el establecimiento ninguna de las afirmaciones a favor supera el 70 %.

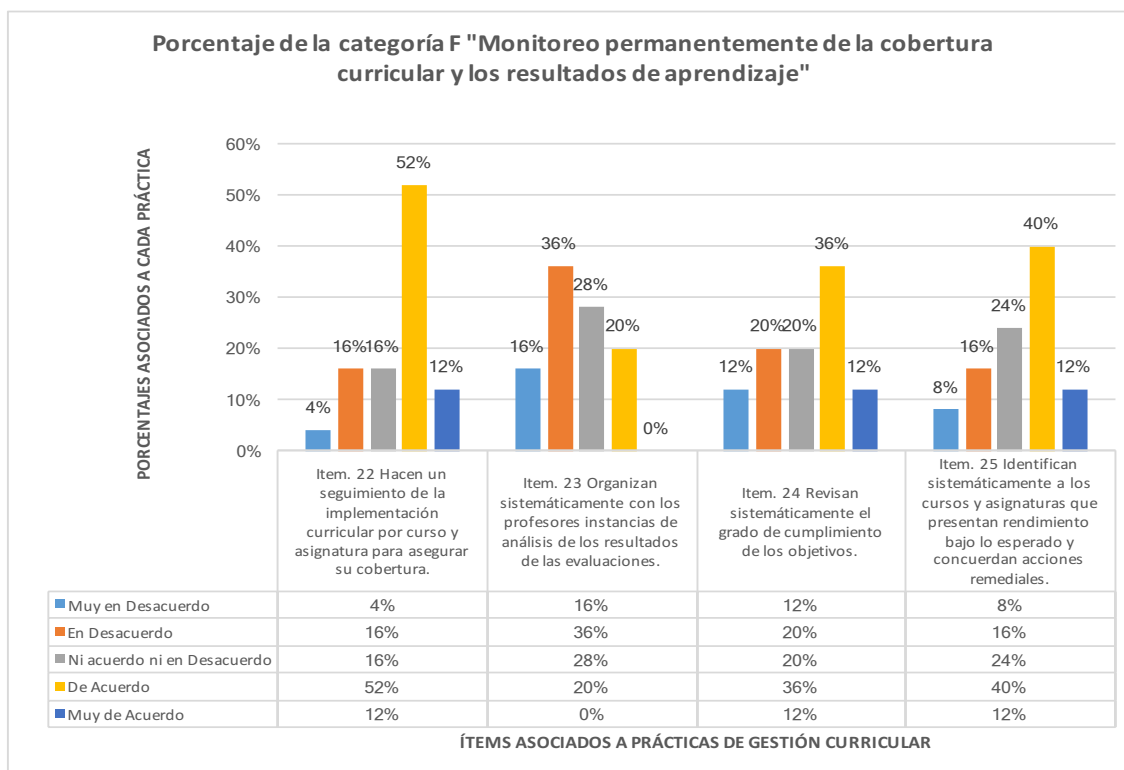


Figura 16. Porcentajes de la Categoría F.

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

En la Figura 16 se evalúa la categoría F “Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”, la cual es otra de las categorías más descendidas del cuestionario, a partir de lo anterior ningún ítem supera el 12% de Muy de acuerdo, por lo tanto todas las prácticas asociadas se encuentran descendidas empezando por la más crítica que es el ítem veintitrés que se enfoca en organizar sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones, el cual es evaluado con un 16% de Muy en Desacuerdo, luego con un bajo desarrollo se encuentra el ítem veinticuatro con un 12% de Muy en Desacuerdo el cual se enfoca en revisar sistemáticamente el grado de

cumplimiento de los objetivos, además encontramos el ítem veinticinco evaluado con un 8% de Muy en desacuerdo y por último el ítem veintidós evaluados con un 4% de Muy en desacuerdo.

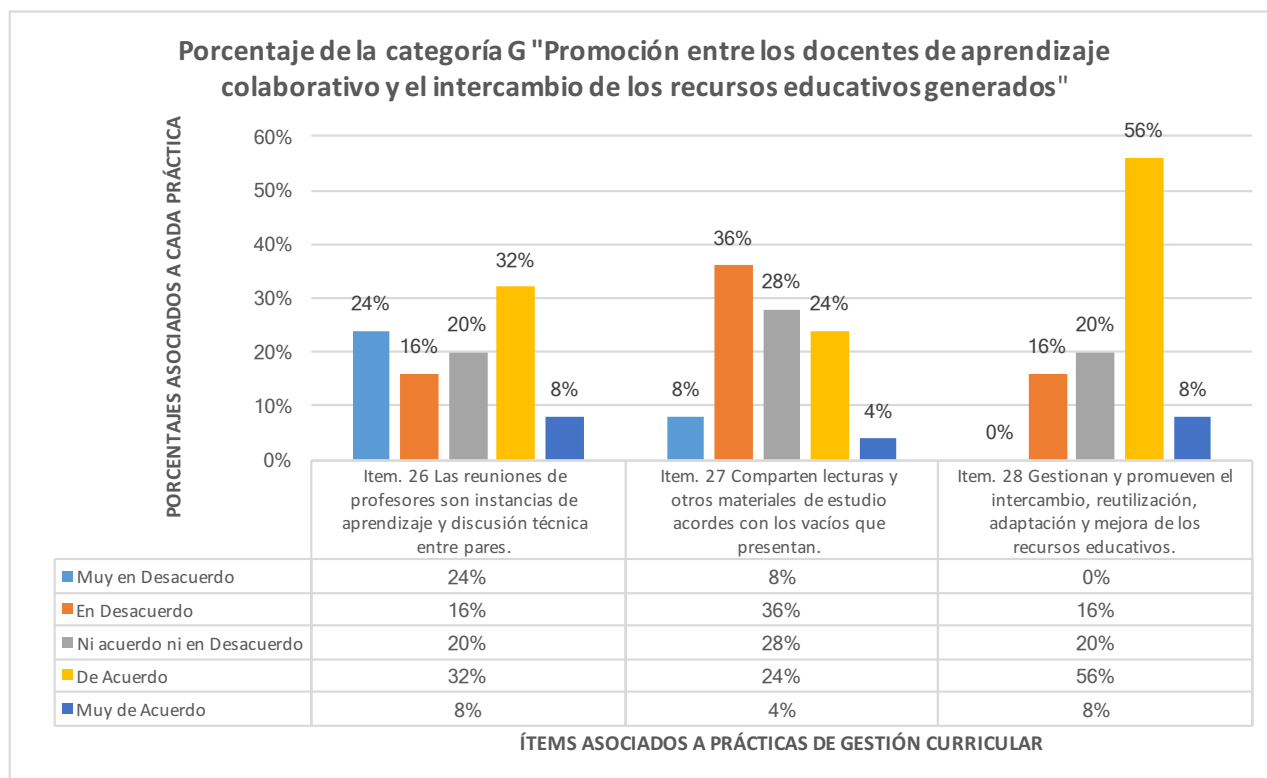


Figura 17. Porcentajes de la Categoría G.

Fuente: Encuesta de prácticas de gestión curricular.

La Figura 17 plantea el estudio de la categoría G basada en “La promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, esta es otra de las categorías más descendidas, ya que encontramos en el ítem veintiséis un 24% de Muy en desacuerdo en que las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, junto a lo anterior se encuentra el ítem veintisiete donde el 8% de los encuestados percibe estar Muy en desacuerdo en que comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan, a pesar de lo anterior el ítem

veintiocho cuenta con un 0% de Muy en desacuerdo y un 56% de acuerdo respecto a que la práctica de gestionar y promover el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos didácticos se realiza en el establecimiento.

2.2.2) Ahondando en las sub dimensiones mayormente descendidas:

Luego de haber descrito cada una de las categorías individualmente, realizamos una comparación entre las siete categorías y obtuvimos las ocho prácticas más descendidas, para ello se utilizaron las medidas de tendencia central, las cuales son la moda, mediana y promedio.

Categoría	Prácticas	Moda más descendida	Mediana más descendida	Promedio más descendido	Porcentaje por Afirmación
A. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.	Ítem 3. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.	2 En desacuerdo	3 Ni acuerdo ni en desacuerdo	3,1 promedio	Muy en Desacuerdo: 8%
					En Desacuerdo: 32%
					Ni acuerdo ni en desacuerdo: 20%
					De acuerdo: 20%

					Muy de Acuerdo: 20%
C. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza- aprendizaje.	Ítem. 13 analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones.	2 En desacuerdo	3 Ni acuerdo ni en desacuerdo	2,9 promedio	Muy en Desacuerdo: 8%
					En Desacuerdo: 36%
					Ni acuerdo ni en desacuerdo: 24%
					De acuerdo: 20%
					Muy de Acuerdo: 12%
D. Apoyo 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.	Ítem. 15 efectúan observaciones de clases regularmente.	4 De acuerdo	3 Ni acuerdo ni en desacuerdo	2,7 promedio	Muy en Desacuerdo: 16%
					En Desacuerdo: 28%
					Ni acuerdo ni en desacuerdo: 24%
					De acuerdo: 32%
	Ítem. 16 analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes	3 Ni acuerdo ni en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni en desacuerdo	2,8 promedio	Muy en Desacuerdo: 24%
					En Desacuerdo: 20%
					Ni acuerdo ni en desacuerdo: 24%
					De acuerdo: 20%
					Muy de Acuerdo: 12%
Ítem. 17 se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias.	2 En desacuerdo	2 En desacuerdo	2,8 promedio	Muy en Desacuerdo: 20%	
				En Desacuerdo: 32%	
				Ni acuerdo ni en desacuerdo: 16%	
				De acuerdo: 16%	
F. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	Ítem. 23 organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.	2 En desacuerdo	2 En desacuerdo	2,5 promedio	Muy en Desacuerdo: 16%
					En Desacuerdo: 36%
					Ni acuerdo ni en desacuerdo: 28%
					De acuerdo: 20%
					Muy de Acuerdo: 0%
G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	Ítem. 26 las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares.	4 De acuerdo	3 Ni acuerdo ni en desacuerdo	2,8 promedio	Muy en Desacuerdo: 24%
					En Desacuerdo: 16%
					Ni acuerdo ni en desacuerdo: 20%
					De acuerdo: 32%
	Ítem. 27 comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan.	2 En desacuerdo	3 Ni acuerdo ni en desacuerdo	2,8 promedio	Muy en Desacuerdo: 8%
					En Desacuerdo: 36%
					Ni acuerdo ni en desacuerdo: 28%
					De acuerdo: 24%
					Muy de Acuerdo: 4 %

A partir de la Tabla 3, observamos la medida de tendencia central moda, está nos permite encontrar el valor con mayor frecuencia en una distribución de datos, por lo tanto para encontrar las prácticas descendidas nos concentramos en identificar los Muy en desacuerdo (1) y los en Desacuerdo (2), a partir de lo anterior la moda en ningún ítem es de 1, vale decir no existe una mayor frecuencia de la afirmación Muy en Desacuerdo, sin embargo identificamos una moda con valor 2 la cual está asociada a la afirmación en Desacuerdo en el ítem “Resguardar los tiempos dedicados a la labor pedagógica, analizar y comentar reflexivamente con los profesores las planificaciones” de la categoría A denominada como “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de

estudio”, también el ítem “Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones” asociado a la categoría C “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”, igualmente se encontró el ítem “Reuniones con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias” de la categoría D llamada “Apoyo 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”, además el ítem “Organizar sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones” de la categoría F que se denomina como “Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje” y por último se encuentra el ítem “Compartir lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan” el cual pertenece a la categoría G denominada como “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”.

Se aprecia en la tabla anterior la mediana de las prácticas relacionadas con la gestión curricular más descendidas, esta medida de tendencia central nos aporta el valor de la variable de posición central en un conjunto de datos ordenados, para ello identificaremos la mediana con valor 1 o 2 que representan la afirmación Muy en desacuerdo y en desacuerdo, para ello encontramos que el ítem “Enfocados en reunirse con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias y el de organizar sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones” perteneciente a la categoría F se denomina como “Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”, es la práctica con la mediana más baja asociadas a la afirmación en desacuerdo.

También en la tabla anterior observamos la medida de tendencia central del promedio o media que se caracteriza por ser la suma de todos los datos dividida entre el número total de datos, a partir de ello identificaremos los promedios que se acerquen más a 1 y como

máximo lleguen a 2,8 para obtener resultados significativos, a partir de lo anterior encontramos que con un promedio de 2,5 la práctica más descendida es la asociada a “Organizar sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones” la cual pertenece a la categoría F que se denomina como “Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”, luego encontramos con un promedio menos bajo que el anterior de 2,7 la práctica “Efectúan observaciones de clases regularmente” la cual pertenece a la categoría D llamada “Apoyo 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”, por último con un promedio de 2,8 identificamos las prácticas asociada también a la categorías D “Apoyo 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” las cuales son “Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes”, “Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias”, similar a lo anterior encontramos dos prácticas con promedio descendido de 2,8 en la categoría G denominada como “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, los ítems bajos son “La reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares” y “Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan”

Para un análisis más profundo se adjuntan en la tabla los porcentajes que obtuvo cada ítem por afirmación, a partir de ello podemos concluir que la práctica más descendida es el ítem “Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones”, ya que, considerando los Muy en desacuerdo y los en desacuerdo obtiene un 52%, por el contrario, considerando los Muy de acuerdo y los de acuerdo obtiene un 20%, luego otra práctica descendida es la asociada a que “No se reúnen con los profesores de cada

nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias”, ya que, considerando los Muy en desacuerdo y los en desacuerdo obtiene un 52%, por el contrario, considerando los Muy de acuerdo y los de acuerdo obtiene un 32%, luego encontramos a tres prácticas homogéneas en cuanto a los porcentajes, ellas se asocian al “Análisis y reflexión con los profesores respecto a las planificaciones”, “Las observaciones de clases regularmente” y por último el “Análisis constante de los trabajos de los estudiantes”, considerando los Muy en desacuerdo y los en desacuerdo obtiene un 44%, por el contrario, considerando los Muy de acuerdo y los de acuerdo obtiene un 32%, otra práctica similar es denominada como “Compartir lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan”, al considerar los Muy en desacuerdo y en desacuerdo posee un 44%, sin embargo considerando los Muy de acuerdo y de acuerdo posee un 28 %, una última práctica descendida corresponde a los ítems “Resguardar los tiempos dedicados a la labor pedagógica y a ver las reuniones de profesores como instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares”, considerando los Muy en desacuerdo y los en desacuerdo obtiene un 40%, por el contrario, considerando los Muy de acuerdo y los de acuerdo obtiene un 40%, en consecuencia las prácticas menos desarrolladas se enfocan a las categorías de la falta de un apoyo docente, falta de monitoreo de la cobertura curricular y por último bajo desarrollo de trabajo colaborativo, ya conocidas las categorías y prácticas con bajo despliegue, se pretende indagar a partir de entrevistas grupales e individuales las causas que generan estos bajos resultados y así poder combatirlas con la estrategia de mejora.

2.2.3) Análisis de resultados cualitativos:

Un segundo estudio de los resultados se enfoca en indagar las causas de las prácticas más descendidas de los datos cuantitativos, se realiza a partir de un análisis hermenéutico de las entrevistas individuales y grupales, con el objetivo de conocer las posibles causas que generan los problemas en las prácticas de gestión curricular de acuerdo a la opinión de los

docentes, el equipo directivo y las coordinadoras de ciclo, a partir de lo anterior se divide en categorías para una mayor comprensión.

1º Categoría: Concepto de gestión curricular:

En esta primera categoría cualitativa no es posible encontrar en el equipo directivo y en los docentes un concepto convergente y claro de lo que se entiende por gestión curricular, a partir de lo anterior se aprecian tres focos diferentes que intentan definir el concepto según los entrevistados.

En primer lugar, se observa la gestión curricular con un foco administrativo, vale decir existe una comprensión de la gestión curricular como algo organizativo y de gestión, a partir de ello los docentes señalan:

"Para mí la gestión curricular es un trabajo netamente administrativo, previo a las clases, todo lo que implica los objetivos que se deben trabajar, ya sea las unidades, los indicadores y adecuar todo eso a medida que el tiempo lo permita y según el contexto de cada curso, también considera a todos los profesores, pero para mí es un tema más administrativo liderado por Dirección y jefe de UTP." (Docente 4)

"La gestión curricular está referida a las políticas que se trabajan, y se relaciona con los aspectos directivos, jefe de UTP. Es como la puesta en marcha del paso previo a la clase, todo lo que radica curricularmente, a nivel de gestión de recursos humanos y horas de clases cronológicas, toda la gestión que involucra la organización, dependiendo de la realidad del Colegio." (Docente 5)

La idea de entender la gestión curricular como algo administrativo converge con un integrante del equipo directivo que señala:

"[...] la gestión curricular tiene que ver en primer lugar con la distribución de las horas por asignatura, la distribución de asignatura, la cantidad de tiempo asignado a cada una y el trabajo con los programas y planes diseñados por el ministerio y donde cabe la posible adaptación de ello a la realidad del colegio [...]" (Directivo 1)

"[...] Eso tiene que ver con definir en su momento, por ejemplo, la jornada escolar, cuantas horas, como se distribuyen dentro de la jornada, la cantidad de horas asignadas a cada ramo a estudiar, porque existe un mínimo exigido por el ministerio [...]" (Directivo 1)

"[...]Luego, todo el trabajo que realizamos a nivel directivo, que lo tenemos repartido, que tiene que ver con el control de la cobertura de contenidos a través de la revisión de las evaluaciones, esa es la decisión pedagógica que tiene que ver a través de la revisión de los instrumentos de evaluación, llevar el control o el panorama de lo que se está viendo en cada uno de los cursos durante todo el año[...]" (Directivo 1)

En un segundo foco es que se entiende la gestión curricular como algo netamente curricular, es por ello que los entrevistados señalan:

"[...]Yo entiendo por gestión curricular a todo lo que tiene que ver con el Currículum, por ejemplo, las evaluaciones, cómo nosotros evaluamos a los estudiantes, la retroalimentación que se hace [...]" (Docente 7)

"[...] la gestión curricular es más que solamente distribuir recursos humanos, sino que también reflexionar de manera filosófica el tema de la educación, apunta al tema de dirección e intenta aplicar o gestionar aspectos pedagógicos del Currículum en cuanto a evaluaciones didácticas, retroalimentarnos, en calidad de gestión, siendo superior en términos jerárquicos."(Docente 8)

"[...]La implementación del Currículum, en el fondo, en el colegio y ahí depende mucho de la orientación o del proyecto que tenga el colegio y también lo personal, como uno va aplicando el Currículum en la sala." (Docente 9)

Un tercer y último foco, se entiende la gestión curricular como un factor dentro de los lineamientos institucionales, es por ello que los entrevistados señalan:

"[...]tiene que ver más con estos lineamientos de parte de los directivos, así como en el colegio yo creo que hay poco, ya que nos regimos por el ministerio, pero tampoco creo que nos enfoquemos en los OAT, porque nadie ve eso, no hay un seguimiento, es el profesor jefe quien va moldeando esta forma de trabajo[...]" (Coordinadora 5)

"[...]la gestión curricular funciona cómo las políticas del colegio intervienen en el desarrollo de las gestiones curriculares, cómo las practican y cómo ellos pueden visualizar si están bien o están mal." (Docente 2)

"Considero que son las políticas del colegio en base al Currículum práctico, cómo este se aplica y modifica según el proyecto interno del colegio o la progresión de éste." (Docente 3)

“Yo creo que hay una tensión en la gestión curricular, lo tiene que ver con lo que el ministerio propone desde el currículum y lo que representa la visión institucional, la visión, misión y yo diría que la particularidad de estilos de cada uno de los profesores, entonces la gestión curricular tiene que ver con la atención que se produce con esas tres variables y poder conducirla hacia un resultado estratégico, tiene que ver con poder determinar qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa.” (Directivo 2)

2º Categoría: Visión compartida

En la siguiente categoría se puede apreciar según lo señalado por los entrevistados tanto por parte de docentes como equipo directivo que no existe una visión compartida a nivel de establecimiento respecto a la gestión curricular, por ende, existe una falta de liderazgo para encabezar lineamientos claros que sean conocidos por toda la comunidad.

