



# PROYECTO DE TÍTULO MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

## PROPUESTA DE MEJORA PARA EL APOYO AL TRABAJO DOCENTE EN UN ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL DE LA COMUNA DE TOMÉ

Profesora Guía: Dra. Lilian Castro Durán

Autora: Lorena Peñailillo Azócar

---

*Ciudad Universitaria, Marzo, 2020*

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>2. RESUMEN EJECUTIVO.....</b>	<b>5</b>
<b>3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO.....</b>	<b>6</b>
3.1 Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente .....	6
3.2 Misión del establecimiento .....	6
3.3 Visión del establecimiento .....	7
3.4 Resultados de aprendizaje e Indicadores de eficiencia externa .....	7
<b>2014.....</b>	<b>8</b>
3.5 Otros indicadores de calidad.....	14
<b>4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE.....</b>	<b>17</b>
4.1 Objetivos de Diagnóstico.....	17
4.2 Diseño Metodológico .....	17
4.3 Población y Muestra. ....	18
4.3.1 Población y Muestra para la recolección de datos de orden cuantitativa.....	18
4.3.2 Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa .....	18
4.4 Instrumentos .....	19
4.4.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo.....	19
4.4.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo.....	22
4.4.2.1 Entrevistas individuales semi-estructuradas .....	22
4.4.2.2 Focus Groups .....	23
4.5 Plan de Análisis de datos .....	23
4.5.1 Resultados de orden cuantitativo .....	25
4.5.1.1 Resultados generales en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular.....	25
4.5.1.2 Resultados por reactivos en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular .....	27
4.5.2 Resultados de orden cualitativo .....	57
4.5.2.1 Percepciones en relación a la Gestión Curricular y a las Prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento. ....	57
4.5.2.2. Percepciones en torno a Colaboración en el establecimiento .....	60
4.5.2.3 Percepciones en torno a Apoyo Docente en el establecimiento.....	64
4.5.2.4 Síntesis de resultados Investigación Cualitativa .....	68
4.5.3 Integración de los resultados.....	69
4.5.4 Árbol de Problemas .....	73
4.5.5 Análisis del problema identificado.....	75
<b>5. PROPUESTA DE MEJORA .....</b>	<b>86</b>
5.1. Resumen ejecutivo del proyecto.....	86

5.2 Impacto del proyecto .....	<b>87</b>
5.2.1 Fin o impacto del proyecto .....	87
5.3 Objetivo del proyecto .....	<b>88</b>
5.3.1 Objetivo general .....	88
5.3.2 Metas anuales de efectividad .....	88
<b>5.4 Resultados Esperados del Proyecto .....</b>	<b>84</b>
<b>5.5 Diseño y Programación de Actividades .....</b>	<b>85</b>
<b>6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>98</b>
6.1 El Liderazgo Educativo como factor relevante en el aprendizaje de los estudiantes .....	98
6.2 El Liderazgo pedagógico y su foco en el Desarrollo Profesional Docente .....	101
6.3 La Gestión Curricular: una dimensión clave del liderazgo pedagógico y las prácticas docentes .....	102
6.4 Cambiar prácticas en la escuela: un proceso de cambio cultural que trasciende lo organizacional. ....	105
6.5 Mejorando las prácticas mediante el Desarrollo Profesional Docente.....	108
6.6 La Ley 20.903 en Chile y el incremento del tiempo no lectivo: una oportunidad para fortalecer el desarrollo profesional docente en las escuelas.....	110
6.7 Aprendizaje Colaborativo: una metodología de Desarrollo Profesional Docente .....	113
6.8 La senda elegida: visitas al aula y las comunidades de aprendizaje profesional como estrategias de apoyo al trabajo docente. ....	117
6.8.1 Las visitas al aula como herramienta para la detección de necesidades profesionales y la mejora de las prácticas pedagógicas en la escuela. ....	117
6.8.2 Las Comunidades de Aprendizaje: una modalidad de aprendizaje colaborativo entre profesores para responder a las necesidades de desarrollo profesional en la escuela .....	122
<b>7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>127</b>
<b>8. DESAFÍOS .....</b>	<b>130</b>
<b>9. PROYECCIONES.....</b>	<b>128</b>
<b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>133</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene como objetivo principal la presentación de una propuesta de mejora para un establecimiento municipal de la región del Bío- Bío, diseñada a partir de una problemática diagnosticada a la luz de la investigación cuantitativa y cualitativa, y que actúa como un fiel reflejo de la realidad que acontece en los equipos directivos a nivel nacional.

Los fundamentos de este objetivo, están relacionados con las teorías de liderazgo escolar como factor clave para la gestión del cambio educativo y la mejora escolar, y con las tendencias actuales de desarrollo profesional docente, que llevan al profesor a ser un factor esencial de la calidad educativa en las organizaciones escolares.

El presente informe está estructurado en cinco apartados, los cuáles están distribuidos de la siguiente forma:

El primer apartado, presenta un resumen ejecutivo, los antecedentes del contexto del establecimiento en el que se realizó el diagnóstico, tales como: datos generales, matrícula, dotación docente, misión y visión, resultados de aprendizaje e indicadores de eficiencia externa, los que son complementados con otros indicadores de calidad.

El segundo apartado, da cuenta de la presentación de la línea base, la que está integrada por los objetivos del diagnóstico, diseño metodológico, población y muestra para la recolección de datos de orden cuantitativo y cualitativo, instrumentos para la recogida de información de orden cuantitativo y cualitativo, plan de análisis de datos, presentación y síntesis de resultados de orden cuantitativo y cualitativo, integración de resultados y, finalmente, un árbol de problemas a partir de los resultados obtenidos.

El tercer apartado, da cuenta de la propuesta de mejora en base al diagnóstico realizado en el establecimiento, que integra un resumen ejecutivo del proyecto, su impacto y objetivo, metas anuales de efectividad, resultados esperados del proyecto, diseño y programación de actividades.

El cuarto apartado, presenta una fundamentación teórica que aborda los antecedentes teóricos y empíricos relevantes que permiten sustentar la propuesta de mejora.

Finalmente, el quinto apartado, integra una conclusión y discusión acerca del informe realizado, relevando desafíos y proyecciones futuras.

## 2. RESUMEN EJECUTIVO

El propósito del informe, es presentar una propuesta de mejora a partir de una problemática detectada en el proceso de levantamiento de línea base, el que constó de dos etapas en virtud del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS): la primera, una cuantitativa, que implicó la aplicación y análisis de un cuestionario de percepción de los docentes en relación a la gestión curricular de su establecimiento. La segunda, una cualitativa, que profundiza los resultados cuantitativos, a través de la aplicación y análisis de entrevistas al equipo directivo y de un focus group a los docentes de aula.

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos determinó que la problemática del establecimiento es el bajo desarrollo de las prácticas de gestión curricular relacionadas con el apoyo al trabajo docente. Para atender a esta problemática, se diseña una propuesta de mejora que tiene por objetivo “Contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente” a través de la implementación de dos estrategias de desarrollo profesional docente: visitas al aula y comunidades de aprendizaje profesional, las que permitirán detectar y responder a las necesidades de desarrollo profesional docente en la escuela, desarrollar las capacidades internas de directivos y profesores por medio de la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, y acrecentar el vínculo entre estos dos actores desde el punto de vista pedagógico. Dicho vínculo, permitiría apoyar y fortalecer el quehacer docente en el aula, y por consiguiente, favorecer el aprendizaje de los estudiantes con el fin de que puedan responder satisfactoriamente a las exigencias del mundo actual.

### 3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

#### 3.1 Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente

El establecimiento en el cual se realizó la investigación, corresponde a una escuela básica que se encuentra en la comuna de Tomé, región del Bío- Bío. Pertenece al Departamento de Educación Municipal de Tomé, es de carácter mixto y cuenta con una matrícula de 303 estudiantes. Dicho establecimiento, está clasificado dentro del grupo socioeconómico (GSE) medio bajo, imparte educación parvularia y educación general básica, y su índice de vulnerabilidad es del 90,24%. Posee una concentración de alumnos prioritarios que asciende al 69,4% y cuenta con 3 programas educativos: SEP, PIE y PAC. Su porcentaje de asistencia es del 93%, de aprobación, 98%, y de retención un 94% contando con un curso por nivel (desde nivel NT2 de educación parvularia a octavo año básico) dentro de los cuales existe un promedio de 30 estudiantes por curso.

El edificio de la escuela cuenta con una capacidad original para 520 estudiantes. Dentro de sus principales espacios encontramos: 1 sala destinada al centro de recursos de aprendizaje (CRA); 1 laboratorio de ciencias; 1 laboratorio de computación, hall, enfermería, baños con camarines y patio descubierto con una multicancha; 1 sala de integración y 1 sala para atención fonoaudiológica; 1 sala multitaller; 2 salas de educación parvularia, con baño y patio independiente para 60 estudiantes y un comedor para 99 alumnos.

El equipo de trabajo de este establecimiento está compuesto por: el cuerpo directivo (1 director, 1 jefe de UTP y 1 inspector general); equipo de educación parvularia (3 educadoras de párvulo y 2 técnicos en educación parvularia); equipo de trabajo de educación básica: 13 docentes, de los cuales 5 docentes se desempeñan en primer ciclo y 8 docentes en segundo ciclo básico; equipo de trabajo PIE (4 educadoras diferenciales) y el equipo de asistentes de la educación (4 paradocentes y 5 auxiliares de servicios menores).

Cabe destacar, que el promedio de edad del cuerpo docente es de 35,8 años, el de años de servicio 9 y el de carga horaria es de 37,7 horas.

#### 3.2 Misión del establecimiento

A continuación, se presenta la Misión del establecimiento declarada en el Proyecto Educativo Institucional:

*“Ofrecer a los estudiantes un proceso educativo de calidad, equidad e innovación pedagógica constante, que le permita perfeccionar el desarrollo de sus competencias sociales, cognitivas y psicomotoras, en un ambiente afectivo familiar, de sana convivencia, fomentando los valores institucionales, en conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa” (PEI, p.11).*

Por tal ideario, se espera que los estudiantes valoren la participación de la familia en su trayectoria escolar, que sean capaces de mantener una actitud positiva consigo mismo y con los demás integrantes de su entorno, y que sean creativos e innovadores, capaces de reflexionar sobre su entorno y accionar de forma consciente frente a él.

