

# PROPUESTA DE MEJORA PARA FORTALECER LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR EN UN ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL DE LA COMUNA DE TALCAHUANO

Proyecto Final para el Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo  
Educativo

**Tutor Proyecto:**  
**PhD. Jorge Rojas Bravo**

**Autora:**  
**Daniela Constanzo Barros**  
**Antropóloga Física**

## CONTENIDO

<b>I.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>II.</b>	<b>RESUMEN EJECUTIVO</b> .....	5
<b>III.</b>	<b>ANTECEDENTES DEL CONTEXTO</b> .....	7
<b>1.</b>	<b>Características y Condiciones del Establecimiento</b> .....	7
<b>2.</b>	<b>Evaluaciones Externas y Resultados de Aprendizaje</b> .....	10
<b>IV.</b>	<b>PRESENTACIÓN LÍNEA BASE</b> .....	17
<b>1.</b>	<b>Objetivos de Diagnóstico</b> .....	17
<b>1.1.</b>	<b>Objetivo General</b> .....	17
<b>1.2.</b>	<b>Objetivos Específicos</b> .....	17
<b>2.</b>	<b>Antecedentes Metodológicos</b> .....	18
<b>2.1.</b>	<b>Antecedentes Metodológicos Cuantitativos</b> .....	19
<b>2.2.</b>	<b>Antecedentes Metodológicos Cualitativos</b> .....	23
<b>3.</b>	<b>Resultados</b> .....	25
<b>3.1.</b>	<b>Resultados Cuantitativos</b> .....	25
<b>3.2.</b>	<b>Resultados Cualitativos</b> .....	37
<b>4.</b>	<b>Discusión de los Resultados</b> .....	69
<b>V.</b>	<b>PROPUESTA DE MEJORA</b> .....	77
<b>1.</b>	<b>Resumen de la Estrategia de Mejora</b> .....	77
<b>2.</b>	<b>Objetivos y Metas</b> .....	79
<b>2.1.</b>	<b>Objetivo General</b> .....	79
<b>2.2.</b>	<b>Metas de Efectividad</b> .....	79
<b>3.</b>	<b>Cuadro de Resultados Esperados</b> .....	80
<b>4.</b>	<b>Diseño de Actividades</b> .....	83
<b>VI.</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	102
<b>1.</b>	<b>Mejoramiento Escolar</b> .....	103
<b>2.</b>	<b>Liderazgo y Prácticas Educativas</b> .....	105
<b>3.</b>	<b>Gestión Curricular</b> .....	108
<b>4.</b>	<b>Gestión del Cambio Educativo</b> .....	113
<b>5.</b>	<b>Visión y Creencias de Aprendizaje</b> .....	117

<b>6. Desarrollo Profesional y Reflexión Docente.....</b>	<b>120</b>
<b>7. Trabajo Colaborativo y Comunidades de Aprendizaje.....</b>	<b>125</b>
<b>VII. CONCLUSIONES .....</b>	<b>130</b>
<b>VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>133</b>

## I. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta propuesta de mejora es presentar los resultados obtenidos a partir del levantamiento de datos cuantitativos y cualitativos con el fin de diagnosticar una problemática asociada a la gestión de la implementación curricular en el establecimiento Los Cóndores de Talcahuano. El diagnóstico inicial se llevó a cabo durante noviembre y diciembre de 2018 y debió extenderse hasta enero de 2019.

El informe a partir de una primera sección expondrá los antecedentes del contexto, donde se presentan los datos más importantes sobre la institución educacional, como el equipo directivo, planta docente, matrícula, índice de vulnerabilidad y resultados de pruebas externas (SIMCE), ejes de habilidad y nivel de aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, se presentará una línea base, donde se describen las metodologías utilizadas para los análisis y los resultados encontrados. A partir de estos análisis se desprende la problemática que será posible observar en la discusión de resultados. Y con ello, se expondrá los indicadores de existencia de la problemática (efectos) y los factores que condicionan su existencia (causas), para lo cual se utilizará un árbol de problemas como medio de visualización de la información.

En síntesis, lo anterior nos permitirá proponer posibles mejoras y los cambios que serán necesarios en la institución, los que serán abordados en la sección de propuesta de mejora. En dicho apartado se encontrará el resumen de la estrategia a implementar, objetivos y metas de efectividad de la propuesta. Así, como un cuadro donde se expondrán los resultados esperados, indicadores y medios de verificación correspondiente. Por último, se presentará un cuadro con las actividades para cada uno de los resultados esperados y se describirán detalladamente cada una de estas actividades.

Finalmente, se presenta las principales conclusiones de la propuesta de mejora, los aprendizajes obtenidos y las proyecciones pertinentes para el establecimiento educacional.

## II. RESUMEN EJECUTIVO

A fines del año 2018 y principios del 2019, se llevó a cabo una investigación en el Colegio los Cóndores de Talcahuano, de dependencia municipal. El establecimiento, cuenta con un total de 46 docentes. El equipo directivo, se compone por Directora, Subdirectora y Jefa de UTP, además de una encargada de convivencia, un evaluador y curricularista, un inspector general y nueve docentes PIE.

Esta primera indagación en el contexto educacional establece que el establecimiento no cuenta con la dotación adecuada de docentes para enfrentar una jornada escolar completa, a su vez no cuentan con coordinadores de ciclo que puedan planificar el trabajo dentro del ciclo y su articulación. Se presenta así, un primer factor que estaría afectando y provocando los bajos resultados de los estudiantes, puntajes y niveles de aprendizaje que no han podido normalizarse y sostenerse en el tiempo.

Con la finalidad de indagar sobre la gestión de la implementación curricular del establecimiento, se llevó a cabo un análisis mixto. Los resultados del análisis cuantitativo arrojaron una baja percepción de los docentes sobre la sistematización de las prácticas de implementación curricular que los directivos desarrollan en el establecimiento. Lo que se condice con el análisis cualitativo donde los directivos manifiestan conciencia sobre la necesidad de proveer lineamientos específicos y apoyo necesario para la mejora de las prácticas docentes. Sin embargo, cómo realizar esta labor se les complejiza, dado que no todos los docentes comparten las mismas creencias, resistiéndose a realizar cambios en sus prácticas. Por su parte, el grupo que comparte las mismas creencias necesita de lineamientos más claros y definidos para llevar a cabo los cambios que se requieren.

Considerando el análisis realizado se determinó que la problemática principal del establecimiento se debe al bajo despliegue de prácticas de gestión curricular que propicien una visión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje. Como medida para abordar tal problemática, se propone una estrategia de articulación mediante acciones institucionales y

pedagógicas. Para ello, se crearán espacios de reflexión sobre la visión de enseñanza y el aprendizaje, lo que permitirá delimitar los lineamientos pedagógicos específicos. De esta forma, se podrán establecer acciones para el desarrollo profesional docente, mediante la construcción de diálogos abiertos al aprendizaje para la retroalimentación docente. Por último, se propone la implementación de una comunidad de aprendizaje docente, basada en estudios de clase, la cual entregará herramientas de apoyo a la planificación, evaluación y reflexión de las prácticas docentes.

### III. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

La investigación se realiza en el Colegio los Cóndores de Talcahuano, de dependencia municipal, el cual fue fundado en el año 1965. Este establecimiento educacional pertenece a la provincia de Concepción en la Octava Región e imparte un nivel de enseñanza parvulario (1er y 2do nivel de transición) y básica completa (1ro a 8vo básico).

La visión y misión del establecimiento es:

Ser una comunidad educativa que trabaje con todos sus actores para construir un espacio académico cuyo ambiente sea acogedor, inclusivo y motivador, propiciando procesos dinámicos de aprendizaje, que permitan replantear continuamente metas y objetivos, con el propósito de mejorar la calidad de la educación de nuestros estudiantes, fortaleciendo sus destrezas, habilidades, valores y conocimientos (Colegio Los Cóndores, 2015-2018, p.5).

La misión es formar estudiantes integrales, con responsabilidad ciudadana en un clima pedagógico inclusivo que garantice aprendizajes de calidad en todas sus áreas (Colegio Los Cóndores, 2015-2018, p.5).

Sus sellos buscan potenciar en el colegio un ambiente grato para todas y todos, basado en el respeto y empatía propicio para el proceso de enseñanza aprendizaje; formación de valores humanos; fortalecer la autoestima y el sentido de identidad; reconocer y potenciar habilidades artísticas, deportivas y culturales, poniéndolas al servicio de la comunidad Educativa; y reconocer debilidades para superarlas (Colegio Los Cóndores, PEI, 2015-2018).

#### 1. Características y Condiciones del Establecimiento

El establecimiento cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE) otorgando apoyos profesionales a las diversas necesidades educativas de los estudiantes, bajo el decreto ley 170 (MINEDUC, 2009). Además, desde el año 2007 se instaura la Jornada Escolar Completa (JEC), desde 3° a 8° año básico, con una carga horaria de 38 horas semanales repartidas según

el plan de estudios y talleres complementarios para los distintos niveles. En el año 2019 la matrícula descendió considerablemente a 465 alumnos, respecto del año 2018 en el que contaba con un total de 521 estudiantes, la cual ya se encontraba levemente descendida respecto del año anterior con 530 alumnos, actualmente tiene un promedio de 25 alumnos por curso. Su índice de vulnerabilidad en el 2019 es de un 87,97%, cinco puntos por encima respecto del año anterior donde se presentaba un 82,5%, por tanto, su grupo socioeconómico se encuentra categorizado en un nivel medio.

En cuanto al número de docentes son un total de 46, de los cuales, tres componen el equipo directivo (Directora, Subdirectora y Jefa de UTP), además de una encargada de convivencia, un evaluador y curricularista, un inspector general y nueve docentes PIE. La actual Directora asume el cargo en el año 2016 (respecto a la Ley 20.501), no obstante, ella se encontraba asumiendo el cargo de directora subrogante, además de desempeñarse como subdirectora desde el año 2014. En el año 2016 asume la actual jefa de UTP y, además, en el año 2018 se reintegra el cargo de subdirectora.

En lo que respecta a los años de servicio de los docentes, se observa en la *figura 1* que el rango oscila entre los 1 a los 40 años, con un promedio de 11 años de servicio en su vida profesional. Al mirar en profundidad estas cifras, un 61% de ellos se encuentra en un rango de servicio entre los 1 y 10 años y sólo un 4% en un rango entre los 31 y los 40 años. En cuanto a los años de servicio en que los docentes se encuentran en este establecimiento, el rango general oscila entre 1 a 29 años, con un promedio de 7 años de servicio en estas dependencias. Si nos detenemos a ver estas cifras, podemos apreciar que un 75% de los docentes se encuentran en un rango entre 1 a 10 años en el establecimiento y un 8% entre los 21 a 30 años en el mismo.

Las cifras expuestas anteriormente, evidencian que la mayoría de los docentes no lleva más de 10 años de servicio en el establecimiento, además que una gran parte de ellos sólo ha realizado docencia en estas dependencias, contando con una vaga experiencia laboral.



Figura 1. Años de servicio versus años en el establecimiento.

Respecto de las horas contractuales y las horas pedagógicas en aula que los docentes llevan a cabo en el establecimiento, se puede determinar de acuerdo con la tabla n°1 que los contratos son realizados en promedio por 37,1 horas cronológicas semanales, los docentes realizan en promedio 29,6 horas pedagógicas en el aula. El 62,2% de los docentes tiene entre 33 a 44 horas cronológicas de contrato y realiza entre 21 a 40 horas pedagógicas de clases. Lo que evidencia una sobrecarga de los docentes respecto de la distribución de sus horas de contrato, considerando la normativa de 70% de tiempo lectivo y 30 % de tiempo no lectivo. El promedio de horas cronológicas que los docentes destinan a preparar sus clases es de 3,4 horas; al trabajo colaborativo 2,3 horas; a la evaluación de trabajos y evaluaciones de los estudiantes 1,2 horas; a la atención de apoderados 1 hora; y, por último, 1,8 horas semanales a reuniones técnicas.

Tabla 1.

*Número de docentes según horas contratadas por horas pedagógicas*

		Horas Pedagógicas			Total
		Menor a 20	21 a 32	33 a 40	
Horas Contratadas	21 a 32	0	4	0	4
	33 a 40	2	7	5	14
	41 a 44	2	1	5	8
<b>Total</b>		4	12	10	26

Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos en aplicación de encuesta.

## 2. Evaluaciones Externas y Resultados de Aprendizaje

Dentro de las evaluaciones externas, se puede observar que el SIMCE ha tenido cambios fluctuantes en relación con los años de aplicación, evidenciando resultados que no se han sostenido en el tiempo. La variación es más notoria en primer ciclo, donde los resultados para ambas asignaturas se muestran más elevados que en segundo ciclo, en este los resultados presentan mayores variaciones. El primer ciclo muestra una gran caída en los puntajes hasta el 2016, ascendiendo el año siguiente y volviendo a caer en el año 2018. Mientras que, en segundo ciclo, en 6° año se presenta la misma caída de los puntajes hasta el 2015 subiendo el año siguiente, pero volviendo a caer en el 2018, mientras que en 8° año se presenta una fluctuación de bajas y alzas entre un año y otro. A continuación, se presenta con mayor detalle una tabla con los resultados de la institución y una comparación con establecimientos similares:

**Tabla 2.**

*Resultados SIMCE asignaturas lenguaje y matemática*

		Resultados SIMCE								Promedio años	Comparación nivel nacional*
		2011	2013	2014	2015	2016	2017	2018			
<b>SIMCE</b>	Lectura	-	271	253	258	242	257	256	<b>256</b>	Más bajo (-16)	
<b>4° Básico</b>	Matemática	-	264	248	242	230	256	228	<b>245</b>	Más bajo (-33)	
<b>SIMCE</b>	Lectura	-	254	251	223	243	-	218	<b>238</b>	Más bajo (-34)	
<b>6° Básico</b>	Matemática	-	252	247	234	240	-	215	<b>238</b>	Más bajo (-38)	
<b>SIMCE</b>	Lectura	258	259	243	249	-	237	-	<b>249</b>	Más bajo (-8)	
<b>8° Básico</b>	Matemática	248	259	254	269	-	264	-	<b>259</b>	Similar (3)	

*Nota:* Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

\*posición a partir del puntaje promedio SIMCE último año del establecimiento con respecto a establecimientos de similar GSE a nivel nacional.

En cuanto a los ejes de habilidad por asignaturas, en el área de lenguaje en 4° básico entre los años 2017 y 2018, aumentaron un punto en el eje de reflexionar, pero descendió un punto en el eje de localizar, esto se puede observar en la figura n°2 y n°3. Mientras que en 6° básico entre el año 2016 y 2018, los puntajes en todos los ejes disminuyen a cuatro (*figura 4*). Por último, se puede observar que en 8° básico, sus tres ejes se encuentran en 5 puntos (*figura 6*).



Figura 2. Ejes de habilidad lectura 4° básico 2017.



Figura 3. Ejes de habilidad Lectura 4° básico.2018



Figura 4. Ejes de habilidad lectura 6° básico 2016.

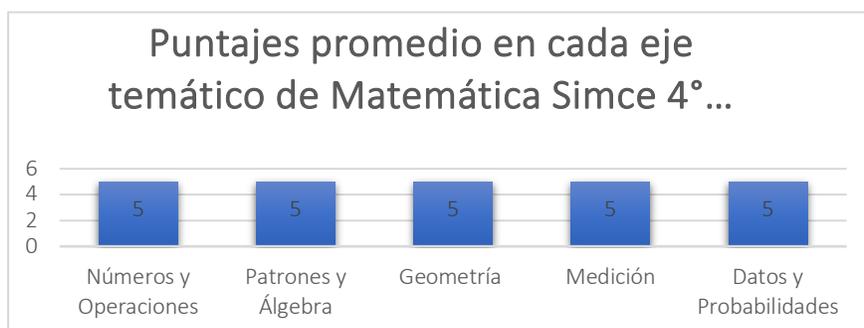


Figura 5. Ejes de habilidad lectura 6° básico 2018.

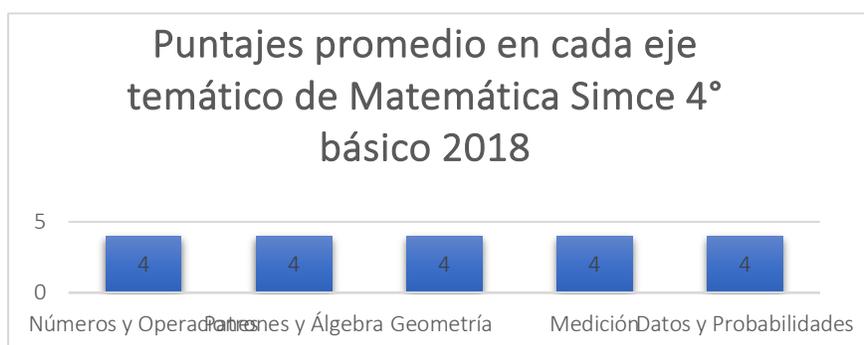


Figura 6. Ejes de habilidad lectura 8° básico 2017.

Respecto de los ejes de habilidad de la asignatura de matemática, entre el año 2017 y 2018 los puntajes de los ejes para 4° básico disminuyeron en uno, lo que es posible de apreciar en la *figura 7 y 8*.



*Figura 7.* Ejes de habilidad matemática 4° básico 2017.



*Figura 8.* Ejes de habilidad matemática 4° básico 2018.

Mientras que en 6° básico entre los años 2016 y 2018, los ejes han tenido fluctuaciones, se observa que han disminuido los ejes de números y operaciones, patrones y álgebra, y en medición (*figura 9 y 10*). Por último, en el año 2017 para 8° básico los puntajes se encuentran en 5 para todos los ejes de habilidades (*figura 11*).

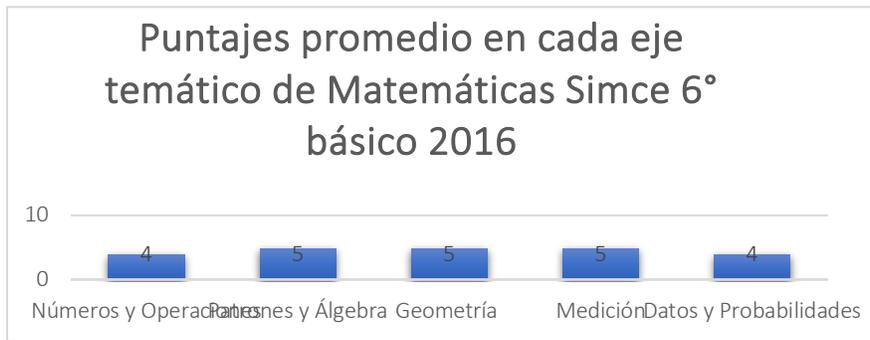


Figura 9. Ejes de habilidad matemática 6° básico 2016.

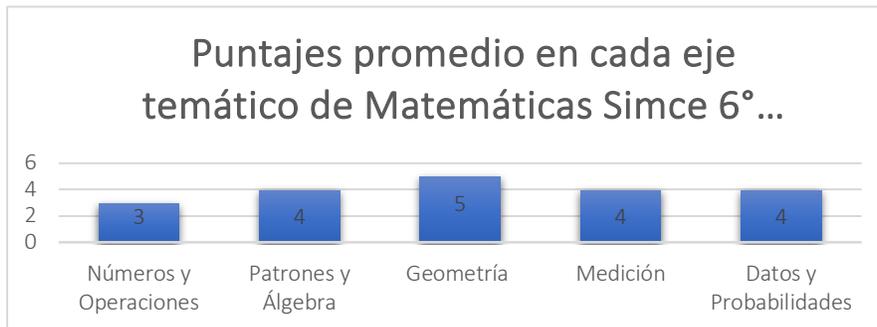


Figura 10. Ejes de habilidad matemática 6° básico 2018.

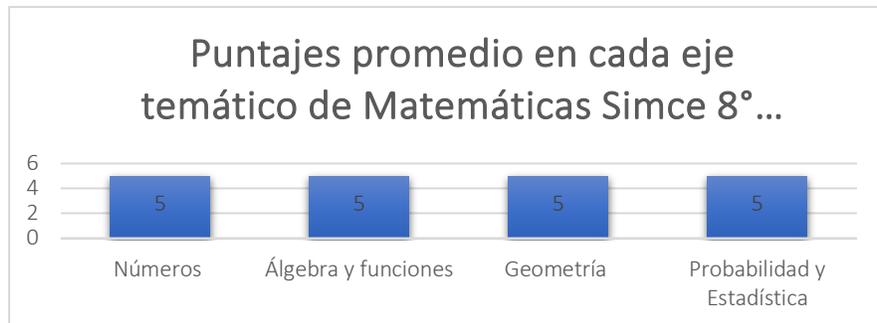


Figura 11. Ejes de habilidad matemática 8° básico 2017.

Con respecto a los niveles de aprendizaje de los estudiantes en el Simce de Lenguaje y comunicación en 4° básico, el nivel de aprendizaje adecuado de los estudiantes tiene un promedio entre el 2014 a 2018 de un 27,6% (figura 12). En el último año de medición se puede apreciar que sólo un 31% se encuentra en un nivel de aprendizaje adecuado, mientras que un 36,8% de los estudiantes se encuentra en un nivel de aprendizaje insuficiente.

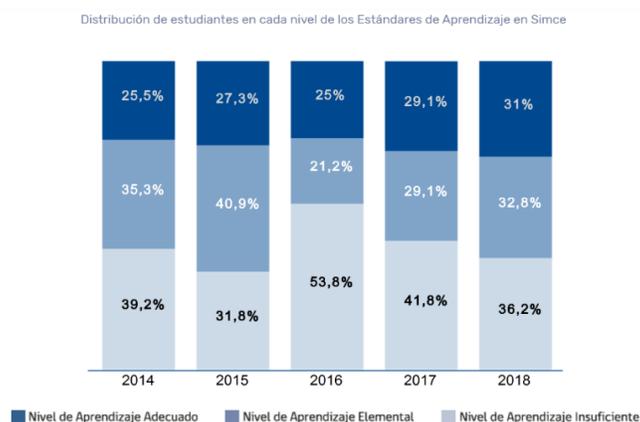


Figura 12. Nivel de aprendizaje en SIMCE Lenguaje 4° básico 2014-2018.

El nivel de aprendizaje en el Simce de Matemática 4° básico, presenta en promedio a un 6,2% de los estudiantes en un nivel adecuado de aprendizaje entre los años 2014 a 2018. De esta forma se observa en la *figura 13* que, en el último año de medición, un 62,3% de los estudiantes se encuentran en un nivel de aprendizaje insuficiente y sólo un 7,5% de los estudiantes se encuentra en un nivel de aprendizaje adecuado.

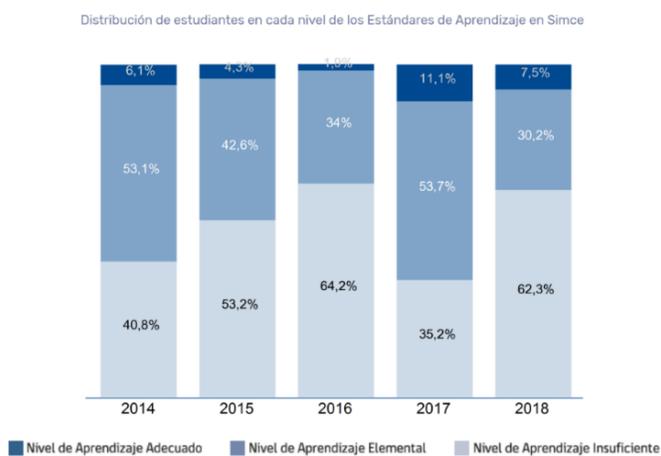


Figura 13. Nivel de aprendizaje en SIMCE Matemática 4° básico 2014-2018.

En la *figura 14* se puede observar el nivel de aprendizaje en el Simce de Lenguaje 6° básico, en promedio un 19,7% de los estudiantes se encuentran en un nivel adecuado de aprendizaje entre los años 2014 a 2018. En el año 2018, un 63% de los estudiantes se encuentran en un

nivel de aprendizaje insuficiente y sólo un 13% de los estudiantes se encuentra en un nivel de aprendizaje adecuado.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce

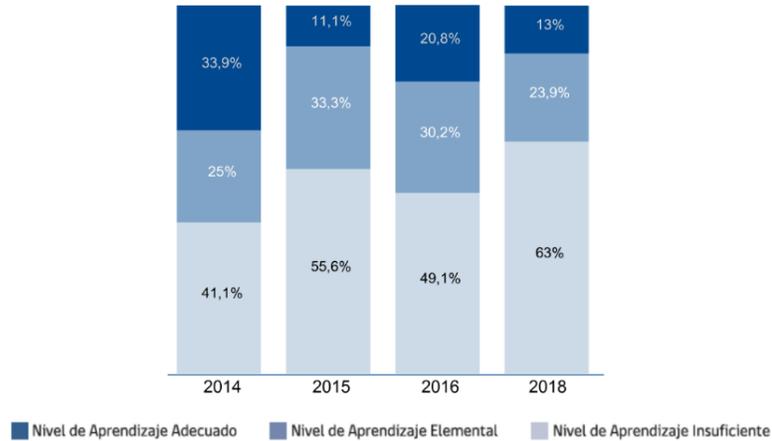


Figura 14. Nivel de aprendizaje en SIMCE Lenguaje 6° básico 2014-2018.

En la *figura 15* se observa que el nivel de aprendizaje en el Simce de Matemática 6° básico, en promedio es de un 12,3% de los estudiantes se encuentra en un nivel adecuado de aprendizaje entre los años 2014 a 2018. En el año 2018, un 61,7% de los estudiantes se encuentran en un nivel de aprendizaje insuficiente y sólo un 4,3% de los estudiantes se encuentra en un nivel de aprendizaje adecuado.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce

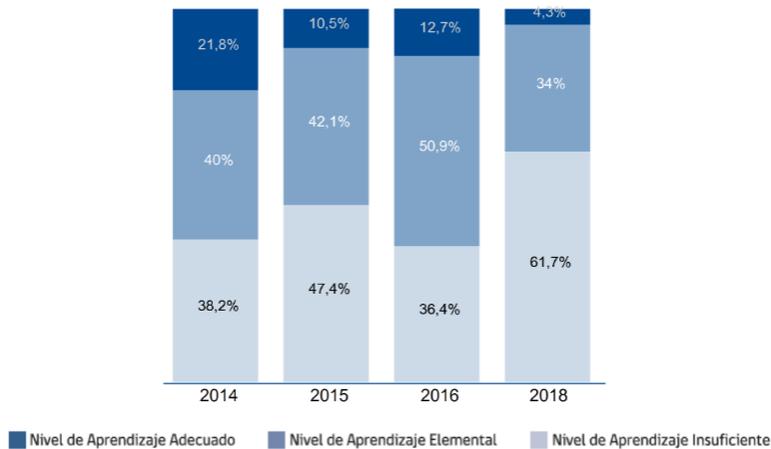


Figura 15. Nivel de aprendizaje en SIMCE Matemática 6° básico 2014-2018.

La siguiente tabla muestra los resultados promedios en el SIMCE para ambas asignaturas y el nivel de aprendizaje obtenido en cada uno de ellos:

**Tabla 3.**

*Resultados nivel de aprendizaje SIMCE asignaturas lenguaje y matemática*

SIMCE	Promedio Nivel de Aprendizaje (2014-2018)	
	Adecuado	Insuficiente
4° Año Lenguaje	27,6%	40,6%
4° Año Matemática	6,2%	51,1%
6° Año Lenguaje	19,7%	52,2%
6° Año Matemática	12,3%	45,9%

*Nota:* Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

En síntesis, a partir de los datos de contexto del establecimiento, se puede inferir que el equipo directivo se encuentra consolidado y posee el equipo necesario para el trabajo de gestión requerido por el mismo. No obstante, no cuenta con la dotación adecuada de docentes para enfrentar una jornada escolar completa, de manera de poder cumplir con los requerimientos apropiados de carga lectiva y no lectiva. A su vez, no cuentan con coordinadores que puedan planificar el trabajo dentro de un ciclo y articularlo con otros. Lo anterior, se condice con la inestabilidad en resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas y niveles de aprendizaje. Se presenta así, un primer factor que podría estar afectando y provocando los bajos resultados de los estudiantes, puntajes y niveles de aprendizaje que no han podido normalizarse y sostenerse en el tiempo.

## IV. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE

A continuación, se presenta la caracterización de la situación inicial o lo que se denomina levantamiento de línea base, la cual se realizó a partir de la aplicación de técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa, con la finalidad de indagar sobre la gestión de la implementación curricular del establecimiento, permitiendo así, reconocer una problemática asociada al tema a investigar. Primero se dan a conocer los objetivos del diagnóstico, para luego, dar a conocer los antecedentes metodológicos, para en el próximo apartado dar a conocer los resultados de ambas líneas de investigación.

### 1. Objetivos de Diagnóstico

#### 1.1. Objetivo General

Analizar el proceso de gestión de la implementación curricular en el Colegio los Cóndores de Talcahuano.

#### 1.2. Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas de gestión curricular implementadas por el equipo directivo y técnico pedagógico en el establecimiento, a partir de la visión de los docentes y considerando su nivel de sistematización y desarrollo.
- Describir los factores que explican el despliegue de las prácticas de gestión curricular que se llevan a cabo en el establecimiento.
- Analizar las concepciones y supuestos sobre la gestión curricular que poseen directivos y profesores, explicitando tensiones y diferencias semánticas atribuidas.

## 2. Antecedentes Metodológicos

La investigación se propone bajo un diseño secuencial explicativo con enfoque mixto. En los diseños secuenciales la intención es que una fase del estudio de métodos mixtos se base en la otra, donde el investigador, primero recopila y analiza los datos cuantitativos, y luego informa los hallazgos de la recopilación y análisis de datos cualitativos (Ivankovam, Creswell y Stick, 2006; Fetters, Curry y Creswell, 2013). En un marco de métodos mixtos de múltiples etapas, la integración ocurre a través de la vinculación de los métodos de recolección y análisis de datos. Para esta investigación la integración en la recolección de datos se realizó a través de la conexión de estos, dado que estos se enlazaron a otros por medio del marco de muestreo y análisis.