"[...] creo que falta más orientación general de lo que se quiere, creo que falta visión institucional, sello institucional y para eso falta un trabajo de alineamiento con los profesores respecto de lo que queremos que ellos hagan, como énfasis." (Directivo 2)

"[...]No me siento perdido, pero quizás lo estoy, pero nadie me lo dice." (Docente5)

"[...]Para mí ha sido útil conversar con otros colegas ya que no había proyecciones para mi asignatura por lo que he consolidado a través de ensayo y error y de poco. Tengo una visión más o menos clara, pero me parece un poco confusa, ya que sabe nuestra labor es ser creativos, aplicar diversos métodos didácticos y de evaluación, además de participar, organizar, poner en marcha y posterior evaluación de muchos eventos, pero me queda poco claro el enfoque como docente entre lo netamente administrativo, lo pedagógico y lo didáctico." (Docente 6)

"[...]Yo tengo una visión clara de lo que quiere el equipo de apoyo, pero no del Colegio en sí." (Docente 4)

"Yo creo que UTP y Dirección deberían estar más presentes, ya que ayudarían en el lineamiento, ya que el cumplimiento de los contenidos mínimos se exige mucho por el Ministerio y el Estado"[...] (Docente 7)

3º Categoría: Roles dentro de la gestión curricular:

En una tercera categoría se consulta específicamente al equipo directivo y coordinadoras por su rol dentro de la gestión curricular, se percibe que no existen roles y funciones claras de cada miembro, por este motivo cada miembro entiende su rol con objetivos distintos y multivariadas funciones, es así como se destaca a continuación:

"Yo creo que hay que profesionalizar la gestión, desde dirección, es decir, separando funciones habituales, porque la directora hace muchas gestiones que no tiene que ver con dirección, UTP también. Entonces lo que hay que hacer es delegar, separar y profesionalizar la gestión para que las distintas instancias que hay, dedicarse a eso. Uno tiene que ver un montón de cosas, hasta el semestre pasado estaba haciendo yo reemplazos, faltan recursos humanos y falta institucionalidad en el proceso de crecimiento." (Directivo 2)

"[...]en dirección no debiera haber cosas de convivencia, porque le quitas tiempo, hay un montón de cosas que no debiera hacer dirección, siento mucho que las labores que hago...tengo como cuarenta roles, soy encargado de seguridad y tengo que hacer los informes, estoy en el comité paritario y un montón de cosas [...]" (Directivo 2)

"[...]yo me veo obligada a hacer cosas que en otros colegios están en mano de otras personas, por ejemplo, la gestión de los reemplazos que es algo que te demanda un montón de tiempo, toda la atención hacia los apoderados y postulantes[...]"
(Directivo 1)

Así mismo las coordinadoras 3, 4 y 5 observan que su labor de coordinación debiera ser organizar a los ciclos, sin embargo, igual se les destinan labores de observación de aula, a lo que afirman que el jefe de UTP debiera preocuparse de lo curricular, por ende, desligan la gestión del curricular como parte de sus responsabilidades.

"yo siento que respecto al Currículum no veo nada, son más situaciones emergentes, veo las dificultades, veo las otras si tienen los contenidos anotados, pero del Currículum no veo nada, no sé cuánto ha avanzado, es el jefe de UTP quien ve la cobertura curricular, yo veo la parte administrativa, la parte de organización de los profesores de Enseñanza Media." (Coordinadora 5)

"[...]creo que, a partir de este año, se nos ha dado la función de poder entrar más al aula y hacer un acompañamiento más de cerca al profesor y así abarcamos más Currículum, pero de acuerdo a los tiempos no lo hemos podido llevar a cabo, y quien tiene que llevar esa función es el jefe de UTP, pero mi trabajo no está enfocado al Currículum. Mi labor es coordinar el ciclo [...]" (Coordinadora 4)

En consideración a lo anterior un docente señala desde su rol la necesidad de tener claras las funciones de cada miembro de la comunidad, es por ello que plantea:

"[...] creo que deberían estar claras las funciones de cada integrante, que no deberían ser ambiguas, deberían estar claro qué le corresponde a cada uno y a quién le toca atender determinados casos, eso se confunde cuando somos "la santísima trinidad", donde una persona cumple 3 roles. Por ejemplo, yo soy encargado de convivencia y me cuesta atender casos si es de mi curso, ya que soy su profesor jefe y en ese caso debemos por iniciativa propia derivar a la par que coordina el otro ciclo, para tener un punto de vista más objetivo." (Docente 2)

4º Categoría: Reuniones e Instancias pedagógicas:

Los docentes consideran que las reuniones técnicas pierden su sentido pedagógico al no llegar a acuerdos concretos, a partir de lo anterior inferimos que no existe una sistematización de las prácticas de gestión curricular, es por ello que mencionan:

"Las reuniones para tratar de planificar algo, una actividad o idea didáctica, pedagógicas, pero al mismo tiempo hay una dialéctica ya que redundamos mucho en las reuniones, pero nunca se concretan las cosas, quedan en el aire, según mi percepción." (Docente 8)

" [...] hay muchas reuniones y usan hartos espacios de planificación y discusión, pero no se sistematiza, puro sofismo de repente, pero no cuajamos lo que estamos conversando." (Docente 8)

A partir de lo anterior el equipo directivo señala respecto a las instancias pedagógicas que:

"[...]hoy día un profesor en general, tiene poco tiempo para poder preparar sus clases, entonces, si con mucha dificultad llega a cumplir con lo básico, que es preparar clases, siempre me he encontrado con mucha resistencia a la hora de retroalimentar,

por el tiempo. Porque en general quieres hablar con el profe, y está en atención de alumnos, de apoderados, y citarlos un día jueves que los profes han pedido que ese día sea de trabajo personal y por el ya sabido, agobio laboral de los profes, ahora no es culpa de ellos, son las condiciones de hoy en día.” (Directivo 2)

"[...]yo creo que debería haber un mayor equilibrio entre las horas lectivas y no lectivas, que hacen que los profesores tengan el tiempo para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, no creo que sea mala voluntad, creo que no tienen el tiempo para hacerlo"[...] (Directivo 2)

En vista de los anterior, también los docentes agregan que muchas instancias de reflexión curricular son desarrolladas por ellos, gracias a la iniciativa de cada docente, no por una estructura o tiempo que otorgue el establecimiento para ello, a partir de ello inferimos que la gestión curricular es desarrollada a partir de la autogestión de cada docente.

"[...] yo siento que ahí hay harta iniciativa, depende mucho de la iniciativa de cada uno y falta la dirección, siento yo que falta el rol de UTP que logre organizar y coordinar, encuadrar esas prácticas, esas innovaciones que queramos hacer con el Currículum, por ejemplo, nunca hemos revisado el Currículum de los contenidos mínimos en términos pedagógicos con colegas, si está de acuerdo con la práctica o con el proyecto educativo del colegio." (Docente 7)

"[...]Las prácticas pedagógicas depende 100% de nuestra iniciativa, disposición y de nuestro tiempo fuera de horario de trabajo." (Docente 7)

"[...]Un ejemplo sería el viaje a Santiago, planificación, salidas pedagógicas y adaptaciones al currículum que dependieron de nuestro tiempo fuera del horario de clases. Pero en el fondo, no hay tiempo de coordinación entre departamentos."
(Docente 6)

"[...]Pero no es que se dé el tiempo establecido para el trabajo en equipo, que se cumpla dependerá de las inquietudes e iniciativa de los profesores." (Docente 8)

5º Categoría: Aprendizaje colaborativo:

Un primer hallazgo respecto al trabajo colaborativo en el establecimiento es que el tiempo para desarrollar actividades de colaboración es limitado, es por ello que los entrevistados señalan que los líderes del establecimiento no propician esta práctica de colaboración.

"[...]Yo en eso concuerdo con ustedes, pero de parte de dirección no propician esto, existe el tiempo muy escaso, pero si uno lo quiere hacer se puede dar, y no existen horas de coordinación, solo de ciclo, que ven cosas de convivencia, de apoyo y otras cosas que van ocurriendo, siento que no se propicia." (Docente 4)

"[...]por lo que te mencionaba, yo creo no hay tiempo, no hay espacio y que los profesores pasan directamente a sus salas de clases y no hay espacio para analizar, porque eso debe ser intencionado desde dirección, debe tener un día." (Directivo 2)

No obstante, el equipo directivo asume la falta de tiempos y espacios para el trabajo colaborativo, definiendo como causa la alta carga administrativa que poseen los integrantes del establecimiento, así mismo el directivo 1 se cuestiona como solución ampliar las horas laborales.

"[...] porque las reuniones son limitadas y el tiempo es limitado, entre los calendarios, las reuniones de ciclo, los procesos de dimisión o los estudios de casos, el tiempo queda corto, porque las únicas instancias de reunión de profesores son los martes y jueves y están definidas, los martes son consejo general de profes y el jueves que es el tiempo de planificación individual o coordinación entre ustedes, también muchas veces están ocupados por ustedes mismos, por sus tiempos para terminar sus planificaciones, corregir evaluaciones, entonces, lo que yo creo es que falta tiempo" (Directivo 1)

"[...] el tiempo definido por el colegio son estas dos tardes parciales y para tener un mayor trabajo en estas cosas se requiere un tiempo común y se requiere más horas de reloj, más días, es lo que hemos estado conversando, faltan lineamientos, apoyo, pero uno dice ¿se van a quedar un miércoles en la tarde? Alguien va a querer aumentar su jornada para el colegio, aunque sea pagado[...]" (Directivo 1)

Se observa además que a nivel directivo los cuales deben propiciar instancias de colaboración, confunden el concepto de colaboración, el cual está entendido como una acción de cooperación según las siguientes unidades textuales:

"[...]yo creo que la máxima colaboración tiene que ver con el plano de las ideas y con la apertura, yo creo que acá uno escucha muchas conversaciones pedagógicas, mucho intercambio entre colegas, porque uno se entusiasma y cuenta cuando algo te resulta y no hay esa cosa de egoísmo o rivalidad, yo siento que lo que hay fuertemente en el colegio es este espíritu lindo, de contarse, de pedirse y apoyarse y cuando algo te resulta". (Directivo 2)

"[...]todas las anteriores, yo creo, porque en la salida que ustedes hicieron a laja, esa es la colaboración, ya uno hace una parte, otra hace otra parte, uno consigue o los pasajes, ¿me entiendes? A nivel de gestión curricular se notaba que era un equipo, pero cuando hay una colaboración, cuando pasa eso, cuando un profesor dice me quedé hasta tarde viendo esto, pero no se me alcanzó a ocurrir y otro dice listo, yo te la hago, yo tengo unos juegos visuales, ahí hay cooperación [...]" (Directivo 1)

Continuando con lo anterior, al no tener claridad de que se trata la colaboración, es muy difícil que sea implementada y es por ello que las instancias de cooperación inicial se transforman en solucionar situaciones emergentes, así lo señalan los entrevistados:

"[...] sentarme a conversar con mis colegas de ciencias para ver qué habilidades trabajamos, el método científico, cuál área reforzamos, qué sacamos, qué contenidos agregamos, cual profundizamos, yo creo que eso no se hace, se hacen muchas reuniones de cosas emergentes, pero le quitamos el peso a todo lo que tiene que ver con el currículum." (Docente 7).

"Yo creo que las instancias que tenemos para poder conversar, por ejemplo, ahora en los consejos de ciclo nos enfocamos sólo en situaciones emergentes, en los conflictos que poseen los estudiantes, en resolver estos problemas más que en hacer intercambios de metodología o de recursos. Ya que estaba la necesidad de socializar algunos instrumentos, pero no se pudo lograr." (Coordinadora 3)

"Nosotros iniciamos el semestre compartiendo prácticas educativas, pero lo pudimos hacer durante 2 o 3 oportunidades y después nos tuvimos que enfocar en evaluar procesos de admisión, estudio de casos y de cursos, que es un tema fundamental en

el colegio, la Convivencia Escolar, yo creo que ahí están las energías enfocadas."
(Coordinadora 4)

"[...] La otra razón, es que hay mucha necesidad de coordinar cuestiones operativas, que, para los temas más pedagógicos, de intercambio, no ha habido tanto tiempo y este ha sido un año carente de espacio, yo siento que se dan instancias al inicio del año escolar, como enero o en marzo, pero hay hartos profesores que se incorporaron después de eso, que no lo alcanzan a percibir." (Directivo 1)

Sin embargo, los docentes entrevistados afirman un valor positivo del trabajo colaborativo, lo ven necesario para mejorar su labor pedagógica, es por ello que señalan:

"Yo creo que siempre va a ser positivo trabajar con colegas, porque la mirada pedagógica que pude tener un profesor te puede enriquecer como docente ya así mismo hay un intercambio de conocimiento pedagógico que va a en alzar nuestra práctica docente [...]" (Docente 1)

"[...]el hecho de poder compartir con distintos profesores, me favorece bastante ya que hay temas que yo desconozco o prácticas que quizás no son tan funcionales como otras que tienen ellos, y el hecho de que podamos compartir esa instancia y de ver cómo podemos abarcar cierta temática o cierto aspecto, indicador, lo encuentro genial." (Docente 3)

"Yo creo que sí son útiles y necesarias, porque te hace pensar en la pedagogía y en el trabajo que estás haciendo, ya que, si trabajamos como máquinas y solos, en el fondo

sólo se aplican los planes y programas, si estar pensando en la labor ni estar produciendo material en conjunto, sin cuestionar." (Docente 7)

6º Categoría: Cobertura curricular:

Una sexta categoría se refiere a las causas que perciben los docentes y el equipo directivo respecto al bajo despliegue del monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, podemos inferir que el equipo directivo asume la cobertura curricular como la labor administrativa de monitorear permanentemente los instrumentos de evaluación, esto quiere decir que fiscalizan la cobertura curricular a nivel de recepción de evaluaciones y completación del leccionario en los libros de clases.

A partir de lo anterior adjuntamos la opinión de los directivos respecto del monitoreo curricular:

"[...]no lo sé, en verdad, yo creo que no lo saben, pero si me llega una evaluación yo veo hacia dónde va el profesor, porque si tú me envías una evaluación, yo chequeo las proyecciones y veo donde va. Ahora se pudiera hacer mejor, sí, pero hay un monitoreo en el tema de la cobertura, también hay un tema de autonomía docente." (Directivo 2)

"[...]En esta parte yo creo que nos falta un poco, o sea creo que hacemos un buen acompañamiento con los profesores, porque, por ejemplo, si tú me presentas una evaluación, una rúbrica o una pauta de trabajo y veo que ahí hay un error de enfoque o una cosa más preocupante que tiene que ver con los conceptos como tal, no siempre va ir acompañándolos, pero no nos queda tiempo de decir, ya ¿aplicaste la evaluación? ¿Cómo les fue a los niños? ¿Les fue bien?" (Directivo 1)

Así mismo los docentes tienen las siguientes opiniones respecto a la cobertura curricular:

"[...]Yo creo que sí hubiese monitoreo adecuado, permitirían mejorar ciertas prácticas, con una persona que esté actualizada en cuanto a evaluaciones y estrategias, que vaya dando sugerencias con respecto a nuestras evaluaciones, una persona que esté capacitada que te critique de manera constructiva."(Docente 8)

"[...]Yo creo que percibimos que hay poco monitoreo porque nos piden que al término de año dejemos proyectado todo para el año siguiente, pero no sabemos cómo es el procedimiento que usa UTP para revisar ese material, en cuanto a evaluaciones, siento que se evalúa más la forma que el contenido de la prueba. Si existe monitoreo del cumplimiento de fechas de evaluaciones, pero no respecto a la cobertura en sí, existe una encuesta que nos consulta si dejamos unidades pendientes pero ese monitoreo de basa en una autorregulación." (Docente 6)

"[...]Además de que nadie revisa el libro, sólo revisan si está escrito el leccionario, pero nadie revisa lo que hacemos." (Docente 9)

"[...] necesitamos más presencia del equipo directivo en lo que estamos haciendo." (Docente 7)

A partir de lo anterior también equipo directivo tiene la creencia que los profesores son capaces de desarrollar su labor autónomamente, es por ello que la cobertura curricular no es monitoreada permanentemente, esto se refirma con las siguientes unidades textuales:

[...] nosotros confiamos en los profesores y ellos avisan y nos ha pasado en los colegios, los profesores informan si hay laguna unidad que quedó pendiente para el otro año, no es algo que se esconda, yo siento que hay un monitoreo, pero no es tan

permanente y visible como el que se hace con los instrumentos de evaluación [...]"
(Directivo 1)

[...] el profesor tiene que decidir dentro de los contenidos y la propuesta del estado, y en el contexto y con los estudiantes con los que trabaja, para poder desarrollar habilidades y tiene elegir las actividades de aprendizaje que contribuyan a un desarrollo del aprendizaje. Eso es su decisión y tiene que ver con lo disponible que él tenga y las facilidades. Un profesor que tiene un alto conocimiento de tecnología, puede hacerlo, pero otros no, o un profesor que toca la guitarra, puede hacerlo y así, son decisiones que van un poco con sus estudios." (Directivo 2)

Si bien es cierto los docentes agradecen el espacio autónomo, sin embargo, se observa la necesidad del monitoreo y acompañamiento en su labor docente para el desarrollo de la mejora.