### 3.3 Visión del establecimiento

A continuación, se presenta la Visión del establecimiento declarada en el Proyecto Educativo Institucional:

*“Ser una comunidad educativa con enfoque afectivo familiar, que guíe la formación integral de sus estudiantes, otorgando igualdad de oportunidades, en un contexto de aprendizaje innovador, necesario para enfrentar los desafíos de la sociedad actual” (PEI, p.12).*

A continuación se presentan algunos antecedentes relevantes acerca del establecimiento:

### 3.4 Resultados de aprendizaje e Indicadores de eficiencia externa

En relación a los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE en 4° básico en Lenguaje y Comunicación, el promedio entre el 2014 y 2018 es de 271 puntos, alcanzando su mayor alza en el año 2018 con 301 puntos (Ver tabla N°1). En relación a matemática, el promedio es de 254 puntos entre los años 2014 y 2018, con una considerable baja en el año 2014 con 217 puntos y alcanzando su mayor alza en el año 2018 con 284 puntos (Ver tabla N°2).

*Tabla 1: Puntaje promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación. Lectura 4° básico entre los años 2014 – 2018.*

Año	Puntaje promedio
2014	247
2015	267
2016	252
2017	290
2018	301

*Fuente: Elaboración propia en relación a los resultados presentados por la Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos*

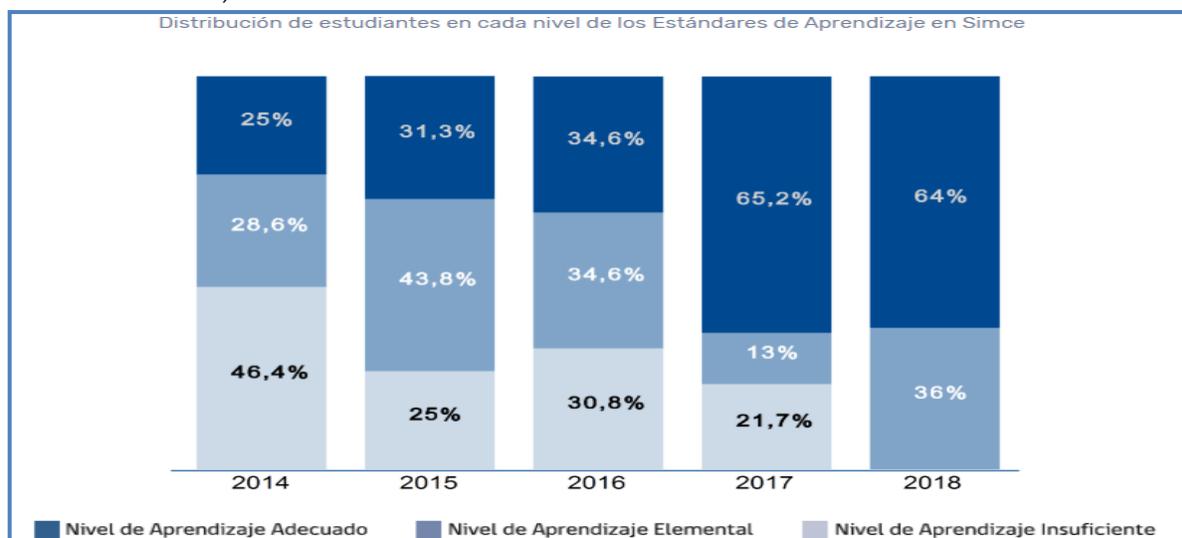
Tabla 2: Puntaje promedio SIMCE Matemática 4° básico entre los años 2014 y 2018

Año	Puntaje promedio
<b>2014</b>	217
<b>2015</b>	265
<b>2016</b>	241
<b>2017</b>	262
<b>2018</b>	284

Fuente: Elaboración propia en relación a los resultados presentados por la Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

Como se observa en la figura N°1, el porcentaje de estudiantes en nivel adecuado en lectura 4° año básico presenta una clara tendencia al alza entre los años 2014 y 2018, alcanzando en éste último un 64%. En cuanto al nivel de aprendizaje elemental, existe una mayor varianza, presentando su menor porcentaje en el año 2017 con un 13%. Finalmente, el nivel de aprendizaje insuficiente presenta, al igual que el nivel anterior, una varianza, alcanzando su mayor baja en el año 2018 con un 0%.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de Aprendizaje SIMCE Lenguaje y Comunicación 4° básico entre los años 2014-2018 y su variación.

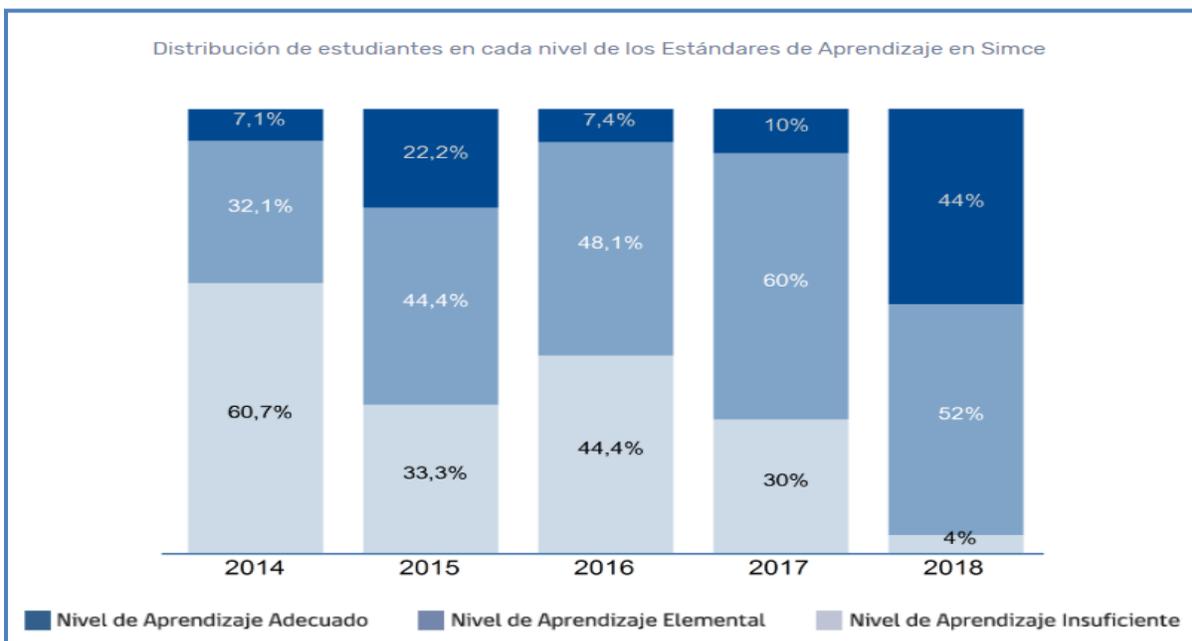


Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

Por otro lado, de acuerdo a la figura N°2, el porcentaje de estudiantes en nivel adecuado en matemática 4° básico es medio, alcanzando una considerable alza en el 2018 con un 44% y su mayor baja en el año 2014 con un 7,1%. El nivel elemental tiene una varianza con porcentajes mayores al nivel adecuado, alcanzando su mayor alza en el año 2017 con un 60%. Por último, el nivel de aprendizaje insuficiente presenta porcentajes relativamente similares con el nivel elemental, no obstante, presenta una considerable baja en el 2018 con un 4%. De acuerdo a

este último año, un 96% se encuentra entre el nivel adecuado y elemental y el resto en nivel insuficiente.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de Aprendizaje SIMCE Matemática 4° básico 2014-2018 y su variación



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. Informa de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

En relación a los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE en 6° básico en Lenguaje y Comunicación, el promedio obtenido entre los años 2013 y 2018 es de 243 puntos, obteniendo sus mayores bajas en el año 2015 con 219 puntos y en el año 2018 con 220 puntos. Su mayor alza se encuentra en el año 2013 con 279 puntos (Ver tabla 3). En relación a Matemática, los puntajes han tenido a estancarse desde el 2015, alcanzando su mayor alza en el 2014 con 248 puntos y su mayor baja en el 2018 con 217 puntos (Ver tabla 4).

Finalmente, en relación a Ciencias Naturales, el puntaje promedio obtenido entre los años 2014 y 2018 es de 243 puntos, presentando una baja de 22 puntos en el año 2018 (con respecto al año 2014) (Ver tabla 5)

Tabla 3: Puntaje promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación 6° básico entre los años 2013 y 2018

Año	Puntaje promedio
2013	279
2014	260
2015	219
2016	238
2018	220

Fuente: Elaboración propia en relación a los resultados presentados por la Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

Tabla 4: Puntaje promedio SIMCE Matemática 6° básico entre los años 2013 y 2018

Año	Puntaje promedio
2013	239
2014	248
2015	219
2016	221
2018	217

Fuente: Elaboración propia en relación a los resultados presentados por la Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos

Tabla 5: Puntaje promedio SIMCE Ciencias Naturales 6° básico entre los años 2014 y 2018