La integración de datos se evidencia en la selección de participantes que respondieron la entrevista, los cuales se eligieron de entre la población de participantes que respondieron en primera fase al cuestionario. A su vez, la integración de datos a nivel de interpretación y reporte, se analizan primero los resultados cuantitativos obteniendo ciertos aspectos relevantes para profundizar desde la perspectiva cualitativa (Fetters et al., 2013).

Por consiguiente, se establecieron dos fases de recolección de datos, en la primera fase se recolectaron datos cuantitativos, a través de una encuesta que mide la dimensión de la implementación de prácticas de gestión curricular de los directivos de un establecimiento, según la percepción que los docentes tienen sobre la sistematización de cada una de esas prácticas. Posteriormente, esos datos, fueron analizados en base a las frecuencias más descendidas en las siete dimensiones de prácticas del instrumento.

En la segunda fase de recolección, se aplicó una entrevista grupal a un grupo de los docentes que respondió el cuestionario de gestión curricular y además se aplicó una entrevista individual a los integrantes del equipo directivo. Posterior a la recolección de los datos, se analizó el discurso de los entrevistados, haciendo inferencias acerca de cómo los datos cualitativos ayudan a dar una explicación de los hallazgos cuantitativos, para con ello

profundizar en la explicación de los resultados (Bryman, 2006; Greene, Caracelli y Graham, 1989). Considerando que la metodología cualitativa se establece en el nivel de la construcción de creencias propias del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), se pretende descubrir los significados y las reglas de significación (Canales, 2006) que los sujetos atribuyen a la configuración de sus prácticas pedagógicas en el contexto educacional, mediante una categorización y codificación del discurso de los docentes entrevistados.

De modo tal, la investigación es de tipo transversal, ya que los datos se recogen en un momento específico, para describir variables y analizar su incidencia en un momento dado (Hernández et al., 2010). Los alcances de este estudio son a nivel descriptivo, ya que busca entregar características detalladas de un fenómeno en particular, siendo en este caso la gestión curricular del establecimiento.

### **2.1. Antecedentes Metodológicos Cuantitativos**

Como metodología diagnóstica en el análisis cuantitativo se utilizó el Instrumento de Medición de Prácticas de Liderazgo, asociadas a la Gestión de la Implementación Curricular. Dicho cuestionario fue desarrollado y validado por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, el año 2016. El instrumento fue elaborado para ser utilizado en una investigación desarrollada por el mismo equipo en el año 2017, en el que se caracterizaban las prácticas de liderazgo pedagógico en establecimientos de enseñanza media pertenecientes al Programa PACE (Ulloa, Gajardo y Zúñiga, 2017). Si bien este documento no fue publicado, posteriormente la investigación fue presentada mediante poster en el Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, en su cuarta versión, el año 2018.

El mencionado cuestionario fue construido en base a instrumentos y marcos nacionales, como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014). Además, se basa en la revisión de

literatura internacional y el análisis de distintos framework especializados. En cuanto a la forma del instrumento, contiene ítems planteados en formato de afirmaciones, con escalograma Likert con cinco descriptores (muy de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo). El foco central de análisis está conformado por las prácticas de liderazgo pedagógico de directores/as y jefes/as de UTP.

El instrumento mide siete dimensiones de prácticas, a saber:

- A. **“Coordinación de la Implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio”**, esta dimensión implica, por un lado, definir planes de estudio en relación a los objetivos del establecimiento a fin de ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados a sus estudiantes y, por otro, coordinar tiempos para la implementación curricular, que corresponde a la generación de condiciones que permitan utilizar de manera efectiva las horas de enseñanza disponibles para el logro de los objetivos académicos y formativos (Weinstein y Muñoz, 2012).
- B. **“Lineamientos Pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”**, dimensión que está asociada a prácticas que implican acordar y coordinar con los profesores criterios y estándares en aspectos como la planificación, la evaluación o la política de asignación de tareas (Weinstein, 2009), lo que permite que los profesores sigan lineamientos comunes para implementarlos de manera coherente entre niveles y áreas de aprendizaje (Rodríguez, 2017).
- C. **“Elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”**, esta dimensión incluye prácticas que son mencionadas transversalmente por la literatura: planificación curricular y de la enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012). Estas prácticas constituyen una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico en el aula, lo que implica identificar los contenidos que resultan esenciales que todos los estudiantes aprendan, estimar el tiempo requerido para asegurar que efectivamente puedan ser

enseñados, y secuenciarlos y organizarlos para optimizar la experiencia de aprendizaje (Marzano, 2003).

- D. **“Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales”**, dimensión que corresponde al monitoreo del trabajo pedagógico o apoyo a los profesores mediante la observación de clases, práctica fundamental de la gestión curricular, que está directamente relacionada con el desempeño del profesor y su mejora (Rodríguez, 2017), dado que implica un espacio de retroalimentación con carácter reflexivo, donde tanto el profesor como el líder pedagógico revisan activamente las prácticas pedagógicas (Marzano, 2003).
- E. **“Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”**, esta dimensión dice relación con que los equipos directivos deben acompañar, evaluar y retroalimentar no solo las prácticas de enseñanza de sus profesores, sino también las prácticas de evaluación para el aprendizaje (MINEDUC, 2015). Esto implica estipular una política de evaluación en el establecimiento, así como revisar que éstas contemplen distintas formas y que estén centradas en objetivos relevantes. Lo anterior, bajo el principio que la evaluación debe ser considerada como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- F. **“Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”**, esta dimensión es el proceso que implica ocuparse de supervisar la cobertura curricular mediante visitas de aula, verificando planificaciones de clases y reuniones en conjunto con los docentes (Marzano, 2003). Adicionalmente a ello, la observación de los resultados de aprendizaje, análisis de evaluaciones estandarizadas e interpretación de los datos entregados (Rodríguez, 2017) con el fin de gestionar el mejoramiento a través de la información entregada por múltiples fuentes.

**G. “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos”**, esta dimensión hace referencia a otro elemento importante dentro del proceso de gestión curricular, que implica la creación de espacios para la discusión técnica, promoviendo el debate e intercambio profesional, focalizándose en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas implementadas, analizándolas de manera crítica y constructiva, intercambiando ideas, estrategias, recursos, soluciones, buscando y entregando apoyo a los demás profesionales, dando lugar a un trabajo colegiado (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

El instrumento fue aplicado en dos oportunidades, considerando las mismas características de contexto y el tiempo de aplicación. En primera instancia fue aplicado en horario de consejo de profesores y dado que no todos se encontraban presentes, se aplicó por segunda vez en un horario exclusivo para esta y otras aplicaciones de encuestas.

La tabulación y posterior análisis de los datos se realizaron mediante Excel y el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22, correspondiente a la frecuencia y porcentaje de los datos del criterio “Muy de Acuerdo”. Dicha decisión se basa en el mismo criterio utilizado por otras investigaciones realizadas a nivel nacional, dado que la aplicación de este criterio aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a la que se pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente (Weinstein, Muñoz y Raczynski, 2011).

#### **2.1.1. Característica de la muestra**

La conformación de la muestra se realizó considerando los docentes que realizaban horas de aula, por ende, de 46 docentes del establecimiento sólo se aplicó el cuestionario a 31 de ellos, para lo cual se contó con la debida autorización firmada por la directora. Dado que el establecimiento imparte nivel educacional parvulario y básico, los docentes encuestados se desempeñan en primer y segundo ciclo. De los docentes a los que no se les aplicó el instrumento, tres de ellos conforman el equipo directivo (Directora, Subdirectora y UTP), encargado de convivencia, evaluador, coordinador PIE y docente de talleres extraescolar. Por

otra parte, cinco de ellos se encontraban con licencia médica y los restantes no se encontraban en los dos momentos en que se aplicó el instrumento. Se debe considerar también, que en cada dimensión el número de respuestas varía dependiendo de la información que entrego cada docente.

## **2.2. Antecedentes Metodológicos Cualitativos**

Como metodología diagnóstica en el análisis cualitativo el instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada, la cual se construyó en base a los objetivos de la investigación y a las debilidades encontradas en los resultados del instrumento de gestión curricular que fue aplicado a la mayoría de los docentes. Este instrumento fue validado en el año 2018 por dos docentes del Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo y por un Sociólogo del Programa PACE, se siguieron las recomendaciones y observaciones, respecto de la formulación de las preguntas y se modificó lo necesario para su aplicación. La entrevista tiene el objetivo de analizar los nudos críticos que se relevan de las prácticas de gestión de la implementación curricular que se despliegan en el establecimiento, a partir de la percepción y visión que los docentes poseen de esta implementación curricular.

Para el análisis, se agrupan los discursos categorizados en un diseño sistemático por codificación abierta, de modo de crear conexiones entre categorías y temas que den respuesta al fenómeno estudiado, como por ejemplo las condiciones en que ocurre o no ocurre, el contexto en que sucede, las acciones que lo describen y sus consecuencias (Hernández et al., 2010). El análisis mediante codificación abierta busca presentar la información del discurso de los entrevistados en categorías, subcategorías y códigos a partir de las citas seleccionadas. Posteriormente, se realizó una codificación axial, para ello se utilizó un procedimiento de relaciones condicionales, donde se buscó dar mayor explicación a las categorías y subcategorías encontradas, destacando dentro del mismo discurso causas y consecuencias de estas. Por último, la codificación selectiva que le da orden secuencial al discurso codificado se representa mediante la técnica de campos semánticos, que si bien se

presenta de forma narrativa se sintetiza en una presentación gráfica cuyos espacios permiten de forma más explícita poner de manifiesto la evolución en el tiempo de las posiciones discursivas, de las configuraciones narrativas y de los propios espacios semánticos que se construyen a partir de la investigación (Conde, 2009).

El análisis de datos descrito se enmarca en lo que la Teoría Fundamentada propone como una construcción de teorías a partir de los datos mismos. La Teoría Fundamentada comienza con un análisis de los datos de forma inductiva, evoca iterativas estrategias de ir y venir entre los datos y análisis, usa métodos comparativos y te mantiene interactuando y envuelto con tus datos y la emergente teoría (Charmaz, 2014). Aunque si bien, en este análisis no se busca realizar teorías, se pretende realizar buenas clasificaciones y análisis axiales, a partir de los datos cualitativos.

### **2.2.1. Características de la muestra**

La investigación se propone bajo un muestreo intencionado o dirigido, siguiendo criterios de inclusión estratégicos, los cuales tienen directa relación al objetivo de estudio, de modo que el análisis se centró en casos de individuos directamente relacionados a la implementación de prácticas de gestión curricular en el establecimiento. Para lo cual, se seleccionaron docentes de aula de todos los niveles y asignaturas.

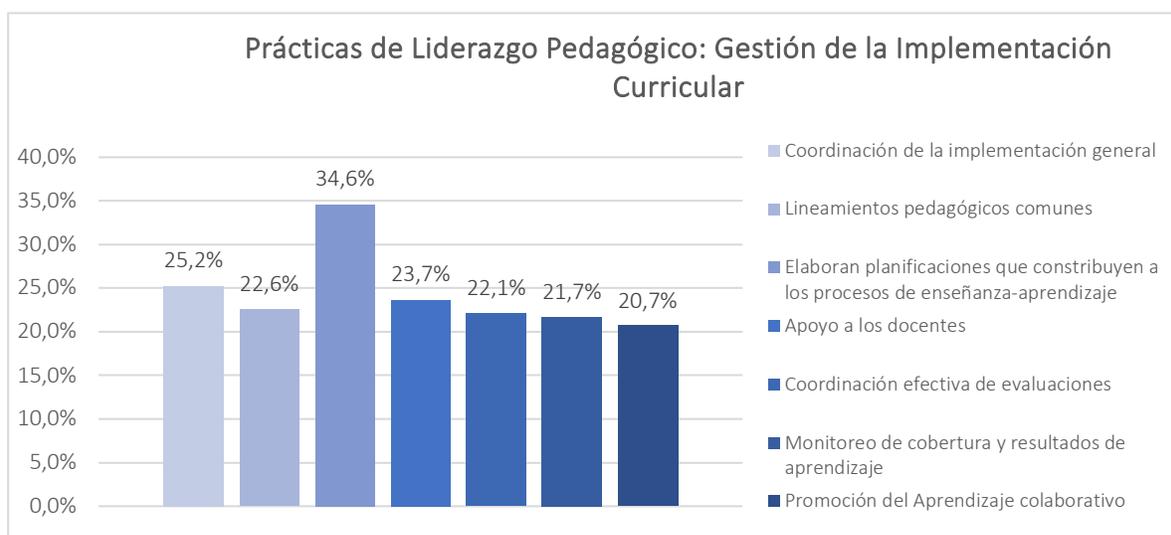
Considerando lo anterior, el tamaño muestral del estudio consideró a un  $n$  total de 11 personas. Específicamente, la muestra se compone de los directivos y los docentes de aula del establecimiento, los cuales son: 2 directivos (Directora y Jefe de UTP) y 9 docentes. Las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información fueron dos, entrevista semiestructurada y grupo focal. Con los directivos se realizó una entrevista semiestructurada, la cual se aplicó de forma individual. En cuanto a los docentes, se organizó un grupo focal.

### 3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo y cualitativo realizado en el Colegio Los Cóndores de Talcahuano. En el análisis cuantitativo, como ya fue mencionado se analizaron las prácticas de liderazgo directivas asociadas a la gestión de la implementación curricular del establecimiento, las cuales se agrupan en siete dimensiones. Posteriormente, en el análisis cualitativo se profundizó en los hallazgos cuantitativos encontrados, analizando aquellas prácticas de liderazgo de la gestión de la implementación curricular que más se tensionaron a partir de la percepción docente.

#### 3.1. Resultados Cuantitativos

A nivel agregado, se puede observar en la *figura 16* que, en todas las dimensiones de práctica, menos del 40% de los docentes están “Muy de acuerdo” con que las prácticas de liderazgo asociadas a la gestión de la implementación curricular sean sistemáticas en el establecimiento. Seis de las prácticas no supera el 30% con respecto a que los docentes estén “muy de acuerdo” a la sistematicidad de ellas, considerando que para cada dimensión hubo una frecuencia distinta de respuesta de los docentes.



*Figura 16.* Porcentaje promedio de las dimensiones de prácticas de la gestión de la implementación curricular.

La dimensión de prácticas mejor percibida alcanza un promedio de 34,6%, por lo que, tal porcentaje de docentes estima que en el establecimiento se realizan “Planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En cuanto a la dimensión de prácticas menos percibida, sólo un 20,7% de los docentes afirma estar “muy de acuerdo” con que se lleve a cabo sistemáticamente una “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados” (Figura n°16). A continuación, se describen cada una de las dimensiones y sus prácticas:

#### **A. Dimensión Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio**

La dimensión de prácticas sobre coordinación de la implementación general es la segunda mejor percibida por los docentes, respecto a ella un 25,2% promedio de los docentes están “muy de acuerdo” con que se lleve a cabo sistemáticamente dicha dimensión de práctica. Se debe considerar que para esta dimensión hubo una frecuencia promedio de respuesta de 29 docentes y una respuesta promedio para el descriptor “muy de acuerdo” de 7 docentes. La percepción mejora en lo relativo a la práctica sobre que “El director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos”, donde se observa que un 31% está “muy de acuerdo” con la sistematicidad de la práctica, considerando una frecuencia de respuesta de 9 docentes. No obstante, sólo un 16,1% de los docentes percibe que la práctica asociada a que “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”, se desarrolle sistemáticamente en el establecimiento, considerando una frecuencia de respuesta de 5 docentes para el descriptor “muy de acuerdo”, lo que se puede encontrar en la siguiente tabla.

**Tabla 4**

*Frecuencia y porcentaje promedio de las prácticas asociadas a la dimensión de coordinación de la implementación general*

Prácticas	Frecuencia “muy de acuerdo”	Porcentaje “muy de acuerdo”	Porcentaj e Promedio
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.	8	28,6%	
2. El director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos.	9	31,0%	25,2%
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.	5	16,1%	

*Nota: Elaboración propia.*

#### **B. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum**

En la dimensión de prácticas asociada a los lineamientos pedagógicos comunes, la percepción promedio de los docentes es similar a la dimensión anterior, dado que un 22,6% de los docentes está “muy de acuerdo” con que las prácticas de esta dimensión se llevan a cabo sistemáticamente en este establecimiento. Se debe considerar que para esta dimensión hubo una frecuencia general de respuesta de 31 docentes y una respuesta promedio para el descriptor “muy de acuerdo” de 7 docentes. De acuerdo con esto, la percepción más alta de los docentes se encuentra en la práctica asociada a que “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”, donde se puede ver que un 32,3% está “muy de acuerdo” con la sistematicidad de esta práctica, considerando una frecuencia de respuesta de 10 docentes. Sin embargo, sólo un 9,7% de los docentes se encuentra “muy de acuerdo” con que se lleve a cabo sistemáticamente en el establecimiento la práctica “El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los

docentes lineamientos metodológicos por asignatura”, considerando una frecuencia de respuesta de 3 docentes, datos que se expresan en la siguiente tabla.

**Tabla 5**

*Frecuencia y porcentaje promedio de las prácticas asociadas a la dimensión de lineamientos pedagógicos comunes*

Prácticas	Frecuencia “muy de acuerdo”	Porcentaje “muy de acuerdo”	Porcentaje Promedio
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.	6	19,4%	
5. El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.	3	9,7%	
6. El director y/o el equipo técnico-pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.	9	29,0%	22,6%
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.	10	32,3%	

*Nota:* Elaboración propia.

### **C. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

La dimensión de prácticas asociada a la elaboración de planificaciones, como se mencionó anteriormente recoge la mejor percepción promedio de los docentes, dado que un 34,6% de los docentes está “muy de acuerdo” con que las prácticas de esta dimensión se lleven a cabo sistemáticamente en este establecimiento. Se debe considerar que para esta dimensión hubo una frecuencia promedio de respuesta de 31 docentes y una respuesta promedio para el descriptor “muy de acuerdo” de 11 docentes.

En la tabla n°6, se observa que la percepción más alta de los docentes se encuentra en la práctica asociada a que “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”, donde se puede observar que un 54,8% está “muy de acuerdo” con la sistematicidad de esta práctica, considerando una frecuencia de respuesta de 17 docentes. A la práctica anterior, le sigue de cerca la percepción sobre sistematicidad de que “Los profesores conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio”, observándose un 51,6% de los docentes que están “muy de acuerdo”, considerando una frecuencia de respuesta de 16 docentes. No obstante, sólo un 10% de los docentes se encuentra “muy de acuerdo” con que se lleve a cabo sistemáticamente en el establecimiento la práctica “En este intercambio con director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros”, considerando una frecuencia de respuesta de 3 docentes.

**Tabla 6**

*Frecuencia y porcentaje promedio de las prácticas asociadas a la dimensión de elaboración de planificaciones*

Prácticas	Frecuencia “muy de acuerdo”	Porcentaje “muy de acuerdo”	Porcentaje Promedio
8. Los profesores conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio.	16	51,6%	
9. Los docentes realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.	10	32,3%	
10. Los docentes realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio.	8	25,8%	
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.	13	41,9%	34,6%
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.	17	54,8%	

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.	8	25,8%
14. En este intercambio con director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.	3	10,0%

*Nota:* Elaboración propia.

#### **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**

En la dimensión de prácticas asociada al apoyo de los docentes mediante observación de clases y otros materiales, la percepción promedio es que un 23,7% de los docentes está “muy de acuerdo” con que las prácticas de esta dimensión se llevan a cabo sistemáticamente en el establecimiento. Se debe considerar que para esta dimensión hubo una frecuencia general de respuesta de 31 docentes y una respuesta promedio para el descriptor “muy de acuerdo” de 7 docentes. De acuerdo con esto, la percepción más alta de los docentes se encuentra en la práctica asociada a que “El director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente”, donde se observa que un 45,2% está “muy de acuerdo” con la sistematicidad de esta práctica, considerando una frecuencia de respuesta de 14 docentes. No obstante, sólo un 6,5% de los docentes se encuentra “muy de acuerdo” con que se lleve a cabo sistemáticamente en el establecimiento la práctica “El director y el equipo técnico-pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes”, considerando una frecuencia de respuesta de 2 docentes, lo que se expresa en la siguiente tabla.

**Tabla 7**

*Frecuencia y porcentaje promedio de las prácticas asociadas a la dimensión de apoyo a los docentes*

Prácticas	Frecuencia "muy de acuerdo"	Porcentaje "muy de acuerdo"	Porcentaje Promedio
15. El director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente.	14	45,2%	
16. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes.	2	6,5%	
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 enfrentado.	6	19,4%	23,7%

*Nota:* Elaboración propia.

#### **E. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje**

En la dimensión de prácticas asociada a la coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones, la percepción promedio de los docentes es de un 22,1% sobre estar "muy de acuerdo" con que las prácticas de esta dimensión se llevan a cabo sistemáticamente en el establecimiento. Se debe considerar que para esta dimensión hubo una frecuencia promedio de respuesta de 29 docentes y una respuesta promedio para el descriptor "muy de acuerdo" de 7 docentes. De acuerdo con esto, la percepción más alta de los docentes se encuentra en la práctica relacionada a que "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", donde se puede ver que un 30% está "muy de acuerdo" con la sistematicidad de esta práctica, considerando una frecuencia de respuesta de 9 docentes. Sin embargo, sólo un 13,8% de los docentes se encuentra "muy de acuerdo" con que se lleve a cabo sistemáticamente en el establecimiento

la práctica “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”, considerando una frecuencia de respuesta de 4 docentes, datos que se expresan en la siguiente tabla.

**Tabla 8**

*Frecuencia y porcentaje promedio de las prácticas asociadas a la dimensión de coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje*

Prácticas	Frecuencia “muy de acuerdo”	Porcentaje “muy de acuerdo”	Porcentaje Promedio
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.	6	21,4%	
19. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción.	7	23,3%	
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.	4	13,8%	22,1%
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.	9	30,0%	

*Nota:* Elaboración propia.

## **F. Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje**

En la dimensión de prácticas asociada al monitoreo permanente de la cobertura curricular, la percepción promedio de los docentes es de un 21,7% sobre estar “muy de acuerdo” con

que las prácticas de esta dimensión se llevan a cabo sistemáticamente en el establecimiento. Se debe considerar que para esta dimensión hubo una frecuencia promedio de respuesta de 29 docentes y una respuesta promedio para el descriptor “muy de acuerdo” de 6 docentes. De acuerdo con esto, la percepción más alta de los docentes se encuentra en la práctica relacionada a que “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”, donde se observa que un 31% de los docentes está “muy de acuerdo” con la sistematicidad de esta práctica, considerando una frecuencia de respuesta de 9 docentes. No obstante, sólo un 17,2% de los docentes se encuentra “muy de acuerdo” con que se lleve a cabo sistemáticamente en el establecimiento la práctica “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”, considerando una frecuencia de respuesta de 5 docentes, datos que se expresan en la siguiente tabla.

**Tabla 9**

*Frecuencia y porcentaje promedio de las prácticas asociadas a la dimensión de monitoreo permanente de la cobertura curricular*

Prácticas	Frecuencia “muy de acuerdo”	Porcentaje “muy de acuerdo”	Porcentaje Promedio
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	17,2%	
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.	6	20,7%	21,7%
24. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los	5	17,9%	

objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes.

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.	9	31,0%
---	---	-------

*Nota:* Elaboración propia.

### **G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados**

La dimensión de prácticas asociada a la promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo es donde se encuentra la percepción promedio de los docentes más baja, sólo un 20,7% de los docentes está “muy de acuerdo” con que las prácticas de esta dimensión se lleven a cabo sistemáticamente en el establecimiento. Se debe considerar que para esta dimensión hubo una frecuencia promedio de respuesta de 29 docentes y una respuesta promedio para el descriptor “muy de acuerdo” de 6 docentes. De acuerdo con esto, la percepción más alta de los docentes se encuentra en la práctica relacionada a que “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”, donde se observa que un 27,6% de los docentes está “muy de acuerdo” con la sistematicidad de esta práctica, considerando una frecuencia de respuesta de 8 docentes. No obstante, sólo un 13,8% de los docentes se encuentra “muy de acuerdo” con que se lleve a cabo sistemáticamente en el establecimiento la práctica “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”, considerando una frecuencia de respuesta de 4 docentes, datos que se expresan en la siguiente tabla.

**Tabla 10**

*Frecuencia y porcentaje promedio de las prácticas asociadas a la dimensión de promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo*

Prácticas	Frecuencia "muy de acuerdo"	Porcentaje "muy de acuerdo"	Porcentaje Promedio
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.	8	27,6%	
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.	4	13,8%	20,7%
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.	6	20,7%	

*Nota:* Elaboración propia.

### 3.1.1. Síntesis Resultados Cuantitativos

En síntesis, el análisis cuantitativo da cuenta de una descendida percepción de los docentes sobre la sistematización de las prácticas de implementación curricular que los directivos desarrollan en el establecimiento. En primer lugar, en cuanto a la implementación en general de las bases curriculares, se evidencia una baja sistematización en la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico resguarde el tiempo que los docentes tienen para desarrollar labores pedagógicas y los tiempos dedicados al aprendizaje de los estudiantes, solo un 16,1% de los docentes estima que se realice esta práctica.

En cuanto a los lineamientos comunes, hay un bajo despliegue en la implementación de la práctica asociada a que el director y/o el equipo técnico pedagógico acuerden con los docentes los lineamientos metodológicos por asignatura, solo un 9,7% de los docentes menciona que se realiza esta práctica. De acuerdo a la elaboración de las planificaciones, se

presenta una baja sistematización en la práctica asociada a que el director y/o UTP apoye en la búsqueda de material, corregir errores, mejora de las actividades, entre otros, esto es un 10% de los docentes menciona que se realice esta práctica; en cuanto al apoyo que se les entrega a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos de aprendizaje, se observa baja sistematización de la implementación en la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico analicen constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes, solo un 6,5% de los docentes estima que se realice esta práctica.

Considerando la coordinación efectiva de las evaluaciones, se presenta un bajo despliegue de la implementación sobre la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico revise con los docentes que las evaluaciones sean diversificadas, contemplando distintas formas como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras, solo un 13,8% de los docentes evalúan que esta práctica se realice. Por último, de acuerdo con la promoción del trabajo colaborativo, hay una significativa baja en la sistematización de la implementación de la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico compartan con los docentes insumos, resolver dudas y ampliar los conocimientos de los profesionales, solo un 13,8% de los docentes menciona que esta práctica se lleve a cabo.

Por consiguiente, las prácticas que se mencionan como más descendidas, tienen relación a la falta de lineamientos pedagógicos que permitan mejorar las planificaciones, una falta de apoyo en la revisión de las evaluaciones diversificadas, así como en la revisión de los productos de aprendizaje de los estudiantes, y por último en una falta de apoyo en los tiempos y espacios requeridos para el trabajo colaborativo entre los docentes, en el resguardo de su labor pedagógica y apoyo en la mejora de sus debilidades. Estas prácticas que se identifican como las más descendidas, producto del análisis cuantitativo realizado, se profundizarán en el apartado de resultados cualitativos, donde se buscará dar explicación a la situación que se presenta.

### 3.2. Resultados Cualitativos

Para el análisis cualitativo de los resultados se establecen temas, los cuales se codificarán y categorizarán, de acuerdo con las prácticas que se presentaron más descendidas en el análisis cuantitativo, de forma tal que, se busca con ello dar mayor explicación a los resultados obtenidos. Las seis prácticas descendidas generan los siguientes tres temas de análisis: **“Lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum”**; **“Líneas de apoyo docente para el resguardo de la labor pedagógica, planificación, evaluación y revisión de productos de aprendizaje”**; y, por último, **“Tiempo y espacios para el desarrollo del trabajo colaborativo”**.

#### A. Lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum

Respecto de los lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum en el establecimiento, se evidencian ciertos elementos que tensionan la visión sobre cómo enseñar y los significados sobre cómo aprender. Se polarizan así, dos subculturas dentro de los docentes, la cultura de docentes innovadores cuya visión sobre la enseñanza y los significados de cómo aprender son más profundos, no obstante, se adhieren a la visión de los directivos y aceptan los lineamientos generales propuestos por ellos. A su vez se presenta una segunda cultura, los docentes resistentes los que no comparten ni la visión ni el significado que quieren construir desde el equipo directivo.

En tanto, en los directivos se observa una cultura innovadora, en la cual se presenta un alto significado sobre cómo aprender, pero que no comparte una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes, por consiguiente, su discurso es claro y definido sobre los lineamientos generales y logra llegar a los docentes, pero es poco efectivo porque su visión sobre la práctica de cómo enseñar es difusa, las prácticas son solapadas, lo que genera que no haya lineamientos específicos y acordados con los docentes.

De acuerdo con la primera cultura, los docentes innovadores, en su discurso evidencian una **percepción sobre la existencia de directrices generales y la libertad sobre como enseñar**, está última se encuentra asociada a la visión de los directivos sobre cómo quieren construir la organización del establecimiento, poniendo énfasis en el ambiente profesional y escolar que quieren adoptar que permita la mejora del aprendizaje de los niños. De esta forma los docentes indican:

D1VLG: *"[...] aquí hay lineamientos, como a la forma en que se deben desarrollar ciertas actividades, pero si hay libertad para el profesor para elegir de la forma en que quiere hacerlo."*

D2VLG: *"[...] yo creo que es beneficioso en el sentido de que, por lo menos acá, dentro de todo lo que trabajamos y vivimos en el colegio, hay una libertad que se le deja al profesor, de cómo elaborar sus clases. Así es como lo veo yo, y sin ponerle ningún paradigma educativo, ni ninguna cosa, como consejo hay distintas directrices o digamos, hay una visión que es como de hacer actividades un poquito más diferentes, clase a clases. Entonces en ese sentido, siempre estamos libres para hacer el trabajo como queremos y llevarlo a un ritmo adecuado para los estudiantes que uno tiene."*

Si bien, los docentes indican que hay lineamientos generales que les permiten tener la libertad para diversificar sus actividades, esto requiere que constantemente se actualicen para incorporar nuevas estrategias y estilos de enseñanza, lo que desafía a los docentes a mantenerse a la vanguardia del aprendizaje con la libertad y total responsabilidad que los directivos le otorgan para adecuarlo a la necesidad de los estudiantes

D1VLG: *"[...] nos obliga a irnos actualizando, a estar al pendiente de lo que se está haciendo, se nos informa permanentemente los cambios que se van a hacer y las maneras de trabajar del año. Ahora, siempre los profesores estamos tratando de ir a la vanguardia con lo nuevo, nos estamos incorporando a los nuevos estilos de enseñanza...eh, y estamos trabajando con alumnos que vienen con mucho cambio. Ese ha sido el cambio, yo creo que en ese sentido va la línea de la gestión."*

Por su parte, la subcultura de los docentes resistentes, evidencian en su discurso la **necesidad de lineamientos específicos y un foco claro puesto en el desarrollo de habilidades** que les permita articularse por asignaturas y niveles.