"Creo que lo negativo es que cada profesor hace su clase, confiado de que lo hace bien, pero no existe supervisión, sólo nos damos cuenta que hay algo malo cuando se cambia de profesor o hay reemplazos, ya que no hay un seguimiento de las clases ni de las estrategias de los profesores, por lo que puede existir confrontación con el proyecto institucional del colegio o con los apoderados." (Docente 4)

"[...] creo que tenemos la libertad de gestionar y de movernos un poco con el Currículum, pero no es nada oficial, estructurado, organizado, sino que está a libre disposición." (Docente 7)

"Yo creo que percibimos que hay poco monitoreo porque nos piden que al término de año dejemos proyectado todo para el año siguiente, pero no sabemos cómo es el procedimiento que usa UTP para revisar ese material, en cuanto a evaluaciones, siento que se evalúa más la forma que el contenido de la prueba. Si existe monitoreo del cumplimiento de fechas de evaluaciones, pero no respecto a la cobertura en sí, existe una encuesta que nos consulta si dejamos unidades pendientes pero ese monitoreo se basa en una autorregulación." (Docente 6)

7ª Categoría: Observación y retroalimentación de clases:

Una séptima categoría se enfoca en indagar las causas del bajo despliegue de la observación y retroalimentación de clases, el equipo directivo asume que no hay observación de clase de manera sistemática, es por ello que es una de las prácticas descendidas, donde nuevamente se repite la falta de tiempo disponible y los bajos recursos tanto humanos como económicos para realizar esta práctica.

"[...] creo que tienen toda la razón, porque no pasa, está el interés de hacerlo, está la convicción de que hay que hacerlo, pero no nos alcanza el tiempo." (Directivo 1)

"[...]el año pasado alcancé a hacer 5 y ahora he hecho 3 de los 35 profesores, tengo una pauta y todo, yo creo que hay un tema de recursos humanos, de desarrollo institucional, de crecimiento, que requiere que hoy se especifique la labor." (Directivo 2)

"[...] El colegio debe cumplir una importante cantidad de horas extras en reemplazo, creo que hay que llegar a un diseño de horas disponibles que nos permita hacerlo. Sin duda, hay colegios que tienen contratos más largos, profesores con más horas, que están más disponibles para hacer estos intercambios, porque no hay que sacar al profesor de una clase y buscar su reemplazo para que pueda observar a su colega en otra, son herramientas valiosas, sabemos que existen y la importancia que tienen, pero es una de las cosas que se ha tenido que poner en pausa por falta de recursos."
(Directivo 1)

El bajo despliegue de la observación de clases es una idea convergente con la opinión de los docentes.

"[...]Es que hay situaciones dispares, a mí me han ido a evaluar todos los años en el colegio y mi colega dice que una sola vez. Tal vez es porque no hay un criterio claro ni una periodicidad de aquello." (Docente 6)

"[...]no he visto tanto acompañamiento por parte de dirección, en qué medida se van cumpliendo los objetivos, considero que es necesaria la retroalimentación para saber si estoy cumpliendo el perfil del colegio como profesor, me serviría un poco más de guía, para saber si cumplo con el proyecto." (Docente 3)

A consecuencia de lo anterior, los profesores reiteran la necesidad de retroalimentar las pocas observaciones de clases que han tenido.

"A mí me fue a observar el jefe de UTP, utilizó la pauta del Marco de la Buena Enseñanza y la retroalimentación fue muy de pasada, nada formal ni con claridad."
(Docente 7)

"[...]Yo creo que falta esa retroalimentación, la vez que fueron a verme estuvo un rato la persona y de ahí salió, pero no hubo retroalimentación, ahora yo soy testigo de que hay una pauta, que no sé cómo se evalúa ahí." (Docente 5)

"[...]Creo que apoyo hay, pero existen carencias en la retroalimentación, en cuanto a acercamiento a nuestra labor como docente en el aula, creo que estos aspectos deberían fortalecerse [...] (Docente 6)

Por el motivo anterior, equipo directivo asocia la baja retroalimentación a causa de un desafío de crecimiento institucional, señalan que es un proyecto en desarrollo que ha aún no se encuentra consolidado.

"Entonces, cuando los profes dicen que hay poca retroalimentación, sí, hay poca y eso pasa por un desafío de crecimiento institucional." (Directivo 2)

"[...]lo que tiene el colegio es un proyecto en desarrollo y eso tiene un montón de desafíos por delante, en vías de consolidarlo, pero si tú me preguntas a mí, si prefiero estar acá o en otro establecimiento, prefiero estar acá donde se puede modificar." (Directivo 2)

2.2.4) Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos:

La integración de los resultados considera la mezcla de los principales hallazgos a partir de la aplicación de un instrumento cuantitativo y entrevistas de orden cualitativas, gracias a esta

secuencia es posible encontrar diversos hallazgos y causas, las cuales facilitan observar el problema.

→ Se evidencia en la medición cuantitativa que las siete dimensiones enfocadas a la gestión curricular presentan un bajo desarrollo, ya que, ninguna práctica supera el 50% de la afirmación Muy De Acuerdo o De Acuerdo, en concordancia con lo anterior en los hallazgos cualitativos observamos que no existe un concepto de gestión curricular común por todos, ya que se analizaron cuatro focos distintos de lo que se entiende por gestión curricular, a partir de ello podemos afirmar que existe una ausencia de lineamientos claros y visión compartida respecto de la gestión curricular, esto es sustentado por una inexistencia de un concepto claro de gestión curricular y la notoria carencia de roles y funciones predeterminadas, esta causa es coherente con la nota técnica desarrolla por el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, el cual desarrolla un documento basado en la construcción de una visión compartida según un territorio, texto donde señala que:

Los PADEM en la educación municipal plantean una visión sólo declarativa que escasamente moviliza o inspira las acciones del nivel intermedio. No obstante, también señalan que existen departamentos de administración de educación municipal por sobre la media que realizan planificaciones estratégicas que se basan en una visión movilizadora y definen metas y actividades de corto, mediano y largo plazo que se acercan a esa visión (Raczynski y Salinas, 2009 en Rivero, Zoro y Aziz, 2018, p.5).

Es por ello que en la misma nota técnica Robbins y Alvy, 2004 citado en Rivero, Zoro y Aziz, 2018 destacan que “La mejor brújula que un líder educativo puede tener es una visión sustentada en el consenso general de la comunidad educativa y basada en principios compartidos por todos” (p.4), en conclusión a lo anterior el documento finaliza señalando

que creen relevante reforzar la importancia de construir y movilizar la apropiación de una visión compartida de la educación para el territorio, que sea pertinente, desafiante e invite a soñar un futuro convocante.

→ Se tiene la certeza que en la medición cuantitativa la categoría D denominada “Apoyo 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”, es una de las categorías donde el total de sus prácticas de gestión curricular se encuentran descendidas, a partir de lo anterior registramos sus tres prácticas con un bajo despliegue la primera es “Efectúan observaciones de clases regularmente”, la segunda es “Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes” y la tercera es “Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar”, a partir de lo anterior en las entrevistas tanto como los docentes y el equipo directivo asumen que esta práctica se encuentra muy descendida y que definitivamente casi no la realizan, el hallazgo que asociamos a estos resultados son que la gestión curricular en el establecimiento es desarrollada a partir de la autogestión de cada docente, esto se da porque el equipo directivo tiene la creencia que los profesores son capaces de desarrollar su labor autónomamente, en consecuencia a lo anterior me parece relevante destacar el documento del Centro de Liderazgo para la mejora escolar, el cual destaca las estrategias de desarrollo profesional docente de observación y retroalimentación en el aula, documento en el cual afirman que los docentes no se desarrollan solos, a partir de ello destaco la cita que señala lo siguiente:

Las organizaciones en general juegan un rol relevante en su desarrollo profesional. Particularmente es relevante el liderazgo del director/a y equipo directivo. La literatura muestra que es clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan

ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Hallinger, 2005 en Ulloa y Gajardo, 2016, p.4).

→Un tercer hallazgo es que considerando los En desacuerdo y los Muy en desacuerdo un 52% de los docentes percibe que el equipo directivo no organiza sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones, esta práctica descendida se asocia a la categoría F denominada “Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”, observamos en las entrevistas que el equipo directivo fiscaliza la cobertura curricular a través de la recepción de evaluaciones y la completación del leccionario, esto conlleva a la inexistencia de un sistema de acompañamiento consolidado, coherente a la categoría anterior encontramos la práctica “Analizar y comentar reflexivamente con los profesores las planificaciones” asociados a la categoría B “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”, la cual también se encuentra descendida por la inexistencia de un monitoreo permanente, lo más preocupante de estos resultados es lo que menciona Watson (2019) en su publicación que habla sobre la cobertura curricular y su impacto en la visión del aprendizaje y de la evaluación, documento publicado por Educar Chile, en la cual se comenta que el nivel de reporte y análisis que hasta ahora más ha afectado la escuela a través de mecanismos de seguimiento técnico, es la evidencia de lo prescrito y lo implementado, esto es, la relación entre el currículo establecido y la proporción de los contenidos por los que el docente efectivamente logra transitar dentro de un año escolar en una asignatura determinada. Insumos como las planificaciones o registros de aula podrían, por sí solos, dar cuenta de niveles de cobertura si se la considera como aquello enseñado, pero no necesariamente aprendido. Sin embargo, menciona también que una noción de cobertura que no considera el currículo aprendido, supone que la misión de la escuela se agota en la

transferencia de conocimientos, sin atender necesariamente al nivel de logro de aprendizajes que los estudiantes poseen.

Consecuente con los anterior se identifica el mismo problema de la cobertura curricular en un informe técnico realizado por el Centro de liderazgo para la mejora escolar, el cual se enfoca en la implementación curricular, señala en las conclusiones de un curso con jefes de unidades técnicas que:

Se aprecia que las prácticas más débiles siguen siendo aquellas relacionadas con el monitoreo de currículum aprendido. La necesidad de sistematizar los datos acerca del aprendizaje de los estudiantes, utilizarlos como instancias de reflexión profunda con los docentes identificando facilitadores, obstaculizadores y toma de decisiones a partir de ello, es una necesidad que fue reconocida por todos los participantes en el desarrollo del curso (Ulloa y Gajardo, 2017, p.17).

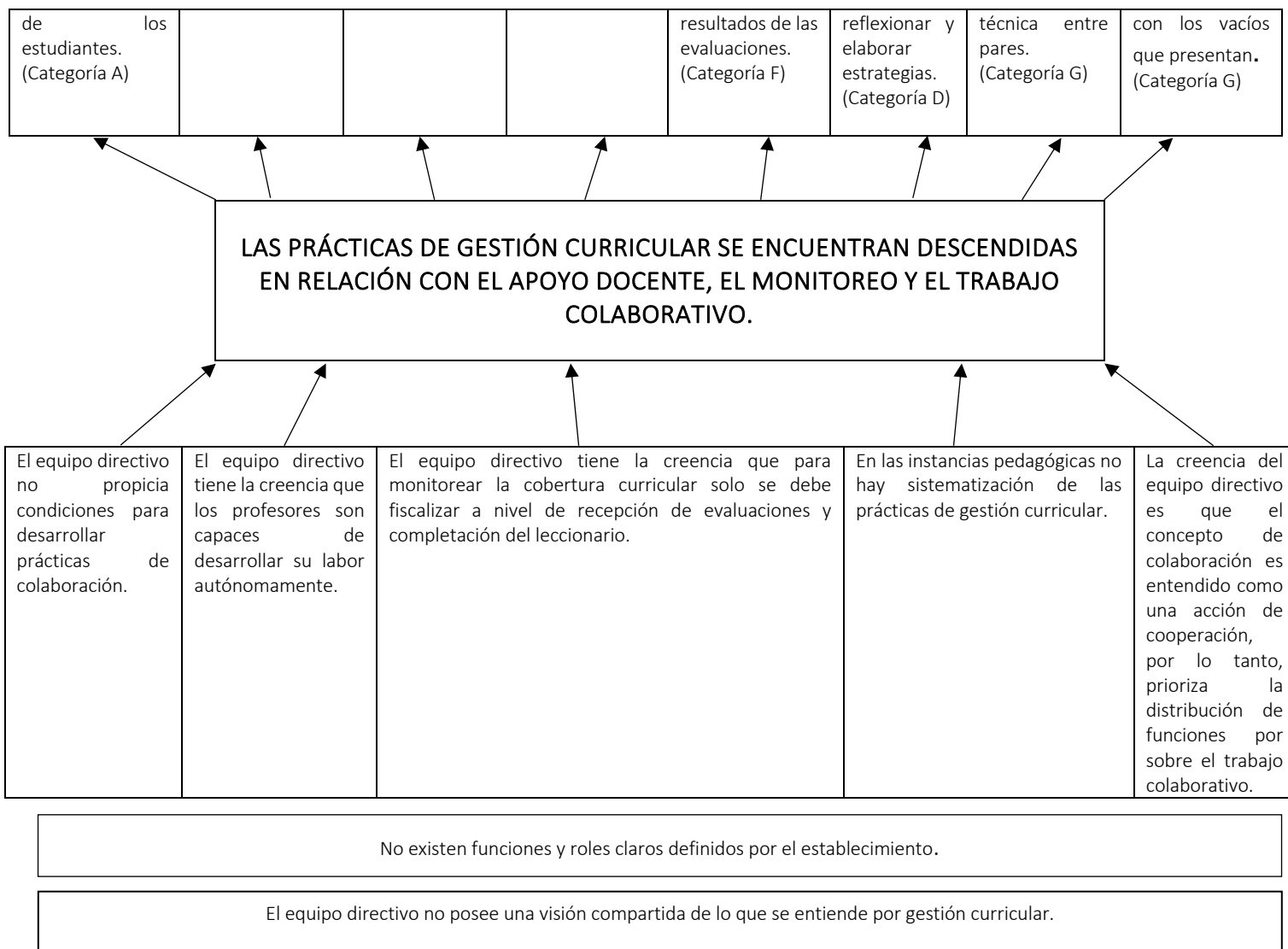
→Un cuarto hallazgo es que dentro de la categoría G denominada “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados” observamos dos prácticas de gestión curricular bastante descendidas, la primera es “Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares” y la segunda es “Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan”, a partir de lo anterior en las entrevistas se corroboró que las reuniones técnicas eran más bien informativas y que no existían momentos para compartir lecturas o materiales, sin embargo estas prácticas de colaboración los profesores las valorarían mucho, ya que mencionaban que las ven como una oportunidad de apoyo y trabajo en equipo, por lo tanto, consideramos primeramente que en las instancias pedagógicas no hay una sistematización de las prácticas de gestión curricular, por lo demás es efectivo señalar que el equipo directivo no propicia prácticas de colaboración, ya que el concepto de colaboración lo tienen entendido como una acción de cooperación esporádica, es por lo mismo que el

ítem “Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes” asociado a la categoría A “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio” se encuentra descendido, ya que el equipo directivo no propicia las condiciones necesarias para desarrollar prácticas de colaboración, este análisis es coherente con lo que señala Rodríguez y Ossa (2014) en su investigación realizadas en las escuelas básicas de Tomé enfocándose en la valoración del trabajo colaborativo, señala que:

para un mayor trabajo colaborativo se requiere que las escuelas cambien su tendencia a favorecer un sistema de trabajo atomizado en vez de un trabajo colaborativo y en equipo. Esto implica que debe ser considerada la presencia de las barreras organizacionales, culturales y sociales (p.317).

2.2.5) Árbol de problemas:

No existe un aumento considerable en los resultados de evaluaciones nacionales con respecto a colegios de similares características.							
El 40% de los docentes perciben que no se resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje	El 44% de los docentes percibe que el equipo directivo no efectúa observaciones de clases regularmente. (Categoría D)	El 44% de los docentes perciben que no se analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes (Categoría D)	El 44% de los docentes perciben que no se analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones. (Categoría C)	El 52% de los docentes perciben que no hay una organización sistemática con los profesores para realizar instancias de análisis de los	El 42% de los docentes perciben que no existen reuniones con los profesores de cada nivel o asignatura, para	El 40% de los docentes observan que las reuniones de profesores no son instancias de aprendizaje y discusión	El 44% de los docentes perciben que no hay instancias donde los profesores comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes



En síntesis, en el siguiente árbol de problemas se identifican claramente los efectos, el problema y sus causas, a partir de ello fundamentamos el problema junto a los datos obtenidos, es decir los efectos que vienen siendo los indicadores del problema, uno de ellos son los resultados de evaluaciones nacionales el cual es un antecedente con efecto en los estudiantes, observando esa información concluimos que los resultados no son los más destacados en comparación a colegios de similares características, nos llama la atención que el establecimiento en resultados SIMCE se encuentra en un nivel de desempeño medio

considerando que la gran mayoría de sus pares se encuentra ya en un nivel de desempeño alto.