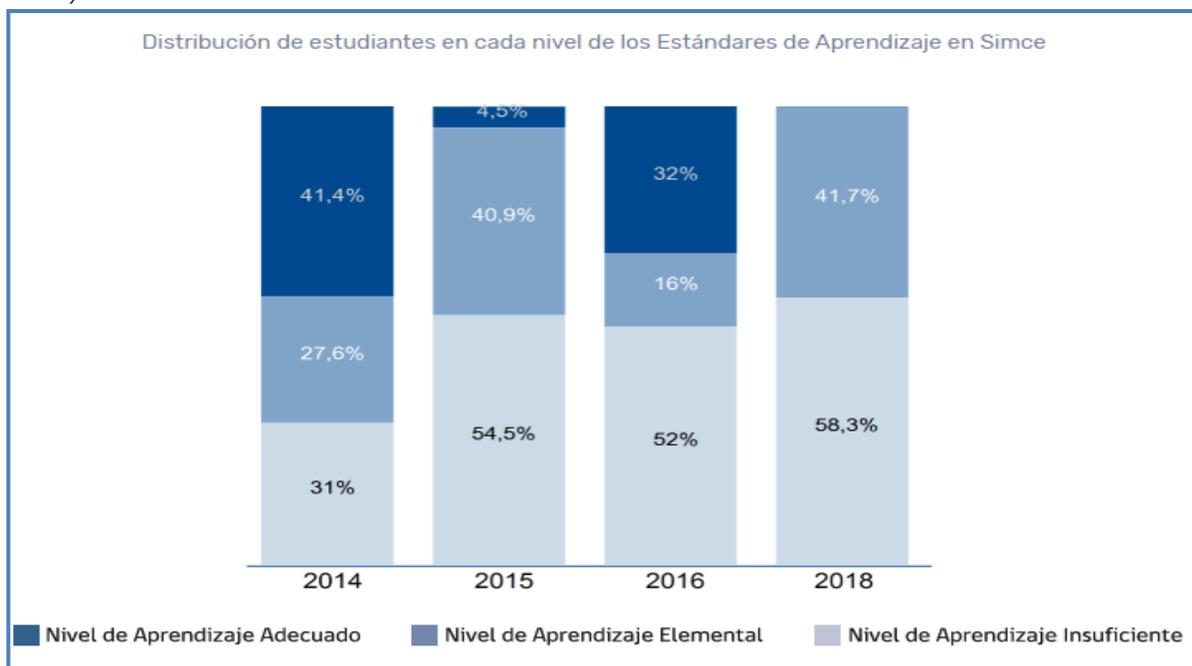
Año	Puntaje promedio
2014	254
2018	232

Fuente: Elaboración propia en relación a los resultados presentados por la Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

La figura N°3 muestra que el porcentaje de estudiantes en nivel adecuado en Lenguaje y Comunicación en 6° año básico es bajo, alcanzado su mayor baja en el año 2018 con un 0% de alumnos en este nivel. El nivel elemental tiene una varianza, alcanzando su mayor alza en el año 2018 con un 41,7%. Finalmente, en el nivel insuficiente los puntajes son altos,

presentando su mayor alza en el año 2018 donde más del 50% de estudiantes se encuentran en este nivel (58,3%).

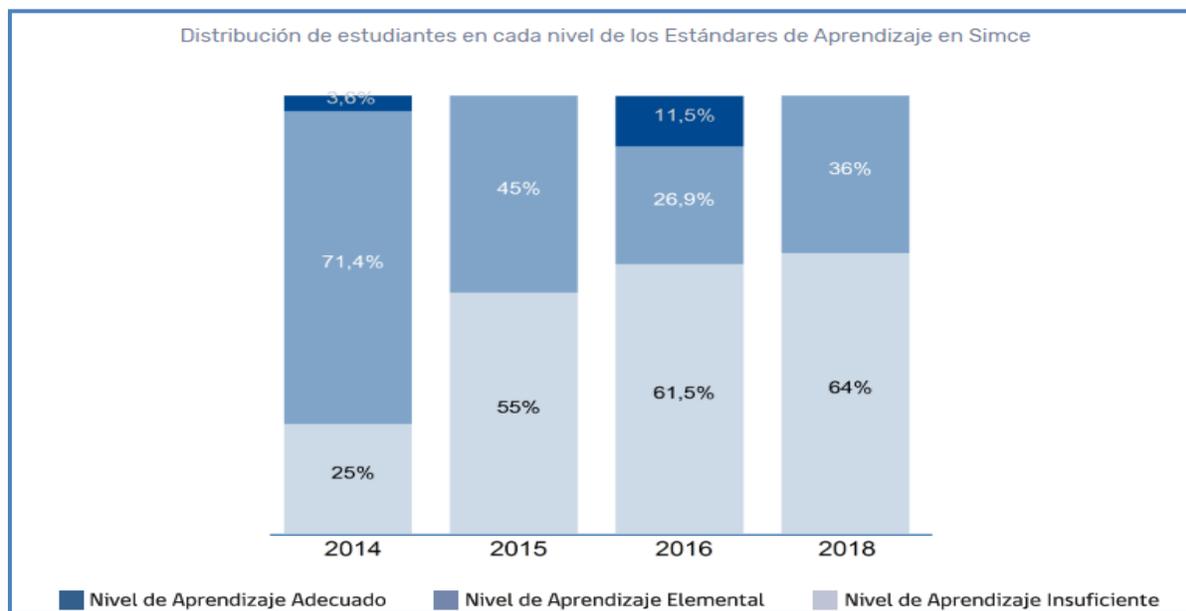
Figura 3. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de Aprendizaje SIMCE Lenguaje y Comunicación 6° básico 2014-2018 y su variación.



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. Informa de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

La figura N°4 muestra que el porcentaje de estudiantes en nivel adecuado en Matemática 6° año básico es bajo, alcanzando una breve alza en el año 2016 con un 11,6% y sus mayores bajas en los años 2015 y 2018 con un 0% de estudiantes en este nivel. En cuanto al nivel elemental existe una varianza, con un alza en el año 2014 con un 71,4% y su mayor baja en el año 2016 con un 26,9%. Finalmente, en el nivel insuficiente, los porcentajes van en un notorio aumento, alcanzando su mayor alza en el año 2018 con un 64%.

Figura 4. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de Aprendizaje SIMCE Matemática 6° básico 2014-2018 y su variación



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. Informa de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

En relación a los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE en 8° básico en Lenguaje y Comunicación, el promedio entre los años 2011 y 2017 es de 234 puntos, alcanzando un puntaje máximo de 265 puntos en el año 2015 y una fuerte baja el año 2016 con 216 puntos (ver tabla N°6). En cuanto a la asignatura de matemática, el promedio entre los años 2011 y 2017 es de 236 puntos obteniendo su mayor alza en el año 2011 con 261 puntos y su mayor baja en el año 2017 con 218 puntos (Ver tabla N°7).

Tabla 6. Puntaje promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación. Lectura 8° básico entre los años 2011-2017.

Año	Puntaje promedio
2011	243
2013	216
2014	221
2015	265
2017	227

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados de la Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

Tabla 7. Tabla de elaboración propia que muestra el puntaje promedio SIMCE en Matemática 8° básico entre los años 2011-2017.

Año	Puntaje promedio
2011	261
2013	220
2014	232
2015	249
2017	218

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados de la Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

Finalmente, en la asignatura de Ciencias Naturales, el puntaje promedio SIMCE entre los años 2013 y 2017 es de 254 puntos, alcanzando su mayor baja en el año 2013 con 245 puntos y su mayor alza en el año 2015 con 264 puntos (Ver tabla N°8).

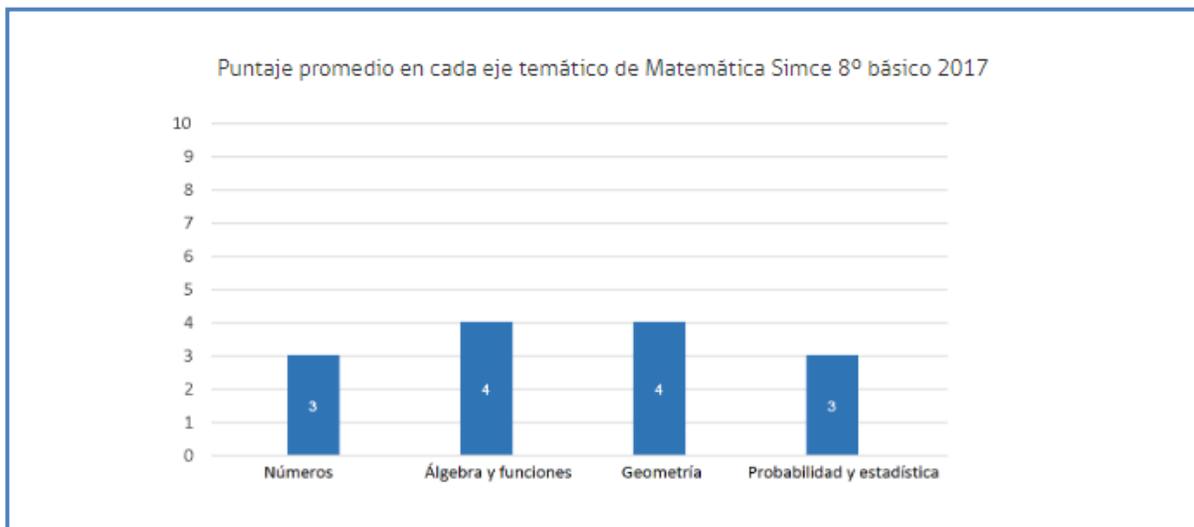
Tabla 8. Tabla de elaboración propia que muestra el puntaje promedio SIMCE Ciencias Naturales 8° básico entre los años 2013-2017.

Año	Promedio
2013	245
2015	264
2017	252

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados de la Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

La figura N°5 permite visualizar el puntaje de los estudiantes de 8° básico en los diferentes ejes de esta asignatura: números, álgebra, funciones, geometría y probabilidad y estadísticas. Por cada eje, la escala varía entre 0 puntos (puntaje mínimo) y 10 puntos (puntaje máximo). En relación a esto, los estudiantes presentaron un mayor puntaje en los ejes de álgebra y funciones y geometría con 4 puntos. Los menores puntajes se encuentran en los ejes de números y probabilidad y estadística con 3 puntos. Cabe destacar que el puntaje en cada eje es bajo tomando en cuenta el puntaje máximo.