D5VLE: "*[...] claro, si el colegio te dijera como trabajar o como tú tienes que hacer las clases, ahí sería algo diferente. Pero igual nosotros, somos todos diferentes y tratamos de hacer las clases de la mejor forma.*"

D8VLE: "*[...] es que yo creo que cuando hablamos de lineamientos, el foco el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de habilidades, ese es nuestro foco, pero si no vamos por asignatura, claro quizás no estamos remando todos para el mismo lado, porque hay algunos que nos enfocamos en otras cosas, desarrollo de habilidades y no poh...deberíamos estar todos en la misma línea, y así, cuando los chicos pasan de un ciclo a otro, no sea tan chocante su cambio.*"

Este grupo de docentes recalcan la necesidad de lineamientos específicos, considerando que todos tienen diversas formas de enseñanza, por tanto, una alineación entre asignaturas resultaría beneficioso para la vinculación entre ciclos, de modo que no sólo se persigan los objetivos propios de los programas. Así mismo, fortalecer experiencias de colaboración con asistentes de la educación, resultaría enriquecedor para generar lineamientos por departamento que permitan preparar la transición de los estudiantes entre un ciclo a otro.

D5VLE: "*[...] en la planificación estamos todos ya, siguiendo el mismo lineamiento. Pero por asignatura cada uno es autónomo y ve por dónde quiere llegar a sus estudiantes, obviamente siguiendo los objetivos del programa. Pero aquí, nosotros tenemos el objetivo final y general nos dicen, por ejemplo, el equipo técnico y la directora, nos dicen que sigamos algo más general, pero el tema de asignaturas uno lo ve por sí solo. Pero la idea, igual es que por asignaturas tengamos algo que vayamos avanzando, desarrollando, yo creo que eso falta.*"

D6VLE: "[...] como lo que hicimos con el evaluador ahora último, eso fue súper bueno, con el evaluador y con la coordinadora PIE, eso sirvió. Cuando nos unimos por departamento y ahí nos colocamos de acuerdo, como para que, en el fondo los chicos de primer ciclo estén más preparados y que al recibirlos los de segundo ciclo, hagamos una conexión y no estemos como perdidos, o sea ellos no estén digamos perdidos."

Ahora bien, la cultura de los directivos innovadores, evidencian en su discurso una **percepción del área pedagógico-curricular como un nudo crítico que debe ser abordado con urgencia**, considerando que sólo se han entregado lineamientos generales y existe una necesidad de lineamientos específicos:

D2NC: "[...] En gestión curricular hay hartito que tenemos que mejorar, sobre todo en el sentido de ir articulando el trabajo, desde la unidad técnica hacia los departamentos, hacia los distintos niveles. Hasta ahora, se han entregado lineamientos como súper generales, por lo tanto, la pertinencia en un aspecto que tenemos que irlo mejorando, hay lineamientos generales, pero siento que no han podido bajar a los profes."

D1NC: "[...] nosotros hemos analizado la situación que estamos viviendo en el colegio, la puntual. Y eso nos ratifica que efectivamente el nudo o el área de intervención más urgente de abordar en el colegio es el trabajo pedagógico y curricular. Nosotros creemos que ahí, debemos desembocar todo el resto del trabajo, el tema de la gestión de recursos, etc. Todo el resto de nuestro accionar debe desembocar en este gran desafío, que es el área curricular, el área pedagógica."

Para los directivos resulta ser un desafío poder canalizar sus recursos y focalizar su atención en generar lineamientos específicos, saben que deben mejorar este aspecto, dado que el área pedagógica-curricular es la que insuma al funcionamiento de otras áreas. Sin embargo, consideran que se ha instalado un lenguaje común desde el equipo directivo y de gestión hacia los docentes, lo que ha sido beneficioso para comenzar a entregar lineamientos más claros.

D2NC: "[...] La fortaleza principalmente es que se ha instalado un lenguaje común, desde la dirección, desde la unidad técnica, el equipo PIE, el equipo de gestión se ve como un trabajo articulado con lineamientos claros, o sea, no hay dobles lectura de parte de los profes, respecto del equipo de gestión, eso se ha instalado. Hay una buena disposición también de los profes en cuanto a los procesos pedagógicos, son profes bien dispuestos."

D2NC: "[...] básicamente establecer con los mismos profes los lineamientos. Tener lineamientos desde la gestión pedagógica curricular claros y definidos, o sea acordados por ellos y otros definidos desde nosotros. Ahí nos ha faltado o tal vez hemos pecado de confiar demasiado en el profesionalismo de algunos profes y pensar que van a compartir la misma visión, porque es lo que dicen, pero en la práctica no es lo que hacen. Creo que por ahí va, va también por visibilizar las malas prácticas que las hay, yo creo que eso y organizar, el resto es organizar las funciones dentro del equipo técnico para hacer un monitoreo más efectivo."

Por otro lado, los directivos mencionan la necesidad de construir lineamientos en colaboración con los mismos docentes, que se puedan acordar lineamientos más específicos para definir directrices concretas que ayuden a crear una visión compartida, que hasta ahora no se ha podido implementar, de manera de promover la mejora de sus prácticas y un monitoreo efectivo de las mismas. No obstante, se encuentran inicialmente trabajando en lineamientos por asignatura, para ello han formado un departamento de lenguaje, con lo que esperan se pueda abordar con mayor profundidad los objetivos de los programas.

D2NC: "[...] Los lineamientos metodológicos con los docentes por asignatura, es un trabajo que estamos instalando desde el año pasado y que lo estamos haciendo en lenguaje, formando el departamento, que los propios profesores vayan estableciendo por niveles los objetivos que van a abordar con más profundidad, el plan lector que lo partimos el segundo semestre del año pasado."

Ahora también, se evidencia en el discurso de los directivos **creencias asociadas a las dificultades de implementar lineamientos acordes a las necesidades del establecimiento**, considerando la necesidad de una normalización de las prácticas en el establecimiento se implementaron diversas estrategias a la vez, lo que provocó que se desviara la atención de los objetivos principales.

D1CL: *"[...] no ser capaces de frenar nuestro ímpetu, hemos sido como demasiado dispuestos a recibir experiencias, como estas ganas de innovar y hacer cosas, que los niños tengan la posibilidad de tener nuevas experiencias, de abrirle como el mundo o la expectativa, a través de acciones externas, que claro es súper necesario, pero cuando no colocas el freno en el sentido de que eso te diluya tu acción primaria y principal en el fondo, se transforma en una debilidad, porque te quita energía y te quita como, el estar súper pendiente de lo que efectivamente tienes que priorizar."*

D1CL: *"[...] yo creo que nos desordenamos en base a que había tantas, no sé si llamarlo falencias, pero eso al equipo le significó un desgaste que fue en contra de nuestro objetivo principal, a lo mejor no era el momento de generar tantas acciones distintas hacia los niños, porque necesitábamos ordenar y centrar toda nuestra energía en desanudar lo más importante, que era el área pedagógica y curricular."*

Frente a tantas iniciativas para implementar en el establecimiento, los directivos cometieron el error de querer abarcar demasiado para darle la oportunidad a sus estudiantes de tener la mayor cantidad de herramientas, lo que significó que no se focalizaran en sus necesidades primarias. Esto provocó que un grupo de docentes desarrollara una resistencia hacia la implementación de nuevas estrategias, se tornara menos receptivo, inflexible y más crítico. Sin embargo, la mayor resistencia de este grupo de docentes está en el reconocer sus debilidades sobre el manejo curricular, lo que hace pensar a los directivos que este grupo necesita que se aplique una normativa más rigurosa, porque confiar en su criterio no ha dado los resultados esperados.

D2CL: "[...] es que igual hay una resistencia importante en cuanto a la implementación del currículum, resistencia en cuanto a reconocer las propias carencias, en cuanto a manejo curricular...en matemáticas, ahí no ha costado un poco más, lo vamos a instalar esperamos este año, hay más resistencia y otro perfil de profe, no tan receptivo tal vez... tanto para los profes que se incorporan nuevamente como para los profes más antiguos, ellos como que necesitan la cosa normativa, a lo mejor hemos sido demasiado...confiado demasiado en su criterio profesional y ellos necesitan la norma."

No obstante, el equipo directivo cree que una posible solución sea generar espacios de mayor reflexión con este grupo de docentes que, si bien son más duros y menos receptivos a las críticas, sus supuestos sobre ellos se deben en gran medida a la creencia sobre la incapacidad que pueden tener para generar un cambio, en la creencia de que no que puedan llevarlo a cabo. Por tanto, deben como equipo estar más preparados a recibir y escuchar a todos los profesores, trabajar con los que son más receptivos para generar estrategias y poder lidiar con los profesores que son más resistentes.

D1CL: "[...] nosotros los profes, somos un gremio duro, un gremio más bien inflexible que flexible, más bien no dispuestos a la autocrítica y sí mucho a la crítica hacia el otro, tenemos ahí algunas características profesionales que también juegan en contra y que es súper difícil de abordar, para que efectivamente vayan habiendo los cambios que se necesitan...la reflexión con los profesores, el a lo mejor quitarnos como o desempolvarnos de creer que, los profes que son más duros no aceptan el cambio, porque sean malos profesionales o porque son poco generoso con su misión en el colegio, desempolvarnos un poco de eso, porque igual desgasta."

D1CL: "[...] escuchar más a los profes, pero sin que eso nos vaya frustrando, tienes que estar preparado para eso, para despejarte y continuar. En ese sentido dedicarnos más aquellos profes que están abiertos a las nuevas, a la innovación, a las nuevas formas, a que se vayan conectando con los objetivos del colegio y que eso los encante, para

*que podamos trabajar en el mejor de los ambientes y no frustrarnos tanto, con aquellos, que son cada vez menos...fijate...que tienen mucha más resistencia.”*

Por último, en cuanto a las **acciones que los directivos atribuyen a la construcción de los lineamientos sobre cómo enseñar**, se establecen tiempos para la reflexión de las políticas docentes, la colaboración en el aula entre los docentes, la construcción de una coordinación de ciclo, lo que valida la estructura de organización que quieren construir para el establecimiento. A pesar de ello, estas acciones no se reflejan en lineamientos específicos, entregándole total libertad y confianza a los docentes para que trabajen solos en el monitoreo de la cobertura curricular, los objetivos de aprendizaje y la revisión de productos de los estudiantes.

*D1SL: “[...] El tema de las políticas siempre la hemos compartido a través de las reflexiones que vienen del Ministerio, las hemos hecho con mucha seriedad, nosotros somos aplicados. Y cuando vienen los lineamientos, nosotros las miramos con lupa, sacamos todo aquello que nos parece relevante y vamos colocando todo aquello que no aparece ahí, que tiene que ver con el contexto en nuestro colegio. Siempre hemos tomado estas reflexiones como una tremenda oportunidad, porque tiene que ver con tiempos asignados desde el nivel central para que trabajemos.*

*D2SL: “[...] Lineamientos pedagógicos están, por ejemplo, la colaboración entre los profes especialistas y los profes de ed. básica, ese es un lineamiento que está, porque es un trabajo que está instalado en el establecimiento e implica, por ejemplo, que el profe especialista con el profe de aula trabaje, planifique y ejecute actividades en el aula, en lenguaje y matemática, eso está, espacio tienen “*

Si bien, se está comenzando a trabajar en lineamientos específicos por ciclo, así como el trabajo entre docentes especialistas y de educación básica por asignatura, se le está dando prioridad al trabajo con primer ciclo, puesto que los directivos saben que ahí se encuentra la estructura que deben fortalecer para construir la base del colegio que ellos quieren. No obstante, los directivos saben que aún falta articular este trabajo para se desarrolle de una

manera más efectiva, hasta ahora no han podido construir el perfil necesario y encontrar a los docentes idóneos que se hagan cargo de las coordinaciones de ciclo, que sean capaces de centrarse en lo pedagógico más que en lo administrativo.

*D1SL: "[...] Primero hicimos un trabajo de coordinación de ciclo para poder generar la articulación, ese fue el sentido que se le dio, trabajo que no estaba en el colegio, no había ciclos de trabajo, si no que eran todos los profes y eso te quitaba como la especificidad o la mirada más particular por los distintos niveles. Nosotros priorizamos el primer ciclo, porque sabemos que ahí está la estructura del colegio que queremos construir, pero igual nos frustra como los resultados que tienen que ver con el segundo ciclo. Entonces, ahí la UTP ha tenido como esa misión de articular, de generar trabajo por asignatura que sea potente y que a los profes igual les vaya como encantando para continuar trabajando con los niños y ahí ha estado nuestro curricularista, nuestro evaluador, generando todo un trabajo de articulación, que nos permita ir mejorando el aprendizaje en los niños, que los niños efectivamente aprendan."*

*D2SL: "[...] nos falta articular esto, como para que baje de una manera más efectiva. Tuvimos hasta el año pasado la figura del coordinador de ciclo, pero alguna figura súper accesoria, porque tiene que ver con trabas administrativas de destinación de horas, teníamos coordinadores con una función, que estaban ahí, porque eran profesores antiguos y porque tenían horas...priorizamos lo administrativo, pero no son referentes de nada...en el camino nos damos cuenta que estas expectativas que nosotros teníamos, que este profe apoyara en lo pedagógico en su área, nos ayudará a revisar las planificaciones, a revisar evaluaciones, hacer acompañamientos al aula...no nos servía, porque claro revisan planificaciones, pero revisa si está entregado o no está entregado, tenían un rol fiscalizador, que es lo que a lo mejor históricamente, así se hacía."*

Hasta ahora, los docentes que se encargaban de la coordinación de ciclo solo eran figuras accesorias, que se encontraban en esa labor para cumplir horas y ser menos perjudiciales

que el estar en la sala de clases. Por tanto, solo tenían un rol fiscalizador, de revisar si las planificaciones se entregaban o no, pero no cumplían con ser más exhaustivos, no revisan los objetivos de aprendizaje, lo que daba total libertad a los docentes y dado que los directivos solo podían realizarlo en ciertos momentos, como en retroalimentaciones, esto no resultaba ser efectivo. Los directivos mencionan esta necesidad de construir lineamientos que les permitan hacer seguimientos más sistemáticos a los docentes, además trabajar con los productos de aprendizaje de los estudiantes para ir mejorando, tanto la práctica de los docentes, como para establecer las soluciones necesarias para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

*D2SL: "[...] cada profe lleva su seguimiento en el fondo y cuando se hacen algunas instancias de entrevistas personales, con los profes o en las retroalimentaciones de sus clases, vamos viendo en qué nivel de cobertura tiene...a lo mejor nos ayudaría tener más organizado el trabajo por departamento, para que cada departamento lo viera, pero sistemáticamente no se revisan los objetivos de aprendizaje. Respecto de los resultados de los estudiantes, o sea, los mismos profes tienen que...y a lo mejor ahí nos falta lineamientos al respecto, desde la unidad técnica, porque ahí les dejamos la responsabilidad a ellos que puedan implementar las remediales que son necesaria"*

*D2SL: "[...] etapa de creer en lo que está planificado, que la visión que tenemos de esto es para donde tenemos que ir, un colegio con un ambiente de trabajo agradable, donde los profesionales crezcan, donde los estudiantes se sientan acogidos, donde los apoderados sientan que pueden participar y a lo mejor, en ese crear este espacio propicio no hemos descuidado de lo importante, que son los procesos pedagógicos.*

**B. Líneas de apoyo docente para el resguardo de la labor pedagógica, la planificación, evaluación y revisión de productos de aprendizaje.**

Respecto del apoyo que reciben los docentes por parte del equipo directivo para el resguardo de la labor pedagógica, la mejora de sus planificaciones, la diversificación de sus evaluaciones y la revisión en conjunto de los trabajos de los estudiantes, se evidencian nuevamente elementos que tensionan la visión sobre cómo enseñar y los significados sobre cómo aprender.

Se polarizan así, nuevamente dos culturas dentro de los docentes, la cultura de docentes innovadores cuya visión sobre la enseñanza y los significados de cómo aprender son más profundos, no obstante, se adhieren a la visión de los directivos sobre los recursos entregados el resguardo de la labor pedagógica, la planificación, evaluación y la revisión del trabajo de los estudiantes como un insumo para el análisis y la mejora de sus prácticas docentes. Y, en segundo lugar, se presenta la cultura de docentes resistentes quienes no comparten la visión ni el significado que quiere construir el equipo directivo, por tanto, se resisten al apoyo entregado, presentan como requerimiento la capacitación docente y no están de acuerdo en cómo se analizan los productos de aprendizaje de los estudiantes.

En tanto los directivos son parte de la cultura predominante, los que se presentan como directos innovadores, evidenciando un alto significado sobre cómo aprender, pero que no comparte una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes, por cuanto, su discurso sobre las estrategias de aprendizaje que esperan que desarrollen los docentes es coherente con la implementación de recursos y el apoyo que les entregan, teniendo claro que se encuentran en una fase de implementación inicial y deben avanzar hacia la institucionalización de las prácticas. Sin embargo, aun cuando saben a dónde quieren llevar a los docentes y las estrategias de enseñanza que desean implementar con ellos, cómo llevar a cabo esa implementación se les dificulta por tener una visión de las prácticas más difusas y solapadas, en consecuencia, entregan los apoyos y condiciones a sus docentes, están en un buen camino, pero se encuentran en una fase de menor desarrollo de la que realmente creen estar.

De acuerdo con los docentes innovadores, se evidencia en su discurso una **percepción de autoeficacia de sus prácticas y apoyo de parte del equipo directivo para las mismas**, considerando que el equipo directivo les entrega los recursos necesarios para la planificación de clases y realiza un monitoreo adecuado de las evaluaciones diversificadas. Mientras que, por su parte los docentes otorgan un significado positivo a la capacitación entre pares, en tanto, el acompañamiento al aula y la retroalimentación no la perciben como una herramienta punitiva, sino como un medio de enriquecimiento a la práctica docente. Es así como los docentes mencionan que:

*D1PA: "[...] bueno en ese sentido, igual hay harto apoyo en lo que es tener la materia prima para desarrollar actividades, de repente, por lo general, a uno siempre le falta el recurso, puede ser el papel, lo digital, los data. Acá por lo menos, contamos con ese tipo de cosas, de hecho, hay recursos que no se utilizan y que son importantes para desarrollar actividades, como las pizarras digitales y todo eso."*

*D8PA: "[...] yo debo decir que de lo que es la gestión directiva, yo he recibido harto apoyo, sin embargo y no sólo de ellos, sino también de mis colegas pares, porque ellos han sido bastante criteriosos y nos han ayudado harto, que hay simplemente cosas que no te las dicen en la universidad y uno llega aquí a otra realidad."*

*D1PA: "[...] igual de repente no es necesario gastar plata, de repente igual entre nosotros nos ayudamos caleta."*

Los docentes mencionan que reciben el apoyo en cuanto a recursos para desarrollar las actividades planificadas, además, reciben apoyo de parte de sus pares, por lo que señalan que muchas veces no es necesario acudir a externos, puesto que pueden apoyarse en sus colegas. Por otro parte, también visualizan apoyo de parte de los directivos en la planificación y en la observación de clases para monitorear las evaluaciones diversificadas, lo que consideran enriquecedor para su práctica, puesto que les permite reflexionar sobre cómo desarrollan sus actividades.

*D3PA: "[...] y en otras ocasiones, también se visualiza, o sea a parte de la planificación y todo, también ingresan al aula a ver ese tipo de evaluación diversificada que hay... a mí me han ido a mirar un montón de veces y de repente llegan a la mitad de la clase, pero yo igual sigo y es más los hago hasta participar."*

*D8PA: "[...] te hacen reflexionar, porque uno piensa que lo está haciendo súper bien, pero que venga otra persona y te observe y diga: "oye sabes que, estas fallando aquí", tu tratas de mejorar esa falla, entonces te va enriqueciendo."*

Lo anterior, los incentiva a desarrollar e implementar nuevas formas de evaluación, a partir de los resultados obtenidos con sus estudiantes, han trabajado en debilidades para fortalecer habilidades propias de las asignaturas. Inclusive tratando de innovar con estrategias de evaluación de síntesis para que los niños se adapten mejor y evitando el estrés propio del proceso, así desarrollan objetivos de aprendizaje y fortalecen las habilidades de cada nivel mediante la diversidad de estrategias.

*D7PA: "[...] yo vi la producción de texto en mi curso, esa parte en realidad no la trabajo bien, entonces el segundo semestre lo primero que hice, empecé a trabajar con esa debilidad, con los resultados e hice un trabajo de nuevo. También, la docente 6, yo sé que ella hizo un trabajo con velocidad lectora y que también me lo comento, con la profesora de colaborativo y también hicimos proyectos para que mejoraran su velocidad lectora. Entonces, nuestros resultados, a nosotras nos sirvieron, si bien es cierto, como dices tú, es general y todo."*

*D9PA: "[...] yo hice la prueba de síntesis en quinto, pero también les hice un juego con toda la materia del año, entonces me di cuenta de que ellos tenían otra disposición a la prueba y otra disposición al juego. El juego lo hicieron ellos mismos, entonces tenían pensamiento crítico, preguntas de contenido y preguntas de todo tipo, que tenían que fundamentar y argumentar y el único premio era un sándwich y un jugo, ese era el único premio para el que ganaba. Y eso les entusiasmo mucho, o sea tenían otra*

*disposición a la evaluación y era materia de todo el año. yo creo que ahí, hay una evaluación de síntesis, pero con una estrategia diferente."*

Respecto de la subcultura de docentes resistentes se evidencia una **visión de asistencialismo sobre el apoyo y recursos que debe entregar el equipo directivo**, conformismo en cuanto a las planificaciones entregadas, por lo que no recurren a innovar, requiriendo capacitación externa para mejorar la forma de evaluar y exigen ser monitoreados al aplicar formas diversificadas de evaluación.

D2VA: *"[...] yo creo que lo que no está faltando, por lo menos en mi caso, tiene que ver con la parte de evaluación, más que con la planificación, porque las planificaciones vienen prácticamente hechas, uno tiene que sacar lo que va a necesitar y como adaptar un poco, pero las planificaciones, por ejemplo, de las clases de matemática vienen listas es llegar y ocuparlas. Entonces, yo creo que, en ese sentido, lo que nos falta, es mejorar la forma de evaluar. "*

D4VA: *"[...] incluso en algún momento nos propusimos, en algún momento, el año pasado parece que fue, nos propusimos que se nos capacitará con respecto a eso, pero quedo ahí no más.*

D8VA: *"[...] y quizás hay muchos niños, lo que yo vi, en los más chiquititos uno les dice "la prueba" y como que les duele la guatita y claro no vienen a clases y después tenemos que andar persiguiéndolos para evaluarlos, busquemos otras situaciones. Yo creo que son las situaciones evaluativas, si ponte tú, todos podemos tener una prueba, pero evalúalo de distinta forma con los mismos ítem."*

Esta subcultura de docentes expresa la necesidad de capacitación frente al requerimiento de diversificar las evaluaciones, considerando que las planificaciones vienen elaboradas y solo requieren adaptación, por el contrario, para evaluar con diversas estrategias que resulten menos estresantes para los niños, son necesarias situaciones evaluativas que requieren de mayor apoyo de parte de los directivos. Así mismo, no se les proporciona el monitoreo

adecuado de los instrumentos utilizados, dado que estos solo son revisados de acuerdo con el cumplimiento de objetivos de los programas, pero no se adaptan a la diversificación evaluativa.

D2VA: "[...] el equipo revisa, por eso como te decía, en ese sentido, nosotros tenemos libertad, porque hay instrumentos que se tienen que pasar, que son la típica prueba digamos, el instrumento de evaluación. Cuando entregas el instrumento te ven si los objetivos están de acuerdo con las bases curriculares. Pero cuando tú aplicas otras maneras de evaluar - "inside" - dentro de la sala, ahí no hay supervisión."

D2VA: "[...] yo creo que, en ese sentido, debiese ser el mirar, más como un apoyo, que como un observador digamos, un observador activo, no pasivo, que vaya que participe. Y, por último, si ve que está fallando algo, que sea justamente eso lo que él haga, o sea mira - "no estás trabajando con este grupito" - y que él llegue y te diga - "sabes te voy a ayudar con esto" - y se una al grupo de la actividad, yo creo que, para poder aprender de la experiencia, porque cuando a ti te lo dicen no más, no aprendes de la experiencia.

D7VA: "[...] eso no nos gusta, a mí no me gusta, porque siempre considero que es importante un previo aviso. Porque nosotros siempre, dentro de la semana, no todos los días, tú como que dentro de la semana organizas bien o trabajas bien una actividad o una clase, pero cuando llegan de forma improvisada, no es muy grata. No es tampoco tan invasivo ni nada, pero no me gusta, porque de alguna manera igual te genera una especie de estrés, aunque tú digas esto y esto otro, te genera de alguna manera estrés."

Respecto de la observación de clases, más que como un apoyo, los docentes lo perciben de manera punitiva como un proceso poco efectivo y estresante, al no ser una herramienta que entregue recomendaciones in situ que ayude a mejorar las prácticas en el mismo momento, además de no ser planificada con los mismos docentes, de modo que impide que ellos estén preparados y en condiciones para ser evaluados dentro del aula. Por otro lado, herramientas

como las evaluaciones de síntesis, consideran que son poco efectivas para medir el aprendizaje de los estudiantes, en primer lugar, por los periodos en las que son aplicadas y en segundo lugar por la extensión del instrumento.

*D6VA: "[...] como es prueba de síntesis es lógico que tiene que ser, digamos terminando el proceso, pero el punto es que lo que yo he visto en base a mi experiencia también con mi curso y los cursos que hago, es que no han sido muy efectivas las pruebas de síntesis, por la fecha en las que se hacen. La verdad es que la mayoría las dejan en blanco o las hacen porque tienen que rellenarlas, como son largas, yo no estaría tan de acuerdo, que las pruebas de síntesis han sido algo, un instrumento, no es que este malo, pero quizás para la fecha no ha sido muy efectivo."*

Por otro lado, la cultura de directivos innovadores evidencia en su discurso **una implementación inicial de prácticas de apoyo docente que necesitan ser institucionalizadas**, se analizan los resultados de aprendizaje desde la perspectiva de cómo las prácticas de los docentes influyen en esos resultados y se contrasta con lo observado en aula por el equipo PIE, pero falta fortalecer el análisis desde la perspectiva de los productos de aprendizaje de los estudiantes. Se moviliza a los docentes para comenzar a implementar el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes, que sean monitoreados por niveles y entre pares, buscando la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

*D2IPA: "[...] Sobre el análisis con los docentes sobre el trabajo de los estudiantes, yo creo que ahí, estamos débiles, porque el foco de varios profes está puesto en ellos, se analizan los resultados de aprendizaje, pero el proceso mismo, ahí nos falta. Se han analizado las prácticas de los profes, cómo esas prácticas inciden en los resultados, cómo las actividades que realizó tributan a una estrategia, pero el trabajo de los estudiantes nos falta.*

*D1IPA: "[...] con respecto a la evaluación de aprendizajes, se entregan las herramientas técnicas que cada uno de nosotros coloca el servicio de equipo. También ir indagando a nivel de otros colegios de algunas prácticas y experiencias que nos*

*puedan ir nutriendo, de ir conociendo cada vez más cuáles son nuestros nudos y cuáles son nuestras características para poder realizar las acciones como más pertinentes a nuestra realidad.”*

*D2IPA: “[...] principalmente hemos aprovechado la hora colaborativa con el PIE, o sea, nosotros cuando partimos nos anclamos súper bien del equipo PIE, un equipo bien potente en este colegio donde hay profesionales que tienen una visión más similar a la que el equipo de gestión quiere darle al colegio para hacer este trabajo. Y qué tiene que ver con analizar las prácticas de aula, presentar sus experiencias en aula, de colaboración con los pares y eso contrastado con los resultados, pero como te decía anteriormente, nos falta poner el foco en lo que hacen los estudiantes, está puesto como muy desde el profe.*

Los directivos mencionan que se encuentran débiles en el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes, es un proceso que aún no se ha desarrollado en el establecimiento. Hasta ahora, solo se han enfocado en la evaluación de los aprendizajes, para lo cual han recurrido a las horas colaborativas que desarrollan con el equipo PIE, donde se dedican a analizar las prácticas de aula y la colaboración entre pares. El trabajo de monitoreo se extiende a los acompañamientos, donde el equipo de UTP contrasta las planificaciones con los resultados obtenidos y objetivos logrados por parte de los estudiantes, de manera de ver el progreso, a partir de una evaluación inicial y final de los resultados de aprendizaje. Por último, en estas mismas instancias se generan espacios para la reflexión, para resolver dudas y fortalecer los conocimientos de los docentes, sin embargo, es un proceso que muchos resisten aún, por miedo a mostrar sus debilidades.