Tomando en consideración el efecto anterior, observamos que a nivel de los docentes encontramos otros síntomas derivados del problema, esto quiere decir que percibieron ocho prácticas de gestión curricular descendidas, las cuales se ordenan de la siguiente manera:

- La práctica “Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones” perteneciente a la categoría F “Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”.
- La práctica “Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias” perteneciente a la categoría D “Apoyo 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”.
- La práctica “Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes” perteneciente a la categoría D “Apoyo 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”.
- La práctica “Efectúan observaciones de clases regularmente” perteneciente a la categoría D “Apoyo 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”.
- La práctica “Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones” perteneciente a la categoría C “Los profesores que elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

- La práctica “Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan” perteneciente a la categoría G “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”.

-La práctica “Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes” perteneciente a la categoría A “Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio”.

En conclusión, todas las prácticas de gestión curricular mencionadas anteriormente son las menos desarrolladas, sin embargo las categorías más afectadas son la D que se denomina “Apoyo 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” y la categoría G que se denomina “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, a partir de la evaluación de estos síntomas se concluye que la situación que denota inconveniencia o insatisfacción es que **“LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR SE ENCUENTRAN DESCENDIDAS EN RELACIÓN CON EL APOYO DOCENTE, EL MONITOREO Y EL TRABAJO COLABORATIVO”**, a partir de ello los factores que explican la existencia de ese problema se dividen en tres grupos uno principal que son las creencias del equipo del directivo de las cuales observamos tres, una de ellas es que los profesores son capaces de desarrollar su labor autónomamente, una segunda creencia es que para monitorear la cobertura curricular solo se debe fiscalizar a nivel de recepción de evaluaciones y completación del leccionario y por último una tercera creencia que tiene ver con el concepto de colaboración el cual es entendido como cooperación, otro grupo está conectado a las condiciones que entrega el equipo directivo desde allí observamos que no se propician las condiciones necesarias para desarrollar prácticas de colaboración, además los docentes destacan que en las instancias pedagógicas no hay sistematización de las prácticas de gestión curricular, un tercer y último grupo el cual lo ubicamos como una de las

causas más profundas, tienen que ver con las capacidades y motivaciones del equipo directivo, a partir de ello consideramos que existe una falta de liderazgo en los líderes del establecimiento, ya que nos encontramos en el escenario donde no existe una visión compartida de lo que se entiende por gestión curricular y tampoco existe una división de roles y funciones claras en el establecimiento.

En conclusión, la propuesta de mejora tiene como objetivo atacar las causas detectadas con anterioridad a partir de una serie de estrategias que en su conjunto van a disminuir esos factores condicionantes y en consecuencia los efectos también se van a reducir, por tanto, la situación inicial no deseada va a mejorar a tal punto que los docentes van a percibir un apoyo a su labor tanto como en el monitoreo, el acompañamiento y el desarrollo de aprendizaje colaborativo.

III. Propuesta de mejora:

En consideración al problema hallado, **“LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR SE ENCUENTRAN DESCENDIDAS EN RELACIÓN CON EL APOYO DOCENTE, EL MONITOREO Y EL TRABAJO**

COLABORATIVO”; surge la necesidad de desarrollar un programa de asesoramiento para el equipo directivo y técnico pedagógico.

3.1) Objetivos:

Objetivo general:

Contribuir al mejoramiento de las prácticas de gestión curricular en el equipo directivo, a través de un programa de asesoramiento que faciliten un apoyo docente, un monitoreo y trabajo colaborativo.

Objetivos específicos:

- Construir una visión compartida sobre la gestión curricular.
- Realizar un protocolo de roles y funciones del equipo directivo, equipo técnico pedagógico y coordinadoras.
- Instaurar prácticas de trabajo colaborativo entre el equipo directivo y los docentes con el objetivo de desarrollar acompañamiento de aula y monitoreo de la cobertura curricular.

3.2) Estrategia:

Guiar al equipo directivo y técnico pedagógico a través de un programa de asesoramiento externo enfocado en el desarrollo de capacidades, condiciones y motivaciones respecto a las prácticas de gestión curricular asociadas al monitoreo, apoyo docente y trabajo colaborativo en una jornada de 5 horas semanales durante todo un año, lo cual incluye un trabajo práctico en el establecimiento.

Resultados	Acciones	Indicadores	Responsables	Insumos
------------	----------	-------------	--------------	---------

El equipo directivo establece una visión compartida sobre la gestión curricular.	El equipo de asesoramiento junto al equipo directivo estudia documentos y componentes actuales del establecimiento para formar una idea respecto a la visión de colegio que se quiere, además analizan un estado del arte respecto al concepto de gestión curricular.	Al menos una vez año se reúne el equipo directivo para analizar los documentos actuales del establecimiento.	Equipo de asesoramiento y equipo directivo.	Documentos actuales del establecimiento y literatura respecto a la gestión curricular.
	El equipo de asesoramiento analiza en conjunto con el equipo directivo los resultados de las evaluaciones nacionales respecto a los colegios de similares características.	Al menos una vez por año, el equipo directivo debe analizar los resultados de evaluaciones estandarizadas nacionales por ciclo.	Equipo de asesoramiento y equipo directivo.	Informe de Resultados Educativos de la Agencia de Calidad de la Educación.
	El equipo de asesoramiento prepara una exposición de los resultados obtenidos en el cuestionario docente respecto la gestión curricular para presentarla al equipo directivo y técnico pedagógico.	Al menos una reunión de reflexión semestral entre el equipo directivo y técnico pedagógico para para evaluar resultados de cuestionarios a docentes sobre la gestión curricular.	Equipo de asesoramiento y equipo directivo.	Presentación de resultados del cuestionario docente.
	El equipo de asesoramiento a partir de los resultados presentados prepara un guion con preguntas orientadoras (¿Es necesario cambiar? ¿Por qué? ¿Qué es lo urgente que hay que cambiar? ¿Este cambio satisface la necesidad? ¿Qué estrategia de innovación puede implementar? ¿Cuál son los nuevos saberes que debo aprender? ¿En que nos puede afectar este cambio?) para una reunión reflexiva entre el equipo directivo y el técnico pedagógico, con el objetivo de identificar en conjunto el sentido de urgencia concurrente con la gestión curricular.	Al menos una reunión reflexiva al semestre entre el equipo directivo y técnico pedagógico para evaluar el sentido de urgencia relacionado con la gestión curricular.	Equipo de asesoramiento y equipo directivo.	Guion con preguntas orientadoras.
	El equipo directivo y técnico pedagógico junto al equipo de asesoramiento analizan los lineamientos institucionales actuales respecto a la gestión curricular, aportan diferentes mejoras y se lo plantean a la comunidad, observando la aprobación por parte de las familias, estudiantes y profesores.	Al menos una vez año se realiza una reunión del equipo directivo con la comunidad para dar a conocer y reafirmar los lineamientos universales que generan la visión compartida institucional respecto a la gestión curricular.	Equipo directivo	Lineamientos comunes y visión compartida del establecimiento.
Los integrantes del equipo directivo, equipo técnico pedagógico y coordinadoras	Los equipos directivos con ayuda del psicólogo laboral diseñan un organigrama de los cargos dentro del establecimiento con una orientación de liderazgo distribuido y lo dan a conocer a la comunidad educativa, generan	Un organigrama conocido por todos los integrantes de la comunidad educativa al término del primer semestre.	Equipo directivo.	Organigrama institucional.

<p>tienen roles y funciones claramente distribuidas y definidas.</p>	<p>observaciones hasta que sea aprobado por toda la comunidad.</p>			
	<p>El psicólogo laboral se reúne con la comunidad y realiza tres focus group (familias, docentes, equipo directivo) para conocer la opinión respecto a las funciones de cada miembro de la comunidad y luego poder realizar los perfiles.</p>	<p>Tres focus group con las familias, profesores y equipo directivo sobre el perfil de funciones en el establecimiento al término del primer semestre.</p>	<p>Psicólogo laboral</p>	<p>Preguntas orientadoras de focus group.</p>
	<p>Un psicólogo laboral genera perfiles de funciones del equipo directivo y lo comparte con la comunidad, genera observaciones hasta que sea aprobado por toda la comunidad.</p>	<p>Al menos dos perfiles del equipo directivo validados al inicio del segundo semestre.</p>	<p>Psicólogo laboral</p>	<p>Perfiles de funciones equipo directivo.</p>
	<p>Un psicólogo laboral genera perfiles de funciones del equipo técnico-pedagógico y coordinadoras para luego compartirlo con la comunidad, genera observaciones hasta que sea aprobado por toda la comunidad.</p>	<p>Al menos dos perfiles del equipo técnico-pedagógico y coordinación de ciclo validados a inicio del segundo semestre.</p>	<p>Psicólogo laboral</p>	<p>Perfiles de funciones equipo técnico pedagógico y coordinadoras.</p>
<p>Los miembros del equipo directivo trabajan colaborativamente junto a los docentes.</p>	<p>El equipo de asesoramiento prepara y desarrolla talleres de reflexión sobre creencias respecto al concepto de colaboración y los principios del trabajo colaborativo, observando la distancia entre lo que creo y lo que debo hacer.</p>	<p>Al menos dos horas semanales de reflexión del equipo directivo y técnico pedagógico sobre creencias respecto al concepto de colaboración y principios del trabajo colaborativo durante el segundo semestre del año escolar.</p>	<p>Equipo de asesoramiento.</p>	<p>Taller de reflexión sobre creencias en relación al trabajo colaborativo.</p>
	<p>El equipo técnico pedagógico prepara un guión con preguntas orientadoras (¿Cuáles serían los facilitadores para implementar un trabajo colaborativo? ¿Cuáles son los obstaculizadores para desarrollar trabajo colaborativo en el establecimiento? Dentro de los tiempos y espacios que contamos ¿En que instancias se propiciaría el trabajo colaborativo? ¿Cuál práctica de colaboración nos gustaría dar pie en el colegio?) para la reunión reflexiva entre el equipo directivo y el técnico pedagógico en relación a generar condiciones para implementar y desarrollar en el establecimiento prácticas de colaboración.</p>	<p>Al menos una reunión de reflexión mensual entre el equipo directivo y técnico pedagógico en torno a los facilitadores y obstaculizadores para implementar prácticas de colaboración durante el segundo semestre del año escolar.</p>	<p>Equipo técnico pedagógico.</p>	<p>Preguntas orientadoras.</p>

	<p>El equipo directivo sistematiza las reuniones pedagógicas y las transforma en instancias de aprendizaje y discusión técnica entre ciclos, a partir del modelo de Korthagen(2010) denominado ALACT de reflexión entre pares (Action, Looking, Awareness of essential, Creating alternative and Trial), el cual permite meditar sobre las prácticas de gestión curricular, primeramente será introducido por el equipo de asesoramiento y luego será liderado por el equipo directivo hacia los docentes una vez por semana, este modelo de reflexión cuenta de cinco pasos, el primero es la fase de experiencia o acción, luego el paso dos es la fase donde se mira la acción, el paso tres se enfoca en la toma de conciencia de aspectos fundamentales, el paso cuatro crea métodos de acción alternativos y por último el paso cinco es el ensayo de una nueva experiencia.</p>	<p>Una vez por semana el equipo directivo junto al equipo de asesoramiento propicia y guían la instancia de reflexión con los docentes por ciclos según el modelo ALACT del cual primeramente se ejerce la acción, luego se revisa esa acción, después se toma conciencia de los aspectos esenciales, después se crean nuevas alternativas y por último se ensaya nuevamente la acción, este proceso se debe realizar durante el segundo semestre del año escolar.</p>	<p>Equipo directivo y Equipo de asesoramiento.</p>	<p>Preguntas orientadoras para implementar el modelo de reflexión ALACT.</p>
<p>El equipo directivo y técnico pedagógico propicia acompañamiento para el desarrollo profesional de los docentes.</p>	<p>El equipo directivo realiza un taller utilizando el modelo ALACT para reflexionar sobre el concepto de desarrollo docente y sus principios, observando la distancia entre lo que creo y lo que debo hacer. Algunas preguntas orientadoras son ¿Cómo se desarrollan los docentes? ¿Qué apoyo requieren los profesores para su desarrollo? ¿Qué tipo de apoyo me corresponde entregar? ¿Qué significa esto para mí? ¿Qué alternativas veo para concretar soluciones? ¿Qué decido hacer la próxima vez?</p>	<p>Al menos dos horas semanales de reflexión del equipo directivo y técnico pedagógico sobre creencias respecto al concepto de apoyo y acompañamiento docente durante el segundo semestre del año escolar.</p>	<p>Equipo directivo</p>	<p>Preguntas orientadoras según el modelo ALACT.</p>
	<p>El equipo directivo se reúne para reflexionar sobre las condiciones para implementar un acompañamiento docente con efectos en su desarrollo profesional, para ello algunas preguntas orientadoras son ¿Cuál es la importancia de desarrollar profesionalmente a los docentes? ¿Con que estrategia de desarrollo profesional apoyaríamos a nuestros docentes? ¿Cuáles son los obstaculizadores y facilitadores de la estrategia? ¿En qué espacio y tiempo la realizaríamos? ¿Con cuanta frecuencia?</p>	<p>Al menos una reunión de reflexión mensual entre el equipo directivo y técnico pedagógico en torno a los facilitadores y obstaculizadores para implementar acompañamiento docente durante el segundo semestre del año escolar.</p>	<p>Equipo directivo</p>	<p>Preguntas orientadoras.</p>

	El equipo técnico pedagógico ingresa a observar clases junto a una pauta enfocada en un registro etnográfico, el cual guiará la retroalimentación posterior de cada clase, el enfoque de reflexión del acompañamiento será según el modelo ALACT.	Una vez por semana el equipo técnico pedagógico realiza un acompañamiento de aula a cada docente del establecimiento durante el primer año.	Equipo técnico pedagógico.	Registro etnográfico.
	El equipo técnico pedagógico realiza una retroalimentación descriptiva definida por Tunstall y Gipps (1996) como construyendo aprendizaje, la cual su foco será la metacognición de los procesos.	Una vez por semana el equipo técnico pedagógico realiza retroalimentación de las observaciones de aula realizadas durante el primer año.	Equipo técnico pedagógico.	Registro etnográfico y preguntas orientadoras.
El equipo técnico pedagógico monitorea permanentemente la cobertura curricular.	El equipo técnico pedagógico realiza un taller utilizando el modelo ALACT para reflexionar sobre el concepto de monitorear la cobertura curricular y sus principios, observando la distancia entre lo que creo y lo que debo hacer. A partir de ciertas preguntas orientadoras ¿Cómo monitoreo la cobertura del currículum? ¿Qué hacemos actualmente para monitorear? ¿será suficiente? ¿Qué dice la literatura respecto al monitoreo? ¿Con que estrategia podemos apoyar el monitoreo? ¿Cuál es su importancia?	Al menos dos horas semanales de reflexión del equipo técnico pedagógico sobre creencias respecto al concepto de monitorear la cobertura curricular durante el segundo semestre del año escolar.	Equipo técnico pedagógico.	Preguntas orientadoras
	El equipo directivo se reúne junto al equipo técnico pedagógico para reflexionar sobre las condiciones para implementar un monitoreo permanente de la cobertura curricular para ello algunas preguntas orientadoras son ¿Qué estrategia de monitoreo podríamos implementar? ¿Cuáles son los obstaculizadores y facilitadores de la estrategia? ¿En qué espacio y tiempo la realizaríamos? ¿Con cuanta frecuencia?	Al menos una reunión de reflexión mensual entre el equipo directivo y técnico pedagógico en torno a los facilitadores y obstaculizadores para implementar prácticas de monitoreo curricular durante el segundo semestre del año escolar.	Equipo directivo y técnico pedagógico.	Preguntas orientadoras.
	El equipo técnico pedagógico gestiona un sistema de monitoreo en el cual evalúa el currículum implementado, prescrito y aprendido por medio de la observación de clases y un cuadro sinóptico o visión global de los objetivos de aprendizaje anual.	Una vez por semana el equipo técnico pedagógico después de la observación de clases evalúa un cuadro sinóptico de los objetivos de aprendizaje anuales durante el primer año.	Equipo técnico pedagógico.	Cuadro sinóptico.

IV. Fundamentación teórica:

4.1) El liderazgo educativo y directivo:

El presente trabajo ha consistido en el levantamiento de una línea base para el diagnóstico de la gestión curricular en un establecimiento particular pagado, y para posteriormente, en base a ese diagnóstico desarrollar un plan de mejora. Uno de los pilares más importante que se basa el proyecto de mejora para fortalecer las prácticas de gestión curricular es el liderazgo educativo, cabe señalar lo primordial que es esta labor para el mejoramiento sostenido del establecimiento estudiado, a partir de lo anterior Leithwood (2006) en el Marco para la buena dirección escolar señala que el liderazgo se comprende como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas (p.7), por lo tanto la definición supone que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución. Desde esta perspectiva, el liderazgo es la práctica del mejoramiento (Elmore,2010). No se trata de un atributo o característica personal del líder sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos, es por este principio que estamos convencidos que el liderazgo se puede construir, a partir de ello consideramos diferentes prácticas y principios esenciales en el plan de mejora para desarrollar un liderazgo efectivo, cuyo grado de énfasis en su aplicación presentaría 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 (Day et al., 2009; Marfan et al., 2012, Ahumada et al., 2015 en Mineduc, 2015, p.7).

Dentro de las investigaciones existe un amplio consenso en que el liderazgo escolar es un factor crítico para el mejoramiento de las escuelas, especialmente como lo demuestra Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) por su significativa influencia en la motivación, las

prácticas de los docentes y las condiciones en que trabajan (p.23). El desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar.