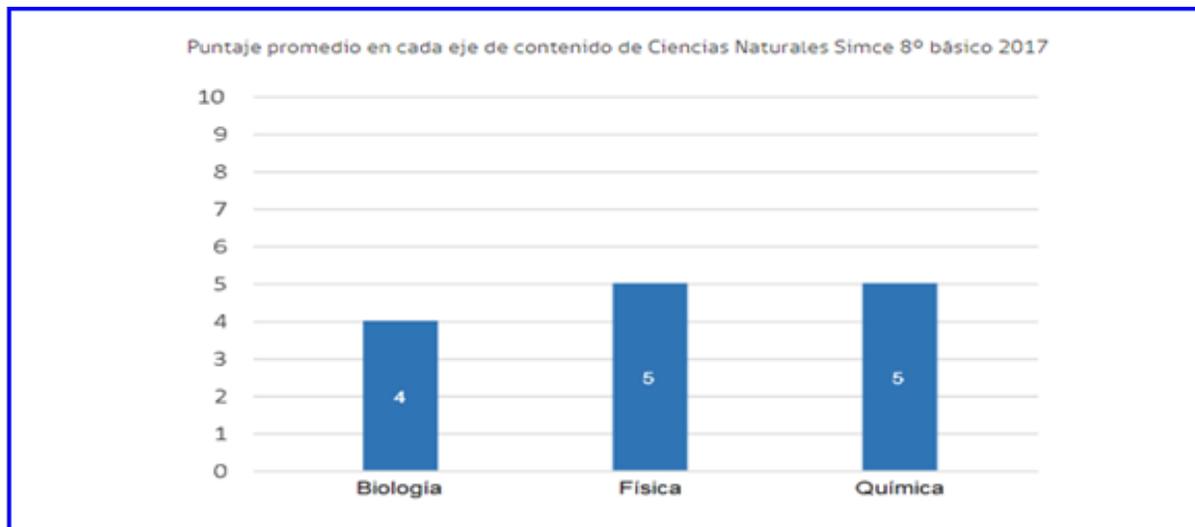
Figura 5. Puntaje promedio en cada eje temático de Matemática SIMCE 8° básico en el año 2017.



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

La figura N°6 permite visualizar el puntaje de los estudiantes en los diferentes ejes de esta asignatura: biología, física y química. Por cada eje, la escala varía entre 0 puntos (puntaje mínimo) y 10 puntos (puntaje máximo). En relación a esto, los 3 ejes no presentan una mayor varianza en cuanto a sus puntajes. Mientras que física y química alcanzan un puntaje mayor (5 puntos), el menor puntaje lo obtiene biología con 4 puntos.

Figura 6. Puntaje promedio en cada eje de contenido de Ciencias Naturales SIMCE 8° básico en el año 2017.



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. Informe de resultados de aprendizaje docentes y directivos.

### 3.5 Otros indicadores de calidad.

La tabla N°8 muestra el puntaje obtenido en cada uno de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social en 4° año básico. En relación a esto, el mayor puntaje se observa en Clima de Convivencia Escolar y Participación Ciudadana con 79 puntos. El menor puntaje se

encuentra en el indicador asociado a Hábitos de Vida Saludable. Cabe destacar que solo el indicador de Clima de Convivencia Escolar se mantuvo estable en relación a la evaluación anterior. El resto de los indicadores bajaron entre 4 y 5 puntos respecto del año anterior. Finalmente, en cuanto a la variación respecto de establecimientos del mismo grupo socioeconómico es similar.

*Tabla 8. Distribución de respuestas en los niveles de cada indicador de Desarrollo Personal y Social en 4° básico en el año 2018*

Indicador	Puntaje	Variación respecto de la evaluación anterior	Variación respecto de establecimientos del mismo grupo socioeconómico
Autoestima académica y motivación escolar	76	Más bajo (-5 puntos)	Similar (2 puntos)
Clima de convivencia escolar	79	Similar (3 puntos)	Similar (3 puntos)
Participación y formación ciudadana	79	Más bajo (-4 puntos)	Similar (2 puntos)
Hábitos de vida saludable	71	Más bajo (-4 puntos)	Similar (1 punto)

*Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.*

La tabla N°9 muestra el puntaje obtenido en cada uno de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social en 6° año básico. En relación a esto, el mayor puntaje se observa en y Participación Ciudadana con 83 puntos. El menor puntaje se encuentra en el indicador asociado a Hábitos de Vida Saludable con 69 puntos. Cabe destacar que los indicadores Participación Ciudadana y Hábitos de Vida Saludable subieron 6 puntos con respecto a la evaluación anterior. El resto de los indicadores se mantuvieron similares. Finalmente, la variación de establecimientos del mismo grupo socioeconómico es similar, excepto en Participación Ciudadana donde estuvieron 5 puntos más alto.

Tabla 9. Distribución de respuestas en los niveles de cada indicador de Desarrollo Personal y Social en 6° básico en

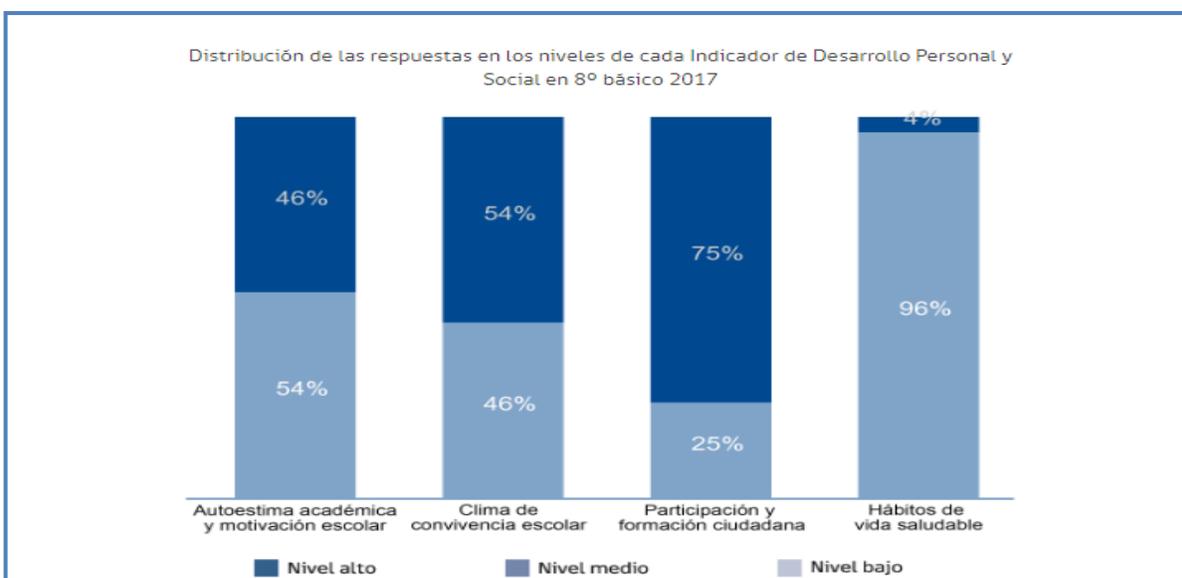
Indicador	Puntaje	Variación respecto de la evaluación anterior	Variación respecto de establecimientos del mismo grupo socioeconómico
Autoestima académica y motivación escolar	74	Similar (0 puntos)	Similar (0 puntos)
Clima de convivencia escolar	75	Similar (0 puntos)	Similar (0 puntos)
Participación y formación ciudadana	83	Más alto (6 puntos)	Más alto (5 puntos)
Hábitos de vida saludable	69	Más alto (6 puntos)	Similar (-1 punto)

el año 2018

Fuente: Agencia de la Calidad de Educación

La figura N°7, muestra las respuestas de estudiantes, docentes y apoderados de 8° básico distribuidas en niveles alto, medio y bajo, permitiendo evidenciar cómo perciben los distintos aspectos considerados en cada indicador. El indicador con mayor porcentaje en nivel alto es Participación y Formación Ciudadana con un 75%. Por otro lado, el indicador Hábitos de Vida Saludable obtiene un 96% en nivel bajo.

Figura 7. Distribución de respuestas en los niveles de cada indicador de Desarrollo Personal y Social en 8° básico en el año 2017



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

## 4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE

### 4.1 Objetivos de Diagnóstico

#### Objetivo General.

- Evaluar las prácticas de gestión curricular del Director y del Jefe de UTP en una escuela municipal básica de la comuna de Tomé en base a la percepción de los docentes de aula y de su equipo directivo.

#### Objetivos Específicos.

- Analizar las percepciones de los Docentes, Director y Jefa de UTP sobre las prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento.
- Analizar prácticas de Gestión Curricular llevadas a cabo por el Director y la Jefa de UTP del establecimiento.
- Inferir nudos críticos en las prácticas de Gestión Curricular del Director y del Jefe de UTP del establecimiento.

### 4.2 Diseño Metodológico

La metodología de investigación utilizada en este trabajo es de enfoque mixto, el cual corresponde a *“(...) un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”* (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 534).

Bajo esta misma línea, y para efectos de este estudio, se trabajará específicamente en base al diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) que se caracteriza por una primera etapa en la cual *“(...) se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos”* (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 566). La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de datos cualitativos. Esto quiere decir que la segunda fase se construye sobre las bases de la primera. De esta manera el fin de este modelo es *“(...) utilizar los resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los*

*descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos.*” (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 566).

Finalmente, al ser una investigación que permite levantar información para realizar un diagnóstico de la realidad de un establecimiento educacional, los datos se recogen una sola vez, siendo su temporalidad de carácter transversal y el alcance de la investigación de tipo descriptivo, pues el principal propósito es recoger información que permita describir cuáles y cómo son las prácticas de gestión curricular que se presentan en el establecimiento educacional.

### **4.3 Población y Muestra.**

La presente investigación responde al enfoque mixto, por lo tanto, se hará la distinción entre población y muestra para la recolección de datos de orden cuantitativa, y población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa.

#### **4.3.1 Población y Muestra para la recolección de datos de orden cuantitativa**

En el caso de los docentes de aula, se selecciona una muestra de manera intencionada compuesta por 18 docentes de aula bajo los siguientes criterios de inclusión: profesores que realicen labores de aula en los niveles de educación de párvulos y enseñanza básica (1° y 2° ciclo), que lleven a lo menos un año trabajando en el establecimiento y que no realicen labores directivas ni técnico-pedagógicas (ver tabla 10)

*Tabla 10. Población y muestra considerada para el análisis cuantitativo.*

	Población	Muestra
Profesores de aula	20	18

*Fuente: elaboración propia.*

#### **4.3.2 Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa**

Después de aplicado el instrumento a los profesores de aula del establecimiento, se concluyó, para efectos de los objetivos de investigación, que se realizará una entrevista semi-estructurada individual al Director, otra a la Jefa de UTP, y un Focus Groups a los profesores de aula.