*D2IPA: “[...] Bueno contrastamos la planificación, con lo que vamos viendo en los acompañamientos y además con los resultados de aprendizaje de las evaluaciones, tenemos una evaluación inicial y una evaluación final, esa las comparamos y vamos viendo el progreso de los estudiantes, los profes analizan los resultados. Cuántos niños, en el fondo se les están quedando atrás con el aprendizaje, que eso es lo que*

*más nos complica, que hay muchos niños que no logran los objetivos de aprendizaje, aun cuando los profes pudiesen cubrir todo el currículo.*

*D1IPA: "[...] un trabajo que está fuertemente desarrollando la UTP, para ir movilizándolo, monitoreando que los profes vayan viendo los resultados, vayan trabajando con sus niveles, con sus colegas pares por niveles, de que tengan claridad de cuáles son aquellos estudiantes que están aprendiendo menos en cada uno de sus cursos, de que vayan dando como las remediales o el trabajo para que movilizemos a esos niños, porque independientemente de que estos resultados no nos gustan, los tenemos claro y sabemos dónde tenemos que hincar el diente en cada uno de los niveles y en cada uno de los colegas para poder hacer que los niños aprendan en el aula.*

*D2IPA: "[...] Espacios para resolver dudas y ampliar conocimientos, sí, yo creo que se dan todas las facilidades para eso, pero de pronto es difícil, en general los profes, cuesta que se atrevan un poco a plantear dudas, porque es como mostrar tus inseguridades, tus debilidades.*

Continuando con la cultura de directivos innovadores, se evidencia en su discurso un **alto compromiso por generar instancias de capacitación y apoyo necesario a los docentes**, sin embargo, el equipo directivo no tiene la claridad acerca de lo necesario para fortalecer las debilidades del equipo docente, se han centrado en entregar apoyo por parte de externos, han entregado capacitación sobre estrategias de aprendizaje, pero en temas de evaluación no ha dado el resultado esperado. Se necesita fortalecer la evaluación diversificada, creen que, para fortalecer las áreas débiles de los docentes, el trabajo debe partir de ellos mismos, no obstante, no ven claro el cómo llevarlo a cabo. Por tanto, su meta es lograr un equilibrio de conocimientos en todos los docentes, motivándolos a participar en equipo para la mejora de los resultados, entregándoles herramientas técnicas de estrategias de aprendizaje diversificadas e indagando nuevas formas de generar evaluaciones de aprendizaje diversificadas.

*D1CA: "[...] nosotros hemos tenido algunas experiencias de aquellos que saben más, le entreguen esa capacitación a los que, en diferentes áreas están como más disminuido. El equipo PIE también ha entregado ahí, todo lo que tiene que ver con él DUA, se han generado jornadas de estrategias diversificadas, que nos han dado muy buenos resultados. También hemos tenido la experiencia de que aquellos profesores que tengan la iniciativa de capacitarse en un área a elección, el colegio también ha sido capaz de entregarle esa herramienta, han ido a capacitaciones a nivel individual, hemos tomado otras a nivel de equipo de trabajo, con la U de Conce solicitamos una capacitación en DUA y en estas estrategias diversificadas. Lo que ha ido generando discursos comunes, entender mucho más para dónde queremos ir, a través de los equilibrios, que todos sepamos lo mismo en ciertas áreas.*

*D1CA: "[...] Hemos tomado experiencias en ciencias, que tienen que ver con acciones pedagógicas de externos. No nos han dado el resultado esperado, dejamos incluso recursos ahí para para fortalecer el área. Pero hay que darle un cambio al timón, tenemos que buscar nuevas formas de poder potenciar el área, creemos que no está desde fuera, pero algo tenemos que hacer desde dentro, que todavía, no tenemos claridad con los elementos que tenemos, de poder dar los impulsos. Lo externo que hemos traído para que nos potencien, no ha resultado.*

Los directivos necesitan potenciar el área de evaluación en los docentes, así como lo han hecho en temas de estrategias de enseñanza donde se les ha capacitado en varias ocasiones, es por esto, que se ha buscado entregar apoyo a través de la revisión de evaluaciones para ello se destina una hora con un profesional encargado de esta labor, se revisan si son coherentes con la planificación y se plantean mejoras a las mismas para luego autorizar su aplicación. Han surgido otras instancias, donde se han compartido estrategias de evaluación diversificada, pero ha surgido a partir de la inquietud de los mismos docentes, al analizar sus propias prácticas y las estrategias de enseñanza diversificada que han implementado, complementariamente surge la necesidad de compartir sus estrategias de evaluación

*D2ICA: "[...] tenemos hora de un profesional destinado a evaluación, hay un formato de evaluación, asumiendo que los profes utilizan pruebas, pautas de evaluación, rúbrica un poco menos. Ellos tienen que entregar sus evaluaciones, son revisadas y autorizadas antes de aplicarse y ahí se revisa que sean coherentes con la planificación y además nosotros tratamos como de ir ampliándola un poco más, el espectro en cuanto a formas de evaluar. Tenemos pendiente este año, no alcanzamos a realizar, el taller de evaluación auténtica, pero las acciones que hemos tenido en función de la evaluación no han sido como muy pertinentes,*

*D2IPA: "[...] En estas mismas instancias donde se han compartido estrategias de enseñanza, se han compartido también, estrategias de evaluación diversificada, pero de manera más incipiente, pero es porque ha salido, no porque sea algo que esté planificado, porque hasta ahora nuestro foco estaba en diversificar la enseñanza...la estrategia. Ha salido como de manera súper natural, esto de que, si diversificamos la forma de enseñar, necesariamente tengo que evaluar de otra manera. Entonces, cuando se analizan las prácticas en función de la diversificación, también se llega a la evaluación como proceso que naturalmente tiene que diversificarse, pero no es algo que se ha intencionado para allá.*

Si bien, los directivos valoran estas iniciativas, saben que los docentes tienen carencias metodológicas sobre cómo desarrollar mejores estrategias de evaluación, pero que mientras más se compartan estos conocimientos y sigan intencionando estas situaciones se obtendrán mejores resultados. Por ende, la tarea principal del equipo de gestión es fijar el objetivo y motivar a los docentes que quieren participar de las innovaciones, estar abiertos a proporcionar apoyo cuando lo necesiten para generar los cambios que se están propiciando, y a su vez confiar en el equipo que lo hace posible, esto determinará un mejor resultado.

*D1CA: "[...] Faltan más conocimientos y en la medida que los profes se vayan sintiendo más seguros, que vayan proponiendo nuevas estrategias. Entonces, en los colaborativos ya se está trabajando el tema de la evaluación diversificada.*

D1CA: "[...] teniendo súper claro el objetivo y para dónde vamos, de motivar en aquellos momentos en que pueda entrar. Yo creo que, el ser un agente de motivación que esté cercano y que esté con todos los sentidos puestos en ello, va a generar los cambios que estamos propiciando. Yo creo que ahí, debo tener el impulso y la convicción de lo que estamos haciendo y con quienes contamos...porque en la medida de que tú sigas intentando, de que sigas teniendo las convicciones y sigas contando con tu equipo de trabajo fortalecido, no puede haber un mal resultado.

### C. Tiempo y espacios para el desarrollo del trabajo colaborativo

Respecto de los tiempos y espacios entregados para el desarrollo del trabajo colaborativo, considerando que la colaboración es un principio que se encuentra transversalmente en todos los procesos y prácticas pedagógicas curriculares, no se evidencia en el discurso de los directivos o en los docentes una presencia de polarización en cuanto sus creencias sobre la colaboración.

Por consiguiente, los docentes tanto innovadores como resistentes evidencian en su discurso **la necesidad de que se gestionen los tiempos y espacios necesarios para poder trabajar en equipo**, y así poder planificar, preparar el material y las evaluaciones dentro de las horas no lectivas. Si bien, el equipo directivo fomenta el trabajo colaborativo entre los docentes, la hora de colaboración es insuficiente para desarrollar actividades y evaluaciones diversificadas, coordinando además el tiempo de otros docentes.

D2NTE: "[...] hay una cabeza, pero el que tiene que gestionar es la unidad técnica, ellos son los que tienen que tratar de darnos los tiempos para poder trabajar en equipo... con los tiempos que se no están dando, que cada vez nos van quitando más horas de aula, para darnos más horas de preparación de material, 30-70, 65-45, ahora 40-60, no sé, yo creo que por ahí va la línea. Lo que pasa, que lo que nos va faltando a nosotros, son los espacios comunes."

*D8NTE: "[...] aquí el colegio nos ha fomentado harto el tema del trabajo colaborativo entre los propios profes, pero también se dificulta, porque no existe ese tiempo y tampoco coincidimos de repente para poder trabajar y una hora semanal o 45 minutos, no alcanza para implementar en tantos cursos y tanta diversidad que hay."*

Los docentes recalcan la necesidad de que la UTP gestione espacios comunes para trabajar colaborativamente, aun cuando se está dado más tiempo no lectivo para la preparación de las clases, es necesario además tiempos para trabajar en equipo. Se debe considerar que, al diversificar las actividades se requiere más tiempo de preparación, por tanto, el bloque destinado para ello no alcanza, debiendo terminar en sus casas. El tiempo para desarrollar una buena clase, sigue siendo poco, se necesita destinar más tiempo no lectivo y si este fuese colaborativo se podría trabajar más eficientemente.

*D7NTE: "[...] si bien es cierto, nosotros los profesores siempre hemos trabajado con los tiempos demasiado acotados y ahora con esto de las actividades diversificadas, lo encuentro súper bueno, pero todo eso lo hacemos en casa. Tenemos un bloque de planificación, en donde tú no alcanzas a elaborar ni tu prueba, ni a leer el libro y todo eso lo haces en casa, el material. Aquí, si bien es cierto, tú le pides colaboración a asistentes, pero generalmente tú diriges todo eso, entonces tú planificas, organizas que material, compras, entonces, todo eso es demasiado trabajo que nos llevamos."*

*D1NTE: "[...] lo que falta, es lo que esta como carente en el sistema completo de la educación pública, que es el tiempo para desarrollar la clase. Por lo general, uno siempre tiene que estar, fuera de su tiempo, en este caso no lectivo para desarrollar una clase buena."*

*D7NTE: "[...] hay muy buen material, muy buenos profesores y si tuviéramos un poco más de ese tiempo y lo trabajáramos acá, sería mucho mejor. Porque quizás yo, elaboro y doy ideas, pero si estuviera con un grupito más y aquí hiciera mi material y aquí trabajara, sería genial."*

Por otro lado, los docentes estiman que debiesen organizarse los espacios de manera más estratégica, las clases más complejas en jornada de la mañana, mientras que la tarde se utilice para actividad física o artística, lo que mejoraría la disposición de los alumnos. Además, se deben fortalecer instancias de espacio colaborativo, como las jornadas de trabajo por departamento, situaciones que resultan enriquecedoras para todos los docentes.

*D2NTE: "[...] en el sentido de la organización de las horas de clases, por ejemplo, yo hago matemáticas y las matemáticas son complicadas de hacer en la jornada de la tarde, en los últimos bloques de la tarde. Los alumnos están convencidos que las horas de la tarde, son de su libre disposición. Entonces en ese sentido, los horarios y las actividades de un colegio con jornada escolar completa, debería hacer la tarde más distendida, debería ser de actividades donde el alumno haga actividad física, lúdica, no de una asignatura complicada como, por ejemplo, lenguaje, matemática, historia, inglés, que son ramos complicados para ellos. Ahí en ese sentido, creo que la gestión podría mejorar."*

*D7NTE: "[...] lo que hizo el colega evaluador, juntarnos por departamento, eso lo encontré genial, porque así nos podemos enriquecer. Trabajamos un grupo de lenguaje y todos damos ideas y el próximo año queremos hacer como una planificación en conjunto y como que fue bastante enriquecedor y eso antiguamente no lo habíamos hecho. Trabajamos con nuestros pares, con mi colega del 3°A, 3°B, las que hacíamos lenguaje, como un pequeño departamento y eso es genial."*

*D8NTE: "[...] no sólo para trabajar en el departamento, sino que nosotros deberíamos involucrar y quizás a las coordinadoras PIE. Por ejemplo, en el caso mío yo estoy recién egresada, vengo yo creo con lo último, pero también creo estoy súper invalida, en lo que es, las necesidades educativas especiales. Cuando uno entra al aula, se da cuenta que hay distintos niños, distintos estilos de aprendizaje y al final el apoyo siempre es la educadora diferencial, porque uno puede tener todo el contenido, pero son ellas las que trabajan."*

No obstante, algunos docentes mencionan la necesidad de trabajar colaborativamente no solo con el equipo del departamento, sino que es necesario integrar al equipo PIE en estas instancias, de modo de generar estrategias para la enseñanza-aprendizaje de niños con NEE. Por el momento, se aprovechan tiempos y espacios que no están destinados a esta función para reforzar la colaboración entre docentes, como los recreos, conversaciones de pasillo o en horarios de consejo de profesores.

D8NTE: *"[...] en la hora de colaborativo, por ejemplo, eres tú con la profe de matemática de tercero, pero y qué pasa con la PIE y el profe de matemática de sexto. Qué pasa con la PIE y el profe de matemática de octavo."*

D9NTE: *"[...] yo creo que no sólo entre profesores y PIE, también tiene que trabajar con psicólogos, por ejemplo, la psicóloga a estado conmigo en sexto y trabajamos súper bien las dos, a pesar de que no teníamos trabajo colaborativo, que no teníamos hora designada, sino, que era de pasillo."*

D2NTE: *"[...] dentro de los tiempos posibles, si no hay consejo, nos dicen: "júntense, aprovechen esto, aprovechen el tiempo". Pero son tiempos que no están destinados, exclusivos para eso, sino que son tiempos que se utilizan por situaciones y quedamos con libertad para hacer tal o cual cosa, pero en general no hay una estructura, que nos permita juntarnos...semanalmente o una vez al mes, no sé... sólo si alguien tiene dudas, por ejemplo, si yo hay algo que no sé, me junto con el colega y le pregunto."*

En cuanto a los directivos innovadores, se evidencia en el discurso del equipo la **toma de conciencia sobre la necesidad de los docentes de más tiempos y espacios para el trabajo colaborativo**, sin embargo, consideran que es una variable que no se puede ajustar, dado que los tiempos y espacios son escasos, por tanto, deben ser optimizados y trabajados eficientemente. No obstante, se tratan de potenciar el liderazgo en los docentes, desarrollando actividades donde se distribuyan los roles para guiar procesos. De esta forma, el equipo técnico pedagógico, debe monitorear que el trabajo que realizan los docentes se

lleve a cabo sin problemas, monitorear y participar de las jornadas de trabajo colaborativo de los docentes con el equipo PIE y evaluar dichas instancias

D1CTE: *"[...] Siempre el tiempo es un tema, tenemos clarísimo, que nosotros no tenemos ninguna posibilidad de que la variable tiempo tenga modificaciones, porque las horas que tenemos son las que son y en esas horas es donde debemos hacer todo lo posible para generar los cambios que necesitamos, no es una variable que esté como dispuesta a ser modificada. Lo que sí, es optimizar los tiempos y hacer entender a los profes de que esta variable como no puede tener modificaciones, tenemos que aprender a llevarla de la mejor manera posible y optimizar esos tiempos."*

D2CTE: *"[...] Planteamos todas las actividades que desarrollamos con los profes, como una manera de también mostrarles, de distribuir un poco los roles...liderazgo distribuido, que vayan asumiendo también ellos el protagonismo, guiar las actividades que se realizan."*

D2CTE: *"[...] fijar los tiempos, monitorear que efectivamente este trabajo se esté realizando, monitorear la forma cómo se está realizando, participar de algunos colaborativos, se evalúa el trabajo colaborativo de los profes, de los profesionales asistentes de la educación con los profesores, participamos también en las reuniones del monitoreo del colaborativo, el reporte que lleva también la profe del PIE respecto a eso. Yo te diría que el trabajo colaborativo es algo que está instalado y que tiene que ir creciendo a ver la colaboración como no sólo desde el PIE, sino que colaboración entre niveles y entre profes de la misma especialidad."*

Los directivos mencionan, además, la instalación de prácticas de colaboración entre el PIE y los docentes de aulas, los cuales trabajan durante su hora de colaborativo. A lo anterior, se suma la colaboración de otros asistentes de la educación que han entregado su mirada profesional al proceso, creen que este es un proceso que debe fortalecerse, también el trabajo entre docentes de los mismos niveles y especialidad. Se han implementado acciones que le han dado valor al trabajo colaborativo, pero aún falta para que se desarrollen en todas

las áreas del colegio, sin embargo, se ha avanzado con el centro general de padres y con el trabajo realizado con estudiantes, de manera de iniciar una cultura de colaboración.

*D1CTE: "[...] El equipo PIE que tiene muy clarito el tema de los colaborativo y los tiempos que están dispuestos para ello, nos han permitido darle como este valor agregado a la colaboración. No sé, si todavía estamos en condiciones de decir la colaboración efectivamente ha sido el hilo conductor del trabajo, lo hemos intentado y hemos hecho todas las acciones, porque así sea, pero creo que nos falta un poco más para que éste impregnado en todas las áreas colegio. Nos falta mucho trabajo, con respecto a la colaboración con el centro general de padres hemos tenido unos avances maravillosos y en el trabajo con los estudiantes a irlos impregnando de la colaboración. Y que efectivamente luego, podamos hablar con toda claridad, de que estamos instalando una cultura de la colaboración al interior del colegio.*

*D1CTE: "[...] es insuficiente, pero se ha optimizado al máximo. En los colaborativos como equipo teníamos claro que, sí entraba el psicólogo al aula, no tenía que transformarse en un profesor, tenía que siempre colaborar desde su perfil. También nos dimos cuenta de que muchos profesionales asistentes se perdían, porque se transformaban en un profe más y ya teníamos un profe en el aula, se necesitaba un psicólogo o necesitábamos el kine o necesitábamos el fono con toda su expertiz, con todos los que entran a colaborar en el aula, se trabaja en ese horario y esa ha sido la riqueza.*

Si bien, el trabajo colaborativo aún no es una práctica que se haya instalado como parte de la cultura escolar, se encuentra en proceso de extrapolarse a otras áreas, como el trabajo colaborativo dentro de los departamentos y lograr una articulación con otros ciclos. Se ha optimizado la labor de los asistentes de la educación, para que no se pierdan sus capacidades dentro del aula y puedan entregar adecuadamente sus recomendaciones en un horario destinado solo para el trabajo colaborativo en aula. Pesé a todas las acciones realizadas, los directivos tienen conciencia de que la cultura de colaboración no está instalada en todas las

áreas, pero se enfocan en que tanto su discurso como sus acciones se impregnen de colaboración para que esto se transfiera a sus docentes y a todos los integrantes del establecimiento.

*D1CTE: "[...] Yo creo que la colaboración, ha sido el tema que se ha puesto en todos nuestros discursos hasta nuestras acciones. Que efectivamente cuando te solicitan la colaboración o tú la solicitas, nos hemos preocupado de que efectivamente, lo analicemos: resultó o no resultó, por qué no resultó. Hemos cautelado de que este en nuestros discursos, que esté en nuestras acciones, que estén nuestro desenvolvimiento como equipo de gestión y lo estamos viendo traspasado a los profes."*

*D1CTE: "[...] la cultura de la colaboración no está instalada en todas las áreas que quisiéramos, pero vamos avanzando hacia allá. Yo creo que lo vamos a lograr, nosotros tenemos un equipo de trabajo súper comprometido, generoso además con sus tiempos y con todo lo que le entregan al colegio. Y sin lugar a duda, yo creo que cuando instalemos la cultura como tal, que esté impregnada en todas las áreas de nuestro quehacer, vamos a tener lo que esperamos, para instalarlo como cultura nos queda harto, pero hemos dado pasos importantes y pasos que nos fortalecen y que nos tienen contentos."*

Los directivos mencionan que **se entregan los tiempos y espacios resguardando el tiempo personal de los docentes** para que puedan planificar, preparar material y evaluaciones, además se monitorea que se respeten las horas de trabajo colaborativo, no obstante falta articular este trabajo. El trabajo comenzó teniendo poca vinculación, no se le daba la importancia necesaria, pero con el tiempo se ha logrado que ese tiempo se respete y se trabaje en pro del proceso que se desarrolla dentro del aula.

*D2TP: "[...] Se intenta facilitar los tiempos, yo creo que logra bastante como en términos de respeto de los tiempos personales de los profes, a lo mejor nos ha faltado articular el trabajo, pero si el respeto al tiempo, por ejemplo: al trabajo colaborativo,*

*del tiempo que tienen los propios profes para planificar para hacer evaluaciones, para revisar. Bueno nunca son suficientes y uno sabe que los profes trabajan harto en sus casas, pero organizar los tiempos y respetarlos, velar por que eso se respete.*

*D1TP: "[...] El trabajo colaborativo en un minuto era con bastante poca vinculación, con hartas incertezas, había que hacerlo porque era una hora que teníamos que realizar, pero no con la convicción de la importancia del trabajo que se gestiona ahí, eso ha sido un logro importante también, el respeto de esa hora y el cómo esa hora de trabajo, ha ido nutriendo la dinámica en el aula. El trabajo colaborativo, yo creo que ha sido, uno de los trabajos más serios y que ha reforzado fuertemente a cada uno de los docentes del colegio.*

El equipo se focaliza en que la hora colaborativa con la que cuentan cobre la importancia que se requiere, que sea utilizada y respetada por los docentes, puesto que no tienen la posibilidad de tener más tiempos y espacios. Uno de los obstáculos para que el tiempo que posee el establecimiento sea más efectivo, ha sido en gran parte por problemas de gestión administrativa, dado que no han sido selectivos con las innovaciones, capacitaciones y actividades que han implementado en el establecimiento, han sido poco respetuosos de los espacios propios del colegio y no han priorizado el foco, que es lo pedagógico.

*D1TP: "[...] Ojalá tuviéramos la posibilidad de tener más tiempos y espacios, no lo tenemos, pero sí yo creo que, el que esta hora sea respetada y que sea utilizada, que sea una hora importante para el colegio y verbalizarlo desde la dirección a todos los estamentos, le ha dado un impulso al trabajo, que le ha dado la seriedad necesaria.*

*D2TP: "[...] tuvimos problemas administrativos, como por tomar cosas que no nos tributan al objetivo, que es parte del análisis que estamos haciendo, de ser a lo mejor muy abiertos de repente a investigaciones, a tesis, a programas, a proyectos y que uno lo piensa en beneficio de los niños, en beneficio de los profes, pero que se arrancan totalmente del foco nuestro. Entonces hemos sido poco selectivos con eso, poco a lo mejor respetuosos de los espacios propios del colegio, cuando hay intervenciones*

*desde el DAEM, con este trabajo que propusieron de trabajar en redes para que lo profes mejorarán su encasillamiento. Entonces, y a lo mejor nos faltó más experiencia, prever, y decir que no cuando era necesario.*

Si bien existe el tiempo y el espacio, no han sido efectivos por parte de los docentes, la colaboración solo la están utilizando para planificar, pero no como un tiempo para reflexionar sobre la práctica profesional, para evaluar el proceso y que no sea utilizado solo para la construcción de instrumentos o herramientas. Faltan espacios comunes que permitan analizar el resultado de la colaboración, lo que funciona y lo que se puede mejorar. Sin embargo, los directivos creen que esto puede ser más complejo, considerando que a los docentes les cuesta mostrar sus inseguridades y debilidades, lo que les impide exponerse y reflexionar sobre sus prácticas, hay grupos que se abren al proceso, pero otros más reticentes que las ocultan y es más difícil visualizar su apertura.

*D2TP: "[...] Yo te diría que sí están los tiempos y los espacios, pero pueden ser mejores, esos tiempos ellos lo utilizan principalmente para planificar lo que van a hacer, como la puesta en escena en aula, entonces de pronto ese tiempo de colaboración no está sirviendo para levantar reflexión y evaluar en función de lo que se hace. Les faltaría más tiempo para poder evaluar lo que ya hicieron, como que ese tiempo, por lo que he observado, por la participación que he tenido en los colaborativos, por el reporte que los mismos profes hacen eso es lo que falta, ir evaluando lo que se hizo, pero no desde el punto de vista de construir instrumentos de evaluación, sino de cómo... "cómo salió"... "cómo lo mejoramos"... "qué tenemos que tener en cuenta", como ese espacio...entre pares, entre docentes para que puedan colaborar.*

*D2TP: "[...] En general los profes, cuesta que se atrevan un poco a plantear dudas, porque es como mostrar tus inseguridades, tus debilidades. Respecto del apoyo con estrategias en la retroalimentación luego de observación de clase, o sea las temáticas que se abordan en algunos talleres tienen que ver con eso, pero que esa información sirva para reflexionar, como por departamento o por grupo más pequeños...cuesta.*

*Hay profes, sobre todo un equipo de profes, los más jóvenes que están súper abiertos y plantean sus debilidades, como mejorarlas, inquietudes. Pero hay un grupo de profes más expertos que las ocultan y que nos cuesta mucho visualizar la apertura en ellos. Con ellos es más que nada la retroalimentación es individual, porque en el minuto de sentir expuesta como su debilidad, se van a cerrar más, entonces es como desde lo individual.*

### 3.2.1. Síntesis Análisis Cualitativo

La Investigación y el análisis cualitativo realizado, adoptó en el transcurso del tiempo una línea de tendencia de desarrollo, que fue modificando las dimensiones constitutivas de la configuración narrativa, esto quiere decir que las dimensiones que se consideraban más determinantes en el momento de la primera etapa de la investigación, se fueron transformando dando la necesidad de recurrir a nuevas dimensiones con mayor capacidad explicativa sobre los fenómenos investigados considerando la segunda etapa de esta investigación (Conde, 2009).

De este modo, se tensionan elementos correspondientes a la visión sobre cómo enseñar y los significados sobre cómo aprender. Se establece así, una cultura de innovación dentro del establecimiento, los directivos y docentes innovadores. Estos últimos presentan visión sobre la enseñanza y los significados de cómo aprender son más profundos, por tanto, se adhieren a los lineamientos pedagógicos entregados, de modo tal que comparten la visión de los directivos innovadores sobre los recursos entregados para la planificación, evaluación y la revisión del trabajo de los estudiantes como un insumo para el análisis y la mejora de sus prácticas docentes. Es decir, este grupo comparte sus creencias con el equipo directivo, creencias que promueven la innovación y la mejora de las prácticas pedagógicas, sin embargo, no muestran los resultados educativos que se esperan, lo que apuntaría hacia la necesidad de lineamientos específicos que potencien las prácticas docentes.

Los directivos innovadores, quienes comparten esta cultura de innovación, presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no comparten una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes. Su discurso sobre las estrategias de aprendizaje que esperan que desarrollen los docentes, es coherente con la implementación de recursos y el apoyo que les entregan, teniendo claro que se encuentran en una fase de implementación inicial y deben avanzar hacia la institucionalización de las prácticas. Sin embargo, debido a que no comparten una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes, saben a dónde quieren dirigirlos y las estrategias de enseñanza que desean implementar con ellos, pero el cómo llevar a cabo esa implementación, se les dificulta. Lo anterior, es el resultado de tener una visión de prácticas de enseñanza más difusas y solapadas, en consecuencia, entregan lineamientos pedagógicos generales, pero no profundizan en lineamientos más claros y específicos que orienten las prácticas de los docentes.

Por cuanto, la cultura descrita se polariza con la subcultura de los docentes resistentes, los cuales no comparten los lineamientos pedagógicos, la visión ni el significado que quiere construir el equipo directivo, de modo tal que, se resisten al apoyo entregado, presentan como requerimiento la capacitación docente y no están de acuerdo en cómo se analizan los productos de aprendizaje de los estudiantes. Este grupo supone una mayor complejidad, dado que no comparte las creencias sobre las prácticas pedagógicas, por tanto, se dificulta la necesidad de llevar a cabo un cambio de estas.

En síntesis, los directivos tienen conciencia y comparten los requerimientos que los docentes realizan sobre la necesidad de lineamientos específicos y el apoyo necesario para la mejora de las prácticas docentes, conocen las debilidades profesionales que poseen y lo que necesitan fortalecer. Sin embargo, el cómo llevar a cabo esta labor se les complejiza, dado que no todos los docentes comparten las mismas creencias que los directivos, resistiéndose a realizar cambios en sus prácticas, mientras que el grupo que, si comparte las mismas creencias necesita de lineamientos más claros y definidos para llevar a cabo los cambios que se requieren.

Como solución a lo expuesto, los directivos consideran deben focalizarse en mejorar el análisis de los productos de los estudiantes como un insumo para la mejora de prácticas docentes; así como fortalecer la construcción e implementación de evaluaciones diversificadas; a su vez ser más selectivos con las innovaciones a desarrollar, siendo respetuosos de los espacios y tiempos del establecimiento; deben propiciar los espacios de reflexión para incentivar a los docentes a mostrar sus debilidades y potenciar entre ellos la mejora de sus prácticas; y finalmente deben fortalecer los espacios de colaboración, mejorando su efectividad mediante la evaluación constante de estos tiempos y una selección adecuada del tipo de colaboración que necesitan potenciar, con un equipo interdisciplinario que trabaje para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, la *figura 17* presenta un esquema en que se visualizan los campos semánticos que resultan a partir de la polarización descrita en el análisis cualitativo, se aprecia la posición en que cada grupo de docentes y directivos se encuentran respecto de:

+ Significado = significados que se organizan en torno a creencias sobre el aprendizaje sofisticadas o profundas.

- Significado = significados que se organizan en torno a creencias sobre el aprendizaje superficiales o ingenuas.

+ Visión = mayor grado de relación del grupo con la visión de enseñanza declarada por el establecimiento.

- Visión = menor grado de relación del grupo con la visión de enseñanza declarada por el establecimiento.

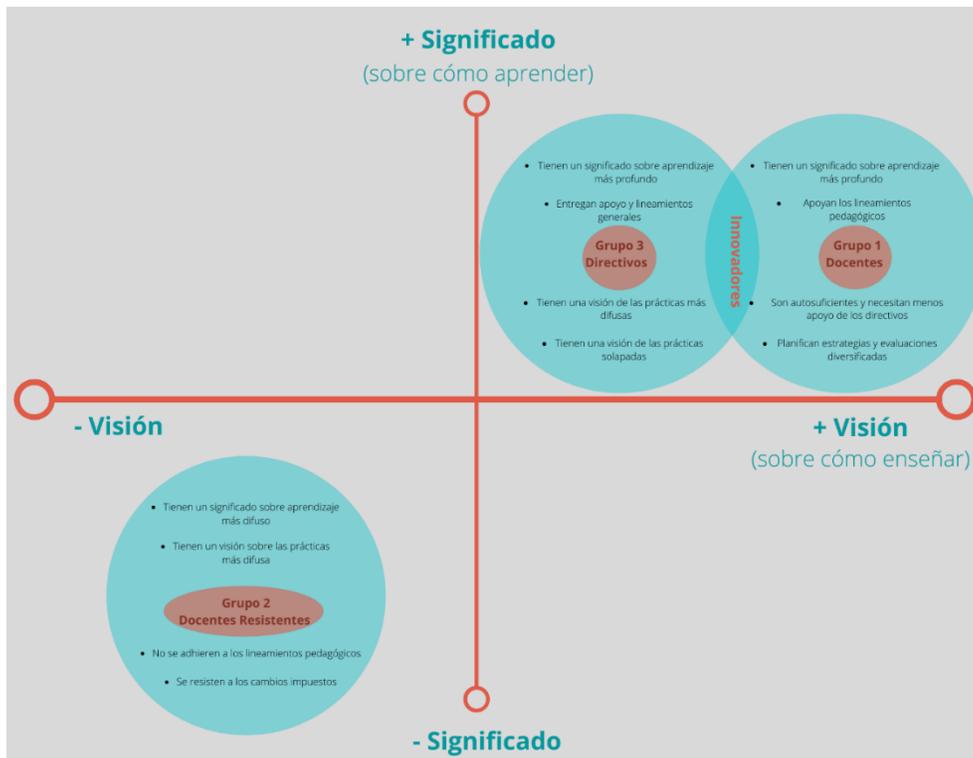


Figura 17. Campos semánticos análisis cualitativo.