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

En relación a lo anterior nos parece importante destacar las prácticas claves para un liderazgo efectivo postulado por Leithwood (2007) señaladas en Anderson (2010), ya que potenciando esta área veremos efectos indirectos en la gestión curricular, fueron consideradas en la propuesta de mejora las motivaciones, capacidades y condiciones a partir de las categorías planteadas por el autor como son establecer dirección, la cual se refiere a definir un propósito que motive al equipo y los lleve a perseguir ciertas metas (Anderson,2010), esta categoría es primordial, ya que es parte de una de las causas encontradas en la investigación, otra categoría planteada por el autor es desarrollar personas, la cual implica potenciar las capacidades de los miembros de la organización (Anderson,2010), a partir de esta categoría el proyecto de mejora lo enfocamos en una estrategia que permite desarrollar profesionalmente a los docentes, otra categoría es rediseñar la organización la cual se vincula a las condiciones de trabajo que permiten al personal desarrollar sus capacidades (Anderson,2010), a partir de ello intentamos que cada acción contemplará preguntas orientadoras que permitiesen crear las condiciones necesarias para la implementación de la

estrategia, la última estrategia planteada por el autor es gestionar la instrucción, la cual es el foco de esta investigación, ya que esta categoría está directamente relacionada con la gestión curricular, la cual su foco se refiere a las tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza y el currículum (Anderson,2010).

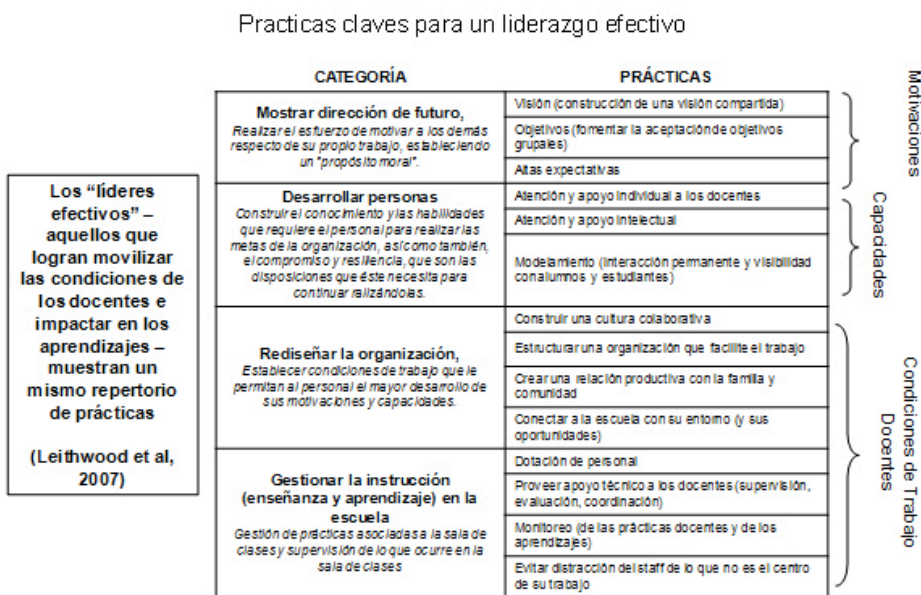


Figura 18. Prácticas claves para el liderazgo efectivo.

Fuente: Leithwood y Riehl (2005) en Anderson (2010) revista *Psicoperspectiva*.

A partir de la Figura 18 anterior Leithwood y Riehl (2005) en Anderson (2010) plantean que es importante señalar que:

Hay un vínculo lógico entre estas prácticas y las tres variables mediadoras. Las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo de personal tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes, por último, las prácticas que

constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes (p.38).

En eso, los líderes efectivos se destacan de cuatro maneras según Anderson (2010).

- Primero, no esperan hasta que agentes externos vengan a intervenir, sino que buscan su colaboración (p.45), es por ello que los responsables de cada acción en el proyecto de mejora siempre son líderes internos.

-Segundo, tratan de incorporar los recursos y otros medios de apoyo que ofrecen los agentes externos de una manera que contribuyan a la realización de la visión y metas de la escuela, demostrando una perspectiva estratégica hacia las conexiones externas, y no una orientación burocrática o sencillamente oportunista en el uso de recursos (p.45), es por ello que el plan de mejora se contextualizó a una realidad y su primera acción se enfoca a crear una visión compartida.

- Tercero, creen en la responsabilidad y en la capacidad del equipo directivo y de los docentes para contribuir al desarrollo de conocimientos sobre buenas prácticas y mejora escolar, no tomando solamente recursos y conocimientos de los otros (p.45), es por ello que existen acciones en el plan de mejora donde el equipo técnico pedagógico inicia, lidera y finaliza la estrategia planteada.

- Cuarto, los directores de escuela efectivos tratan de proteger los tiempos y los procesos que se dirigen hacia los esfuerzos colectivos de mejoramiento escolar, para que los docentes no se distraigan de las prioridades acordadas (p.45), es por ello que una de las acciones primordiales es volver las instancias pedagógicas en espacios de discusión técnica entre pares.

El liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo, es por ello que Anderson (2010) señala que el liderazgo directivo incide en el desarrollo de cambios en las

prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas (p.47), apoyando esta idea Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) plantean que los principales iniciadores y/o motores de los cambios y el mejoramiento de las escuelas han sido sus directivos, los cuales tienen una alta legitimidad y validación de su liderazgo de frente a los actores escolares, tanto respecto a la conducción de la escuela como en el plano técnico pedagógico (p.65), es por ello que nos parece importante potenciar el liderazgo en los directivos, ya que son ellos los que comenzarán con la movilización del cambio, por lo mismo estamos convencidos en observar al líder como catalizador, asimismo como lo menciona Anderson (2010) el cual subraya su importancia y ejemplifica que “En la química, cuando se habla de un catalizador, se trata de un ingrediente clave que hace que los otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia”(p.36), es así mismo como pensamos el rol que ocupa el equipo directivo en nuestro plan de mejora, los cuales son la pieza clave del engranaje que se enfocarán en el desarrollo de prácticas de gestión curricular.

4.2) Gestión curricular:

A partir del capítulo anterior nos parece interesante asociar los conceptos de liderazgo y aprendizaje, es por ello que es importante destacar lo que deduce MacBeath, Swaeld y Frost (2009) en Gajardo y Ulloa (2016), los cuales han propuesto tres principios que vinculan el liderazgo y el aprendizaje:

El primero se enfoca en centrarse en el aprendizaje como actividad, lo que implica considerar que todos en la escuela son aprendices; que el aprendizaje descansa en la interrelación efectiva de los procesos cognitivos, emocionales y sociales; que la eficacia del aprendizaje es altamente sensible al contexto y a las formas en las que las personas aprenden; que la capacidad del liderazgo es producto de experiencias de

aprendizaje de gran alcance; y que las oportunidades para ejercitar el liderazgo mejoran el aprendizaje (P.7).

Un segundo principio es crear condiciones favorables para el aprendizaje, lo que significa considerar que las culturas fomentan el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad; todo el mundo tiene la oportunidad de reflexionar sobre la naturaleza, las habilidades y procesos de aprendizaje; los espacios físicos y sociales estimulan el aprendizaje; entornos seguros y protegidos permiten a los alumnos y docentes a tomar riesgos, hacer frente al fracaso y responder positivamente a los desafíos; herramientas y estrategias mejoran el pensar sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza (p.7).

Un tercer principio es promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, que involucra: hacer de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje explícitas, discutibles y transferibles; promover la investigación colegiada activa en el vínculo entre el aprendizaje y el liderazgo; lograr la coherencia a través del intercambio de valores, concepciones y prácticas; abordar los factores que inhiben y promover el aprendizaje y el liderazgo; hacer que la relación entre el liderazgo y el aprendizaje sea una preocupación compartida por todos los miembros de la comunidad escolar; y extender el diálogo a nivel internacional a través de una red, tanto virtuales como presenciales (p.7).

El liderazgo y el aprendizaje son temas que se relacionan constantemente, a partir de ello es necesario gestionarlos es desde ese punto nace la gestión curricular, para ello es importante clarificar primeramente el concepto de gestión el cual varios autores convergen en la idea que “La gestión, en general, se encarga de los procesos que debe llevar la organización, con

el fin de articularlos y asegurar su institucionalización” (Bolívar, 1997; Kotter, 2005; Uribe, 2005 en Ulloa y Gajardo, 2017, p.4), es por ello que el Marco Para La Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) sostiene que “La gestión de los equipos directivos está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales” (p.28), así mismo Hopkins y Spillane (2013) en el Marco para la buena dirección y liderazgo Escolar llaman a estas condiciones la “infraestructura”, la cual no es visible, pero soporta y asegura que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar (p.9)

Sin embargo, es importante señalar que la literatura diferencia dos conceptos asociados a la gestión una de ellas es la gestión pedagógica y la otra es la gestión curricular, específicamente los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores declara que la gestión curricular se encuentra al interior de la gestión pedagógica. Según este instrumento “la gestión pedagógica implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Se entiende que este proceso es pertinente a las necesidades y potencialidades de los estudiantes a fin de que estos logren los aprendizajes esperados” (Mineduc, 2014, p.69), vale decir, la gestión pedagógica tiene una mirada puesta en la organización y el proceso educativo global que lleva a cabo, por otra parte, la gestión curricular está referida a políticas, procedimientos y prácticas que desarrolla el director (Ulloa y Gajardo, 2017, p.5).

Continuando en la línea de la gestión curricular, la literatura converge en la idea que esta asegura:

La coherencia entre el currículum establecido y las prácticas de enseñanza y evaluación implementadas en la sala de clases; monitorear este proceso y apoyar a los docentes; monitorear el logro de los aprendizajes de los estudiantes y relevar

buenas prácticas y aprendizajes para la mejora educativa del establecimiento, constituyen los elementos centrales de la gestión curricular que deben realizar directivos y equipo técnico pedagógico (Ulloa y Gajardo, 2017, p.6)

Además, el Mineduc (2014) señala que la función del equipo técnico pedagógico dentro de la gestión curricular es “coordinar, planificar, monitorear y evaluar procesos de enseñanza – aprendizaje” (p.71), estos elementos centrales son los que no están asegurados en el establecimiento investigado, es por ello que el plan de mejora pone énfasis en el monitoreo, el apoyo docente y trabajo colaborativo. Por otra parte, la gestión curricular se asocia a la definición de políticas y su implementación, el establecimiento de procedimientos y el desarrollo de determinadas prácticas. El propósito central de estos procesos es asegurar que el currículum prescrito se enseñe y aprenda adecuadamente (Volante et al., 2015), es por ello que el Marco Para La Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) argumenta que una buena gestión implica:

Planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes, Así mismo agregan que el equipo directivo y técnico pedagógico se preocupan de asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, así como de generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (p.24).

La gestión curricular, está reflejada en procesos claves como la evaluación y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, está mediada fuertemente por el liderazgo del

director y su equipo (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2015; Elmore, 2010; Hargreaves & Fink, 2006 en Ulloa y Gajardo, 2017, p.4) estos gestionan las condiciones de la escuela, sus capacidades y estructuras para que las acciones se desarrollen conforme lo previsto y en coherencia con los propósitos establecidos. Por consiguiente se identifica que los responsables de ejecutar la gestión curricular son el director y el equipo técnico pedagógico focalizados en las acciones descritas por el Marco Para La Buena Dirección de coordinar, planificar, monitorear y evaluar, a partir de ello se espera que el Director/a y el equipo establezcan lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases, entreguen apoyo a los docentes en la sala de clases, coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes, lo concreto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad (Teaching and Learning internacional survey, 2009; Bolívar, 2010; Uribe y Celis, 2012 en Mineduc, 2015, p.9), es por ello que a continuación nos referimos a la visión de futuro y su importancia.

4.3) Visión compartida:

Según los resultados de la investigación un causa profunda es la falta de una visión compartida en términos de la gestión curricular, de modo que Robbins y Alvy (2004) citados en Rivero, Zoro y Aziz (2018) mencionan lo importante que es el desarrollo de una visión compartida, ellos la describen como que es útil y necesario llevar consigo una “brújula en el bolsillo”, a partir de la analogía los autores consideran que la mejor brújula que un líder educativo puede tener es una visión sustentada en el consenso general de la comunidad educativa y basada en principios compartidos por todos (p.4), en ese sentido, la visión no es

solamente una idea, ni siquiera una idea compartida, sino una fuerza y una fuente inagotable de inspiración, desde donde surgen la innovación y la creatividad (Senge, 1993, p.4).

Por ejemplo, Leithwood (2009) señala que en la práctica de establecer rumbos se materializa de diferentes maneras, una de ellas es identificar y articular una visión, para identificar y articular adecuadamente visiones, los líderes deben ser hábiles comunicadores, capaces de centrar la atención y enmarcar los problemas de tal manera que se traduzcan en un discurso productivo y en una toma de decisiones efectivas (Bennis, 1984; Fairhurst y Sarr, 1996 citado en Leithwood, 2009, p.26).

En consecuencia, a lo anterior, la gente actúa sobre la base de su comprensión de las cosas; por ende:

Los líderes influyen sobre cómo los demás ven el mundo y cómo deciden actuar. Los líderes también tienen que monitorear el rendimiento y utilizar esa información a medida que se desarrollan y se afinan las metas. Esto requiere habilidad para reunir información y transformarla en un conocimiento servible (Fuhrman, Clune, y Elmore, 1988; Mohrman et al, 1994 citados en Leithwood, 2009, p.26).

Por lo tanto, es imprescindible fomentar la aceptación de metas grupales. Los líderes ayudan a fijar un rumbo, alentando al equipo educativo a desarrollar metas compartidas, por estas razones:

Las personas se sienten motivadas por metas que consideran convincentes, desafiantes y factibles, es por ello que la existencia de esas metas ayuda a las personas a entender la lógica de la organización y a elaborar una identidad dentro de su contexto laboral (Pittman, 1998; ayer, 1988 citado en Leithwood, 2009, p.27).

Las metas compartidas también permiten orientar la actividad organizacional en una dirección común para lograr así un máximo impacto.

Este impacto dependerá de las prácticas empleadas por el equipo directivo para que todos colaboren en la elaboración de una visión y metas de mejoramiento ayudan a crear un sentido de compromiso común, comprensión del futuro anhelado y de cómo proceder hacia ese futuro. De parte de los líderes, son importantes también la comunicación frecuente de las metas a los maestros para que no pierdan de vista las prioridades, así como la implementación de procesos de monitoreo y reflexión colectiva sobre realización de la visión y metas (Anderson, 2010, p.40)

Según estudios psicológicos sobre la motivación humana, las personas se motivan más por metas que consideran desafiantes, pero siempre logrables (Anderson, 2010, p.41) En cuanto al mejoramiento escolar, hay que pensar no solamente en altas expectativas para los alumnos, sino también para el comportamiento y éxito de los docentes y otros que participan en el proyecto de aprendizaje y mejoramiento de la escuela. Es seguro que la disposición de los docentes hacia direcciones que manifiestan altas expectativas depende también de cómo ellos perciben sus habilidades y las condiciones de trabajo.

Por otro lado, Leithwood (2009) se enfoca en generar altas expectativas de rendimiento, vale decir, los líderes ayudan a fijar un rumbo a través de acciones que demuestran sus expectativas de calidad y alto rendimiento por parte del equipo educativo (p.27). Las altas expectativas de los líderes pueden ayudar a los miembros de la organización a visualizar el carácter desafiante de las metas fijadas y, a la vez, a entender claramente que las expectativas son alcanzables (Podsako et al, 1990).

Es por ello que el Marco para la Buena Dirección designa específicamente a los directivos como los encargados de liderar la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa, señalando que:

Esta visión está enfocada en el mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de todos los estudiantes del establecimiento, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad. Estos propósitos comunes proporcionan sentido, orientación y motivación para el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y contribuyen a la cohesión y alineamiento de los esfuerzos (Mineduc, 2015, p.20)

Acompañando la idea anterior Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) comentan que los directivos (re)construyen y transmiten a la comunidad escolar un propósito moral, referido a la relevancia del trabajo de la escuela en determinar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes, y una clara visión global sobre hacia dónde quieren conducir la escuela, logrando entusiasmar y comprometer a los docentes, estudiantes y, en algunos casos, a los apoderados, con el sentido y los objetivos que se buscan (p.65).

Así mismo Elmore (2010) propone que un líder intermedio, desde esta perspectiva, tiene que ejercer un papel “transformador”, siendo capaz tanto de articular una visión colectiva, como de crear culturas de colaboración y altas expectativas de niveles de consecución (p.4).

Por lo observado comprometer a la comunidad con la visión compartida es un rol que comparten los directores y líderes intermedios, es por ello que diferentes investigaciones en Chile señalan que ese objetivo es una práctica constante en las escuelas, tal como señala Weinstein et al., (2012) mencionada en Mineduc (2015) da cuenta de que las prácticas de

los directores de escuelas básicas presentan su principal fortaleza en la fijación de una dirección general de futuro para el establecimiento, mientras que su mayor debilidad y la que recibe el menor tiempo y dedicación es la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, o lo que se denomina el liderazgo pedagógico, situación que se daría tanto en los establecimientos municipales como entre los particulares.

Sin embargo, en el establecimiento estudiado se apreció como causa principal la falta de una visión compartida, lo cual se debía a una falta de roles definidos y una serie de creencias en cuanto a las prácticas de gestión curricular, por qué no se realizaban estas labores es una pregunta que aún no tiene respuesta, no obstante Kay y Greenhill (2013) citados en Rivero, Zoro y Aziz (2018) señalan que lo que suele pasar, es que la avalancha de urgencias y retos cotidianos termina por restar tiempo al líder de construir una visión, sin embargo, la contradicción está en que sería mucho más simple lidiar con las urgencias y desafíos del día a día si el líder tuviera una visión clara, precisa y consensuada sobre qué realmente se quiere lograr educativamente en su establecimiento.

A partir de lo anterior las urgencias y retos se encontrarán siempre, sin embargo, es relevante generar un liderazgo distribuido, vale decir, repartir funciones y roles en los miembros de la comunidad siempre enfocados a la visión común, es por anterior que el próximo capítulo se enfoca en ello.