Para el caso de los docentes de aula, se seleccionó una muestra no probabilística, es decir, que no utiliza procedimientos de selección aleatorios. En su lugar, los individuos son seleccionados en base a los objetivos de la investigación y a sus conocimientos sobre el tema a partir de un muestreo de tipo intencional que consiste en *“(…) la selección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo”* (Arias, Villasís y Miranda, 2016, p.206). En otras palabras, *“(…) permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra solo a estos casos y que se utiliza*

cuando la población es muy variable y la muestra es muy pequeña” (Otzen y Manterola, 2017, p.230). En relación a lo anterior, y para este caso, se selecciona una muestra por cuotas compuesta por 10 profesores. Los criterios de inclusión de la muestra incluyeron a hombres y mujeres que se desempeñen como docentes de aula en los niveles de enseñanza de Educación Parvularia, Educación Diferencial y Educación General Básica, no realizar labores directivas ni técnicas pedagógicas y que lleven como mínimo, un año de desempeño en el establecimiento. A esto se le suma un cuarto criterio: mantener en el focus group la proporción de profesores según edad, género, nivel educativo en el que trabaja, asignatura que imparte y antigüedad en el establecimiento respecto de la muestra inicial que respondió el cuestionario de recolección de datos cuantitativo. Lo anterior, para recabar información relevante en cuanto a sus percepciones en relación a las prácticas de gestión curricular que llevan a cabo tanto el Director como la Jefa de UTP del establecimiento.

Tabla 11. Población y Muestra considerada para el análisis cualitativo.

	Población	Muestra
<b>Profesores</b>	20	10
		1 Educadora de Párvulo
		2 Educadoras Diferenciales
		3 Profesores de Educación General Básica de 1° ciclo
		4 Profesores de Educación General básica de 2° ciclo

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los criterios de inclusión de la muestra para las entrevistas semi- estructuradas, incluyen a una persona que se desempeñe en el rol de Director y otra (o) que se desempeñe como Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica en el establecimiento.

De acuerdo a lo anterior, la muestra considerada para la recolección de datos bajo el enfoque cualitativo, estuvo compuesta por 10 docentes de aula, el director y la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica.

#### 4.4 Instrumentos

En virtud del enfoque mixto de la presente investigación, se utilizaron diferentes instrumentos, tanto para la recolección de datos de orden cuantitativa, como para los de orden cualitativa.

##### 4.4.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo

El cuestionario de Gestión Curricular es un instrumento de recolección de datos que tiene por objetivo conocer la opinión de los profesores de aula acerca de la gestión pedagógica del

establecimiento educacional en el cual se desempeña, a fin de focalizar de manera más adecuada el trabajo de asesoría que allí se desarrolla.

El cuestionario contiene siete categorías: 1) coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio; 2) lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum; 3) planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza – aprendizaje; 4) apoyo a los docentes mediante observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos; 5) coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje; 6) monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje; y 7) promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados (ver tabla 12).

A partir de estas siete categorías de práctica, se despliegan 28 reactivos en formato de afirmaciones con escalograma Likert con cinco descriptores: muy de acuerdo, de acuerdo, ni acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Su foco central de análisis se encuentra en las prácticas de gestión curricular de directores (as) y jefes (as) de UTP.

Este 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 en base a instrumentos y documentos oficiales, como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014).

*Tabla 12. Visión general de categorías y reactivos*

Categorías	Reactivos
A. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.	1. Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos.
	2. Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos.
	3. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.
B. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	1. Acuerdan con los docentes, políticas comunes.
	2. Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.
	3. Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores.
	4. Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos.
C. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1. Conocen las bases curriculares y los programas de estudio.
	2. Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.
	3. Realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio.
	4. Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso.
	5. Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura.
	6. Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones
	7. Se busca material complementario.

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.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Efectúan observaciones de clases regularmente.</li> <li>2. Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes.</li> <li>3. Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias.</li> </ol>
E. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación.</li> <li>2. Revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes.</li> <li>3. Revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas.</li> <li>4. Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.</li> </ol>
F. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura.</li> <li>2. Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.</li> <li>3. Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos.</li> <li>4. Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.</li> </ol>
G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares.</li> <li>2. Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan.</li> <li>3. Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento elaborado por el Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

En relación a lo anterior, y en cuanto a la consistencia interna de este cuestionario, los datos obtenidos tanto por categoría como por el total del cuestionario indican que los valores del Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) van de  $<,6$  y  $<,9$ . En relación a esto, y de acuerdo con el criterio sugerido por George y Mallery (2003, p.231), el valor de la escala es de ( $\alpha,944$ ) lo que implica que la consistencia interna de las categorías de la escala sea evaluada como excelente. (Ver tabla 13).

Tabla 13. Consistencia Interna Cuestionario Gestión Curricular

Categorías	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )
A. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.	,663
B. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	,821
C. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	,812
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.	,721
E. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	,819
F. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	,858
G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	,862

Total	,944
-------	------

Fuente: Elaboración propia

#### 4.4.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo

Para la recolección de datos de orden cualitativo tanto para el Director, como para la Jefa de UTP, se realizaron:

##### 4.4.2.1 Entrevistas individuales semi-estructuradas

La entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) a través de preguntas y respuestas con el objetivo de lograr comunicación y una construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). A diferencia de entrevistas abiertas o no estructuradas, las semi-estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Dicha elección (entrevistas semi-estructuradas) se realizó porque *“(...) la entrevista es más eficaz que el cuestionario al obtener información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles”* (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez- Hernández y Varela –Ruiz, 2013, p.163). Y de forma semi-estructurada porque *“(...) presenta un grado de mayor flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos”* (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez- Hernández y Varela –Ruiz, 2013, p.163).

Cabe destacar, que las entrevistas se realizaron de forma individual y confidencial, y trataron sobre diversos temas asociados a las prácticas de Gestión Curricular, específicamente, sobre aquellas categorías que presentaron menor presencia en el establecimiento luego de la aplicación del instrumento (cuestionario) a los docentes de aula.

En relación a lo anterior, los tópicos abordados en las entrevistas realizadas al Director y al Jefe de UTP fueron los siguientes:

- 1.- *Percepciones en relación a la Gestión Curricular y a las Prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento.*
- 2.- *Percepciones en torno a Colaboración en el establecimiento*
- 3.- *Percepciones en torno al Apoyo Docente en el establecimiento*

Finalmente, para la recolección de datos de orden cualitativo para los docentes de aula, se utilizó la modalidad de:

#### **4.4.2.2 Focus Groups**

El focus group consiste en entrevistas en grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de una persona con conocimientos en dinámica grupal. Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos (Barbour, 2007 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Desde un punto de vista más específico, se busca analizar la interacción entre los participantes, y cómo se construyen significados grupalmente, a diferencia de las entrevistas cualitativas, donde se busca explorar a detalle las narrativas individuales (Barbour, 2007, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Éste método de recolección de información es ventajosa porque entrega información confiable con costos mucho menores que los de las herramientas de investigación tradicionales, como las grandes encuestas o los relevamientos masivos de información; porque ofrecen un campo más amplio de información que otras estrategias de investigación más cuantitativas, con preguntas cerradas ya determinadas de antemano (Garvin, 2008, en Juan y Roussos, 2010) y sobre todo, como se dijo anteriormente, porque es una poderosa herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados, respecto de un tema, idea o concepto (Edmunds, 1999 en Juan y Roussos, 2010).

Cabe destacar, que el Focus Groups se realizó de forma confidencial, y trató sobre diversos temas asociados a las prácticas de Gestión Curricular, específicamente, sobre aquellas categorías que presentaron menor presencia en el establecimiento luego de la aplicación del instrumento (cuestionario) a los docentes de aula.

En relación a lo anterior, los tópicos abordados en el focus group a los docentes de aula del establecimiento fueron los siguientes:

*1.-Percepciones en relación a la Gestión Curricular y a las Prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento.*

*2.- Percepciones en torno a la Colaboración en el establecimiento.*

*3.- Percepciones en torno al Apoyo Docente en el establecimiento.*

#### **4.5 Plan de Análisis de datos**

En virtud del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) se debe distinguir entre los resultados de investigación de orden cuantitativo, y los resultados de investigación de orden cualitativo.

En relación a lo anterior, para el análisis de resultados cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de Gestión Curricular, se hará uso de una planilla Excel, a través del cual, los reactivos se agruparán de acuerdo a las categorías presentadas en la tabla 12, para posteriormente tabular y graficar las respuestas de los encuestado.

Para el análisis de los resultados se consideran los “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “Ni acuerdo ni en desacuerdo”, “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”, pues la aplicación de este criterio permite tener una visión integral y más confiable respecto de los resultados.

Por otro lado, los resultados de orden cualitativo -a partir de las entrevistas y focus group- serán analizados bajo el paradigma interpretativo comprensivo, a través de un análisis de datos de tipo hermenéutico, que parte del supuesto que los actores sociales pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y que tienen capacidad para reflexionar sobre su situación, dando prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones y las creencias de los individuos (Monje, 2011). Dicho análisis, toma como eje fundamental la interpretación (Cárcamo, 2005) que toma como fuentes de datos, los datos textuales, lo que no implica solo quedarse con el texto y en él, sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las fronteras del texto a interpretar (Cárcamo, 2005).

De acuerdo a lo anterior, siguiendo el método hermenéutico, se realizará la transcripción de las entrevistas y del focus group. Posteriormente, teniendo el corpus textual, se establecerán unidades de análisis, que corresponden a frases, conjunto de frases o párrafos que presentan una idea unitaria, para luego, a partir de éstas, levantar categorías y subcategorías de las unidades de análisis.

Una vez listas las categorías, se seleccionará la información según su pertinencia y relevancia. La relevancia implica considerar solo aquella información que se relaciona con el tema de investigación, y la pertinencia, seleccionar la información por su recurrencia, o bien, por su asertividad respecto de la investigación (Cisterna, 2005, p. 68). Posterior a la selección de información, se levantarán conclusiones por categorías y estamentos, para proceder a la triangulación de información, a través de la cual se establecerán conclusiones respecto a la información recogida a través de las entrevistas y el focus group. Esta triangulación se llevará cabo a través del cruce de las respuestas entregadas por subcategorías, la agrupación de estas subcategorías dará paso a las conclusiones categoriales y con ello al cruce de información entre distintos estamentos, la que será contrastada con revisión de la literatura sobre la temática investigada (Cisterna, 2005, p.69).