#### 4. Discusión de los Resultados

De acuerdo con las evidencias encontradas en la investigación y a partir del análisis mixto realizado, los resultados cuantitativos dan cuenta de una baja percepción de los docentes sobre la sistematización de las prácticas de implementación curricular que los directivos desarrollan en el establecimiento. Mediante los resultados que se obtuvieron en el análisis cualitativo, esta baja percepción de los docentes sobre la implementación curricular se debe en gran medida a la falta de coherencia entre la visión sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que poseen los directivos, lo que implica el desarrollo de unos lineamientos pedagógicos difusos y carentes de sentido para todos los docentes, impactando, con ello, en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Al detenernos en esta problemática, el análisis cuantitativo da cuenta de una baja implementación de la práctica asociada a que el director y/o el equipo técnico pedagógico acuerden con los docentes los lineamientos metodológicos por asignatura, lo que se condice con lo expuesto en el análisis cualitativo, donde se menciona que los directivos sólo entregan lineamientos pedagógicos generales. Lo anterior, se explica debido a que presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no presentan una visión compartida sobre cómo enseñar con todos los docentes.

El análisis cualitativo muestra la emergencia de tres grupos de profesionales que poseen campos semánticos diferidos. Uno de estos grupos, los docentes innovadores, se reconoce desde una visión de innovación y mejora de la enseñanza. Dicha visión contrasta a un nivel de polarización con la del grupo de docentes resistentes y solo tangencialmente es compartida por el grupo de directivos innovadores. Los profesionales innovadores, comparten creencias profundas sobre el aprendizaje, pese a esto, no evidencian resultados educativos de excelencia, debido a la falta de lineamientos más específicos y claros de parte de los directivos, que les permitan orientar y potenciar sus prácticas docentes. En tanto, los docentes resistentes, no comparten creencias de aprendizaje con los directivos, lo que dificulta potenciar un cambio en las prácticas de enseñanza.

De este modo, será necesario que en el establecimiento se fortalezca la visión de aprendizaje y que sea compartida tanto por los directivos como por todos los docentes. Esto será fundamental en la implementación de estrategias, el desarrollo de las prácticas de enseñanza y finalmente en los resultados de los estudiantes. Para ello, se debe considerar la construcción que los implicados realizan respecto de una determinada práctica, ya que las creencias que estén asociadas a la construcción de esa visión determinarán la efectividad de esta. En consideración a lo anterior, el análisis de la problemática central nos lleva a vislumbrar el efecto en cadena que se desarrolla en el establecimiento, si los directivos no logran transferir y plasmar su visión de aprendizaje con todos los docentes, de modo tal de redefinir y acordar una visión compartida, las prácticas de enseñanza no logran tener la

efectividad que se requiere, dado que no se comparten las mismas creencias acerca del proceso de aprendizaje.

A su vez, el análisis de la información releva las dificultades que experimentan los directivos respecto del apoyo que deberían entregar a sus docentes. En este aspecto, el análisis cuantitativo mostró un bajo despliegue en la implementación de las prácticas asociadas a que el equipo directivo y/o técnico pedagógico resguarden los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes; así como una baja en la práctica de apoyo en la búsqueda de material o resolución de dudas; de la misma forma se presentó baja implementación en la práctica de apoyo mediante observación de clases y revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes; y por último, una baja implementación de la práctica de apoyo en la elaboración de evaluaciones diversificadas.

La baja sistematización de las prácticas mencionadas se condice con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo, puesto que los docentes exponen el bajo apoyo que reciben de los directivos al momento de realizar análisis y retroalimentación de sus prácticas pedagógicas. A partir de este análisis, nuevamente se evidencia la presencia en el establecimiento de una cultura de innovación de parte de los directivos y de un grupo de docentes, los docentes innovadores, cuya visión sobre la enseñanza y los significados de cómo aprender son más profundos. Por tanto, se adhieren a la visión de los directivos sobre los recursos entregados para la planificación, evaluación y la revisión del trabajo de los estudiantes como un insumo para el análisis y la mejora de sus prácticas docentes.

Por su parte, los directivos -quienes presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no comparten una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes- presentan una coherencia en la asignación de recursos y el bajo apoyo que entregan a sus docentes, teniendo en cuenta su discurso sobre las estrategias de aprendizaje que esperan que lleven a cabo los docentes. Por consiguiente, saben a dónde quieren llevar a los docentes y las estrategias de enseñanza que desean implementar con ellos, pero tienen dificultades para promover una implementación, dado que poseen conocimientos difusos al respecto.

En contraposición, la subcultura que se establece con los docentes resistentes, quienes no comparten la visión ni el significado que quiere construir el equipo directivo, se resisten al apoyo entregado, presentan molestias por el poco resguardo en su labor docente, tienen requerimientos como capacitación docente en áreas de evaluación y no están de acuerdo en cómo se analizan los productos de aprendizaje de los estudiantes.

Considerando la situación, los directivos reconocen su preocupación, son conscientes sobre la necesidad de avanzar desde una fase de implementación inicial, hacia una fase de institucionalización de prácticas, puesto que, consideran que lo hecho hasta el momento es sólo una parte de lo que debiesen implementar en el establecimiento. Se entiende entonces, que en un establecimiento para que ocurra un cambio y una mejora sostenida en el tiempo, deben interactuar diversos factores, entre ellos el desarrollo profesional de los docentes, impulsado y apoyado por los directivos, lo que influirá en la mejora de las prácticas y por consecuencia en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, se debe construir una cultura escolar basada en creencias, valores y prácticas de colaboración que apunten a las metas compartidas y al aprendizaje de los estudiantes.

Esto nos lleva directamente a enfocarnos en nuestro último resultado cuantitativo, donde los docentes de acuerdo con el análisis sobre la promoción del trabajo colaborativo, muestran baja implementación de la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico compartan con los docentes insumos para mejorar o fortalecer las debilidades y conocimientos de los profesionales.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo se evidencia una aproximación en lo expuesto por docentes y directivos. Los resultados cuantitativos expuestos se explican, desde la perspectiva del apoyo, retroalimentación y calidad de las instancias de trabajo colaborativo que se desarrollan en el establecimiento. Tanto docentes innovadores como resistentes hacen mención de que efectivamente se llevan a cabo estas instancias, sin embargo, consideran que no son espacios adecuados y suficientes. Exponen que no hay tiempo para realizar actividades que implican colaboración, ya sea entre

docentes y equipo PIE, entre los mismos docentes de área o ciclo, o bien entre docentes y equipo directivo.

Por su parte, los directivos señalan que en la hora asignada en el establecimiento para el desarrollo del trabajo colaborativo se respetan los espacios para que los docentes puedan preparar sus actividades, planificar y evaluar. Es decir, la hora colaborativa que ya tienen designada debe ser suficiente, ya que los tiempos no pueden ser modificados, por tanto, los docentes deben aprender a ser más eficientes y optimizar ese tiempo. No obstante, los directivos coinciden sobre la falta de tiempo para desarrollar más reflexión entre pares y entre docentes y directivos, siendo necesario contar con espacios para evaluar lo que han realizado y cómo ha funcionado, de manera de mejorar las prácticas de colaboración. Además, agregan que considerando lo que han implementado hasta el momento, se encuentran en un buen camino a construir una cultura de colaboración.

Cabe mencionar que, en cuanto a la promoción del trabajo colaborativo, teniendo en cuenta que la colaboración es considerada como un principio que se encuentra transversalmente en todos los procesos y prácticas pedagógicas curriculares, el discurso tanto de directivos como de docentes no evidencia una polarización respecto de sus creencias sobre la práctica de colaboración. Hoy en día la construcción de una cultura de colaboración se convierte en un desafío que todos los establecimientos deben abordar y tanto los directivos como los docentes se ven enfrentados permanente a liderar procesos de colaboración dentro de sus organizaciones, por tanto, se hace imperante determinar cómo realizar efectivamente este proceso y considerar que existen otros factores que juegan un importante rol en la motivación, fortalecimiento y estimulación de ésta.

### **Síntesis y Proyecciones para la Propuesta de Mejora**

En síntesis, uno de los principales efectos de no contar con la adecuada implementación de prácticas de gestión curricular que propicie una visión compartida del aprendizaje, la cual a su vez pueda proveer de los lineamientos específicos adecuados para gestionar el proceso

de enseñanza-aprendizaje en el establecimiento, provoca que los directivos no se encuentren en las condiciones de entregar el apoyo adecuado para el trabajo docente. No obstante, los docentes requieren que se resguarde su labor pedagógica, que se les apoye en la planificación, evaluación, análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes, además de la necesidad de que se les entreguen los espacios y tiempos para el desarrollo del trabajo colaborativo.

Ante lo expuesto, una de las principales causas de esta problemática, se centra en la priorización de acciones de gestión institucional que debieron desarrollar los directivos al asumir la dirección del establecimiento, acciones que les impidieron focalizar su atención en las necesidades específicas de los docentes, por consiguiente, producto de la construcción del espacio adecuado para la implementación curricular, se descuida lo pedagógico.

Dado que no todos comparten la misma visión de aprendizaje y no poseen creencias comunes, no se implementan directrices claras y específicas para cada área y ciclo, por lo que se dificulta establecer un proceso de cambio. Específicamente, los lineamientos pedagógicos que entregan los directivos resultan ser muy generales, difusos y poco concretos, lo que provoca que no todos los docentes puedan realizar adecuadamente su labor. Es decir, algunos pueden compartir estos lineamientos como otros no, dejando bajo su responsabilidad y criterio el desempeño y resultado de sus prácticas.

En consecuencia, para abordar las problemáticas planteadas se proyecta utilizar acciones pedagógicas curriculares más concretas, que darán respuesta a una propuesta de mejora para este establecimiento. Considerando que de parte de los directivos no se implementan sistemáticamente prácticas que sean orientadoras para el trabajo docente, se trabajará con una estrategia que apunte a la construcción de una visión compartida sobre la enseñanza y aprendizaje, a través del desarrollo de lineamientos pedagógicos específicos, así como de otras herramientas y/o prácticas de gestión curricular y apoyo al trabajo docente, como la implementación de una comunidad de práctica.

Por último, y a continuación, se presenta el árbol de problemas (*figura 18*), donde se observan los efectos que fueron identificados a partir del problema concluido por medio del análisis mixto realizado y que fueron visibilizados mediante la entrevista colectiva efectuada a los docentes. De este mismo modo, se presentan las causas de la problemática, las cuales fueron visibilizadas mediante la entrevista que se realizó a los directivos.

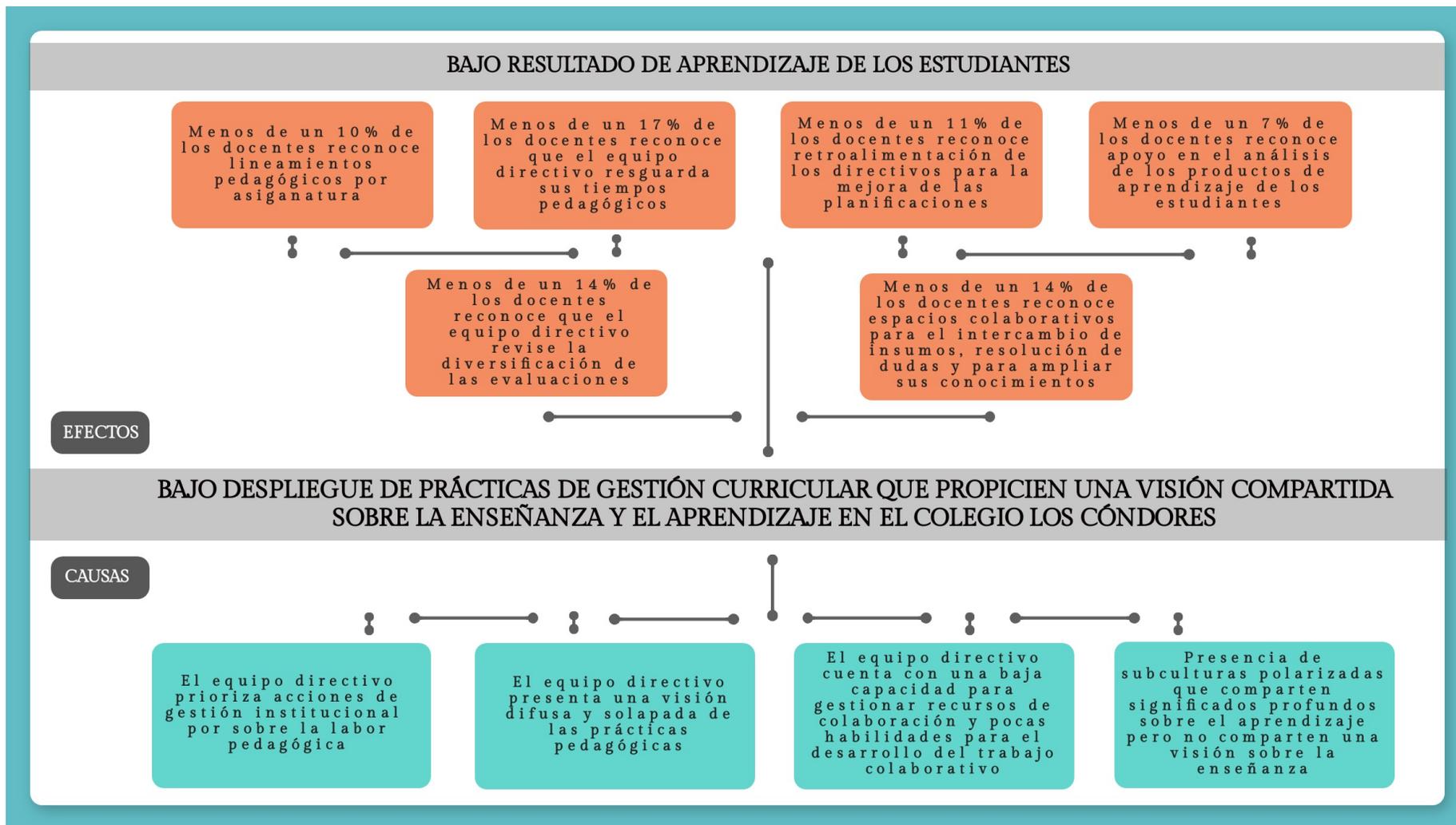


Figura 18. Árbol de Problemas

## V. PROPUESTA DE MEJORA

### 1. Resumen de la Estrategia de Mejora

Considerando el análisis mixto realizado como parte de la línea base de esta propuesta, se determinó que la problemática principal del Colegio los Cóndores es posible atribuirla a un bajo despliegue de prácticas de gestión curricular que propicien una visión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje. Como medida para abordar tal problemática, se utilizará una estrategia que apunte al fortalecimiento de las prácticas de gestión curricular que propicien una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje en el establecimiento. Con ello se espera que los directivos puedan construir lineamientos pedagógicos específicos y claros para dar apoyo al trabajo de los docentes y, de este modo, lograr impactar indirectamente en el aula.

Se propone una estrategia que se articula mediante acciones institucionales y pedagógicas. De tal modo, se crearán espacios para la reflexión sobre la visión de enseñanza y el aprendizaje, lo que permitirá delimitar los lineamientos pedagógicos necesarios que permitan una implementación efectiva de las prácticas docentes y su retroalimentación, así como la mejora en base a la toma de decisiones conforme a datos. Para ello será necesario fortalecer el desarrollo profesional docente, mediante la construcción en conjunto de diálogos abiertos al aprendizaje, además, se propone la implementación de una comunidad de aprendizaje docente, basada en estudios de clase, la cual entregará herramientas de apoyo a la planificación, evaluación, reflexión de las prácticas docentes y a la colaboración.

Para llevar a cabo las acciones de esta estrategia será necesario, en primer lugar, establecer ciertas condiciones institucionales. Por tanto, los directivos deben formarse en el tema de estudios de clase y diálogos constructivos para el aprendizaje, de modo tal de organizar los tiempos e incentivos para la participación de los docentes. De igual modo, los estudios de

clases deben estar vinculados a los objetivos estratégicos del establecimiento en cuanto al desarrollo profesional docente y objetivos curriculares que se hayan priorizado.

El propósito de la estrategia será generar acciones que fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes y directivos, mediante el diálogo eficaz, la reflexión docente y la colaboración. Para ello, se promoverá una visión compartida de aprendizaje, a través de la problematización de las creencias de docentes resistentes e innovadores y de directivos, es decir, se fortalecerá la visión de aprendizaje de toda la comunidad escolar. Las acciones descritas, entregarán herramientas a los directivos que les permitirán focalizar su atención, propiciando mayores espacios de reflexión. Se incentiva la utilización de diálogos abiertos al aprendizaje como medio para retroalimentar a docentes que son más receptivos y motivar a docentes más resistentes, de modo, que puedan expresar sus necesidades y debilidades.

En conclusión, priorizar sobre estas prácticas les ayudará a los directivos a ser más selectivos con las innovaciones que deben implementar para garantizar el respeto a los espacios y tiempos del establecimiento. En tanto, los docentes se focalizarán en mejorar el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes como un insumo para la mejora de prácticas docentes, además se enfocarán en acciones que los acerquen a espacios donde realmente se produce el aprendizaje como la sala de clases, por tanto, la planificación y evaluación en colaboración será esencial en este proceso. Por último, si bien, los docentes se han capacitado en estrategias de aprendizaje diversificadas, ahora se espera que, se fortalezca la construcción e implementación de evaluaciones diversificadas.

## 2. Objetivos y Metas

### 2.1. Objetivo General

- Fortalecer prácticas de gestión curricular que propicien una visión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje en el Colegio los Cóndores de Talcahuano.

### 2.2. Metas de Efectividad

- Al menos el 50% de los docentes reconoce lineamientos pedagógicos específicos por asignatura.
- Al menos el 50% de los docentes reconoce que el equipo directivo resguarde sus tiempos para el desarrollo de su labor pedagógica.
- Al menos el 50% de los docentes reconoce un intercambio con el equipo directivo para la mejora de las planificaciones.
- Al menos el 50% de los docentes reconoce tener apoyo de los directivos para el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes.
- Al menos el 50% de los docentes reconoce que el equipo directivo revisa que sus evaluaciones sean diversificadas
- Al menos el 50% de los docentes reconoce espacios colaborativos para el intercambio de insumos, resolver dudas y ampliar conocimientos.

### 3. Cuadro de Resultados Esperados

Resultados Esperados	Indicadores de Resultado	Medios de Verificación
<p><b>R.1</b> Espacio institucionalizado de reflexión y evaluación de prácticas pedagógicas, instalado y evaluado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al menos 4 horas semanales de reflexión entre el equipo directivo y técnico pedagógico sobre creencias y visión de aprendizaje, durante el primer mes del primer semestre del año escolar.</li> <li>2. Al menos 4 horas semanales de trabajo entre el equipo técnico pedagógico y docentes para reflexionar sobre sus creencias y visión de aprendizaje, durante el primer mes del primer semestre del año escolar.</li> <li>3. Al menos una reunión de reflexión mensual, entre el equipo directivo y técnico pedagógico en torno los facilitadores y obstaculizadores para implementar el trabajo docente bajo las creencias y visión de aprendizaje, al término del primer mes del año escolar.</li> <li>4. Al menos 4 horas semanales de trabajo colaborativo, técnico-pedagógico, de trabajo intradepartamental, desde el primer mes de iniciado el año escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informe de sistematización de creencias y visión de aprendizaje del equipo directivo del Establecimiento.</li> <li>2. Informe de sistematización de las creencias y visión de aprendizaje de los docentes.</li> <li>3. Acta de reunión reflexiva con relación a los facilitadores y obstaculizadores para la implementación de la visión de aprendizaje en el establecimiento.</li> <li>4. Acta de reunión sostenida con cada departamento que participará del proyecto, para colaborar sobre las necesidades de los estudios de clase.</li> </ol>
<p><b>R.2</b> Programa de desarrollo de capacidades de gestión pedagógico-curricular para el equipo directivo, desde un enfoque de aprendizaje sociocultural, ejecutado y evaluado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 30 horas de trabajo colaborativo facilitado por experto, para equipo técnico pedagógico en temáticas de gestión curricular y pedagógica, como retroalimentación y conversaciones abiertas al aprendizaje, durante el segundo mes de iniciado el periodo escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acta de participación en la capacitación, con el temario y registro de quienes participaron.</li> <li>2. Documento con protocolo para el apoyo al trabajo docente.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Al menos 3 protocolos de apoyo al trabajo docente que consideren la planificación, evaluación y análisis de los productos de aprendizaje, al tercer mes de iniciado el periodo escolar.</li> <li>3. Al menos 3 propuestas de lineamientos institucionales sobre prácticas de gestión curricular y pedagógicas, diseñados y evaluados colaborativamente, al tercer mes de iniciado el periodo escolar</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Documento indicando lineamientos específicos vinculados a los objetivos estratégicos del establecimiento para la retroalimentación de las prácticas docentes con foco en el análisis, reflexión y toma de decisiones para la mejora. En el mismo documento se indica lineamientos específicos para la implementación de comunidades de aprendizaje con foco en la elaboración de planificaciones, evaluaciones y análisis de productos de aprendizaje.</li> </ol>
<p><b>R.3</b> Visión de aprendizaje y enseñanza contextualizada y alineadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al menos dos talleres al mes entre directivos, equipo técnico pedagógico y docentes para construir conversaciones abiertas al aprendizaje que promuevan una visión compartida, al cuarto mes de iniciado el periodo escolar.</li> <li>2. Al menos un taller para la revisión y reajuste de los instrumentos utilizados para la observación de clases y la retroalimentación de prácticas pedagógicas al cuarto mes de iniciado el periodo escolar.</li> <li>3. Al menos un ciclo de caminata de aula, para levantar datos de línea base acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes, al cuarto mes de iniciado el periodo escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Protocolo de acción donde se determinen procedimientos acordes para cada situación de retroalimentación de práctica.</li> <li>2. Acta de los cambios realizados a los instrumentos para la observación de clases y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas.</li> <li>3. Informe de las observaciones realizadas, donde se registren los elementos claves del proceso de aprendizaje de los estudiantes.</li> </ol>

<p><b>R.4</b> Sistema piloto de monitoreo de los aprendizajes, implementado y evaluado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al menos un procedimiento para la definición de estándares de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en cada nivel, desarrollado por el equipo directivo y docentes que participarán del estudio de clase, al quinto mes de iniciado el periodo escolar.</li> <li>2. Al menos un instrumento que permita la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes por nivel y asignatura, elaborado por el equipo técnico pedagógico y docentes participarán del estudio de clase, durante el quinto mes de iniciado el periodo escolar.</li> <li>3. Al menos un ciclo de caminata de aula, para levantar datos acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes, durante el sexto mes del periodo escolar.</li> <li>4. Al menos un protocolo de monitoreo y la definición de lineamientos por seguir en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, desarrollado por el equipo directivo y docentes que participarán del estudio de clase, durante el sexto mes del periodo escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informe con el protocolo de acción del piloto de monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes, donde se detalle el procedimiento a seguir, los estándares de evaluación y el instrumento que permita medir el aprendizaje de los estudiantes por nivel y asignatura. Lo anterior, a partir de insumos como las caminatas de aulas y productos de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>2. Documento con los lineamientos que permitan entregar el apoyo a los docentes en el monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.</li> </ol>
<p><b>R.5</b> Sistema de desarrollo de capacidades docentes basado en colaboración, indagación y reflexión de las prácticas pedagógicas, instalado y evaluado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 30 horas de trabajo colaborativo facilitado por experto, para equipo directivo, técnico pedagógico, jefes de departamento y docentes de aula, sobre estudios de clase, iniciado el primer mes del segundo semestre.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acta de participación en la capacitación, con el temario y registro de quienes participaron.</li> <li>2. Informe donde formulan meta general de largo plazo y meta</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Al menos tres ciclos de estudios de clase en primer ciclo para las asignaturas de lenguaje y matemática, a partir del segundo mes del segundo semestre.</li> <li>3. Al menos una comunidad profesional de aprendizaje basada en los estudios de clase, instalada durante los tres ciclos de duración del proyecto, a partir del segundo mes del segundo semestre.</li> </ol>	<p>específica que se desarrollará en la clase a implementar. Planificación de la clase, la unidad elegida y clase que deberán planificar. Evidencias escritas de la observación del equipo docente que participo del proceso. Análisis post-clase y finalmente un reporte del proceso y de los aprendizajes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Acta y reporte de sesiones con las reflexiones y aprendizajes que serán utilizados en los próximos ciclos de estudios de clase en nuevas asignaturas.</li> </ol>
--	--	---

#### 4. Diseño de Actividades

Resultado Esperado	Nombre de la Actividad	Descripción de la actividad
<p><b>R.1</b> Espacio institucionalizado de reflexión y evaluación de prácticas pedagógicas, instalado y evaluado.</p>	<p><b>A1.1</b> Revisión de los resultados entregados por el investigador que realizó el proyecto de mejora.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El Investigador se reúne con el equipo directivo y técnico pedagógico para analizar y comentar los resultados entregados en la línea base de este informe. Se estudian cada una de necesidades y se establecen metas generales para abordar las áreas descendidas, a fin de generar un sentido de urgencia sobre el proceso. Se reflexiona sobre la propuesta entregada para establecer líneas de acción acorde a la problemática identificada y atacar las causas de ella.</p> <p><b>Responsable:</b> Investigador a cargo del proyecto de mejora lidera el proceso, participan de la reunión el Director, Jefe técnico pedagógico,</p>

		<p>Subdirector, Curriculista, Encargado de convivencia, Encargado de Integración, Dupla Psicosocial y Encargados de Ciclo.</p> <p><b>Duración:</b> Reunión de consejo que dura 4 horas cronológicas durante la primera semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.</p>
<b>A1.2</b>	Planificación de los cambios a implementar.	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo se reúne con el equipo técnico pedagógico para establecer los grupos que lideraran cada uno de los procesos de cambio, cómo se llevaran a cabo y tiempo necesario para cada uno de ellos.</p> <p><b>Responsable:</b> Director y Jefe técnico pedagógico lidera el proceso, participan de la reunión Subdirector, Curriculista, Encargado de convivencia, Encargado de Integración, Dupla Psicosocial y Encargados de Ciclo.</p> <p><b>Duración:</b> Reunión de consejo que dura 2 horas cronológicas durante la primera semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.</p>
<b>A1.3</b>	Problematización sobre las concepciones de aprendizaje de los docentes.	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo y técnico pedagógico se reúne con los docentes para problematizar las concepciones de aprendizaje, de tal modo de generar un proceso de reflexión sobre dichas concepciones que permita abrir el diálogo sobre el sentido de urgencia del cambio a desarrollar. En esta instancia los docentes deben responder a las preguntas: <b>¿Qué es una buena clase? / ¿Qué es un buen estudiante? ¿Cómo sabemos que un estudiante aprendió? / ¿Qué es un buen profesor? ¿Qué rol debe asumir el profesor?</b></p>

		<p>Posteriormente, se identifican las convergencias y divergencias, lo que posibilitara una reflexión y análisis en torno a una visión panorámica sobre el enfoque de aprendizaje aplicado por los docentes. Esta reflexión se apoyará en las siguientes preguntas: <b>¿Bajo qué enfoque comprendo el proceso de aprendizaje de mis estudiantes? / ¿Qué evidencias tengo para sostener lo anterior?</b></p> <p><b>Responsable:</b>          Director lidera el proceso con la ayuda del Jefe Técnico Pedagógico, participan de la reunión la Subdirectora, Curriculista, Encargado de convivencia, Encargada de Integración, Dupla Psicosocial, Encargados de Ciclo, Jefes de Departamento y Docentes de aula.</p> <p><b>Duración:</b>          Taller que dura 4 horas cronológicas durante la tercera semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.</p>
	<p><b>A1.4</b>          Problematización de una visión de aprendizaje para la implementación del cambio.</p>	<p><b>Descripción General:</b>          El equipo directivo y equipo técnico pedagógico se reúne para discutir y problematizar las concepciones de aprendizaje de los docentes y el posicionamiento del establecimiento sobre la visión de aprendizaje en la que se encuentran y a la que determinan llegar. La discusión, se establecerá a partir de tres focos: <b>(1) la gestión escolar y el liderazgo; (2) desde el foco en la instrucción; y, (3) desde el desarrollo profesional docente.</b> Para ello, se orientarán, a través de las siguientes preguntas: <b>¿Con qué espacios cuenta la comunidad escolar para participar de la discusión sobre la visión de aprendizaje del establecimiento? / ¿Qué prácticas de acompañamiento pedagógico y monitoreo del aprendizaje requiero para apoyar el desarrollo del Aprendizaje Profundo en la</b></p>