4.4). Roles y funciones:

Configurar grupos de trabajos enfocados en una visión común y funciones claras son uno de los factores que permiten desempeñar una eficiente gestión curricular, a partir de ello Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) señalan que:

Directivos y docentes reconocen como una parte central del trabajo de los directores y una de sus habilidades más relevantes, su capacidad para identificar las fortalezas y características de los docentes que mejor se adecuan a cada nivel, disciplina y grupo de estudiantes. Varios de ellos creen que uno de sus mayores aportes ha sido conformar un cuerpo docente adecuado a las necesidades de la escuela y apoyarlos para potenciar sus competencias (p.66)

Conformar un cuerpo docente adecuado va a depender de la distribución de funciones a partir de las capacidades de cada uno de los docentes es por ello que Mena (2018) se refiere a que la construcción de cualquier comunidad incluye tres elementos, la primera es la pertenencia, vale decir “sentirse parte de” e “identificado con”, la segunda es la interrelación, se refiere al contacto o comunicación, interdependencia e influencia mutua de sus miembros y por último la tercera es una cultura común, es decir existencia de significados compartidos.

Es por ello que además el autor recalca la necesidad de tener roles y funciones claros para ello los define como:

Los roles y funciones son parte de la estructura interna de la comunidad de curso. La claridad en los roles, tanto de los integrantes del curso como de las organizaciones formales que en él se originan, facilita el desempeño de cada uno, dando claridad y transparencia a su gestión y evitando confusiones o falsas expectativas en cuanto a lo que se espera de ellos (Mena 2018, p.2)

Sin embargo, Podcamisky (2006) quiere ser más específico en su definición es por ello que señala que en general se usa indiscriminadamente o como equivalentes los términos de rol y de función, y sería conveniente diferenciarlos ya que, según su criterio, refieren a dos

significados diferentes (p.180), por lo tanto la palabra rol nos remite al texto que debe actuar el actor, al que esta sujetado y que debe poner en escena, vale decir es un texto que le precede y condiciona su actuar (p.180), por el contrario cuando hablamos de “función” nos referimos a un aspecto del rol más estático, por ejemplo, a una posición en un organigrama, a un lugar en un sistema de lugares (p.180), para concluir en la función hay una cierta restricción de orden social, al estar determinada por el contexto, en tanto que en el rol propiamente dicho, si bien hay una influencia del contexto, hay una plasticidad que surge de la impronta personal (p.181).

La funciones y roles en una comunidad dependen de su descripción para ser comprensibles por todos y todas, es por ello que Chiavenato (2007) menciona que:

Un buen análisis y descripción de puestos ha de recoger toda la información relativa a los puestos de la organización: el espacio físico, ambiente o entorno de trabajo, herramientas a utilizar, funciones y tareas del puesto, responsabilidades, conocimientos etc.; es decir, todo lo que directamente o indirectamente influye o puede influir en el correcto desempeño de un puesto de trabajo (p.24)

Por lo tanto, el análisis y descripción de puestos de trabajo “es un proceso que consiste en determinar mediante un riguroso estudio los elementos o características inherentes a cada puesto” (Harper y Lynch, 1992 citado en Chivenato, 2007), es por ello que cada profesional posee características distintas que serán potencializadas en el cargo que cada uno asume, por lo tanto es primordial conocer las acciones que involucran cada cargo para escoger a alguien idóneo, así mismo Chiavenato (2007) recalca que:

La descripción del cargo se refiere a las tareas, los deberes y las responsabilidades del cargo, en tanto que el análisis del cargo se ocupa de los requisitos que el aspirante

necesita cumplir. Por tanto, los cargos se proveen de acuerdo con esas descripciones y análisis. El ocupante del cargo debe tener características compatibles con las especificaciones del cargo y el papel que deberá desempeñar es el contenido del cargo registrado en la descripción (p.30).

Así mismo Chiavenato (2007) añade que:

La descripción del cargo es un proceso que consiste en enumerar las tareas o funciones que lo conforman y lo diferencian de los demás cargos de la empresa; es la enumeración detallada de las funciones o tareas del cargo (qué hace el ocupante), la periodicidad de la ejecución (cuándo lo hace), los métodos aplicados para la ejecución de las funciones o tareas (cómo lo hace) y los objetivos del cargo (por qué lo hace). Básicamente, es hacer un inventario de los aspectos significativos del cargo y de los deberes y las responsabilidades que comprende (p.28).

Por consiguiente, teniendo en consideración lo anterior, la descripción de roles y funciones junto a una visión compartida son las dos causas más profundas que arremete el plan de mejora, teniendo eso primeramente se puede avanzar a un primer periodo de cambio que conllevará a una mejora educativa.

4.5). Procesos de cambio para una mejora educativa:

Para llevar a cabo una mejora educativa, es importante iniciar con un procesos de cambio, a partir de lo anterior Fullan (2001) y otros investigadores en el campo de estudios del mejoramiento escolar como Hall y Hord (2006) citados en Anderson (2010) señalan que el cambio es un proceso, no un evento (p.48), a partir de lo anterior comentan que los directores de escuela y otros miembros de sus equipos directivos que tratan de modificar o de implementar nuevas prácticas, pasan por etapas distintas en sus actitudes y niveles de

efectividad respecto de su ejecución, antes de llegar a incorporarlas en su repertorio y rutina de trabajo, es por ello que el cambio es un transformación en desarrollo constante, además Guiselle (2016) agrega que el cambio también requiere planeación, de esta forma es más ordenado y permite que las personas se preparen y participen de la planeación mediante distintos procesos (p.71)

Así mismo Guiselle (2016) señala que existen dos momentos para que se produzca el cambio, primero cuando las organizaciones experimentan un deterioro en el desempeño (*reactivo*) o segundo en forma anticipada gracias a la visión del liderazgo, por lo tanto, concluye que los cambios pueden ser promovidos por fuerzas internas o externas:

En lo externo, suele suceder como consecuencia de las transformaciones sociales producto de la dinámica y compleja sociedad, así como también al conocer de buenas prácticas aplicadas en otras organizaciones. En lo interno, por necesidades propias de la organización tales como los procesos normales de ajustes estructurales y cambios en sus objetivos (p.73).

Sin embargo, el rediseño organizacional para implementar el cambio es una tarea compleja; implica rediseñar estructuras, procesos, rutinas a lo interno de la organización. Estas modificaciones deben planearse adecuadamente y deben responder a las metas y objetivos propuestos. Son ajustes en forma progresiva; innovaciones que se implementan en la organización como un todo; deben hacerse con un enfoque sistémico (Guiselle, 2016, p.73).

Por lo mismo la capacidad de aprendizaje de una organización educativa es la condición necesaria e indispensable para generar cambios mediante procesos de innovación (Guiselle, 2016, p.85). La implementación efectiva de estos cambios requiere de distintos procesos a considerar como evaluar el medio ambiente, determinar la brecha del desempeño, diagnosticar problemas organizacionales, articular y comunicar una visión para el futuro,

desarrollar y poner en práctica el plan acción, anticipar las resistencias y tomar acciones para reducirla, luego de realizar el cambio esperado comienza el proceso de mejoramiento educativo.

A partir de lo anterior Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) señalan que el mejoramiento no es lineal, vale decir, es desbalanceado, gradual, acumulativo, toma tiempo y hay diferentes rutas de mejoramiento (p.12)

Esto implica que la mejora va evolucionando, de acuerdo a Elmore y City (2007) citados en Anderson (2010) mencionan que existen tres procesos cuando una escuela mejora:

1. Aumenta el conocimiento de los profesores sobre prácticas pedagógicas.
2. La enseñanza se mueve desde una actividad individual hacia una colectiva.
3. Alinea sus recursos organizacionales entorno al apoyo para el mejoramiento de la pedagogía.

Ahora bien, el proceso tres es uno de los más complejos, ya que se requiere un sistema comprometido y con foco a la mejora de aprendizajes, por lo tanto, para lograr cambio hay que tener un marco coherente, concepciones comunes, lenguaje común, objetivos comunes, acuerdos comunes y para ello es tarea de los líderes generar claridad.

Muchos factores pueden contribuir a la mejora escolar, pero el liderazgo es el catalizador que permite que todos los elementos del sistema se combinan produciendo efectos que no serían posible sin su presencia.

Acompañando al concepto de liderazgo, Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) señalan que:

El corazón de los procesos de mejoramiento estudiado es la gestión técnico-pedagógica. Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más

institucionalizadas son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros (“accountability interno”) son parte de la cultura profesional de la escuela (p.11).

Así mismo, Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) Siguiendo a Hopkins (2005), comentan que:

El mejoramiento escolar puede ser de nido como la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para manejar el cambio. En ese sentido, no sólo se focaliza en mejorar los aprendizajes y habilidades de los alumnos, sino también pone énfasis en el desarrollo de los profesores y de la escuela (p.17).

Por lo tanto, el mejoramiento escolar es un tema global que afecta a un sin número de factores, como plantea Elmore y City (2007) citados en Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras (2014), cuando las escuelas mejoran, tres procesos diferentes pero relacionados estarían ocurriendo:

Primero, el nivel de conocimiento y habilidades de los profesores y los directivos sobre prácticas pedagógicas aumenta; segundo, la enseñanza se mueve desde una actividad individual hacia una colectiva, es decir el “accountability” interno aumenta; finalmente, la escuela alinea sus recursos organizacionales en torno al apoyo para el mejoramiento de la pedagogía (p.22).

Por su parte Vezub (2011) citado en Anderson (2010), señala que es fundamental promover el desarrollo del profesorado y la innovación pedagógica porque se basan en el análisis de las prácticas. Bajo esta perspectiva se considera que los programas de apoyo pedagógico

permiten el desarrollo sistemático de las operaciones cognitivas vinculadas con la reflexión y, sientan las bases de la mejora permanente del trabajo escolar.

Es por ello que se observan las políticas de acompañamiento pedagógico, las cuales deben ser utilizadas como estrategia de desarrollo profesional docente que va en vías al mejoramiento educativo que llevará a cabo el establecimiento.

4.6). Desarrollo profesional docente para el mejoramiento escolar:

En vías del mejoramiento educativo es primordial acompañarlo con un desarrollo profesional docente, es por ello que los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento, a partir de lo anterior Mineduc (2015) señala también la importancia del desarrollo profesional docente, para construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo, es por ello que Anderson (2010) agrega que:

Quando se habla del desarrollo profesional hay que tener en cuenta que no se constituye únicamente en el perfeccionamiento de las capacidades, sino que también aborda las creencias y actitudes existentes en cuanto a la capacidad de ejecutar las responsabilidades y las expectativas que se tienen sobre el trabajo (p.42).

Es por ello que también Anderson (2010) señala la importancia de la autoconfianza, con el objetivo de desarrollar a los docentes y motivarlos, en este caso el líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así, tanto su iniciativa y disposición para la toma de riesgos, como una apertura a nuevas ideas y formas de hacer, por lo tanto, el rol del liderazgo directivo en cuanto al desarrollo de personas consiste más

en prácticas que facilitan este tipo de formación continua y contextualizada que en dar la formación.

El desarrollo de personas como componente del mejoramiento escolar puede comprenderse como el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que ayudan a los docentes a realizar de mejor manera su labor, a partir de ello Michael Fullan (2005) citado en Anderson (2010) señala que, en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo (p.42).

Cuando se habla de la mejora escolar, hay que buscar una integración entre el desarrollo individual y el desarrollo colectivo, a partir de ello Anderson (2010) señala que no conoce ninguna escuela donde se haya producido evidencias de mejoramiento en la cual cada maestro prosigue su formación profesional solamente en función de sus intereses individuales (aunque hay muchas escuelas donde eso es la normal). Sin embargo, sabemos que el compromiso de mejorar mediante el perfeccionamiento profesional se fundamenta en la motivación personal. De ahí se afirma según Anderson (2010) la importancia de establecer y comprometerse con una visión compartida del proyecto de mejoramiento escolar. A partir de esa visión común hay más probabilidad que las motivaciones personales de formación profesional coincidan con las necesidades colectivas de desarrollo profesional orientadas a la realización de la visión y las metas de mejoramiento.

Esto implica que el desarrollo profesional es el proceso por el cual, solos y con otros, los maestros revisan, renuevan y amplían su compromiso como agentes de cambio a los propósitos morales de la enseñanza (Day y Sachs, 2004). Por lo mismo el conocimiento

docente está integrado en las experiencias vividas por los profesores y que, como resultado de su participación activa reflexionan sobre su conocimiento y práctica profesional, lo que les permite modificar su enseñanza para promover un mejor aprendizaje de los estudiantes (Vescio, Ross, y Adams, 2008)

Por su parte Vezub (2011), señala que es fundamental promover el desarrollo del profesorado y la innovación pedagógica porque se basan en el análisis de las prácticas. Bajo esta perspectiva se considera que los programas de apoyo pedagógico permiten el desarrollo sistemático de las operaciones cognitivas vinculadas con la reflexión y, sientan las bases de la mejora permanente del trabajo escolar.

A su vez, Zeichner (2005) sostiene que los esfuerzos para preparar a profesores reflexivos deben favorecer el auténtico desarrollo del profesorado y, al mismo tiempo, respaldar la realización de una mayor equidad y justicia social en la enseñanza y en la sociedad en general (p.77).

A partir de lo anterior se destaca el papel fundamental que cumple la reflexión en procesos de desarrollo profesional, con ella se presta la atención y detención necesaria para comprender el mejoramiento escolar.

4.7). El papel de la reflexión en el desarrollo profesional docente:

Que los docentes tengan habilidades de reflexión y pensamiento crítico, ha sido uno de las nuevas preocupaciones que surgen dentro de las políticas educativas, es así como Miranda (2013) citado en Corrial y Ramos (2015) ejemplifican que en Chile, el Ministerio de Educación concreta su interés a través de una inversión de recursos económicos y humanos, con el propósito de apoyar la formación inicial y permanente, generando instancias que “propicien fuertemente el desarrollo de habilidades de reflexión y pensamiento crítico en los docentes”(p.2).

Esta es la razón por la cual Azis y Petrovich (2019) señalan que la reflexión tiene un rol fundamental en la gestión del cambio y en la aplicación de la teoría en acción en particular. A esta reflexión o escrutinio crítico e iterativo, Argyris y Schon (1974 y 1996) lo llaman *proceso de aprendizaje*, donde el aprendizaje implica el examen de la experiencia, con la detección de errores, desafíos y oportunidades, para su correspondiente mejoramiento (p.5)

A partir de lo anterior, pensamos que es propicio integrar en el proyecto de mejora la reflexión como parte importante para generar el cambio, es por ello que consideramos efectivo incorporar un modelo cíclico basado en la reflexión de Kolb, desde la psicología cognitiva (Korthagen y Verkuyl, 1987), este modelo reflexivo a utilizar es denominado ALACT (Action, Looking, Awareness of essential, Creating alternative and Trial) de Korthagen, el cual consistente en cinco etapas o fases de reflexión que desencadenan un proceso cíclico, posible de repetir (Corrial y Ramos,2015, p.2).

Acompañando el modelo anterior Corrial y Ramos (2015) señalan que la reflexión organiza la acción de manera nueva, pero fundamentada (producir un cambio), para ello hay que revisar si los principios o creencias están realmente fundamentados o son premisas superficiales, es por ello que nos basamos en el modelo ALACT para visualizar ciertas creencias, el nombre del modelo de reflexión ALACT procede de las primeras letras de las cinco fases en inglés Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial (Korthagen ,2010).

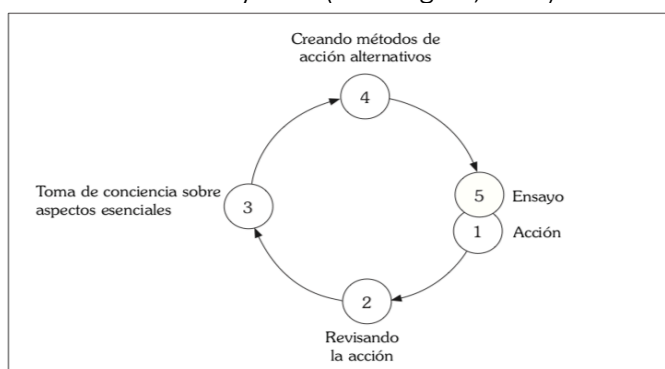


Figura 19: Modelo de reflexión ALACT

Fuente: Korthagen (2010)

Korthagen (2010) señala que el objetivo de la fase 2 es ser más conscientes de cómo se guían por ciertos indicios durante la enseñanza, entre ellos aquéllos que provienen del interior de la persona, como por ejemplo sentimientos de irritación y precipitación (p.91), además agrega que la transición de la fase 2 a la fase 3 es una parte importante del proceso de reflexión. Basándonos en nuestra suposición de que los problemas en la enseñanza están causados generalmente por discrepancias entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la actuación de una persona, y/o por discrepancias entre dichos aspectos y los mismos aspectos en los alumnos (p.91), también agrega que luego de tomar conciencia se transita a la etapa 4, donde se crean soluciones y métodos de acción alternativos para ser ensayados en una etapa 5 y final.

Este modelo de reflexión es beneficioso según Korthagen (2010) si es que:

Se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales, además es útil si esta reflexión sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita, también es provechoso si esta estructura se introduce gradualmente y por último es beneficioso si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares (p.93.)

A partir de lo anterior es importante intencionar espacios de reflexión respecto a algunas de las prácticas para incluir en el proceso del desarrollo profesional docente como son el acompañamiento en el aula, un sistema de monitoreo y por último el desarrollo de un trabajo colaborativo.