El análisis de la información recogida a través de los instrumentos cualitativos se utilizará para comprender de mejor manera los resultados obtenidos de orden cuantitativo (cuestionario de

gestión curricular). De este modo el análisis de ambos tipos de datos se utilizará para complementar entre sí la información recogida bajo ambos enfoques.

#### **4.5.1 Resultados de orden cuantitativo**

##### **4.5.1.1 Resultados generales en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular.**

La tabla N°13 da cuenta del porcentaje promedio de cada categoría de práctica en los criterios “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”. En relación a esto, y haciendo una descripción a nivel general, ninguna categoría de práctica alcanza el 50% en los criterios “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, lo que quiere decir que menos de la mitad de los profesores encuestados está de acuerdo con que dichas categorías de práctica son realizadas por el director y la Jefa de UTP en el establecimiento.

En relación a lo anterior, y desde un punto de vista más específico, la categoría *“Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio”* obtiene el mayor porcentaje promedio en el criterio “muy de acuerdo” con un 27,8%, y un 63% al sumar los porcentajes promedio de los criterios “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, obteniendo así, el mayor porcentaje promedio (entre estos dos criterios) con respecto a las demás categorías. A su vez, es la que tiene el menor porcentaje en el criterio “ni acuerdo ni en desacuerdo” con un 13% y en el criterio “muy en desacuerdo” con un 3,7%.

Por otro lado, la categoría *“coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”* obtiene un 61,1% entre los criterios “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, siendo el segundo mayor porcentaje promedio (entre estos dos criterios) con respecto a las demás categorías. A esto se suma que es el segundo menor porcentaje promedio en el criterio “en desacuerdo” con un 12,5%. Cabe destacar que es la categoría con el mayor porcentaje promedio en el criterio “de acuerdo” con un 48,6%, es decir, casi la mitad de los profesores está de acuerdo con que dicha práctica se realiza en el establecimiento.

La categoría *“promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos generados”* obtiene el menor porcentaje en el criterio “muy de acuerdo” con un 7,4%. A su vez, la suma entre los criterios “muy de acuerdo” y “de acuerdo” es el menor en comparación con las demás categorías de práctica con un 35,2%. Finalmente, es la categoría con el mayor porcentaje promedio en los criterios “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” con un 24,1% y un 20,4 %, respectivamente. Por consiguiente, es la categoría con el mayor porcentaje promedio al sumar estos dos últimos criterios con un 44,5%. Esto quiere decir, que casi la mitad de los profesores no percibe que dicha categoría se realiza en el establecimiento.

Finalmente, la categoría *“Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de*

*aprendizaje de los estudiantes*” es la que obtiene el menor porcentaje promedio en el criterio “de acuerdo” con un 24,1% y es la segunda categoría con el menor porcentaje promedio entre los criterios “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con un 48,2%. A su vez, es la que obtiene el segundo mayor porcentaje promedio en los criterios “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” con un 18,5%, respectivamente. Finalmente, es la segunda categoría con el mayor porcentaje promedio al sumar los criterios “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” con un 37%.

Los resultados descritos y analizados anteriormente se pueden observar en la siguiente tabla:

*Tabla N°13. Porcentaje promedio en cada categoría de práctica de Gestión Curricular*

<b>Categorías de Práctica</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>
<b>1.-Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio</b>	27,8%	35,2%	13%	18,5%	3,7%
<b>2.-Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del curriculum</b>	18,1%	38,9%	22,2%	11,2%	8,4%
<b>3.-Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje</b>	27%	27,8%	19%	16,7%	9,5%
<b>4.-Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes</b>	24,1%	24,1%	14,8%	18,5%	18,5%
<b>5.-Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje</b>	12,5%	48,6%	16,7%	12,5%	9,7%
<b>6.-Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje</b>	20,9%	30,6%	26,4%	16,7%	5,6%
<b>7.-Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados</b>	7,4%	27,8%	20,4%	21,4%	20,4%

*Fuente: elaboración propia*

#### 4.5.1.2 Resultados por reactivos en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular

##### 1) Categoría “Coordinación de la Implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio”.

Esta categoría implica definir planes de estudio en relación a los objetivos del establecimiento con el fin de ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados a sus estudiantes, y coordinar los tiempos para la implementación curricular que permitan utilizar de manera efectiva las horas de enseñanza disponibles para el logro de los objetivos académicos y formativos (Weinstein y Muñoz, 2012 en Rodríguez, 2017). Esto implica asignar estos tiempos de enseñanza mediante procedimientos que sirvan para organizar a los profesores (as) en su quehacer pedagógico, focalizando el trabajo y resguardando no desviar el foco de las metas de aprendizaje, pudiendo concretarse así, las actividades de enseñanza planificadas (Rodríguez, 2017).

De acuerdo a lo anterior, esta categoría está integrada por tres prácticas en relación al Director y al equipo técnico pedagógico: 1) Definen los planes de estudio del establecimiento en función a objetivos 2) Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos y 3) Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados, en cada una de estas prácticas, serán presentados y analizados a continuación:

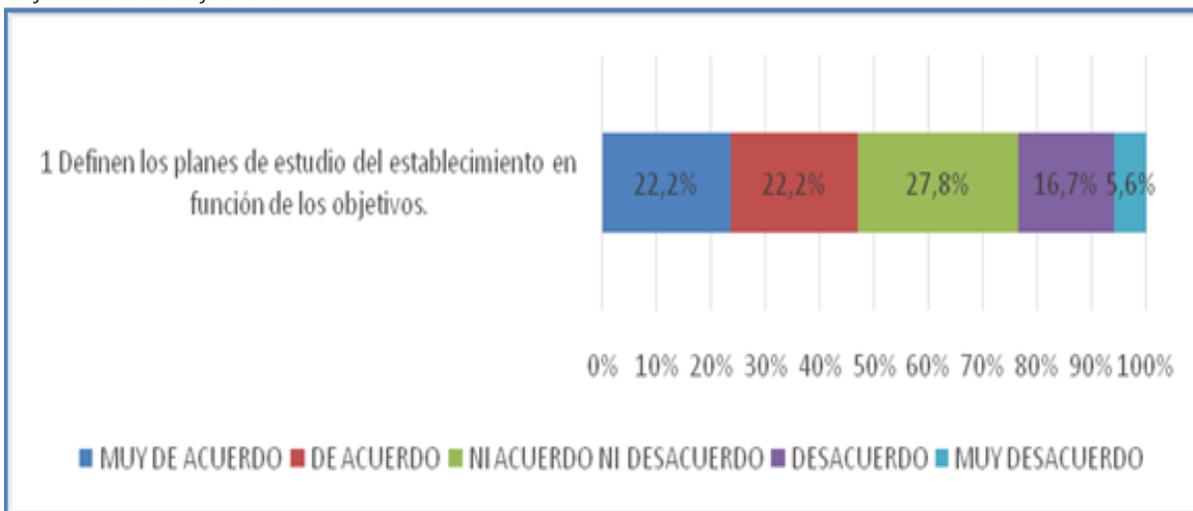
##### 1.1 Práctica “Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos”.

Como se evidencia en la figura N°8, solo un 22,2% de los docentes está “Muy de acuerdo” en que el Director y el Jefe de UTP definen los planes de estudio del establecimiento en función a los objetivos. Si a esto sumamos el porcentaje de docentes que está “De acuerdo” con que dichos actores realizan esta práctica (22,2%), no se alcanza a llegar al 50% (44,4%). Por otro lado, el descriptor “Ni acuerdo ni en desacuerdo” obtiene el porcentaje promedio más alto en relación a los otros descriptores con un 27,8%. Cabe destacar que un 16,7% está “En desacuerdo” con que se realiza esta práctica y un 5,6% “Muy en desacuerdo”, sumando entre estos dos últimos descriptores un porcentaje promedio del 22,3%.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y variabilidad, la percepción de los profesores con respecto a esta práctica no es favorable ni desfavorable. El descriptor que más se repitió fue 3 (Ni acuerdo ni en desacuerdo). El 50% de los docentes está por encima del valor 3 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor.

En promedio los profesores se ubican en 3,4. Asimismo se desvían de 3,4, en promedio, 1,4 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

Figura 8. Porcentaje promedio por cada descriptor. Práctica “Definen los planes de estudio del establecimiento en función a los objetivos.



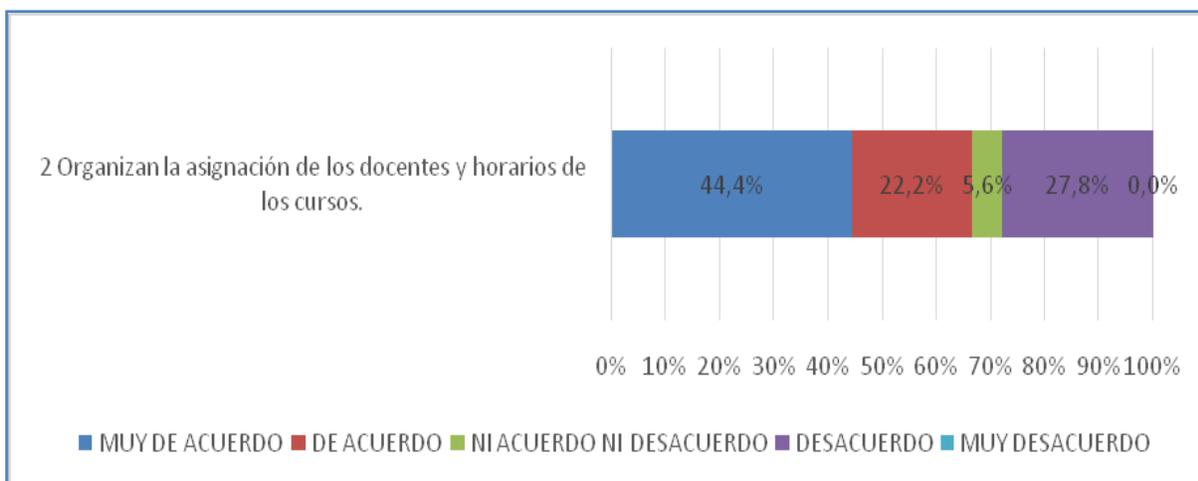
Fuente: elaboración propia

## 1.2. Organizan la asignación de los docentes y los horarios de los cursos.

La figura N°9 evidencia que el 44,4% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos. A su vez, un 22,2% de éstos está “De acuerdo” con que se realiza esta práctica. En relación a esto, es preciso destacar que la suma de ambos criterios da un total del 66,6%, es decir, más del 50% de los profesores percibe que en general esta práctica se realiza. Por otro lado, solo un 5,6% manifestó estar “ni de acuerdo ni desacuerdo”, un 27,8% “en desacuerdo” y un 0% “muy en desacuerdo”, siendo este último descriptor el menor porcentaje promedio obtenido.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y variabilidad, la percepción de los profesores ante esta práctica es muy favorable. La categoría que más se repitió fue 5 (muy de acuerdo). El 50% de éstos está por encima del valor 4 y el restante 50% por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 3,8. Asimismo se desvían del 3,8, en promedio, 1,3 unidades de la escala. Ningún profesor percibió esta práctica en el descriptor “muy en desacuerdo”. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores más bien elevados.