		<p>escuela? / ¿Cuáles son las necesidades de desarrollo profesional que requieren los y las docentes del establecimiento?</p> <p><b>Responsable:</b> Director y Jefe técnico pedagógico lidera el proceso, participan de la reunión Subdirector, Curriculista, Encargado de convivencia, Encargado de Integración, Dupla Psicosocial y Encargados de Ciclo.</p> <p><b>Duración:</b> Reunión de consejo que dura 4 horas cronológicas durante la segunda semana del mes iniciado el periodo escolar.</p>
	<p><b>A1.5</b> Reflexión y comunicación de la visión de aprendizaje.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo y equipo técnico pedagógico se reúne para reflexionar sobre la visión de aprendizaje del establecimiento, los facilitadores y obstaculizadores que presentan para su implementación, Posteriormente, socializarán esta visión con todo el establecimiento.</p> <p><b>Responsable:</b> Director y Jefe técnico pedagógico lidera el proceso, participan de la reunión la Subdirector, Curriculista, Encargado de convivencia, Encargado de Integración, Dupla Psicosocial y Encargados de Ciclo.</p> <p><b>Duración:</b> Reunión que dura 2 horas cronológicas durante la tercera semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.</p>
	<p><b>A1.6</b> Trabajo Colaborativo entre equipo técnico pedagógico y</p>	<p><b>Descripción General:</b> El equipo técnico pedagógico se reúne para reflexionar y colaborar semanalmente con los departamentos de lenguaje y matemáticas,</p>

	departamentos de lenguaje y matemáticas.	<p>los cuales participarán del proyecto de estudio de clases. Estrategia propuesta por el investigador como un medio para el desarrollo profesional docente. En estas instancias, se garantizará el tiempo necesario para que los docentes puedan desarrollar actividades para participar de los estudios de clase, como investigar, planificar, colaborar en la elaboración de los estándares y los instrumentos de evaluación, entre otros.</p> <p><b>Responsable:</b> Jefe técnico pedagógico lidera el proceso, participan de la reunión el Curriculista, Jefes de Departamento de Lenguaje y Matemáticas y los tres docentes de cada ramo que participarán en el estudio de clases.</p> <p><b>Duración:</b> Taller que dura 4 horas semanales desde la cuarta semana del primer mes de iniciado el periodo escolar.</p>
<p><b>R.2</b> Programa de desarrollo de capacidades de gestión pedagógico-curricular para el equipo directivo, desde un enfoque de aprendizaje sociocultural, ejecutado y evaluado.</p>	<p><b>A2.1</b> Trabajo colaborativo con experto sobre gestión curricular y pedagógica.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El programa es dirigido por un experto en temas de gestión curricular y pedagógica, está destinado al equipo directivo y equipo técnico pedagógico, y cuenta con cuatro talleres. El programa tiene por objetivo desarrollar capacidades pedagógico-curriculares en el equipo de gestión, motivarlos a reflexionar sobre su práctica y a trabajar colaborativamente. Las temáticas se tratarán mediante exposición y actividades de trabajo colaborativo, estas serán: lineamientos pedagógicos y el desarrollo de lineamientos específicos para el apoyo docente; estrategias diversificadas para la planificación y evaluación; análisis de productos de aprendizaje de los estudiantes para la mejora de las prácticas docentes; y retroalimentación y conversaciones abiertas al aprendizaje. En cada sesión de trabajo se reflexionará, discutirá y se establecerán</p>

		<p>lineamientos de acción. Finalizado el programa, elaborarán un reporte de trabajo con aprendizajes, desafíos y dificultades que será utilizado como insumo para la elaboración del documento final sobre lineamientos pedagógicos.</p> <p><b>Responsable:</b> Experto en gestión curricular y pedagógica lidera el proceso. Participan de los talleres, Director, Subdirector y Jefe técnico pedagógico, Curriculista, Encargado de convivencia, Encargado de Integración, Dupla Psicosocial, Encargados de Ciclo y Jefes de Departamento.</p> <p><b>Duración:</b> 4 talleres de trabajo colaborativo de 7,5 horas cronológicas durante el segundo mes del periodo escolar.</p>
	<p><b>A2.2</b> Elaborando protocolos para el apoyo al trabajo docente.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo y equipo técnico pedagógico se reúne en una sesión de trabajo donde discutirán y reflexionarán sobre las estrategias aprendidas para la planificación, análisis de productos de aprendizaje y retroalimentación para el aprendizaje. Se utilizará como insumo el reporte con los aprendizajes, desafíos y dificultades que se obtuvieron en la capacitación y con ellos se establecerá un plan de acción. Este plan indicará como procederán directivos y docentes en cada una de estas prácticas, de manera de establecer un protocolo de acción.</p> <p><b>Responsable:</b> Lidera el proceso Jefe técnico pedagógico y Curriculista, participan de la sesión de trabajo Director, Subdirector, Encargado de</p>

		<p>convivencia, Encargado de Integración, Dupla Psicosocial y Encargados de Ciclo.</p> <p><b>Duración:</b> Dos talleres de trabajo, cada uno durará 4 horas cronológicas durante la primera y segunda semana del tercer mes del periodo escolar.</p>
	<p><b>A2.3</b> Elaborando lineamientos institucionales.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo y equipo técnico pedagógico se reúnen con los docentes para elaborar un documento con lineamientos específicos que se encuentren vinculados a los objetivos estratégicos del establecimiento. Dicho documento debe establecer las acciones necesarias para la implementación de retroalimentación de las prácticas docentes con foco en el análisis, reflexión y toma de decisiones para la mejora. En el mismo documento se indican lineamientos específicos para la implementación de comunidades de aprendizaje con foco en la elaboración de planificaciones, evaluaciones y análisis de productos de aprendizaje. Para la elaboración del documento, deben considerar guiarse por la visión de aprendizaje del establecimiento, por tanto, debe ser coherente con las creencias, estructuras, patrones y eventos desarrollados en el establecimiento. Lo anterior, tiene por finalidad construir lineamientos cuyos componentes tengan una secuencia lógica que permitan desarrollar la visión de aprendizaje propuesta.</p> <p><b>Responsable:</b> Lidera el proceso Jefe técnico pedagógico y Curriculista, participan de la sesión de trabajo Director, Subdirector, Encargado de convivencia, Encargado de Integración, Dupla Psicosocial y Encargados de Ciclo.</p>

		<p><b>Duración:</b></p> <p>Dos talleres de trabajo, cada uno durará 4 horas cronológicas durante la tercera y cuarta semana del tercer mes del periodo escolar.</p>
<p><b>R.3</b></p> <p>Visión de aprendizaje y enseñanza contextualizada y alineadas.</p>	<p><b>A3.1</b></p> <p>Promoviendo una visión compartida del aprendizaje a través de la construcción de conversaciones abiertas al aprendizaje.</p>	<p><b>Descripción General:</b></p> <p>El equipo directivo se reúne junto al equipo técnico pedagógico en talleres donde construirán conversaciones abiertas al aprendizaje, utilizarán como estrategia los juegos de rol, los que los situarán en diferentes escenarios de retroalimentación de la práctica docente. El objetivo de estas instancias será fortalecer y promover una visión compartida del aprendizaje. Para realizar lo anterior, se considerarán los recursos entregados en los talleres realizados por el experto en trabajo colaborativo y gestión curricular y pedagógica, donde se trató el tema de retroalimentación y conversaciones abiertas al aprendizaje.</p> <p>Dado que en ese taller se trabajó considerando la necesidad y se relevó la importancia de las conversaciones abiertas al aprendizaje para retroalimentar la práctica pedagógica de los docentes, además se reflexionó respecto de la relación entre el estilo interpersonal, los valores y estrategias involucradas en las conversaciones abiertas al aprendizaje. Ahora, en un primer taller se reforzarán estas conductas, en parejas utilizarán los componentes claves de una conversación abierta a aprender para exponer un tema de preocupación para cada uno de ellos. Los componentes por seguir son:</p> <p>(1) Describir su preocupación como su punto de vista; (2) Describir en que basa su preocupación; (3) Invitar a señalar otros puntos de vista; (4) Parafrasear y comprobar el otro punto de vista; (5) Detectar y comprobar los supuestos importantes; (6)</p>

		<p><b>Establecer una base común; (7) Elaborar un plan para conseguir lo que desea.</b></p> <p>En el segundo taller, a partir de lo situaciones trabajadas en la sesión anterior, reflexionarán sobre lo aprendido para establecer un protocolo de acción, considerando procedimientos adecuados para abordar cada situación del establecimiento donde sea necesario retroalimentar la práctica docente.</p> <p><b>Responsable:</b>          Director lidera el taller en el que participarán Jefe técnico pedagógico, Subdirectora, Curriculista, Encargado de convivencia, Encargada de Integración, Dupla Psicosocial, Encargados de Ciclo, Jefes de Departamento.</p> <p><b>Duración:</b>          Dos talleres de 2 horas cronológicas durante la primera semana del cuarto mes de iniciado el periodo escolar.</p>
	<p><b>A3.2</b>          Reajuste de instrumentos de observación de clases y retroalimentación de prácticas pedagógicas.</p>	<p><b>Descripción General:</b>          Equipo Directivo, técnico pedagógico y docentes del establecimiento se reúnen para revisar el instrumento de observación de clases, de modo que su foco ahora sea la visión de aprendizaje acordada y socializada con el establecimiento. De la misma forma, elaborarán una pauta de retroalimentación constructiva para el aprendizaje, considerando las componentes de las conversaciones abiertas al aprendizaje. Finalmente, elaborarán un acta con los cambios realizados a los instrumentos de observación de clases y retroalimentación de las prácticas pedagógicas.</p> <p><b>Responsable:</b></p>

		<p>Director y Jefe técnico pedagógico lideran el proceso de revisión y elaboración de instrumentos, participan del taller la Subdirectora, Curriculista, Encargado de convivencia, Encargada de Integración, Dupla Psicosocial, Encargados de Ciclo, Jefes de Departamento y docentes de aula.</p> <p><b>Duración:</b> Un taller de trabajo que durará 4 horas cronológicas durante la segunda semana del cuarto mes de iniciado el periodo escolar.</p>
	<p><b>A3.3</b> Primer ciclo de caminatas de aula para construir línea base.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo, técnico pedagógico y Coordinador de Primer Ciclo, a partir de los cambios realizados en el instrumento de observación de clases que tiene como foco la visión de aprendizaje del establecimiento, realizan un ciclo de caminata de aula en las asignaturas de lenguaje y matemática de primer ciclo. En cuanto al procedimiento a seguir, se observará al menos una vez a todos los docentes de ambas asignaturas en primer ciclo, de esta forma se levantará una línea base acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes. El foco de la observación se centrará en las habilidades de comprensión lectora y retroalimentación de los estudiantes en el área de lenguaje, mientras que para el área de matemáticas el foco de observación serán las habilidades de resolución de problemas. El objetivo de las observaciones será reunir los datos necesarios para identificar elementos claves sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, las principales problemáticas y desafíos que se abordarán con la estrategia de estudio de clases. Todo ello, a través de la evaluación de la visión de aprendizaje y enseñanza que está en uso, versus la que han declarado los docentes</p>

		<p><b>Responsable:</b> Director, Jefe técnico pedagógico y Coordinador de primer Ciclo llevan a cabo las observaciones de clase.</p> <p><b>Duración:</b> Un ciclo de caminatas de aula, durante la tercera y última semana del cuarto mes de iniciado el periodo escolar.</p>
<p><b>R.4</b> Sistema piloto de monitoreo de los aprendizajes, implementado y evaluado.</p>	<p><b>A4.1</b> Definición de estándares de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en cada nivel del primer ciclo.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo, Jefe técnico pedagógico, Coordinador de primer ciclo y los tres docentes de cada área que participarán de los estudios de clase se reúnen para definir los estándares de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes para cada nivel del primer ciclo. Es decir, para poder construir un instrumento de evaluación, deben en primer lugar, revisar los materiales y recursos asociados con la innovación.</p> <p>Considerando lo anterior, se encargarán de revisar los estándares de aprendizaje y las progresiones de aprendizaje en espiral entregados por el MINEDUC para primer ciclo en las áreas de matemática y lenguaje. El foco del análisis documental se centrará en las habilidades de comprensión lectora y retroalimentación de los estudiantes en el área de lenguaje, mientras que para el área de matemáticas el foco estará en las habilidades de resolución de problemas.</p> <p>El análisis documental será un primer insumo para desarrollar una herramienta de evaluación y un protocolo de acción para el piloto de monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p><b>Responsable:</b> Director y Subdirector lideran el proceso, donde participan Jefe técnico pedagógico, Coordinador de ciclo y los tres docentes del área</p>

		<p>de lenguaje y de matemáticas que participan de los estudios de clases.</p> <p><b>Duración:</b> 4 talleres de 4 horas cronológicas durante las primeras semanas del quinto mes del periodo escolar.</p>
	<p><b>A4.2</b> Elaboración de un instrumento que permita la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes por nivel y asignatura.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo, Jefe técnico pedagógico, Coordinador de primer ciclo y los tres docentes de cada área que participarán de los estudios de clase se reúnen para analizar los insumos recabados durante los meses previos. Considerando la definición de los estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, los productos de aprendizaje de los estudiantes y el registro de las observaciones realizadas en aula, donde se identificaron los elementos claves sobre el proceso de aprendizaje, las principales problemáticas y desafíos que traerá la implementación de la estrategia de estudio de clases, se elaborará un instrumento que permita la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes para cada nivel del primer ciclo en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Este instrumento será un mapa donde se podrá evaluar la innovación a implementar, como se configura y comporta en el contexto la innovación. Si bien este mapa, tiene el aspecto de una rúbrica es mucho más complejo y detallado, presenta dos extremos a lo largo de un continuo; en un extremo “¿qué veríamos idealmente cuando esta ‘innovación’ es implementada perfectamente?” y en el otro extremo: “¿qué cosa nunca queremos ver que pase?” de izquierda a derecha se presenta la ausencia total de la variación y por otro lado lo que se desea que posea.</p>

		<p>Entonces, en el área de lenguaje se podrá analizar el estado de las habilidades de comprensión lectora y como se están retroalimentando esas habilidades en los estudiantes, mientras que para el área de matemáticas se podrá analizar el estado de las habilidades de resolución de problemas y como esas habilidades se están retroalimentando.</p> <p><b>Responsable:</b> Director y Subdirector lideran el proceso, donde participan Jefe técnico pedagógico, Coordinador de ciclo y los tres docentes del área de lenguaje y de matemáticas que participan de los estudios de clases.</p> <p><b>Duración:</b> 4 talleres de 4 horas cronológicas durante las segundas semanas del quinto mes del periodo escolar.</p>
	<p><b>A4.3</b> Elaboración de un protocolo de monitoreo y la definición de lineamientos por seguir en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo, Jefe técnico pedagógico, Coordinador de primer ciclo y los tres docentes de cada área que participarán de los estudios de clase se reúnen para elaborar un protocolo de monitoreo y la definición de lineamientos por seguir en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, y a partir de los insumos como las caminatas de aulas, productos de aprendizaje de los estudiantes y estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, con los que se definieron los componentes operacionales y las posibles variaciones de cada uno de ellos en la construcción del Mapa de las configuraciones de la Innovación, se podrán evaluar el aprendizaje de los estudiantes y su retroalimentación por cada nivel y asignatura. Con ello, se desarrollará en detalle el procedimiento a seguir, un</p>

		<p>protocolo de monitoreo, donde se redactarán los lineamientos que permitan entregar el apoyo a los docentes en el monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Este protocolo, indicará el procedimiento del monitoreo, a partir del instrumento de configuraciones de la innovación. Se describirá como utilizarlo para medir los aprendizajes y retroalimentación a los estudiantes, posterior a cada ciclo de caminatas de aula en el que se observarán los componentes de análisis del instrumento. El ciclo de monitoreo: observación de clases y evaluación de los aprendizajes y retroalimentación a los estudiantes se repetirá después de cada ciclo de estudio de clases y se rediseñará el instrumento de acuerdo con las necesidades que emerjan en la evaluación.</p> <p><b>Responsable:</b> Jefe técnico pedagógico y Coordinador de ciclo lideran el proceso, donde participan Director y Subdirector y los tres docentes del área de lenguaje y de matemáticas que participan de la comunidad de aprendizaje de estudio de clases.</p> <p><b>Duración:</b> 2 talleres de 4 horas cronológicas durante las primeras semanas del sexto mes del periodo escolar.</p>
	<p><b>A4.4</b> Segundo Ciclo de caminata de aula, para levantar datos acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p><b>Descripción General:</b> El equipo directivo, Jefe técnico pedagógico, Coordinador de primer ciclo y los tres docentes de cada área que participarán de los estudios de clase realizan un segundo ciclo de caminatas de aula en las asignaturas de lenguaje y matemática de primer ciclo. Las observaciones se realizarán al menos una vez a todos los docentes de ambas asignaturas de primer ciclo para levantar nuevos datos acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes, de modo</p>

		<p>de poder comparar la línea base levantada anteriormente. Se reunirán los datos necesarios para identificar elementos claves sobre el proceso de aprendizaje, a partir del instrumento de configuraciones de la innovación. Se identificarán las principales problemáticas y desafíos en la implementación de la estrategia de estudio de clases.</p> <p>Este ciclo de observación y evaluación, a partir de los componentes de análisis del mapa de configuraciones de la innovación, se repetirá posterior a cada ciclo de estudio de clases, con lo que se rediseñará el instrumento de acuerdo con las necesidades que emerjan en la evaluación.</p> <p><b>Responsable:</b> Jefe técnico pedagógico y Coordinador de ciclo lideran el proceso, donde participan Director y Subdirector y los tres docentes del área de lenguaje y de matemáticas que participan de la comunidad de aprendizaje de estudio de clases.</p> <p><b>Duración:</b> Un ciclo de caminatas de aula, durante las últimas semanas del sexto mes del periodo escolar.</p>
<p><b>R.5</b> Sistema de desarrollo de capacidades docentes basado en colaboración, indagación y reflexión de las prácticas pedagógicas, instalado y evaluado.</p>	<p><b>A5.1</b> Trabajo Colaborativo con experto sobre la estrategia de estudio de clases.</p>	<p><b>Descripción General:</b> Experto se reúne con el Equipo directivo, Técnico pedagógico, Coordinador de primer ciclo y los tres docentes de primer ciclo de lenguaje y matemáticas que fueron seleccionados para participar de esta implementación. En estos talleres se les presentará la estrategia de estudio de clases, la diferencia entre ésta y un modelo tradicional de DPD, los procedimientos para generar una meta a corto y largo plazo, lo necesario para planificar una clase, su implementación, postdiscusión y la reflexión del proceso.</p>

		<p><b>Responsable:</b> Experto lidera el taller en el que participarán Director, Jefe técnico pedagógico, Coordinador de Ciclo y tres docentes del área de lenguaje y matemáticas, respectivamente.</p> <p><b>Duración:</b> 4 talleres de trabajo colaborativo de 7,5 horas cronológicas durante el primer mes del segundo semestre.</p>
	<p><b>A5.2</b> Preparación de los ciclos de estudios de clase en las áreas de lenguaje y matemática</p>	<p><b>Descripción General:</b> Experto se reúne con el Jefe técnico pedagógico, Coordinador de primer ciclo y los tres docentes de primer ciclo de lenguaje y matemáticas que fueron seleccionados para participar de esta implementación. Se llevarán a cabo tres ciclos de estudios de clase en las asignaturas de lenguaje y matemáticas de primer ciclo. En el primer ciclo de estudio de clase, cada área se reúne por separado, uno de los grupos es liderado por el Jefe de UTP y otro por el coordinador de ciclo. Primero se llevarán a cabo dos talleres donde los docentes deberán: <b>(1) identificar una meta a largo plazo para los estudiantes; (2) elegir la temática y la unidad para investigar; y, (3) estudiar los estándares, las investigaciones y el curriculum.</b> En segundo lugar, se desarrollarán dos talleres más, donde los docentes deberán: <b>(1) examinar la unidad y escoger una clase para planificar en profundidad; (2) articular las metas de la clase, ensayar la clase y anticipar las reacciones y aprendizajes de los estudiantes; e (3) identificar las evidencias que recolectarán en la sesión de clase.</b> Finalizado el periodo de preparación del primer ciclo de estudio de clase, se elabora un informe donde se formula: meta general de largo plazo y meta específica que se desarrollará en la clase a</p>

		<p>implementar; planificación de la clase, la unidad elegida y clase que deberán planificar.</p> <p><b>Responsable:</b> Experto lidera los talleres en el que participarán Jefe técnico pedagógico, coordinador de ciclo, tres docentes del área de lenguaje y tres docentes del área de matemáticas.</p> <p><b>Duración:</b> Cuatro talleres de 4 horas cronológicas durante el segundo mes del segundo semestre.</p>
	<p><b>A5.3</b> Implementación y reflexión de los ciclos de estudios de clase en las áreas de lenguaje y matemática</p>	<p><b>Descripción General:</b> Los dos equipos de docentes de ambas asignaturas ponen en acción el plan. Cada equipo está liderado por uno de los docentes, el cual realizará la clase, mientras que los otros dos docentes y el jefe de UTP en la asignatura de lenguaje y el coordinador de ciclo en la asignatura de matemáticas, observan la clase y toman nota de la comprensión de los estudiantes y sus aprendizajes. Posterior a la clase realizada, el experto se reúne con los dos grupos de docentes por separado, tanto de lenguaje como de matemáticas. En este taller <b>el equipo reflexionará sobre la clase y su trabajo, discutirán las evidencias sobre la comprensión y aprendizaje de los estudiantes.</b> El experto les proporcionará comentarios adicionales para guiarlos en el proceso y por último reflexionarán sobre lo que han aprendido en todo el ciclo. Finalmente, elaborarán un informe de reporte del proceso por cada asignatura, el cual tendrá las evidencias escritas de la observación cada equipo de docentes y un análisis postclase, así como un análisis del proceso y de los aprendizajes obtenidos. Estos insumos serán utilizados posteriormente, al continuar al segundo ciclo de</p>

		<p>preparación, planificación e implementación con otro de los docentes de cada equipo.</p> <p><b>Responsable:</b> Experto lidera el taller en el que participarán Jefe técnico pedagógico, jefe de departamento y tres docentes del área de lenguaje.</p> <p><b>Duración:</b> Clase de dos horas pedagógicas para la asignatura de lenguaje y matemáticas en primer ciclo y taller de reflexión de dos horas cronológicas durante las primeras semanas del tercer mes del segundo semestre.</p>
	<p><b>A5.4</b> Comunidad profesional de aprendizaje basada en los estudios de clases.</p>	<p><b>Descripción General:</b> Se conforma una comunidad profesional de aprendizaje basada en los estudios de clases, luego de realizado el primer ciclo de estudios y permanecerá durante los dos siguientes ciclos, se reunirán al cabo de cada termino de ciclo. En la comunidad de aprendizaje se reúnen ambos grupos de docentes, tanto de la asignatura de lenguaje y de matemáticas, además del Coordinador de ciclo y el Jefe técnico pedagógico. En este taller los equipos reflexionarán sobre el trabajo de preparación para llegar a implementar la clase, comentarán lo observado durante el proceso, y discutirán las evidencias reunidas sobre la comprensión y aprendizaje de los estudiantes. Cada equipo expondrá sus resultados, problemáticas, desafíos y lo que es posible mejorar, y con ello elaborarán un reporte de sesiones con las reflexiones y aprendizajes que serán utilizados en los próximos ciclos de estudios de clase y en ciclos futuros donde se integrarán nuevas asignaturas.</p>

		<p>Posterior a esta reunión, comenzará un nuevo ciclo de monitoreo de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se llevará a cabo un nuevo ciclo de caminatas de aula, el que posteriormente se analizará bajo los componentes de medición del Mapa de configuración de la innovación, el que permitirá evaluar la primera implementación del Estudio de clases y el posible rediseño de su segunda implementación.</p> <p><b>Responsable:</b> Jefe técnico pedagógico y Coordinador de ciclo lideran la comunidad profesional de aprendizaje y lo integran los tres docentes de cada área, tanto de lenguaje como de matemáticas.</p> <p><b>Duración:</b> Un taller de 4 horas cronológicas en las semanas previas a finalizar el tercer mes del segundo semestre.</p>
--	--	--

## VI. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Después de haber revisado extensamente la situación en la que se encuentra el establecimiento educacional que se analiza en esta propuesta de mejora, es posible mencionar que el Colegio Los Cóndores se encuentra en un estado de mejora incipiente, donde los directivos buscan normalizar las condiciones internas de funcionamiento para poder establecer prácticas de uso cotidiano.

Considerando lo anterior, fue necesario establecer una estrategia que permitiera el fortalecimiento de las prácticas de gestión curricular para abordar la problemática central del establecimiento, el bajo despliegue de prácticas de gestión curricular que propicien una visión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje. Con ello se espera que los directivos puedan construir lineamientos pedagógicos específicos y claros para dar apoyo al trabajo de los docentes y, de este modo, lograr impactar indirectamente en el aula.

Ahora bien, los tipos de estrategias de mejoramiento aplicadas en la escuela pueden seguir diversas rutas: **las tácticas** de corto plazo son iniciativas puntuales de mejoramiento, enfocados en el trabajo escolar, como mejorar el SIMCE, por lo que se pueden realizar ensayos de pruebas estandarizadas; **las respuestas estratégicas** son procesos de cambio articulados, abordan el trabajo escolar, con énfasis en el aprendizaje de los alumnos y en la gestión pedagógica de los profesores, tiene una perspectiva más integral y de mediano plazo; por último, las estrategias ligadas a **la generación y desarrollo de las capacidades** internas en el equipo docente. Los docentes trabajan colaborativamente, con foco en el mejoramiento de la enseñanza, hay un liderazgo distribuido, se adaptan al contexto, realizan dinámicas de trabajo entre pares, creándose condiciones para el mejoramiento continuo (Gray, et al., 1999 en Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Para poder comprender como operan estas rutas de mejoramiento escolar, debemos enfocarnos en distinguir que se entiende por Mejora escolar, por tanto:

## 1. Mejoramiento Escolar

Nuestra primera temática por abordar en esta propuesta es la necesidad de mejoramiento escolar en establecimientos que lo requieran, lo cual se plantea como una estrategia para el cambio educacional focalizado en el rendimiento escolar, con especial énfasis en las prácticas en aula y en una gestión escolar que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hopkins, 2008). De tal forma, Gray (1999) enfatiza que una escuela que mejora es una escuela que aumenta sus resultados sostenidamente en el tiempo, cuando esto sucede, tres procesos diferentes, pero relacionados ocurren, primero aumenta el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes y los directivos sobre prácticas pedagógicas; segundo, la enseñanza se mueve desde una actividad individual hacia una colectiva; y, por último, la escuela alinea sus recursos organizacionales en torno al apoyo para el mejoramiento de la pedagogía (Elmore y City, 2007).

La mejora en la escuela es un proceso que toma años y debe ser planificado y organizado cuidadosamente. Implica que las reformas externas se ajusten a las escuelas y que también, los cambios deban superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio. Se basa, además, en las *"condiciones internas"* de la escuela, las que consideran no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, entre otras. Así mismo, aunque la escuela es el centro del cambio, es importante también el contexto en que éste se desarrolla, siendo necesario dar atención al departamento, al aula y a cada alumno (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997; en Murillo, 2002).

La clave del mejoramiento escolar se encuentra en la comprensión de que éste es un proceso gradual y acumulativo, por ende, las innovaciones que se van adquiriendo como prácticas regulares en la escuela, no responden a una aproximación teórica o pedagógica, sino a

aquellas que funcionan. Por consiguiente, mediante el ensayo y el error, se acumulan ciertos elementos que terminan siendo parte de la cultura institucional. No obstante, los buenos momentos son interrumpidos por retrocesos y estancamientos, a los que siguen periodos de mejoramiento (Bellei, et al., 2014).

Las rutas de mejoramiento permiten establecer tipologías, trayectorias de mejoramiento escolar, las que están asociadas a los resultados de las escuelas, por ende, no son secuenciales. El **mejoramiento restringido o puntual**, se centra exclusivamente en gestionar acciones que permitan a los estudiantes obtener mejores resultados académicos; el **mejoramiento incipiente**, busca reestructurar y normalizar los procesos básicos de la escuela que eran insuficientes para su funcionamiento cotidiano; **mejoramiento en vías de institucionalización**, corresponde a procesos y condiciones que permiten alcanzar una mejora sostenida, pero que aún dependen del trabajo de los líderes; y **mejoramiento institucionalizado**, donde se conforma una Comunidad de Aprendizaje y trabajo colectivo que incluye a profesores, directivos, y padres, no dependiente de los directivos. El monitoreo continuo permite mejorar constantemente (Bellei, et al., 2014).

Para los directivos la mejora escolar es uno de los desafíos más importantes a los que se ven enfrentados en su carrera profesional, identificar en qué estado de mejora se encuentran según los resultados de su establecimiento y la ruta estratégica que deben seguir para avanzar, se convierte en una urgencia imperativa. Sin embargo, muchos de ellos, se ven absorbidos por la cotidianidad de lo administrativo y los requerimientos secundarios que un establecimiento demanda para su funcionamiento. Es por esto, que los directivos necesitan empoderarse de su rol, identificar qué tipo de liderazgo están desarrollando en su establecimiento y que prácticas educativas están implementando para condicionar el camino a la mejora.

## 2. Liderazgo y Prácticas Educativas

Es así, como llegamos a uno de los más importantes objetos de estudio al interior de la escuela, el liderazgo, el cual se define como un proceso de influencia social intencional, ejercido por una persona o grupo sobre otras personas o grupos y que tiene cierto propósito hacia donde la influencia debe dirigirse, además de darse en un contexto determinado (Bush, 2016). Ahora bien, el liderazgo puede establecer consensos amplios de acuerdo con metas significativas para la organización y hacer lo necesario para apoyar o empujar a las personas hacia esa dirección (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Horn, 2013), por lo que es necesario hacer la diferencia entre “liderazgo” y “liderazgo educativo”, este último se caracteriza por dar un sentido común a la organización escolar e influir en el comportamiento de la misma, de manera de garantizar la mejora de la calidad, lo que se ve reflejado en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson et al., 2009; Horn, 2013).

Por tanto, priorizar el liderazgo escolar se ha convertido en la segunda variable más influyente dentro de las escuelas, luego de la docencia, lo que demuestra su potencial para la mejora de los resultados educativos (Guimaraes y Valenzuela, 2016; Horn, 2013; Day et al., 2009; Robinson & Timperley, 2007; Leithwood, Lewis, Anderson & Wahlstrom, 2004;). Esto se explica a que puede influir en aspectos como la motivación, habilidades, prácticas, condiciones de trabajo, lo que impactará indirectamente en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006; Horn y Valenzuela, 2012).