4.8). Acompañamiento de aula:

Una manera de entregar apoyo a los docentes en el marco de su desarrollo profesional docente, es el acompañamiento en aula, es por ello que el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar señala que una manera de acompañar a los docentes es a través de la

observación de aula, es por ello que señalan que los directivos debieran evaluar sistemáticamente a todos sus docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, entregando de esa manera apoyo y acompañamiento pertinente a cada docente para el mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas. Además, agregan a esa tarea el identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo a la asignatura, nivel de enseñanza y curso que mejor se adecue a sus características y habilidades de manera que alcance su mejor desempeño (Mineduc, 2015, p.24), con ello se vuelve a recalcar la importancia del rol y la función propicia para cada docente, lo cual puede ser indagado gracias al acompañamiento de aula.

Así mismo, Leiva, Montecinos y Aravena (2016) comentan en su estudio que la observación en el aula y la retroalimentación se han convertido en prácticas de liderazgo pedagógico cada vez más comunes en varios sistemas educativos, es por ello que se remiten a un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009) el cual señala que más del 70% de los profesores informaron que la observación en el aula era un aspecto importante en la evaluación de su desempeño. En otros estudios los profesores señalan que sus interacciones diarias con los directores, junto a la naturaleza y entrega oportuna de retroalimentación, posibilita que la observación en el aula los ayude a mejorar su desempeño (Zimmerman & Deckert- Pelton, 2003 citado en Leiva, Montecinos y Aravena, 2016)

De modo similar Wragg (1999) citado en Leiva, Montecinos y Aravena (2016) se refiere a que la observación del aula se ha definido como una herramienta pedagógica, así mismo Peel (2005) agrega que es una herramienta transformadora y una herramienta de retroalimentación, por último Meyer, Cash y Mashburn, 2011; Martínez, Taut y Schaaf, 2016; ez et al., 2016 citados en Leiva, Montecinos y Aravena (2016) agregan que la observación de aula posibilita la evaluación directa de la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje,

por lo tanto diferentes autores afirman que es una estrategia efectiva para integrar en un programa de desarrollo profesional, ya que rompen una larga tradición de aislamiento de los docentes en el desarrollo de sus clases.

En efecto, Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) destacan que:

En la mayoría de los casos los docentes manifestaron una valoración positiva de esta práctica de observación de clases, porque les permite identificar sus fortalezas y debilidades pedagógicas, y recibir retroalimentación para mejorar la efectividad de su trabajo en el aula. Esto ha sido posible porque en estas escuelas hay una genuina valoración del desarrollo docente en base a la comunidad profesional que conforman, y porque los directivos se han ganado la confianza de sus profesores (p.86).

Según los resultados de la investigación realizada, se observa que los docentes mencionan la necesidad de acompañamiento, además al mismo tiempo señalan la valoración a la práctica de acompañamiento de aula, por ende nos preguntamos en muchas ocasiones que miembro del colegio debería liderar estos procesos de acompañamientos, es por ello que Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) señalan que las observaciones de aula las realiza generalmente el jefe de UTP, a veces apoyado por el director; en algunos casos este sistema se complementa con observaciones entre pares, aunque más como mecanismo de modelamiento de clases y aprendizaje de mejores prácticas. También nos cuestionamos las veces que se debe visitar el aula, es por ello que Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) agregan que en la mayor parte de las escuelas la observación se realiza dos o tres veces al año en fechas planificadas y anunciadas previamente, aunque varias escuelas han comenzado a implementar observaciones sin aviso previo y por último nos cuestionamos cual es instrumento más propicio para acompañar en el aula, es por ello que Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) comentan que la observación de aula se realiza

mayoritariamente aplicando una pauta consensuada o elaborada previamente con los docentes. Casi siempre, el proceso termina con una retroalimentación formal al docente, estructurada en torno a la pauta de observación, acerca de las fortalezas y debilidades identificadas, así como sugerencias para el mejoramiento de su desempeño. Cuando se detectan debilidades muy importantes, en algunas escuelas los docentes formalizan un compromiso para intentar superarlas (p.86).

Por la razón anterior, la retroalimentación de aula es concebida por Leiva, Montecinos y Aravena (2016) como un proceso que proporciona información sobre los conocimientos y habilidades personales para impulsar un proceso sistemático de reflexión sobre lo que los docentes saben y hacen, el contexto de su desempeño y sus consecuencias (p.4)

Es por ello que la reflexión cumple un papel predominante y debe ser propiciado por los líderes, es así como Leiva, Montecinos y Aravena (2016) consideran que la reflexión docente sirve para promover el mejoramiento de las prácticas, donde los procesos reflexivos y metacognitivos son clave para propiciar la transferencia de lo aprendido a otras situaciones de enseñanza, puesto que para transferir es necesario comprender los supuestos implícitos que guían la acción (p.12)

Además, se hace hincapié en la finalidad de la retroalimentación es por ello que William (2011) citado en Canabal y Margalef (2017) destacan que para que se convierta en un recurso formativo y en la necesidad de considerar la calidad de las interacciones entre el profesorado y el alumnado, la retroalimentación resulta de vital importancia sobretodo cómo se transmite la información y cómo el profesorado la recibe.

Sin embargo, el tiempo en que se entrega la retroalimentación también es importante, por ello Gibbs y Simpson (2009) citados en Canabal y Margalef (2017) consideran que es

importante ofrecer la retroalimentación a tiempo para que sea recibida cuando todavía le importa a los/as estudiantes y puedan utilizarla en un aprendizaje posterior o puedan recibir ayuda a tiempo, por lo que es necesario buscar el equilibrio entre la celeridad y la calidad de la retroalimentación (p.165) , pensando en la calidad Stobart (2010) citado en Canabal y Margalef (2017) señala la importancia del contexto relacional y el clima, es por ello que menciona "en un clima de confianza y respeto en el que las relaciones son de apoyo y ayuda el aprendiz se siente seguro para poder admitir dificultades" (p.165), para crear esta confianza que es la base de todo cambio se debe tener en cuenta la importancia de transmitir seguridad y compromiso ante una práctica de observación o monitoreo.

4.9). Monitoreo de la cobertura curricular:

Junto al acompañamiento de aula un sistema de monitoreo permanente para la cobertura curricular, debiera ser una de las preocupaciones constantes de los directivos, es por ello que Mineduc (2015) señala que los directivos deben monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudios y las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes, así como también de la articulación de los mismos, entre los diferentes cursos y niveles del establecimiento, de manera de alcanzar una coherencia y continuidad de la experiencia educativa de los estudiantes (p.24).

A partir de la misión descrita anteriormente por el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, nacen los cuadros sinópticos o visión global de los objetivos de aprendizaje anual con la finalidad de monitorear la cobertura curricular y cumplir con la función que describe Mineduc (2015) donde señala que los directivos monitorean 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)

En los estudios que realiza Anderson (2010) una de las prácticas docentes más destacable es el monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes, esta actividad se trata, más bien, de elaborar procesos de monitoreo continuos, con el propósito de comprender mejor el progreso de los docentes, y los obstáculos que impiden la implementación de los objetivos de aprendizaje.

El monitoreo de los directores y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, como también de los resultados de aprendizaje que se están logrando (p.46)

Tomar consciencia de las practicas pedagógicas es uno de los objetivos principales del monitoreo, es por ello que Ulloa y Gajardo (2017) señalan que:

El monitoreo se entiende fundamentalmente como la búsqueda de la coherencia entre lo planificado y lo efectivamente enseñado. Las descripciones son muy generales y se señala que las fuentes de información utilizadas para realizar este monitoreo son los propios cuadernos, libros y reportes de los propios profesores, reportándose solo en algunos casos la aplicación de pruebas durante el año escolar para verificar logros de avance de los aprendizajes de los estudiantes (p.13)

A partir de lo anterior se llega a la conclusión que en muchos establecimientos no se obtiene el objetivo principal del monitoreo, sino más bien pareciera que se monitorea el currículum enseñado, pero no se toma en consideración el aprendido.

Por lo tanto, Azis (2017) es enfático en mencionar la importancia de evaluar el currículum aprendido, es por ello que identifica uno de los principales desafíos de la dimensión pedagógica, el cual se relaciona específicamente con rol que cumple el asesor técnico-pedagógico y lo describe de la siguiente forma:

Es el de asesorar, acompañar y monitorear de manera directa y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio, así como las prácticas innovadoras que se decidan llevar adelante en función de los aprendizajes de los y las estudiantes, promoviendo el desarrollo de redes para el intercambio de buenas prácticas que potencien la mejora educativa y los ajustes curriculares contextualizados (p.9).

El rol descrito anteriormente es el que se necesita potenciar en el proyecto de mejora, ya que por la multivariedad de roles no se encuentra en el establecimiento un asesor técnico-pedagógico enfocado netamente a esta labor.

Así mismo Aziz (2017) acompaña su descripción señalando ciertos criterios para un proceso de apoyo técnico pedagógico efectivo los cuales los enumera en cinco, uno de ellos es el acompañamiento sistemático, en segundo lugar menciona el reconocer la diversidad de contexto pedagógicos, luego es promover el seguimiento o monitoreo de las acciones de mejoramiento implementadas, además agrega la importancia de considerar una comunicación efectiva y por último menciona el focalizar las acciones de apoyo técnico pedagógico para la mejora de los aprendizajes.

Acompañando la idea de Aziz, también Ulloa y Gajardo (2017) en sus investigaciones presentan algunas descripciones realizadas por los jefes de UTP respecto de las prácticas que realizan de mayor frecuencia, en cuanto al monitoreo de la implementación curricular, las

cuales muchas de ellas se relacionan con los criterios de un apoyo técnico pedagógico efectivo, algunas de las prácticas descritas fueron las siguientes:

- Se realiza un monitoreo del despliegue curricular considerando el leccionario, cuaderno del alumno y planificación realizada por los docentes.
- El monitoreo se realiza al momento de finalizar el semestre y como medios de verificación se utilizan las planificaciones, el libro de clases, el cuaderno del alumno y la temporalización.
- Monitoreo de la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado en aula, teniendo a la vista la planificación, el libro de clases y algún trabajo del alumno.
- A fines de cada semestre se solicita a los docentes que informen respecto de los objetivos de aprendizaje que eventualmente hubiesen quedado pendientes, sin tratar, y además de los objetivos que ellos estiman conveniente retomar en el semestre siguiente.
- Una vez al mes se realiza una revisión por parte de la coordinadora del nivel básico (desde primero a sexto año básico) y el jefe de UTP (desde séptimo básico hasta cuarto medio) para verificar el grado de avance y de cumplimiento de la planificación anual y por unidad. Esta práctica se realiza habitualmente con las asignaturas básicas, y de forma aleatoria con el resto de las asignaturas.
- La cobertura curricular se monitorea a través de una planilla, en la cual se vierte los objetivos trabajados durante las unidades. También en esta planilla, a través de la evaluación, se revisa el porcentaje de logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, pues permite medir y cuantificar los resultados.
- En la escuela se calendarizan e implementan pruebas que evalúan la cobertura curricular. Esto ha permitido visualizar avances e insuficiencias, así como identificar alumnos y cursos rezagados. Con esta información se hacen ajustes a las

planificaciones, se adaptan las estrategias de aula y se definen acciones de apoyo a quienes las necesitan. La información sobre logros de aprendizaje facilita también que todos los actores escolares focalicen sus esfuerzos en ellos, y que los docentes se comprometan con el progreso y aprendizaje de sus alumnos (p.12).

A partir de la serie de prácticas utilizadas en diferentes establecimientos para monitorear la cobertura curricular, se llega a la conclusión que todos cuentan con un registro el cual permite dar seguimiento al currículum enseñado, sin embargo, solo en algunas prácticas se evalúa además el currículum aprendido con la implementación de evaluaciones.

Otra forma de evaluar lo aprendido es monitorear lo que hacen y desarrollan los estudiantes en cada una de las actividades, profundizando en habilidades de orden superior, es por ello que Elmore (2010) señala que los docentes:

Intencionan sus clases, en post de un objetivo, pero el acento lo deben realizar en la tarea que se solicita que los estudiantes desarrollen, dicho de otro modo, profundizar en las actividades de aprendizaje complejo o de orden superior y no aquellas relacionadas con actividades de baja intensidad en el aprendizaje, ya que producen un bajo impacto debilitándose el núcleo pedagógico (p.2).

Por lo tanto, no basta solo con monitorear la cobertura curricular, sino más bien dar seguimiento a como se está implementando el currículum, ya que el objetivo mayor de generar aprendizaje en nuestros estudiantes va a depender de la calidad de aprendizaje que están recibiendo los estudiantes y del tipo de actividades que se generan a diario por parte del docente, es en ese momento donde funciona muy bien el trabajo colaborativo entre pares, el cual permite modificar y visualizar las mejoras en cada clase.

4.10). Trabajar colaborativamente:

La mayoría de los directivos promueve una cultura colaborativa y de trabajo en equipo, su importancia la destaca Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) donde señalan que esta colaboración debe ser con foco en la enseñanza y el aprendizaje, de manera que la escuela se transforme en una comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional. Para esto proponen crear y liderar espacios de trabajo y reflexión colectiva en los cuales los docentes puedan intercambiar estrategias y dificultades, así como elaborar conjuntamente planificaciones y materiales.

En consecuencia, a lo anterior, el liderazgo directivo juega un rol fundamental, es por ello que Ahumada, Améstica, Pino-Yancovic, Lagos y González (2019) señalan que parece como fundamental generar las condiciones organizacionales y culturales que favorezcan la colaboración y aprendizaje en la búsqueda del mejoramiento a nivel de sistema (p.6).

Para generar las condiciones es importante integrar primeramente la reflexión de por qué es necesario generar espacio de colaboración entre los docentes, este fue un primer paso en el proyecto de mejora para concientizar a los directivos de esta necesidad.

Es por ello que Anderson (2010) agrega que los directores efectivos:

Crean estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, como la creación de tiempos y espacios comunes de planificación, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar (p.45).

Acompañando a lo anterior Ahumada, Améstica, Pino-Yancovic, Lagos y González (2019) destacan que la colaboración facilita el intercambio y transferencia del conocimiento y, lo que es más importante, la generación de nuevo conocimiento que es específico al contexto donde se desarrolla el trabajo colaborativo, contribuyendo así al desarrollo de capacidades en distintos niveles del sistema educativo, es por lo anterior que considera en el proyecto de mejora el tiempo y espacio para generar trabajo colaborativo en el establecimiento.

Así mismo en las investigaciones de Anderson (2010) se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en escuelas donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo, es por lo anterior que consideramos relevante ejercer prácticas de liderazgo efectivo, de las cuales se destacan las acciones orientadas a crear y sostener una cultura profesional colaborativa.

La literatura internacional agrega que la colaboración se produce con el tiempo, a medida que los educadores interactúan de manera formal e informal (Duffy y Gallagher, 2016 citado en Ahumada, Améstica, Pino-Yancovic, Lagos y González, 2019), a través de secuencias interactivas de negociación, desarrollo de compromiso y ejecución de ese compromiso para generar cambios en su práctica o sus entornos (Carpenter, 2017).

Es por ello que hablamos de un proceso que incluye al trabajo colaborativo, lo cual toma tiempo para reflexionar, concientizar, organizar, práctica y luego evaluar, es un trabajo lento pero efectivo en su implementación, donde se lleva a cabo la teoría socio-construccionista del aprendizaje de Vygotsky.

A partir de lo anterior diversos autores apoyándose en los planteamientos de Vygotsky, han desarrollado una teoría socio-construccionista del aprendizaje anteriormente señalada, en donde se explica el desarrollo de competencias adulto/niño y maestro/aprendiz, como un proceso de creación de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación y de construcción de perspectivas intersubjetivas (Ahumada, Améstica, Pino-Yancovic, Lagos y González, 2019, p.5).

El enfoque socio-construccionista amplía la mirada desde un aprendizaje individual a uno colectivo, centrado en la construcción colectiva del conocimiento, estudiando las relaciones dinámicas entre el sujeto, el objeto y los otros sociales (Valsiner, 1996 citado en Ahumada, Améstica, Pino-Yancovic, Lagos y González, 2019, p.5).

Acompañando la idea anterior, la teoría socio-construccionista y el trabajo colaborativo están ligados en su esencia es así como Zañartu (2003) en su estudio enfocado en el trabajo colaborativo comenta que:

El aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Comparte el punto de vista de Vygotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo. El aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo (p.6).

Es por lo anterior que la estrategia de un trabajo colaborativo es muy efectiva, ya que compara una idea personal con la de otro, obteniendo un concepto mucho más completo y trabajado, lo cual permite tomar conciencia sobre aspectos esenciales que conllevan a crear métodos de acción alternativos.

V. Conclusiones y proyecciones:

Como síntesis final, primero se concluye que el liderazgo escolar se construye en base a la confianza y la colaboración para alcanzar objetivos comunes y metas cuyos logros reportan beneficios a cada integrante de la comunidad escolar (Montecinos, Dorén y Rosende, 2019), por lo tanto creemos relevante reforzar la importancia de que las escuelas mejoren para generar más y mejores oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes, los profesionales y la organización escolar, en su conjunto, esta es una tarea clave para quienes lideran nuestro sistema educacional. Así mismo las investigaciones internacionales y nacionales revelan que los líderes son una figura clave en la mejora escolar, a partir de ello en Chile, el estudio realizado por Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) citados en Aravena (2019) buscó indagar no solo las iniciativas de mejora impulsadas por escuelas en distintas regiones del país sino también cómo se han logrado sostener procesos de mejoramiento a través del tiempo. El estudio reporta que en la última década un 41.2% de las escuelas en Chile ha mejorado, y alrededor del 9% de ellas logró sostener la mejora (Bellei et al 2014). De forma que mejorar pareciera ser un proceso difícil, pero sostener lo mejorado a través del tiempo, pareciera ser aún más desafiante.

En segundo lugar se concluye que para cualquier mejoramiento educativo sostenible se debe tener claro el estado actual y el estado deseado, para ello es primordial la construcción de una visión compartida junto a los roles y funciones que desempeñará cada funcionario, ambas son una de las principales causas encontradas en la investigación, la idea detrás de ello es lo que señala Fullan (2006) citado en Aziz y Petrovich (2019) “todo lo que hace una institución debería tener como norte su visión, para así motivar el cambio y la mejora”.