Figura 9. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica "Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos."



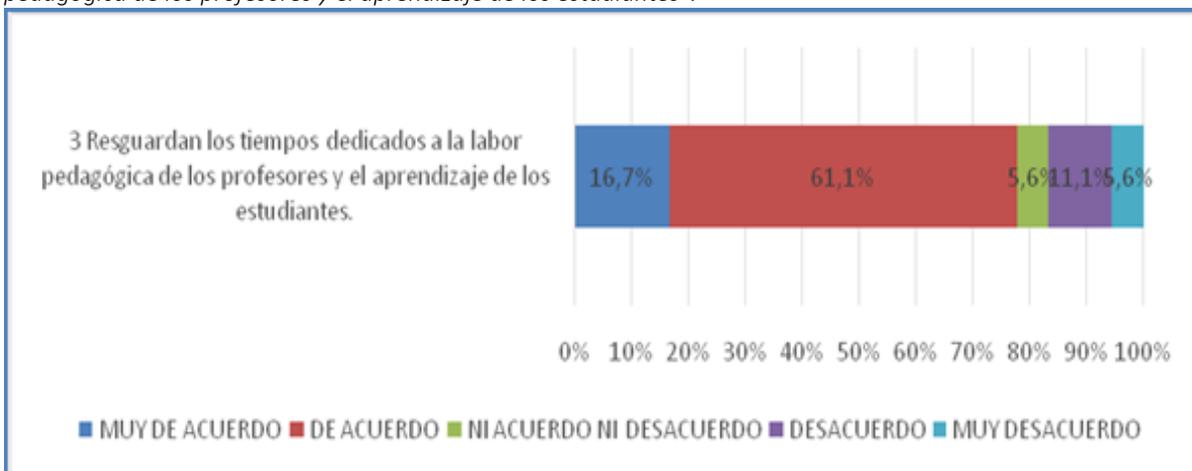
Fuente: Elaboración propia.

### 1.3. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a la figura N°10, un 16,7% de los docentes declara estar "Muy de acuerdo" con que el Director y el Jefe de UTP resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica, mientras que un 61,1% manifiesta estar "De acuerdo" con que el Director y el Jefe de UTP realizan dicha práctica, sumando, entre ambos criterios, un porcentaje promedio del 77,8%. Esto quiere que más de la mitad de los profesores manifiesta una percepción favorable a que esta práctica se realiza en el establecimiento. Junto con esto, los descriptores "Ni acuerdo ni en desacuerdo" y "Muy en desacuerdo" obtienen solo un 5,6%, mientras que el descriptor "En desacuerdo" llega al 11,1%.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, la percepción de los profesores con respecto a esta práctica es favorable. El descriptor que más se repitió fue 4 (De acuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 4 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 3,7. Asimismo se desvían de 3,7, en promedio, 1,1 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

Figura 10. Porcentaje promedio por cada descriptor. Práctica “Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes”.



Fuente: elaboración propia

## 2) Categoría “Lineamientos Pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”.

Esta categoría 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 hacerlo de manera coherente entre niveles y áreas de aprendizaje (Rodríguez, 2017). Esto incluye asesorar a los profesores sobre el uso de mejores prácticas y metodologías de enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012), asegurando la provisión de recursos pedagógicos y didácticos para la implementación curricular y evaluación, lo que implica la facilitación de materiales y/o recursos de aprendizaje para el logro de los objetivos propuestos.

De esta manera, esta categoría está integrada por cuatro prácticas en relación al director y al equipo técnico- pedagógico: 1) Acuerdan con los docentes, políticas comunes 2) Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura 3) Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores y 4) Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos.

Los resultados de dichas prácticas, serán presentados y analizados de forma individual, a continuación:

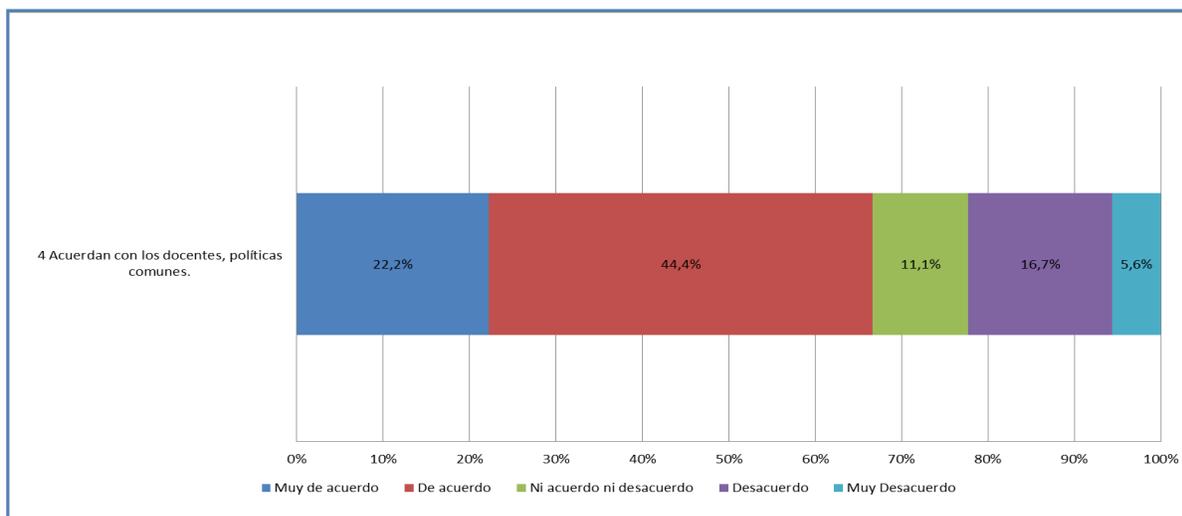
### 2.1. Acuerdan con los docentes, políticas comunes.

De acuerdo a la figura N°11, un 22,2% de los docentes manifiesta estar “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP acuerdan con los docentes políticas comunes. Si a esto le sumamos el porcentaje obtenido en el criterio “De acuerdo” (44,4%) da un porcentaje total del 66,6%. Esto quiere decir que más de la mitad de los profesores está de acuerdo en que

esta práctica se realiza. Por otro lado, un 11,1% de los profesores declara estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo”; un 16,7% “En desacuerdo” y solo un 5,6% “Muy en desacuerdo”.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que en general la percepción de los profesores con respecto a esta práctica es favorable. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 4 y el otro 50% por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 3,6. Asimismo, se desvían de 3,6, en promedio, 1,2 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores medio-elevados.

Figura 11. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Acuerdan con los docentes políticas comunes”



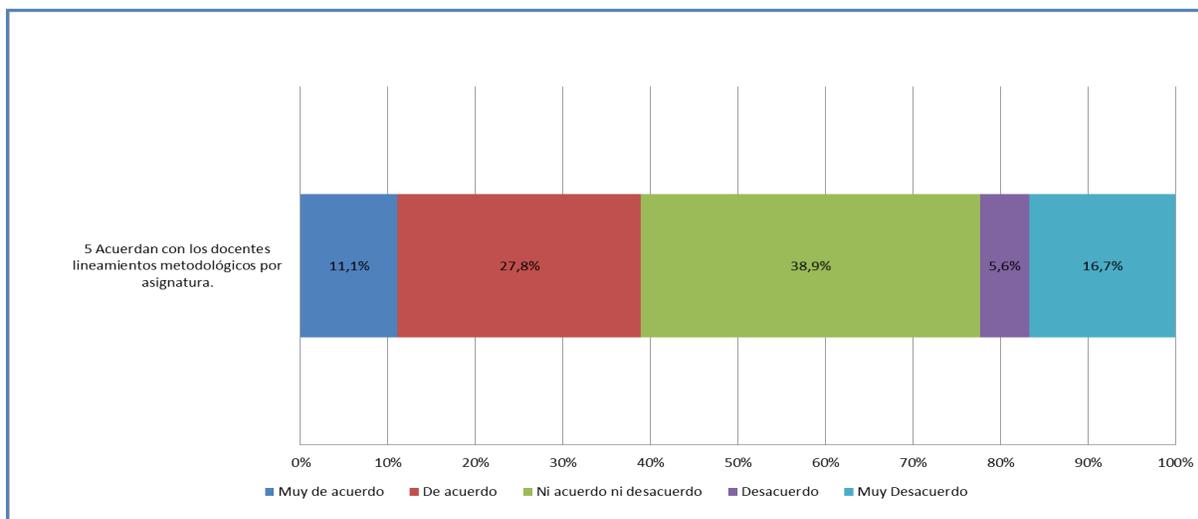
Fuente: elaboración propia

## 2.2. Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.

De acuerdo a la figura N°12, un 11,1% de los docentes expresa estar “Muy de acuerdo” con que el director y el jefe de UTP acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura. Si a esto sumamos el porcentaje del criterio “De acuerdo” (27,8%) no se alcanza a tener el 50%, obteniendo un porcentaje total de 38,9%. Por otro lado, un 38,9% manifiesta estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo”, un 5,6% en el criterio “En desacuerdo” y un 16,7% en el criterio “Muy en desacuerdo”.

Desde un punto de vista específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica no es favorable ni desfavorable. La categoría que más se repitió fue 3 (ni acuerdo ni en desacuerdo). El 50% de los profesores están por encima del valor 3 y el 50% restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio los profesores se ubican en 3,1 (ni acuerdo ni en desacuerdo). Asimismo, se desvían de 3,1, en promedio, 1,2 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores medios.