No obstante, lo anterior, la influencia de los líderes educativos sobre los resultados y la mejora educativa solo es posible cuando logran priorizar sus funciones pedagógicas por sobre las gestiones administrativas. Si bien, es complejo medir el impacto directo que esto tiene sobre el mejoramiento educativo, es clave para que la mejora sea sostenida, puesto que establece las condiciones propicias para que los procesos de aprendizaje de los estudiantes sean efectivos (Pont, Nusche y Moorman, 2009). En las últimas décadas se ha discutido sobre la eficacia de los distintos tipos o estilos de liderazgo escolar que propician

una mejora en los resultados de los estudiantes, dentro de estos se destacan el Liderazgo Transformacional, el Liderazgo Pedagógico o Instruccional y el Liderazgo Distribuido.

El liderazgo transformacional e instruccional son teorías que se enfocan en la relación que establecen los líderes con sus seguidores, el liderazgo instruccional pone énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que el transformacional enfatiza en la importancia de desarrollo de los miembros de la escuela y su motivación, sobre todo de los docentes. El enfoque transformacional se centra en los valores y propósitos morales compartidos al interior de la escuela, las relaciones entre los miembros y el desarrollo de sus objetivos, a través de potenciar en las personas su compromiso, motivación y desarrollo personal. De este modo, es un enfoque que se caracteriza en prácticas como fijar rumbos, capacitar a las personas, rediseñar la organización y gestionar el programa docente (Jingping, 2016).

En cuanto, al liderazgo pedagógico se refiere a un tipo de liderazgo con foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Nuttall y Thomas, 2013; en Ord et al., 2013), se centra en la importancia del trabajo docente, relevando la enseñanza y aprendizaje tanto de los alumnos como los profesores. Las prácticas relacionadas a este enfoque son la retroalimentación de las estrategias de enseñanza, preocupación por el desarrollo profesional docente, cuidar de que no se distraigan o sean interrumpidos en su labor pedagógica, de establecer objetivos ligados a los resultados académicos, monitorear estos resultados y promover altas expectativas (Gajardo y Ulloa, 2016).

Por otro lado, el liderazgo distribuido es un enfoque que presenta un liderazgo ejercido de forma complementaria, entre varios miembros de la comunidad, lo importante aquí son las prácticas de liderazgo, más que los sujetos que las llevan a cabo. Se analiza el liderazgo desde un enfoque organizacional, ya que propone varias fuentes de liderazgo, creencias, acciones, interacciones e influencias de quienes participan (Horn, 2013). Se desarrolla en una cultura colaborativa, con foco en el desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes con un

efecto más potente al incorporar a los docentes, padres y a los propios estudiantes en el proceso educativo, pone un énfasis en las capacidades y destrezas de todos los miembros, generando una escuela de alto potencial.

Ahora bien, se han llevado a cabo diversos estudios para identificar que prácticas de liderazgo tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En una revisión documental a más de 40 publicaciones, tanto del ámbito del liderazgo escolar, como de otros contextos, Leithwood y otros (Cfr.: Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Leithwood et al., 2006) describieron 14 prácticas de liderazgo que se distribuyen en cuatro categorías y que muestran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Estas categorías son: (1) establecer dirección; (2) rediseñar la organización; (3) desarrollar personas; y (4) gestionar la instrucción en la escuela.

Del mismo modo, Robinson et al. (2009) realizaron una revisión, en la que han reconocido cinco dimensiones para un liderazgo eficaz, las que tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, estas son: (1) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; (2) Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum; (3) Establecer metas y expectativas; (4) Emplear los recursos de forma estratégica; y (5) Asegurar un entorno ordenado de apoyo.

Por último, Hallinger y Murphy en los años 80, elaboraron un modelo de liderazgo instruccional, el cual establece tres dimensiones del liderazgo (Hallinger, 2005; Hallinger, Wang, Chen, & Li, 2015), estas son: (1) Definir la misión de la escuela; (2) Gestionar el programa de instrucción; y (3) Desarrollar un clima escolar para el aprendizaje positivo. A su vez, estas dimensiones agrupan diez funciones del liderazgo instruccional: Dimensión 1, estructura las metas escolares y comunica las metas escolares; Dimensión 2, gestiona el currículum, supervisa y evalúa la instrucción, y monitorea el progreso de los estudiantes; y, por último, Dimensión 3, protege el tiempo de enseñanza, provee incentivos para los profesores, promueve incentivos para los profesores y promueve el desarrollo profesional.

Lo expuesto por estos investigadores, remarca la importancia del liderazgo del director y su equipo como uno de los factores que movilizan la mejora escolar. Todas estas clasificaciones dan énfasis a las prácticas curriculares como factores claves en el desarrollo de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. La gestión curricular es la temática principal que se aborda en esta propuesta, considerando que son las prácticas por fortalecer con la estrategia propuesta, es por esto por lo que a continuación se explica detalladamente en qué consisten y como establecerlas.

### **3. Gestión Curricular**

Para entender la gestión curricular en primer lugar se debe entender la naturaleza y construcción social del curriculum, por consiguiente, el objeto de estudio del análisis curricular trata de explicar por qué se seleccionan ciertos contenidos y prácticas, y de qué modo se excluyen otros. Para ello, es necesario considerar que el currículum se constituye bajo ciertos postulados, siendo uno de ellos el discurso tradicionalista, el cual basa su discurso en el paradigma positivista. Este último, ha reducido a la pedagogía al dominio de las técnicas pedagógicas que sólo son necesarias para la transmisión de conocimiento, de modo tal que, los contenidos curriculares dejaron de ser cuestionados, quitando la naturaleza política de la enseñanza y dando por supuesto que los expertos en administración son los más idóneos para fijar los objetivos de la institución educativa (Penalva, 2006).

En esta misma línea, Penalva (2006) plantea que a nivel semántico el curriculum se limita a un lenguaje técnico y claro, el cual pueda ser transferido objetivamente, terminando por convertirse en una razón instrumental, permitiendo descifrar el cómo la escuela debe alcanzar una meta determinada, pero no cuestionando el por qué se estableció esa meta. Por cuanto, no hay una reflexión y cuestionamiento de cómo los grupos sociales construyen los significados propios del curriculum.

Sin embargo, la sociedad no es estática, sino que se transforma constantemente y a grandes ritmos. Por ende, los diseños curriculares que se intentan transmitir no pueden ser inmutables, todo lo contrario, debiesen ser adaptables, flexibles y ágiles. Analizar el currículum desde la perspectiva socio-antropológica aporta los datos necesarios para entender la realidad social del momento, facilitando la información suficiente para conocer cómo se organiza la sociedad y cómo es cada una de estas situaciones, para tenerlas en cuenta a la hora de establecer acciones educativas. Se establece con ello, una necesidad de familiarizarse con la cultura, las costumbres, las tradiciones, cosmovisiones, que las personas de una sociedad o comunidad adquieren por medio de la herencia histórica (Zabala y Aránega, 2003).

Respecto a lo expuesto, las normativas chilenas a través de los Estándares Indicativos de Desempeño refieren a la gestión curricular como parte de la gestión pedagógica, la cual implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Este proceso se adecua a las necesidades y potencialidades de los estudiantes con la finalidad de que estos logren los aprendizajes esperados (MINEDUC, 2014).

En cuanto al Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo, releva prácticas como asegurar la calidad de la implementación curricular; así como el monitoreo y aseguramiento de la alineación entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza; y, por último, el monitoreo de la implementación integral del currículum, evaluando sistemáticamente a sus docentes (MINEDUC, 2015).

Ulloa y Gajardo (2017) analizando estas normativas, exponen que en la gestión curricular se identifican claramente responsables, los cuales son el Director y Equipo Técnico-Pedagógico, teniendo como foco la enseñanza-aprendizaje. Por ende, este proceso se debe coordinar, planificar, monitorear y evaluar, a la vez que se espera que el Director y el equipo técnico establezcan lineamientos pedagógicos en conjunto con los docentes, den apoyo para una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en el aula, den apoyo a los

docentes en el aula, coordinen efectivamente sistemas de evaluación del aprendizaje, además de monitorear la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y que propicien un clima de colaboración entre los docentes.

De esta misma forma, para Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez (2015) la gestión curricular es una síntesis de las decisiones y prácticas, cuyo objetivo es asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de ellos en la sala de clases, y la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos. Para ello, es necesario contar con espacios para reflexionar sobre el fondo y la forma del currículum prescrito, el intercambio de planificaciones y las formas de enseñanza, así como la supervisión y acompañamiento docente y de los estudiantes (Glattorn, Boschee, Whitehead & Boschee, 2013: en Volante et al., 2015).

En esta misma línea Elgueta (2004), realiza una clara distinción de la distancia entre el currículum prescrito, el implementado y el aprendido. En el currículum prescrito u oficial se reflejan los lineamientos, políticas y decisiones para guiar los procesos de aprendizaje dentro del aula, se considera como vínculo entre los planificadores, docentes y estudiantes. En este se definen los contenidos que deben ser enseñados y se determinan las metas de aprendizaje. Está definido por el Marco Curricular que define los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO), se espera que los estudiantes lo aprendan mediante los planes y programas que el Ministerio de Educación ha elaborado, de modo de asignar los tiempos para cada asignatura, además de una secuencia y forma de trabajo a través de actividades con los estudiantes.

Siguiendo a esta misma autora, declara que el currículum Implementado se define por el conjunto de capacidades que se han dispuesto para los estudiantes, por medio de las prácticas y actividades llevadas a cabo por el docente en el aula. Es éste quien usa la estructura formal selectivamente, define como se desarrollan las capacidades, la secuencia de enseñanza, el tiempo que dedica a cada tema y como motiva a sus estudiantes a aprender.

El currículum aprendido es el conjunto de conocimientos y capacidades que efectivamente han adquirido los estudiantes, los cuales pueden ser medidos a través de las pruebas de rendimiento. Por último, el currículum evaluado se entiende como la selección de contenidos y destrezas, que es efectivamente medido por los instrumentos oficiales de evaluación, ya sea a escala micro o macro (Elgueta, 2004).

Volante et al. (2015) hace mención de que la función del equipo directivo es asegurar el cumplimiento del currículum prescrito o declarado, mediante la definición de metas de aprendizajes por nivel y curso, difundíéndolas para que sean conocidas por todos los docentes y asegurando su permanencia en la trayectoria escolar. Es necesario que el equipo genere los tiempos necesarios para cada una de las metas, elaborando materiales orientados a partir de ellas, además debe monitorear y retroalimentar para asegurar los cumplimientos y logros.

En cuanto a las funciones que el Jefe de UTP debe realizar en el establecimiento educacional son: asegurar la existencia de información útil para tomar decisiones, gestionar los recursos humanos y materiales, supervisar y acompañar el trabajo realizado por los docentes, debe asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, así como el seguimiento de los procesos curriculares (Carbone, Olguín, Ostoic & Sepúlveda, 2008: en Ulloa y Gajardo, 2017).

A partir de todo lo expuesto, se debe entender que las escuelas no pueden ofrecer experiencias de aprendizaje reales, sólo las oportunidades para tener esas experiencias, las que pueden o no ser aprovechadas por los estudiantes. De esta forma, para poner en práctica el currículum oficial en las escuelas y aulas, los directivos y docentes deben generar medidas concretas para hacer efectiva la política curricular (Elgueta, 2004). Algunas de estas medidas, deben comenzar por la construcción de lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum, lo que se asocia a prácticas que implican acordar y coordinar con los profesores criterios y estándares en aspectos como la planificación, la

evaluación o la política de asignación de tareas (Weinstein, 2009), lo que permite que los profesores sigan lineamientos comunes para implementarlos de manera coherente entre niveles y áreas de aprendizaje (Rodríguez, 2017).

Considerando lo expuesto por Ulloa y Gajardo (2017), y lo descrito por Volante et al. (2015), en esta propuesta de mejora se diseñó una estrategia que se articula mediante acciones institucionales y pedagógicas. De tal modo que, como menciona Elgueta (2004), sea posible crear espacios para la reflexión sobre el curriculum, sobre la visión de enseñanza y el aprendizaje que se quiere difundir en el establecimiento. Y, por último, así como Weinstein (2009) y Rodríguez (2017) mencionan, estas reflexiones permitirán delimitar los lineamientos pedagógicos necesarios para una implementación efectiva de las prácticas docentes y la retroalimentación de estas, con esto se fortalecerá la planificación y evaluación de las tareas y se tomarán decisiones conforme a datos, lo que propiciará una mejora institucional.

Específicamente, se espera que los directivos puedan prestar apoyo y monitoreo pedagógico a los docentes para la elaboración de planificaciones, evaluaciones y la revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes, prácticas que son mencionadas transversalmente por la literatura: planificación curricular y de la enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012; Rodríguez, 2017). Para ello será necesario fortalecer el desarrollo profesional docente dentro del establecimiento, lo que se trabajará mediante la construcción en conjunto de diálogos abiertos al aprendizaje y la implementación de una comunidad de aprendizaje docente, basada en estudios de clase, la cual entregará herramientas de apoyo a la planificación, evaluación y reflexión de las prácticas docentes.

Tal como lo explica Marzano (2003 en Rodríguez, 2017), la práctica de planificación constituye una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico en el aula, lo que implica identificar los contenidos que resultan esenciales que todos los estudiantes aprendan, estimar el tiempo requerido para asegurar que efectivamente puedan ser enseñados, y secuenciarlos y organizarlos para optimizar la

experiencia de aprendizaje. Así mismo, los equipos directivos deben acompañar, evaluar y retroalimentar no solo las prácticas de enseñanza de sus profesores, sino también las prácticas de evaluación para el aprendizaje (MINEDUC, 2015)

En síntesis, en la medida en que el colegio asuma el manejo de la información, indicadores y mediciones de gestión, se espera que alcance el dominio de sus procesos operacionales y resultados. En los casos, en los que se requiera un mejoramiento de las estrategias de enseñanza aplicadas al currículum escolar, es importante a su vez, desarrollar procesos con foco en el mejoramiento de los aprendizajes, potenciando las capacidades internas y ser conscientes de frenar los flujos excesivos de información que puedan obstaculizar los objetivos de los agentes que buscan la mejora educativa (Volante et al., 2015).

#### **4. Gestión del Cambio Educativo**

Siguiendo la temática anterior, para que podamos implementar las innovaciones planteadas, de forma de seguir una ruta de mejoramiento escolar es necesario desarrollar estrategias de implementación para el cambio institucional, innovaciones que permiten la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la implementación de un cambio no es sinónimo de mejora, según Robinson (2018), si hay muchos cambios sucediendo a la vez no se cumplen los objetivos, la implementación de un cambio es contextual y debe ser paso a paso. Es necesario estudiar la situación actual del establecimiento y entender por qué se están produciendo malos resultados o indicadores, de modo de planificar una o dos actividades que tributen directamente a producir un cambio.

Entonces, se puede definir el cambio como una alteración del statu quo (Hodge, Anthony y Gales, 2006) o entenderlo como un proceso que conlleva alteraciones, a partir de una situación inicial, siendo estas modificaciones intencionales, gestionadas y planificadas, como naturales; de igual forma, se consideran cambios los resultados de tales procesos (Murillo, 2002). Si bien, no es lo mismo el cambio voluntario que el impuesto, Marris (1975; en Fullan,

2016) afirma que todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha, una vez que se comprende la ansiedad, se produce la pérdida.

Frente a estas nuevas experiencias las personas reaccionan siempre en el marco de una *“construcción de la realidad, conocida y fiable”* en la cual son capaces de añadir sentido personal a las experiencias, al margen del sentido que posean otros. De cualquier modo, el sentido del cambio raramente es claro en un principio y tal ambivalencia impregna el proceso de transición. De tal forma, una innovación no puede ser asimilada si su sentido no es compartido (Marris, 1975; en Fullan, 2006). Por cuanto, el cambio real, sea deseado o no, representa una experiencia personal y colectiva, que se caracteriza por la ambivalencia e incertidumbre; y que, si se supera, trae sentimientos de seguridad, superación, y éxito profesional (Fullan, 2006).

De acuerdo con lo expuesto debemos entender el cambio como un proceso de desarrollo, es decir, el cambio de prácticas inserta a las personas que lo implementan en un proceso de etapas o niveles. El proceso de cambio se compone de una dimensión afectiva y una dimensión del comportamiento y habilidad, respecto de la adquisición de nuevos saberes, conocimientos y métodos de enseñanza (Anderson, 2011). El peligro de que se generen resistencias, según Fullan (2006: Anderson, 2011), reside en la gente que compone ese proceso, que tanto docentes como las personas que los apoyan, no se den cuenta que un cambio implica múltiples dimensiones y proceden como si este tuviese sólo una.

En la primera dimensión es normal que se ocasionen inquietudes personales en los sujetos producto de las expectativas del cambio, preocupaciones que van desde el impacto del cambio en ellos hasta la adquisición de los saberes para su ejecución y finaliza en el impacto del aprendizaje de los estudiantes. Si bien, esto no es una señal de resistencia, se deben crear las instancias para sondear estas preocupaciones de manera de poder escucharlas y responderlas cuando sea necesario. En una segunda dimensión debe comprenderse que el proceso de cambio no necesariamente terminará en la inquietud de los aprendizajes de los

estudiantes, de manera que deben intencionarse momentos de reflexión, indagación y colaboración para que esto ocurra y que los docentes no queden atrapados en su preocupación personal (Anderson, 2011).

Respecto de una investigación que Anderson (2011) realizó en siete escuelas de enseñanza media, sobre el impacto de la introducción de un programa del aprendizaje activo y constructivista. En solo dos escuelas tomaron en cuenta la necesidad de cambiar los sistemas e instrumentos de evaluación de aprendizaje tradicionales en contraposición al antiguo sistema de recitación de conocimientos básicos. En dicha investigación, encontró una mayor resistencia al cambio pedagógico en las otras escuelas, dado que la nueva pedagogía estaba mal alineada con las creencias y normas tradicionales de aprobación y evaluación de los resultados académicos.

De acuerdo con lo anterior, la preocupación básica se encuentra en “cómo realizar el cambio”, es decir, *“cómo incrementar la capacidad de las personas y las organizaciones para saber cuándo rechazar ciertas posibilidades de cambio, cuándo y cómo perseguir e implementar otras, y cómo afrontar políticas y programas que pretendan imponer cambios”* (Fullan, 1991; en Murrillo 2002). Entonces, para disminuir las posibilidades de que se genere una resistencia, se debe considerar ciertos criterios para instalar procesos de cambio, los que abordan las dimensiones ya descritas anteriormente. Para ello existen varios modelos que guían una adecuada implementación: Modelo de Kotter (1997), Modelo de Fullan (2002) y el Concerns-Based Adoption Model (1970). Todos ellos tienen en común la necesidad de urgencia que hay para resolver un problema mediante un proceso de implementación y la institucionalización de tal innovación.

Considerando la propuesta de mejora para este establecimiento, se busca implementar estrategias de desarrollo profesional y con ello establecer procesos de cambio graduales. Para ello, se elaboró la propuesta en base a las etapas del modelo de Kotter (1997), donde se consideran ocho pasos: (1) Establecer un sentido de urgencia; (2) Crear un grupo que

pueda liderar el cambio; (3) Crear una visión del cambio a impulsar; (4) Comunicar la visión para que sea apropiada por todos; (5) Genera condiciones para que los involucrados se empoderen; (6) Metas logrables a corto plazo; (7) Persistencia; y (8) Institucionalización.

Ahora bien, para la construcción del instrumento de monitoreo y evaluación de los resultados de aprendizajes de los estudiantes se utilizó el procedimiento sobre el desarrollo de mapas de configuraciones de innovación (CI) (Gene E. Hall, 2013), el cual se elaboró a partir del Modelo Basado en Preocupaciones (The Concerns-Based Adoption Model- CBAM) que fue desarrollado a finales de 1970. Estos mapas representan las posibles formas operacionales del cambio, las que pueden ser explícitamente elaboradas como mapas IC. Se construye con dos extremos a lo largo de un continuo; en un extremo podemos identificar “¿qué veríamos idealmente cuando esta *innovación* es implementada perfectamente?” y en el otro extremo “¿qué cosa nunca queremos ver que pase?”

Es necesario tener en cuenta un conjunto de pasos y tareas para desarrollar en un mapa CI (Hord et al., 2006).

- Revisar los materiales y recursos asociados con la innovación.
- Incorporar al desarrollo del mapa experiencia externa
- Se debería observar una variedad de aulas en donde hay un supuesto uso de la innovación.
- Identificar potenciales componentes operacionales y para cada componente una gama de posibles variaciones.

Los mapas IC utilizan generalmente variaciones que van desde a-f. A simple vista parece ser una rúbrica, no obstante, es mucho más estructurado y detallado. Por ejemplo, en una rúbrica típica cada "variación" presenta una adición de la variación anterior, entonces, al lado izquierdo encontraríamos ausencia total de esa variación y en el derecho veríamos todo lo que deseamos que se posea. A diferencia de las rúbricas en un mapa IC, la presentación se

invierte con la "variación ideal" que se presenta a la izquierda y se representa con una "a". Por tanto, no sólo disminuyen a 0 como en una rúbrica, sino que la cantidad del ideal se estrecha a través de las variaciones de las descripciones. Además, en un mapa de IC se muestra la situación en la que se encuentra el docente, en las letras "e" y "f" se presentan variaciones que describen prácticas tradicionales (Gene E. Hall, 2013).

La aplicación de este instrumento es un proceso repetitivo, por tanto, para lograrlo se necesita un equipo cuyos miembros estén dispuestos a participar del proceso completo. Esto incluye un proceso de construcción minucioso para determinar las palabras adecuadas que van a describir las diferentes variaciones. En por esto que, al momento de implementar una innovación, es necesario considerar que existen dos tensiones en el proceso de implementación, primero el cambio siempre fracasará si no se encuentra un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones. Y, en segundo lugar, que no estamos hablando de sentido superficial, sino del significado profundo de los nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. Y este sentido no es fácil de alcanzar en las condiciones y la cultura actuales (Fullan, 2016).

## 5. Visión y Creencias de Aprendizaje

Se puede entonces, suponer la importancia del rol de los líderes en el desarrollo y promoción de una visión compartida, sin embargo, un elemento clave que dota de sentido esta visión, es el foco del quehacer del profesor: el querer que los estudiantes aprendan. Ahora, quien responda a la pregunta: ¿qué es lo que quiere que aprendan los estudiantes?, más que realizar solo una acción pedagógica, le otorgará de un propósito moral a seguir (Fullan, 2003; Gajardo, 2019).

Lo que nos lleva a pensar que es necesario invertir permanentemente en la mejora de la calidad y capacidad de reflexión y de aprendizaje colaborativo, además de desarrollar la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes que permitan la

coexistencia, en una interacción dinámica, entre las instituciones y personas que forman parte de esa organización o sistema (Fullan, 2002). Este proceso de aprendizaje constante y de gestionar cambios va a depender de la comprensión y de lograr transformar una cultura que implica, entre otras cosas, creencias preexistentes enraizadas en el quehacer institucional (Gather, 2004; Fullan, 2006; Schein, 2010).

Entonces, el cambio de creencias y la construcción de culturas de mejora, es una estrategia fundamental para lograr un mejoramiento sostenido a nivel de escuela y del sistema educativo (Aziz, 2018). Por consiguiente, al hablar de visiones sobre el aprendizaje es necesario considerar las creencias personales que cada profesional tiene al respecto, creencias que resultan ser complejas, multidimensionales, y se desarrollan y transforman constantemente a medida que interactuamos con el mundo (Hofer y Pintrich, 1997; MINEDUC, 2018). Bien se ejemplifica en la siguiente cita:

Si consideramos que la creencia de que el conocimiento no está compuesto por piezas aisladas, sino que es una construcción que integra distintitos aspectos, puede llevar a que un grupo de docentes articule las asignaturas con mayor profundidad. Si, como equipo directivo, se quiere mejorar las prácticas pedagógicas en el establecimiento escolar, será necesario trabajar también desde las creencias de los profesionales, junto con sus prácticas. (MINEDUC, 2018, p.5)

Ahora bien, el cambio en las creencias de los docentes se da como resultado de la implementación de una actividad profesional, que ha logrado ser desarrollada por una comunidad de aprendizaje, y por tanto influyen directamente en los docentes como aprendices de esta comunidad. Debemos entender entonces, que el cambio es un crecimiento o aprendizaje, se le considera como un componente natural y esperado de la actividad profesional de los docentes y las escuelas (Clarke y Hollingsworth, 2002). Por tanto, el sistema de creencias de los docentes afecta fuertemente sus prácticas pedagógicas y la visión que tienen respecto a cómo los estudiantes aprenden determinará la manera en la que se enseña a los estudiantes (Fullan & Stiegelbauer, 1997, MINEDUC, 2018).

Considerando lo anterior, en la propuesta de mejora para poder establecer el proceso de cambio que provocaría la nueva innovación a implementar, es necesario que trabajemos primero en las creencias y visión compartida de los aprendizajes de los estudiantes en todos los integrantes del establecimiento. Para ello, se utilizó la herramienta de análisis dialógico y colaborativo de la visión de aprendizaje presente en el establecimiento, desde un enfoque de Aprendizaje Profundo, desarrollada por Gajardo (2019).

En primer lugar, se deben problematizar las concepciones de aprendizaje de los docentes, de tal modo de generar un proceso de reflexión sobre dichas concepciones que permita abrir el diálogo sobre el sentido de urgencia del cambio a desarrollar. Los docentes deben responder a las preguntas: ¿Qué es una buena clase?; ¿Qué es un buen estudiante? ¿Cómo sabemos que un estudiante aprendió?; ¿Qué es un buen profesor? ¿Qué rol debe asumir el profesor? Se reflexiona y analiza la visión sobre el enfoque de aprendizaje aplicado por los docentes, la discusión debe apoyarse en las siguientes preguntas: ¿Bajo qué enfoque comprendo el proceso de aprendizaje de mis estudiantes?; ¿Qué evidencias tengo para sostener lo anterior?

Posteriormente, se debe problematizar la visión de aprendizaje del establecimiento y contrastarla con la de los docentes. Es decir, el equipo directivo y equipo técnico pedagógico deben problematizar las concepciones de aprendizaje de los docentes y el posicionamiento del establecimiento sobre la visión de aprendizaje en la que se encuentran y a la que determinan llegar. Para ello, deben analizar la visión desde tres focos: (1) la gestión escolar y el liderazgo; (2) desde el foco en la instrucción; y, (3) desde el desarrollo profesional docente. Orientándose, a través de las siguientes preguntas: ¿Con qué espacios cuenta la comunidad escolar para participar de la discusión sobre la visión de aprendizaje del establecimiento?; ¿Qué prácticas de acompañamiento pedagógico y monitoreo del aprendizaje requiero para apoyar el desarrollo del Aprendizaje Profundo en la escuela?; y ¿Cuáles son las necesidades de desarrollo profesional que requieren los y las docentes del establecimiento?

Por último, el equipo directivo debe reflexionar sobre los obstaculizadores, facilitadores y desafíos para implementar dicha visión de aprendizaje y socializarla con todo el establecimiento. Así mismo el autor (Gajardo, 2019), menciona la posibilidad de que los equipos realicen otras preguntas asociadas a los focos de análisis, lo importante es el proceso de reflexión y colaboración que se desarrolla para contar con una visión que oriente, desde su revisión y su permanente co-construcción. De la misma forma, remarca que la realización de una práctica continua es una instancia que fortalece el aprendizaje y el trabajo colaborativo, además de permitir la reflexión permanente sobre la práctica y el fortalecimiento de una cultura donde el aprendizaje de los estudiantes sea el elemento cohesionador y central en los establecimientos (Gajardo, 2019).

## **6. Desarrollo Profesional y Reflexión Docente**

Siguiendo la temática anterior, es importante mencionar que a partir de la literatura especializada, sabemos que los docentes no se desarrollan solos, sino que las organizaciones juegan un papel fundamental en su desarrollo profesional, particularmente el liderazgo del Director(a) y equipo directivo. Resulta clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y dar confianza respecto del trabajo y logro de cada docente, entre otras (Hallinger, 2005; Day et al., 2011; Ulloa y Gajardo, 2016).

Por tanto, para propiciar un desarrollo profesional en los docentes es necesario contar un liderazgo eficaz. Robinson (2018) menciona la importancia de dos variables en el desarrollo profesional: utilizar el conocimiento y la construcción de confianzas. En primer lugar, la resolución de problemas en el establecimiento tiene que ver a como los líderes identifican estos problemas, como se identifican las causas y se encuentran soluciones que se ajusten y adapten a esas causas. Para ello, es necesario contar con los datos necesarios y la evidencia

obtenida a través de los resultados de aprendizaje y otros indicadores de carácter social como el ausentismo escolar, entre otros. Y, en segundo lugar, al construir confianzas se establecen cuatro elementos: el respeto interpersonal, la consideración personal por otros, la competencia en el rol y la integridad personal.

Otros autores, como Fraser et al. (2007; en Mitchell, 2013) describen el desarrollo profesional docente desde la perspectiva intrapersonal, considerándolo como el resultado de múltiples cambios acumulados a través del aprendizaje de los maestros. Por tanto, es el proceso por el cual un individuo adquiere o mejora las habilidades, conocimientos y/o actitudes para mejorar su práctica, la que realiza por medio de interacciones con profesionales más experimentados y con su participación en programas de desarrollo profesional continuo (Mitchel, 2013). En este sentido, la evidencia acumulada en diversas investigaciones demuestra que la práctica de acompañamiento a los docentes, al interactuar con otras prácticas, tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013; Ulloa y Gajardo, 2016).

Así mismo, Montecinos et al. (2011) lo considera como una experticia adaptativa, donde los docentes desarrollan nuevas competencias, tanto en amplitud como en profundidad. Se produce un proceso de aprendizaje de nuevas competencias, donde en un comienzo se reduce en efectividad, sin embargo, a lo largo del tiempo, será más efectivo y flexible. En consecuencia, el experto adaptativo es capaz de modificar sus prácticas en respuestas a los desafíos que surgen en un contexto laboral, pudiendo con ello enfrentar de manera efectiva la incertidumbre y complejidad que caracteriza el trabajo en el aula. Los maestros expertos son capaces de realizar una variedad de actividades sin tener que parar y pensar en cómo hacerlo, debido a su capacidad para equilibrar entre la dimensión de la eficacia y la eficiencia (Hammerness et al., 2005).