En tercer lugar, se concluye la importancia de considerar tres conceptos claves en el desarrollo de cada resultado, uno de ellos es el estudio de las condiciones organizacionales en las que trabajan los docentes, otro concepto es el desarrollo de capacidades y habilidades en los profesores y por último la reflexión de las creencias del cual hace mención Aziz (2018) citado en Aziz y Petrovich (2019) donde señala que las creencias y prácticas enraizadas representan un estado de equilibrio, una narrativa que se entiende y que no se puede transformar sin un cuestionamiento más profundo que permita explicitar dichas creencias y sus implicancias sobre la práctica (p.5), es por lo anterior que el proyecto de mejora consta con un equipo de asesoría externo, el cual tiene la tarea de discutir estas creencias y volverlas consientes a través de un proceso reflexivo.

Una última conclusión es la importancia que los directivos comprenda que los docentes no se forman solos, por lo tanto, el apoyo y acompañamiento en su labor pedagógica es trascendental es así como lo señala la política de desarrollo profesional docente de acuerdo a ley 20.903, la cual menciona en su artículo 11 “Que los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas”, además agrega que los equipos directivos tendrán como una de sus labores prioritarias “el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad”, por lo tanto para desarrollar profesionalmente a los docente, una práctica efectiva para un sistema de acompañamiento docente consolidado es el desarrollo de un trabajo colaborativo.

Cabe mencionar que el desafío para una siguiente etapa de este proyecto es la puesta en marcha de la estrategia de mejora; para luego realizar una evaluación de la misma y comparación entre la situación inicial y situación final. De esta forma se lograría contribuir con una experiencia documentada.

VI. Referencias:

- Ahumada, L., Améstica, J. M., Pino-Yancovic, M., Lagos, A., & González, A. (2019). Colaboración y aprendizaje en red Conceptos claves para el mejoramiento sistémico. *Nota Técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.*, 1(3). Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/07/NT3_L.A.-COLABORACION-Y-APRENDIZAJE-EN-RED_30-07-19.pdf
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127>
- Aravena, F. (2019). Evaluando las condiciones organizacionales para la Mejora Escolar. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*, 1(1). Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/11/PL10_F.A._EVALUANDO-LAS-CONDICIONES-ORGANIZACIONALES-PARA-LA-MEJORA-ESCOLAR_12-11-19.pdf
- Aziz, C. (2017). Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación. *Informe técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*, 1(4). Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/IT_CA_L6.pdf
- Aziz, C., & Petrovich, F. (2019). La teoría de acción en acción. *Nota Técnica N° 1. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Valparaíso, Chile.*, 1(1). Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/NT1_L6_C.A.-F.P._LA-TEORIA-DE-ACCION-EN-ACCION_26-06-19.pdf
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2ª ed.). Recuperado de [file:///Users/carlasaezabazartt/Downloads/recursos_00_1533595871%20\(1\).pdf](file:///Users/carlasaezabazartt/Downloads/recursos_00_1533595871%20(1).pdf)
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>
- Chiavenato, I., & Pilar Mascaró Sacristán. (2007). *Administración de recursos humanos: el capital humano de las organizaciones* (8ª ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Corrial, C., & Ramos, E. (2015). Reflexión sobre la práctica desde la modelación matemática en el aula. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado 4 febrero, 2020, de <http://villarrica.uc.cl/files/matematica/talleres/T%2003.pdf>

-
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23(1), 204–216. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (2ª ed.). Santiago de Chile, Chile: Fundación Chile.
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. *Nota Técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.*, 1(6). Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Guiselle, M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67–87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204005>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 83–101. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41577213.pdf>
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación* (2ª ed.). Santiago de Chile, Chile: Fundación Chile.
- Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Revista electrónica de investigación y evaluación Relieve. Universidad de Valencia. España*, 22(2), 1–17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649685008.pdf>
- Mena, I. (2018). Comunidad Organizada: roles y funciones. *Valoras UC*, 1(2). Recuperado de http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/equipo/FormacionDeComunidad/Fichas/Comunidad-organizada_Roles-y-funciones2018.pdf
- Ministerio de educación. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
- Ministerio de educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado de http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

-
- Montecinos, C., Dorén, M., & Rosende, A. (2019). *Libro Buenas prácticas de liderazgo pedagógico. 10 herramientas para impulsar la mejora escolar*. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/LIBRO BUENAS-PRACTICAS-DE-LIDERAZGO-PEDAGOGICO_06-19.pdf
- Podcamisky, M. (2006). El rol desde una perspectiva vincular. *Revista Reflexiones*, 85(1-2), 179–187. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11440/10789>
- Rivero, E., Zoro, B., & Aziz, C. (2018). Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. *Nota técnica No 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*, 1(6). Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/NT6_Construyendo-una-visio%CC%81n-compartida-para-la-educacio%CC%81n-del-territorio_19-11-18-1-1.pdf
- Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, 40(2), 303–319. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Sampieri, R. H., Fernández, C., & Batista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D.F., México: MacGraw-Hill/Interamericana.
- Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. *Nota técnica Nº 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*, 1(7). Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>
- Ulloa, J., & Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. *Nota técnica Nº 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*, 1(5). Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT5_JU_L1.pdf
- Vezub, F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Scielo Uruguay*, 6(1), 97–124. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&nrm=iso
- Watson, G. (2019). La noción de cobertura curricular y su impacto en la visión del aprendizaje y de la evaluación. Recuperado 4 febrero, 2020, de <https://www.educarchile.cl/la-nocion-de-cobertura-curricular-y-su-impacto-en-la-vision-del-aprendizaje-y-de-la-evaluacion>
- Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 5(28). Recuperado de

[http://files.enriquecer-educaciontic.webnode.es/200000026-9a1009c069/Contexto Educativo Revista digital de Educacion y Nuevas Tecnologias.pdf](http://files.enriquecer-educaciontic.webnode.es/200000026-9a1009c069/Contexto_Educativo_Revista_digital_de_Educacion_y_Nuevas_Tecnologias.pdf)

Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar,. In C. I. De Didáctica (Ed.), *Artículo extraído del libro Volver a pensar la educación (Vol.II)* (pp. 74–85). Recuperado de <https://docplayer.es/20484392-Los-profesores-como-profesionales-reflexivos-y-la-democratizacion-de-la-reforma-escolar-1-por-kenneth-m-zeichner-2.html>

Anexos:

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

CUESTIONARIO A DOCENTE DE AULA

Estimado/a Docente:

Junto con saludarle cordialmente, queremos agradecer su buena disposición para contestar este cuestionario. Le recordamos que este cuestionario es anónimo y la información que de él obtengamos es de carácter confidencial. Ninguna respuesta será presentada de manera individual.

El objetivo de este instrumento es conocer su opinión acerca de la gestión pedagógica del establecimiento educacional en el cual se desempeña, a fin focalizar de manera más adecuada el trabajo de asesoría que se desarrolla en el establecimiento, por lo que su colaboración es muy importante.

Instrucciones:

A continuación se enuncian una serie de afirmaciones acerca de la forma en que se trabaja en este establecimiento. Le solicitamos lea con detención cada uno de los enunciados y responda según su opinión. Por favor encierre en un círculo su nivel de acuerdo en cada una de ellas (CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA), según los siguientes descriptores:

MUY DE ACUERDO	5
DE ACUERDO	4
NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO	3
EN DESACUERDO	2
MUY EN DESACUERDO	1

Por ejemplo;

Afirmación	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Planifico mis clases en colaboración con mis colegas	5	4	3	2	1

Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en <u>este</u> establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. El director y/o el equipo técnico-pedagógico definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución.	5	4	3	2	1
2. El director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos (como la distribución equilibrada de horas por asignatura en la semana, la experiencia de los profesores en sus respectivas áreas, entre otros.)	5	4	3	2	1



3. El director y/o el equipo técnico-pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes. (Por ejemplo, calendarizan las actividades anuales en función de su relevancia educativa, cuentan con procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, evitan reuniones innecesarias, entre otros)	5	4	3	2	1
4. El director y/o el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes. (Por ejemplo, políticas de tareas, de asignación de lecturas en las asignaturas, de uso de la biblioteca, de inclusión de preguntas de desarrollo en las pruebas, entre otras.)	5	4	3	2	1
5. El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.	5	4	3	2	1
6. El director y/o el equipo técnico-pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.	5	4	3	2	1
7. El director y el equipo técnico-pedagógico, en coordinación con los docentes, seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.	5	4	3	2	1
8. Los profesores conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio.	5	4	3	2	1
9. Los docentes realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.	5	4	3	2	1
10. Los docentes realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio.	5	4	3	2	1
11. Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso, en las que se calendarizan los objetivos de aprendizaje que se cubrirán durante el año.	5	4	3	2	1
12. Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura que imparten, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación.	5	4	3	2	1
13. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.	5	4	3	2	1
14. En este intercambio con director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.	5	4	3	2	1
15. El director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor)	5	4	3	2	1
16. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes (cuadernos, pruebas, trabajos de investigación, entre otros).	5	4	3	2	1
17. El director y/o miembros del equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados.	5	4	3	2	1
<i>Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en este establecimiento</i>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
18. El director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año.	5	4	3	2	1
19. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los	5	4	3	2	1



objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción.					
20. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas, como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras.	5	4	3	2	1
21. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, por lo tanto, fijan y cumplen plazos para corregirlas y para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones.	5	4	3	2	1
22. El director y el equipo técnico-pedagógico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, la revisión de cuadernos y pruebas, y las observaciones de clases.	5	4	3	2	1
23. El director y el equipo técnico-pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes.	5	4	3	2	1
24. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes.	5	4	3	2	1
25. El director y el equipo técnico-pedagógico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello.	5	4	3	2	1
26. El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.	5	4	3	2	1
27. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.	5	4	3	2	1
28. El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.	5	4	3	2	1



INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL SOBRE USTED: Estas preguntas se refieren a usted, a su formación y al tiempo que lleva en la enseñanza. Al responder a las mismas, marque la casilla(s) que corresponda(n), o bien escriba un número cuando sea necesario.

Sexo: Masculino ___

Femenino ___

Edad: ___ años

Asignatura/s que imparte: _____

Título profesional obtenido: _____

Institución que otorgó el título profesional _____

Especialización/perfeccionamiento que posee: (Marque con una x según corresponda)

Grado de Doctor	
Grado de Magister en áreas de didáctica, evaluación.	
Grado de Magister en otra área de educación	
Grado de Magister en áreas distintas de educación	
Postítulo en áreas de didáctica, evaluación.	
Postítulo en otra área de educación	
Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias de didáctica, evaluación.	
Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias distintas de didáctica, evaluación.	

¿Cuántas horas cronológicas contratadas tiene en este establecimiento? Anote las horas en el cuadro	N° HORAS CONTRATADAS:	
De su total de horas contratadas, ¿Cuántas horas pedagógicas de clases realiza?	N° HORAS PEDAGÓGICAS:	
Considere una semana típica ¿Cuántas <u>horas cronológicas promedio</u> , dedica usted a las siguientes actividades?	Preparación de clases	N° HORAS:
	Trabajo colaborativo con otros profesores o profesionales.	N° HORAS:
	Revisión de trabajos y pruebas de los estudiantes	N° HORAS:
	Atención de padres y apoderados	N° HORAS:
	Reuniones técnicas	N° HORAS:
¿Cuántos años de servicio tiene usted?		
¿Cuántos años de servicio tiene en este establecimiento?		

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si desea comentar el cuestionario o agregar algo, puede hacerlo en este espacio



Pauta entrevista grupal docentes

Categorías descendidas	Preguntas
Conceptos y creencias sobre la gestión curricular.	<p><u>P. PRINCIPAL:</u> ¿Cómo entienden la gestión curricular o qué significado le atribuyen en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en su establecimiento?</p> <p><u>P. SECUNDARIA:</u> ¿Cuál es el rol o la participación que tiene usted en la gestión curricular dentro del establecimiento?</p>
	<p><u>P. PRINCIPAL:</u> ¿Qué tipo de apoyo en la gestión curricular creen que más necesitan que propicie la institución?</p> <p><u>P. SECUNDARIA:</u> ¿Apoyo por parte de la directora? ¿De la UTP? ¿De la coordinación de ciclo? ¿Por qué creen que no se da en la institución?</p>
	<p><u>P. PRINCIPAL:</u> ¿Qué prácticas de gestión curricular consideran que tienen un alto y bajo despliegue en el establecimiento?</p> <p><u>P. SECUNDARIA:</u> ¿A qué motivo atribuyen que se presente mayor o menor despliegue de algunas prácticas de gestión curricular en el colegio?</p>
Identificar las acciones realizadas por el equipo directivo para potenciar el trabajo colaborativo entre los docentes	<p><u>P. PRINCIPAL:</u> ¿Cuáles son las actividades que realizan como docentes para fomentar el aprendizaje colaborativo y la enseñanza articulada entre ustedes?</p> <p><u>P. SECUNDARIA:</u> ¿Qué valor les dan ustedes a esas actividades de colaboración? ¿Consideran ustedes que les son útiles las actividades de colaboración entre docentes implementadas en el colegio?</p>
	<p>Dentro de los resultados de la encuesta aplicada, Muy pocos profesores perciben que el colegio fomenta entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos.</p> <p>¿Por qué cree que sucede esto? ¿Qué desafíos se plantean en esta área?</p>
Conocer los procedimientos realizados por el equipo directivo para el monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	<p><u>P. PRINCIPAL:</u> ¿De qué forma se desarrolla un seguimiento o monitoreo de la cobertura curricular en el colegio?</p> <p><u>P. SECUNDARIA:</u> ¿Consideran ustedes que el monitoreo o seguimiento de la cobertura curricular y de los resultados permite mejorar sus prácticas pedagógicas?</p>
	<p>Dentro de los resultados de la encuesta aplicada, Muy pocos profesores perciben que el colegio monitorea permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</p> <p>¿Por qué cree que sucede esto?</p>



<p>Describir el apoyo que reciben 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.</p>	<p><u>PRINCIPAL:</u> ¿De qué forma se realizan las observaciones y retroalimentación de clases en el colegio? ¿Qué significa para ustedes las observaciones y retroalimentación de clases (valor)? <u>P. SECUNDARIA:</u> ¿Consideran que les aporta? ¿Por qué? ¿Cómo lo mejoraría?</p>
	<p>Dentro de los resultados de la encuesta aplicada, Muy pocos profesores perciben que el colegio apoya a los docentes mediante la observación de clases y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. ¿Por qué cree que sucede esto?</p>

Pauta entrevista grupal Coordinadoras

Categorías descendidas	Preguntas
<p>Conceptos y creencias sobre la gestión curricular.</p>	<p>¿Cómo entienden la gestión curricular?</p>
	<p>¿Cuál creen que es el rol (misión o función) de la coordinación de ciclo en la gestión curricular del establecimiento?</p>
	<p>¿Cuáles son las acciones más relevantes que realiza la coordinación de ciclo para apoyar la gestión curricular del establecimiento? Ejemplos</p>
	<p>¿Cuál es el apoyo que ustedes necesitan por parte de la institución para cumplir las funciones de coordinación de ciclo?</p>
<p>Identificar las acciones realizadas por el equipo directivo para potenciar el trabajo colaborativo entre los docentes</p>	<p>Dentro de los resultados de la encuesta aplicada, Muy pocos profesores perciben que el colegio fomenta entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos. ¿Por qué cree que sucede esto? ¿Qué desafíos se plantean en esta área? ¿Cómo se podría mejorar?</p>
<p>Conocer los procedimientos realizados por el equipo directivo para el monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</p>	<p>Dentro de los resultados de la encuesta aplicada, Muy pocos profesores perciben que el colegio monitorea permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje. ¿Por qué cree que sucede esto? ¿Qué desafíos se plantean en esta área? ¿Cómo se podría mejorar?</p>
<p>Describir el apoyo que reciben 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.</p>	<p>Dentro de los resultados de la encuesta aplicada, Muy pocos profesores perciben que el colegio apoya a los docentes mediante la observación de clases y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. ¿Por qué cree que sucede esto? ¿Qué desafíos se plantean en esta área? ¿Cómo se podría mejorar?</p>
	<p>Instrumento auto administrado: ¿Cuáles son las principales prácticas que despliega para la gestión curricular en el establecimiento? Ejemplos. ¿Cuál es la frecuencia de cada una de esas prácticas</p>



Pauta entrevista individual a director y jefe de UTP

Categorías descendidas	Preguntas
Conceptos y creencias sobre la gestión curricular.	¿Cómo entienden la gestión curricular?
	¿Cuál creen que es el rol (misión o función) de la coordinación de ciclo en la gestión curricular del establecimiento?
	<p>¿Cuáles son las principales prácticas que despliega para la gestión curricular en el establecimiento? Ejemplos.</p> <p>¿Cuál es la frecuencia de cada una de esas prácticas? (semanal, quincenal, mensual, semestral)</p>
	<p>¿Cuáles prácticas de gestión curricular considera que están en un bajo despliegue?</p> <p>Indique causas.</p>
Identificar las acciones realizadas por el equipo directivo para potenciar el trabajo colaborativo entre los docentes	<p>Dentro de los resultados de la encuesta aplicada, Muy pocos profesores perciben que el colegio fomenta entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos.</p> <p>¿Por qué cree que sucede esto?</p> <p>¿Qué desafíos se plantean en esta área?</p> <p>¿Cómo se podría mejorar?</p>
Conocer los procedimientos realizados por el equipo directivo para el monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	<p>Dentro de los resultados de la encuesta aplicada, Muy pocos profesores perciben que el colegio monitorea permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</p> <p>¿Por qué cree que sucede esto?</p> <p>¿Qué desafíos se plantean en esta área?</p> <p>¿Cómo se podría mejorar?</p>
Describir el apoyo que reciben 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.	<p>Dentro de los resultados de la encuesta aplicada, Muy pocos profesores perciben que el colegio apoya a los docentes mediante la observación de clases y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>¿Por qué cree que sucede esto?</p> <p>¿Qué desafíos se plantean en esta área?</p> <p>¿Cómo se podría mejorar?</p>