Para poder apoyar y desarrollar la experticia adaptativa, los programas de desarrollo profesional deben considerar ciertas características para que logren ser efectivos (Desimone, 2009):

- Foco en el contenido a enseñar. Estos programas abordan los contenidos a enseñar y la didáctica correspondiente a ese contenido.
- Aprendizaje activo-participativo. Las oportunidades de aprendizaje son desafiantes y se organizan en base a una visión clara y experiencias concretas. Actividades con discusiones significativas, planificación en equipo y oportunidades de práctica con posibilidad de retroalimentación.
- Coherencia. Los contenidos se alinean a las demandas de mejoramiento que surgen a partir del análisis que los docentes realizan sobre sus fortalezas y debilidades. Además, de haber coherencia entre los contenidos y las metodologías empleados.
- Duración. Para provocar una comprensión profunda a través de las estrategias activo-participativas, las actividades deben contemplar una cantidad de horas suficiente y asegurar una extensión a lo largo de las sesiones.
- Participación colectiva. Los modelos grupales son beneficiosos, dado que estimulan el aprendizaje compartido, de acuerdo con el contexto en que los problemas surgen, además de establecer metas compartidas.

Las teorías de aprendizaje en general y aprendizaje docente en particular, señalan la necesidad de abandonar los modelos de formación docente que den prescripciones para el desempeño pedagógico como el perfeccionamiento docente a cargo de expertos, para fortalecer modelos que ayuden a los docentes a reflexionar e indagar sistemáticamente acerca de sus prácticas pedagógicas (Montecinos y Cortez, 2015). Aprender para innovar necesita de enfoques de desarrollo profesional que propicien la motivación intrínseca para mejorar las oportunidades de aprendizaje que se le dan a los estudiantes en las aulas, reconociendo las consecuencias emocionales que implica para un docente dejar atrás sus

certezas en relación con cómo enseñar, por prácticas que prometen ser más efectivas (Fullan, 2016).

Considerando lo expuesto, en esta propuesta de mejora se han diseñado acciones para fortalecer el desarrollo profesional docente, a partir de focos interpersonales e intrapersonales. Por tanto, a partir de la necesidad de que los líderes escolares establezcan condiciones de confianza y lleven a cabo una toma de decisiones en base a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como que propicien el desarrollo de capacidades en los docentes, a través de instancias de reflexión y trabajo colaborativo. Se fortalecerá el desarrollo profesional docente, desde la construcción en conjunto de diálogos abiertos al aprendizaje, lo que promoverá la retroalimentación efectiva de las prácticas docentes.

Las conversaciones abiertas al aprendizaje son una estrategia con enfoque abierto a aprender en lugar de un enfoque cerrado al aprendizaje. Para propiciar este enfoque se debe cambiar el pensamiento que conduce al director asumir sus puntos de vista, antes de comprobar la validez de estos (Robinson, 2009). A partir del estudio de Argyris (1990; 1991; 1993) respecto de la eficacia interpersonal de los líderes en contextos de trabajo, se desarrolló una guía de valores y estrategias claves para la construcción de una conversación abierta a aprender, la cual se expone a continuación en la *figura 19*:

	Valores que guían	Estrategias claves
1	Aumentar la validez de la información • La información incluye pensamientos, opiniones, razonamientos, inferencias y sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgar el razonamiento que conduce a sus puntos de vista</li> <li>• Proporcionar ejemplos e ilustraciones de sus puntos de vista</li> <li>• Tratar propios puntos de vista como hipótesis más que darlos como verdades concedidas</li> <li>• Buscar la desconfirmación y la retroalimentación</li> </ul>
2	Incrementar el respeto • Tratar y considerar a los demás como bien intencionados, interesados en aprender, y capaces de contribuir a su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar profundamente, sobre todo cuando las opiniones difieren de las suyas</li> <li>• Contar con altos estándares, en comprobación constante, ayudando a otros a llegar a ellos.</li> <li>• Comparta el control de la conversación, incluida la "gestión de emociones".</li> </ul>
3	Aumentar el compromiso • Fomente la participación en decisiones, a través de la transparencia, y compartiendo los procesos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparta los problemas y el proceso de resolución de los problema</li> <li>• Requiere rendir cuentas de las decisiones colectivas</li> <li>• Fomente la vigilancia y el examen público de las decisiones</li> </ul>

*Figura 19.* Fuente: Robinson, V. (2009).

Al seguir con el análisis de las conversaciones abiertas a aprender, Robinson (2009), detecto una serie de componentes propios de estas conversaciones respecto de un tema de preocupación, donde se destaca como los líderes pueden utilizar estos elementos para hablar sobre la calidad de la enseñanza: (1) Describir su preocupación como su punto de vista; (2) Describir en que basa su preocupación; (3) Invitar a señalar otros puntos de vista; (4) Parafrasear y comprobar el otro punto de vista; (5) Detectar y comprobar los supuestos importantes; (6) Establecer una base común; (7) Elaborar un plan para conseguir lo que desea.

A partir de este instrumento guía y los componentes descritos, en esta propuesta se espera que la construcción de conversaciones abiertas al aprendizaje fortalezca el desarrollo profesional docente, desde la promoción de una visión compartida del aprendizaje. Para ello, es necesario que los directivos y docentes se sitúen en diferentes escenarios de retroalimentación de la práctica docente, donde se refuercen conductas valóricas e interpersonales, cuando deban exponer temas de preocupación para cada uno de ellos. Posteriormente, los directivos deben reflexionar sobre el proceso para establecer un protocolo de acción, considerando procedimientos adecuados para abordar cada situación del establecimiento donde sea necesario retroalimentar la práctica docente.

En síntesis, las conversaciones entre docentes sobre y desde sus prácticas, generan orientaciones con foco en el análisis y reflexión que facilitan el proceso de aprender a enseñar, con los propósitos de: comprender cómo se aprende a construir conocimiento profesional en la labor docente; comprender cómo la enseñanza impacta el aprendizaje; y, cómo identificar y modificar aspectos que permitan mejorar ese impacto (Kortaghen et al., 2006).

## 7. Trabajo Colaborativo y Comunidades de Aprendizaje

Frente a las diversas teorías e instrumentos expuestos, debemos considerar que, para fortalecer las prácticas de gestión curricular en un establecimiento, a partir de la promoción de una visión compartida del aprendizaje de los estudiantes, es necesario desarrollar profesionalmente a los directivos y docentes, mediante instancias de reflexión y trabajo colaborativo. En recientes estudios, se ha evidenciado el impacto que la colaboración entre docentes y líderes escolares puede tener tanto en su práctica profesional como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Bell *et al.*, 2006; Hadfield y Jopling, 2006; Leithwood, 2019; Lieberman y Grolinck, 1996; Rincón-Gallardo *et al.*, 2019).

Al implementar protocolos para el aprendizaje profesional colaborativo en el trabajo con docentes, se deben considerar cuatro dimensiones necesarias para propiciar el logro de sus objetivos: el significado que los docentes le dan al proceso de aprender a enseñar y el uso de protocolos como dispositivos que apoyan ese proceso; el nivel de las competencias profesionales que están involucradas en las tareas asociadas a los protocolos; el clima organizacional; y la institucionalidad que entrega las condiciones para desarrollar un aprendizaje profesional colaborativo e in-situ (Wood, 2007). Las prácticas y principios de acción propios de la colaboración profesional eficaz es el desarrollo de estructuras horizontales de poder, de diálogo abierto, reflexión continua sobre la propia práctica profesional, transparencia en las prácticas y resultados y responsabilidad compartida. Lo que por el contrario se establece en una cultura escolar convencional, donde se desarrollan estructuras verticales de autoridad y control, operación a través de mandatos e información “de arriba hacia abajo”, con énfasis en la implementación de los mandatos de la autoridad, entre otros (Rincón-Gallardo *et al.*, 2019).

Así mismo, con el desarrollo de una colaboración eficaz, se establecen tres ventajas: 1) la mejora el aprendizaje de los estudiantes; 2) fortalece el capital profesional de educadores y

líderes; y 3) se convierte en fuerza para la mejora del sistema educativo en su conjunto (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Rincón-Gallardo *et al.*, 2019). El trabajo colaborativo es un proceso de construcción social donde cada individuo aprende más de lo que aprendería individualmente, esto a partir, de la interactividad con otros miembros de su grupo. De este modo, la participación y resultado obtenido del trabajo realizado en un grupo colaborativo, tiene mayor valor que la realización de trabajos individuales por cada miembro del grupo, además, propicia la relación y asociación que se establece entre los miembros de un colectivo docente (García-Pérez, Herrera, García-Valero y Guevara, 2015).

Por tanto, el aprendizaje docente involucra a una comunidad que comparte desafíos y logros a través del tiempo, implica la participación y el apoyo mutuo en la resolución de problemas que emergen en el desempeño profesional (Webster-Wright, 2009; en Montecinos y Cortez, 2015). Mientras que, una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas que comparte y analiza críticamente sus prácticas de una forma continua, reflexiva y colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje y promotora del crecimiento (Mitchell y Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002; en Stoll et al., 2006).

Ante lo expuesto, se propone como parte de la estrategia a implementar, la construcción de una comunidad de aprendizaje docente, basada en estudios de clase, la cual entregará herramientas de apoyo a la planificación, evaluación y reflexión de las prácticas docentes. Los estudios de clase son reconocidos por su efectividad para comprometer a los docentes como activos aprendices, hasta lograr ser profesionales reflexivos. El propósito principal de esta estrategia es ayudar a los docentes a ser aprendices a lo largo de su vida escolar, por medio del desarrollo y participación en una comunidad de aprendizaje profesional (Lim-Ranam, Lee, Jiang and Sudarshan, 2019).

Fujii (2016) desarrollo un modelo sobre los estudios de clase, el cual considera un programa anual a nivel de escuela que comprende 5 pasos. Los estudios de clase se han implementado en Japón con duración por ciclo que puede durar más de 5 semanas (Murata and Takahashi,

2002, en Takashashi and McDougal, 2016). A continuación, se describen cada uno de estos pasos:

1. **Generar una meta:** comparar el aprendizaje ideal con el actual. De acuerdo con varios de los autores, se formulan dos clases de metas: una general de largo plazo y una específica orientada a un aspecto de la meta general y que se desarrollará en la clase de exhibición.
2. **Planificar una clase:** los docentes trabajan en colaboración focalizados en una materia (6 a 10 docentes). En la planificación de la clase puede considerarse la participación de un experto en la disciplina de la academia, o del sistema. La planificación de la clase debe contener: una introducción donde se describa la clase, la unidad, los estudiantes y su actual comprensión de ella. También debe contener información de la clase, los criterios de evaluación, recursos, objetivos, un detallado diálogo y acción docente, las esperadas reacciones de los estudiantes y la esperada reacción de los docentes de esas posibles reacciones estudiantiles. En el caso de los docentes Japoneses realizan cuidadosas lecturas del curriculum, artículos de investigación, y otros materiales para la clase.
3. **Realizar la clase investigada.** La clase es implementada por el docente elegido quien es miembro del grupo que planificó la clase. Los otros docentes actúan como miembros observadores, recolectando evidencia del aprendizaje de los estudiantes.
4. **Post-discusiones de la clase:** El grupo de colaboración discute formalmente la evidencia recogida, siguiendo un protocolo de conversación. Primero se dirige el docente que implementó la clase, luego da palabra a los docentes observadores. Finalmente, el experto dirige la discusión hacia los aspectos generales del contenido como de la pedagogía. Se identifican sus aprendizajes en relación con el tema investigado y el encargado de la sesión los guarda. La idea es que estos aprendizajes orienten los siguientes ciclos de investigación.

5. **Reflexión.** Finalmente, el grupo de docentes escribe un reporte del proceso y de los aprendizajes. Es importante que los docentes, después de la experiencia y la discusión, se sienten a reflexionar de lo que han aprendido, de cómo la planificación y las acciones realizadas fueron desarrolladas y los resultados obtenidos. Esto es el recurso primario para continuar con el ciclo de estudios de clase en la escuela.

En la siguiente figura 20 el grupo de estudio muestra en 4 fases de desarrollo los estudios de clase:

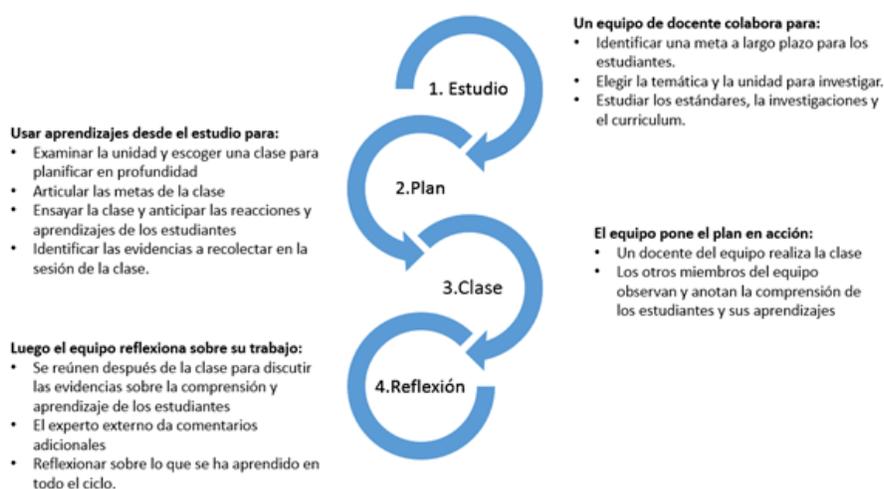


Figura 20. Fuente: The Lesson Study Group” at Mills College, traducción libre.

En síntesis, en cuanto al desarrollo de la estrategia de estudio de clases propuesta se implementarán 3 ciclos de estudio de clase en las materias de lenguaje y matemáticas en primer ciclo. Cuyo foco de análisis en el área de lenguaje será el estado de las habilidades de comprensión lectora y como se están retroalimentando esas habilidades en los estudiantes, mientras que para el área de matemáticas el foco de análisis será estado de las habilidades de resolución de problemas y como esas habilidades se están retroalimentando. El procedimiento por seguir serán las 4 fases de desarrollo de la estrategia: 1) Preparación para el estudio de clase; 2) planificación de la clase; 3) implementación de la clase; y 4) reflexión post-clase.

La preparación del estudio será apoyada por un experto de la academia, mientras se conforma una comunidad profesional de aprendizaje basada en los estudios de clases, luego de realizado el primer ciclo de estudios, esta comunidad permanecerá durante los dos siguientes ciclos y se reunirán al cabo de cada término de ciclo. En la comunidad de aprendizaje se reúnen ambos grupos de docentes, tanto de la asignatura de lenguaje y de matemáticas, además del Coordinador de ciclo y el Jefe técnico pedagógico.

En los talleres los equipos reflexionarán sobre el trabajo de preparación para llegar a implementar la clase, comentarán lo observado durante el proceso, y discutirán las evidencias reunidas sobre la comprensión y aprendizaje de los estudiantes. Cada equipo expondrá sus resultados, problemáticas, desafíos y lo que es posible mejorar, y con ello elaborarán un reporte de sesiones con las reflexiones y aprendizajes que serán utilizados en los próximos ciclos de estudios de clase y en ciclos futuros donde se integrarán nuevas asignaturas.

Previo a cada comienzo de ciclo y posterior a su término se realizará el monitoreo de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, donde se llevará a cabo un ciclo de caminatas de aula, para levantar los datos necesario que se analizarán bajo los componentes de medición del Mapa de configuración de la innovación, el que permitirá evaluar la primera implementación del estudio de clases y el posible rediseño de su segunda implementación.

## VII. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, a partir del análisis mixto implementado en el Colegio Los Cóndores de Talcahuano, se detectó que la principal problemática en el establecimiento es el bajo despliegue de prácticas de gestión curricular que propicien una visión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje. Desde este problema se configura la línea base de análisis y se presenta una propuesta de mejora para el establecimiento.

Puesto que el establecimiento no cuenta con prácticas de gestión curricular que propicien una visión compartida en directivos y docentes, no se pueden proveer los lineamientos específicos que permitan gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento. Esto incide en las capacidades de gestión de los directivos, dado que no se encuentran en las condiciones de entregar el apoyo adecuado para el trabajo docente. Esto provoca que los lineamientos pedagógicos que entregan los directivos sean muy generales, difusos y poco concretos, como consecuencia no todos los docentes pueden realizar adecuadamente su labor. Es decir, algunos pueden compartir estos lineamientos como otros no, dejando bajo su responsabilidad y criterio, el desempeño y resultado de sus prácticas, por lo que se dificulta establecer un proceso de cambio.

Ante esta problemática, se propuso una estrategia que se articula mediante acciones institucionales y pedagógicas, cuyo propósito fue generar acciones que fortalecieran el desarrollo profesional de los docentes y directivos, mediante el diálogo eficaz, la reflexión docente y la colaboración. Para ello, se trabajó en promover una visión compartida de aprendizaje, a través de la problematización de las creencias de docentes resistentes e innovadores y de directivos. Logrando como resultado que se fortaleciera la visión de aprendizaje de toda la comunidad escolar. Además, se entregaron herramientas a los directivos que les permitieron focalizar su atención, propiciando mayores espacios de reflexión. Se trabajó en la construcción de conversaciones abiertas al aprendizaje, que les

permitió generar estrategias para retroalimentar a docentes que son más receptivos y motivar a docentes más resistentes, de modo de que puedan expresar sus necesidades y debilidades.

Al instalarse los espacios necesarios para la reflexión sobre la visión de enseñanza y el aprendizaje, se establecen las condiciones para delimitar los lineamientos pedagógicos necesarios que permitan una implementación efectiva de las prácticas docentes y su retroalimentación, así como la mejora en base a la toma de decisiones conforme a datos. Considerando que se entregaron las condiciones institucionales adecuadas como organizar los tiempos e incentivos para la participación de los docentes, se utilizó como parte de la estrategia una herramienta que aportará al fortalecimiento de las prácticas de gestión curricular y, de este modo, se logrará impactar indirectamente en el aula. Para ello, se trabajó en la implementación de una comunidad de aprendizaje docente, basada en estudios de clase, la cual entregó herramientas de apoyo a la planificación, evaluación y reflexión de las prácticas docentes.

Por último, con la implementación de una comunidad de práctica, se desarrolló un instrumento que permitiera monitorear y evaluar el aprendizaje los estudiantes, de tal forma de medir los resultados de la implementación de la estrategia de estudios de clase. El mapa de configuración de la innovación les permitirá determinar los componentes a observar y desarrollar un análisis con foco en las habilidades de comprensión lectora en el área de Lenguaje y la resolución de problemas en el área de Matemáticas. Con ello, se busca establecer condiciones de permanencia de dicha estrategia, considerando que los resultados permitirán rediseñar tanto la estrategia como el mismo instrumento de medición.

Finalmente, se proyecta que los directivos prioricen sobre estas prácticas de colaboración y reflexión y que garanticen el respeto a los espacios y tiempos del establecimiento. De esta forma, se podrán replicar nuevos ciclos de estudios de clases en asignaturas como Historia y Ciencias, así como expandir sus resultados a segundo ciclo. En tanto, se espera que los

docentes se focalicen en mejorar sus prácticas, que sigan trabajando con las herramientas entregadas, además de seguir utilizando el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes y otros resultados académicos como insumos para la mejora de sus prácticas docentes, esto les permitirá enfocarse en acciones que los acerquen a espacios donde realmente se produce el aprendizaje como la sala de clases, por tanto, el que sigan planificando, evaluando y reflexionando en colaboración será esencial en este proceso.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anderson, S. (2011). *Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el Director*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación Chilena”. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Argyris, C. (1993). *Education for leading learning*. *Organizational Dynamics*, 21(3), 5-17.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon
- Argyris, C. (1991) Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69 (3), 99-109.
- Aziz, C. (2018). *Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar*. Nota técnica Nº 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., King, A., and Mitchell, H. (2006). *What is the Impact on Pupils of Networks that Include at Least Three Schools? What Additional Benefits are There for Practitioners, Organisations, and the Communities They Serve?* Nottingham: National College for School Leadership.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago Chile: Universidad de Chile.
- Bryman, A. (2006). *Integrating Quantitative and Qualitative Research: How Is It Done?* *Qualitative Inquiry*, Vol 6(1): 97–113.
- Bush, T. (2016). *Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo*. En Weinstein, J. (Eds.) (2017). *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Santiago de Chile

- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones: Santiago de Chile.
- Carbone, R., Olgún, J. C., Ostoic, D., y Sepúlveda, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado desde [http://scholar.google.com/arch&q=intitle:Situaci\\_n+del+Liderazgo+Educativo+en+Chile#0](http://scholar.google.com/arch&q=intitle:Situaci_n+del+Liderazgo+Educativo+en+Chile#0)
- Charmaz, K. (2014). *Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers*. *Qualitative Inquiry*, Vol. 20(9): 1074–1084. DOI: 10.1177/1077800414545235
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*, 18:947-967.
- Colegio Los Cóndores. (2015-2018). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. Comunidad Educativa Colegio Los Cóndores: Talcahuano, Chile.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Cuadernos Metodológicos, N°43. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid, España.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., and Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Final Report. University of Nottingham.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., & Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Desimone, L. (2009). *Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures*. *Educational Researches*, 38 (3), 188-199.
- Elgueta, S. (2004). *Liceos ejemplares en contexto de pobreza*. *Revista Persona y Sociedad*,

18(3), 109-144. Universidad Alberto Hurtado.

Elmore, R., y City, E. (2007). *He Road to School Improvement: long as it takes*. Harvard Education Letter, 23(3).

Fetters, M., Curry, L. and Creswell, J. (2013). *Achieving Integration in Mixed Methods Designs. Principles and Practices*. Health Research and Educational Trust. DOI: 10.1111/1475-6773.12117

Fullan, M. G. and Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México DF, México: Trillas.

Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 6 (1-2). Recuperado desde: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.

Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement. *Seminar Series Paper N. 157*, Centre for Strategic Education (CSE). Recuperado desde: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Fifth Edition, Columbia University.

García, Y.; Herrera, J.; García, M.; y Guevara, G. (2015). *El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente*. Gaceta Médica Espirituana, Vol.17, No.1. Univ. Ciencias Médicas. Sancti Spíritus: Cuba.

Gajardo, J y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde*

*un enfoque de Aprendizaje Profundo*. Nota Técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gene E. Hall & Hord, S. (2006). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes*. Copyright by Pearson Education, Inc: United States.
- Gene E. Hall, (2013). *Evaluating change processes*. Journal of Educational Administration. Vol. 51 Iss 3, pp. 264 – 289. Disponible en: <http://www.sedl.org/cbam/videos.cgi?movie=IC>
- Glattorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. and Boschee, B. (2013). *Curriculum leadership. strategies for development and implementation*. (Third Edition). California:SAGE.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S & Jesson, D. (1999). *Improving schools: performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J. and Graham, W.F. (1989). *Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs*. Educational Evaluation and Policy Analysis 11(3): 255–74.
- Godfrey, D.; Seleznyov, S.; Anders, J.; Wollaston, N. and Barrera-Pedemonte, F. (2019). *A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools*. Professional development in Education.
- Guimaraes, D. y Valenzuela, J. (2016). *Mejorando el Desempeño de los Estudiantes Mediante el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar: Contexto General y Algunos Aprendizajes en Contextos de Vulnerabilidad*. Nota Técnica N°10, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Chile, Chile.
- Hadfield, M., y Jopling, M. (2006). *The Potential of Collaboratives to Support Schools in Complex and Challenging Circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Hallinger, P. (2005). *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, P. and Snidvongs, K. (2005). *Adding Value to School Leadership and Management: A review of trends in the development of managers in the education and business sectors*. Nottingham, England.
- Hallinger, P. (2010). *Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>
- Hammerness, K., Hammond, L., Bransford, J., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). *Cómo los maestros aprenden y se desarrollan*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill, quinta edición: México.
- Hodge, B.J., Anthony, W.P. & Gales, L.M. (2006). *Organization theory: a strategic approach*. Fifth Edition.
- Hofer, B. K. and Pintrich, P. R. (1997). *The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Hopkins, D. (Ed.) (1987). *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1987). *La base de conocimientos de mejora en la escuela*. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.

- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencia y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile. ISBN: 978-956-8200-17-6
- Hord, S. and Roussin, J. (2013). *Implementing Change Through Learning*. Copyright by Corwin: United States.
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid: España.
- Ivankova, N. V., Creswell, J.W. and Stick S. (2006). *Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice*. *Field Methods* 18 (1): 3–20.
- Jingping, S. (2016). *Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional*. En Weinstein, J. (Eds.) (2017). *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Santiago de Chile
- Kortaghen, F.; Loughran, J. and Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Kotter International. (1997). *The 8-Step Process for Leading Change*. Disponible en: <http://www.kotterinternational.com/our-principles/changesteps/changesteps>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado en: [http://www.eduglobal.cl/download/Libro\\_Liethwood.pdf](http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf)
- Leithwood, K. (2019). *Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension*. *School Leadership & Management*, 39(2), 175-197.

doi:10.1080/13632434.2018.1470503.

Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98(1), 7-45.

Lim-Ranam, C.; Lee, C.; Jiang, H. and Sudarshan, A. (2019). *Lost in adaptation? Issues of adapting Japanese lesson study in non-Japanese contexts*. Educational Research for Policy and Practice

Marfán, J.; Muñoz, G. y Weinstein, J. (2013). *Liderazgo directivo y su efecto en el trabajo docente en las escuelas chilenas*. Trabajo presentado en la versión 26 de ICSEI. Basado en "Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno". Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación N° XCV-Año XX.

Marzano, R. (2003). *What Works in schools. Translating research into action*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MINEDUC. (2009). *Decreto Supremo N°170. Proceso Diagnóstico Especial*. Reglamento de la Ley N° 20201. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC. (2018). *Construyendo una Visión Compartida del Aprendizaje. Dimensión: Liderando y Monitoreando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

Mitchell, R. (2013). *What is professional development, how does it occur in individuals, and*

*how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?* Journal Professional Development in Education, 39(3), 387-400.  
Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.762721>

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad SurColombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas: Neiva, Colombia.

Montecinos, C. y Cortez, M. (2015). *Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente*. Revista Docencia 55:51-61.

Montecinos, C., Fernández, M. B. y Madrid, R. (2011). *Desarrollo de conocimiento experto adaptativo en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares*. En J. Catalán (Ed.). *Psicología Educativa: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. 217-244. Editorial Universidad de la Serena: La Serena.

Murillo, F.J. (2002). *La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización*. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

Nuttall, J. and Thomas, L. (2013). *Time and temporality in early childhood educators' work*. European Early Childhood Education Research Journal 34(23). 34- 43.

Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-Lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A. and Jalal, J. (2013). *Developing Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.

Penalva, J. (2006). *La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos*. Revista española de pedagogía: año LXIV, n° 234: 343-364.

Pont, B., Nusche D., and Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar, vol 1: Política y Práctica*. OCDE Publishing.

- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). *Essential Features of Effective Networks in Education*. Journal of Professional Capital and Community, 1(1), 5-22.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. and Aravena, O. (2019). *Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLIX(1),241-272. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27058155014>
- Rivero, E., Zoro. B. y Aziz, C. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*. Nota técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Robinson, V. M. J., and Timperley, H. S. (2007). *The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students*. Australian Journal of Education, 51(3), 247–262.
- Robinson, V. M. J.; Lloyd, C. and Rowe, K. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635-674. doi: 10.1177/0013161X08321509
- Robinson, V. M. J. ; Hohepa, M., and Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Wellington.
- Robinson, V. M. J. (2009). *Conversaciones abiertas al aprendizaje (documento de trabajo)*. Nueva Zelanda: Universidad de Auckland.
- Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. Copyright by Corwin: United States.
- Rodríguez, G. (2017). *Influencia de las prácticas de gestión curricular de los Jefes de Unidad Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes de establecimientos municipales*. El caso de las regiones de Bío. Bío y Araucanía- Chile. Tesis de Doctorado.

Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.

- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Selezyov, S. (2018). *Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan*". International Journal for Lesson and Learning Studies, Vol. 7 Issue: 3, pp.217-229
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: a review of the literature*. Journal of Educational Change, 7: 221–258.
- Takashashi, A. and McDougal, T. (2016). *Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study*. ZDM Mathematics Education, 48:513-526.
- Tapia, L. (2016). *Informativo sobre incremento de las horas no lectivas*. Elige Educar. En: <http://www.eligeeducar.cl/informativo-mineduc-horas-no-lectivas>
- Penalva, J. (2006). *La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos*. Revista española de pedagogía, 234, 343-364.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). *Gestión de la implementación curricular*. Informe técnico N°5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ulloa, J., Gajardo, J. y Zúñiga, D. (2017). *Prácticas de liderazgo pedagógico en enseñanza media*. Universidad de Concepción. Documento no publicado, presentado en la cuarta versión CIIE 2018.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez, G. (2015). *Hacia una teoría de acción en gestión curricular. Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática*. Revista Psicoperspectivas, 14(2), 96-108.
- Wilson, K. & Howell, D. (2008). *Clarifying analysis and Interpretation in grounded theory: using a conditional relationship guide and reflective coding matrix*. International Journal of Qualitative Methods, 7(2).
- Weinstein, J. (2009). *Liderazgo Directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educativa*

Chile. Revista Estudios Sociales, 117, 123-148. Recuperado de <https://docplayer.es/8103822-Liderazgo-directivo-asignatura-pendiente-de-la-reforma-%20educacional-chilena-jose-weinstein.html>

Weinstein, J., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2011). *School Leadership in Chile: Breaking the Inertia*. En: Townsend, T., & Macbeath, J. (Eds.). *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5>.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

Wood, D. (2007). *Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo?* *Teachers College Record*, 109(3), 679-739.

Zabala, A. y Aránega, S. (2003). *Gestión curricular. Formación de directoras y directores de centros educativos*. Universidad de Barcelona: España.