Figura 12. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura”.



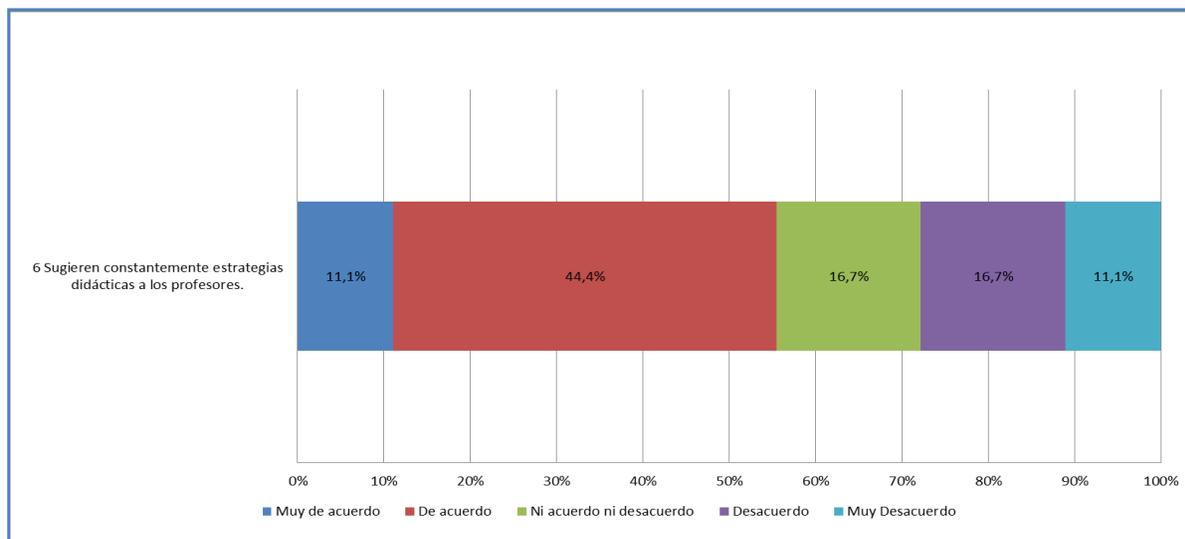
Fuente: elaboración propia

### 2.3. Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores.

En relación a la figura N°13, solo un 11,1% de los profesores está “Muy de acuerdo” con que el equipo directivo les sugiere constantemente estrategias didácticas. A pesar de este bajo porcentaje, un 44,4% de los docentes declara estar “De acuerdo” con que esta práctica se realiza, sumando entre ambos criterios un porcentaje total del 55,5%. Esto quiere decir que más de la mitad de los profesores en general está de acuerdo con que esta práctica se lleva a cabo. Por otro lado, los criterios “Ni acuerdo ni en desacuerdo” y “En desacuerdo” obtienen un 16,7%, mientras que el menor porcentaje lo obtuvo el criterio “Muy en desacuerdo” con un 11,1%.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que en general la percepción de los profesores ante esta práctica es favorable. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los profesores están por encima del valor 4 y el otro 50% por debajo de este valor. En promedio, los profesores se sitúan en 3,3 (ni acuerdo ni en desacuerdo). Asimismo, se desvían de 3,3, en promedio, 1,2 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medio-elevados.

Figura 13. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores”



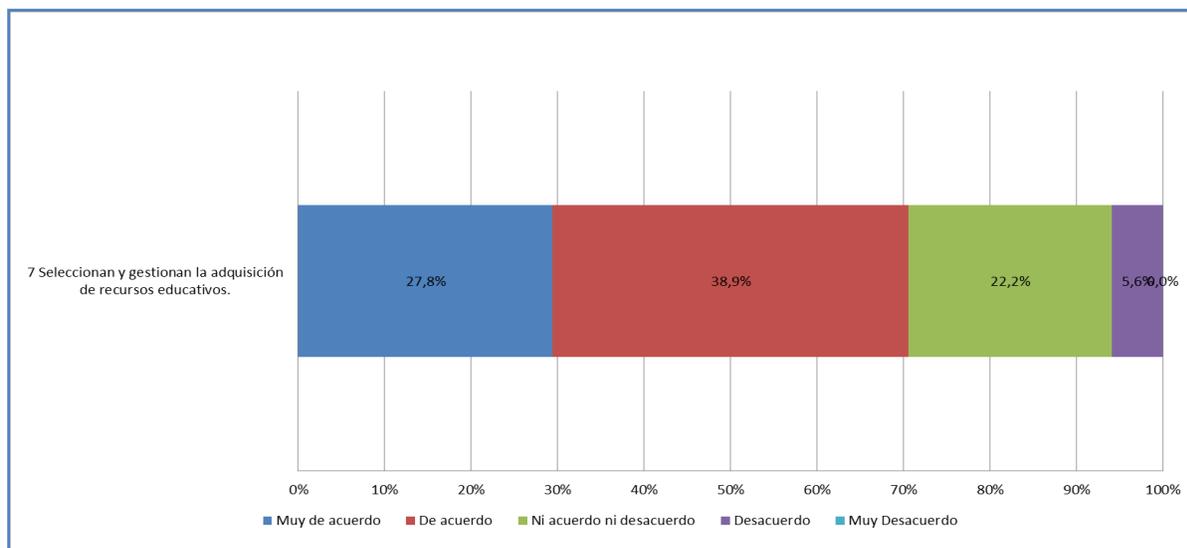
Fuente: elaboración propia

#### 2.4. Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos.

Como se evidencia en la figura N°14, un 27,8% de los profesores está “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos, mientras que un 38,9% manifiesta estar “De acuerdo” con que dicha práctica se realiza. La suma entre estos dos criterios da un porcentaje total del 66,7%. Esto quiere decir que más del 50% de los profesores está de acuerdo con que esta práctica se lleva a cabo en el establecimiento. Un porcentaje no menor se encuentra en el criterio “Ni acuerdo ni en desacuerdo” con un 22,2%. Finalmente, un 5,6% manifiesta estar “En desacuerdo” y un 0% “Muy en desacuerdo”.

Desde un punto de vista específico, tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que, en general, la percepción de los profesores ante esta práctica es favorable. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los profesores están por encima del valor 4 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 3,3 (ni acuerdo ni en desacuerdo). Asimismo, se desvían de 3,3, en promedio, 0,9 unidades de la escala, por lo que su variabilidad es relativamente baja. Ningún profesor manifestó estar “muy en desacuerdo” (no hay 1) con esta práctica. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores medios- elevados.

Figura 14. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos.”



Fuente: elaboración propia.

### 3) Categoría “Elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los profesos de enseñanza- aprendizaje.”

Esta categoría incluye prácticas que son mencionadas transversalmente por la literatura: planificación curricular y de la enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012 en Rodríguez, 2017). Dichas 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, en Rodríguez, 2017).

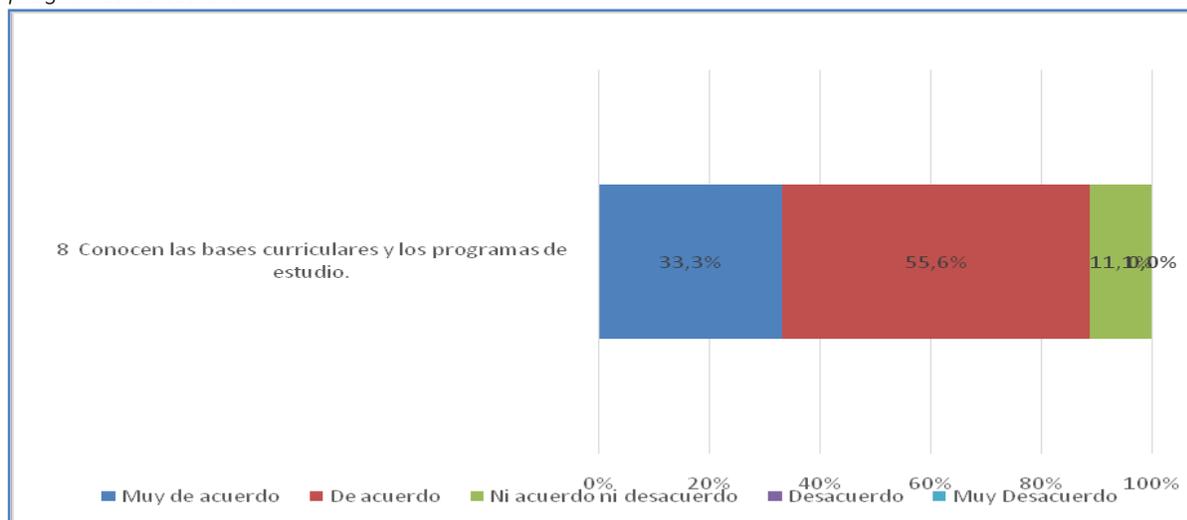
De esta manera, esta categoría integra siete prácticas: 1) Los profesores conocen las bases curriculares y los programas de estudio 2) Los profesores realizan planificaciones que abarcan la totalidad del curriculum 3) Los profesores realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio 4) Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso 5) Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura 6) El equipo directivo analiza y comenta reflexivamente con los profesores las planificaciones y 7) Se busca material complementario. Los resultados de dichas prácticas serán presentados y analizados a continuación:

### 3.1. Los profesores conocen las bases curriculares y los programas de estudio.

De acuerdo a los resultados arrojados por la figura N°15, el 33,3% de los docentes manifiesta conocer las bases curriculares y los programas de estudio. Si a esto sumamos el porcentaje obtenido en el criterio “De acuerdo” (55,6%) da un total del 89,9%. Esto quiere decir que la gran mayoría de los profesores declara manejar los documentos curriculares oficiales. Solo un 11,1% de los docentes declaró estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo” y un 0% tanto en el criterio “En desacuerdo” como en el “Muy en desacuerdo”.

Desde un punto de vista específico y tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica es positiva. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los profesores están por encima del valor 4 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 4,2 (de acuerdo). Asimismo se desvían de 4,2, en promedio, 0,6 unidades, por lo que su variabilidad es más bien menor. Ningún profesor manifestó estar en desacuerdo y muy en desacuerdo (no hay valores 1 y 2). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

Figura 15. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Los profesores conocen las bases curriculares y los programas de estudio”



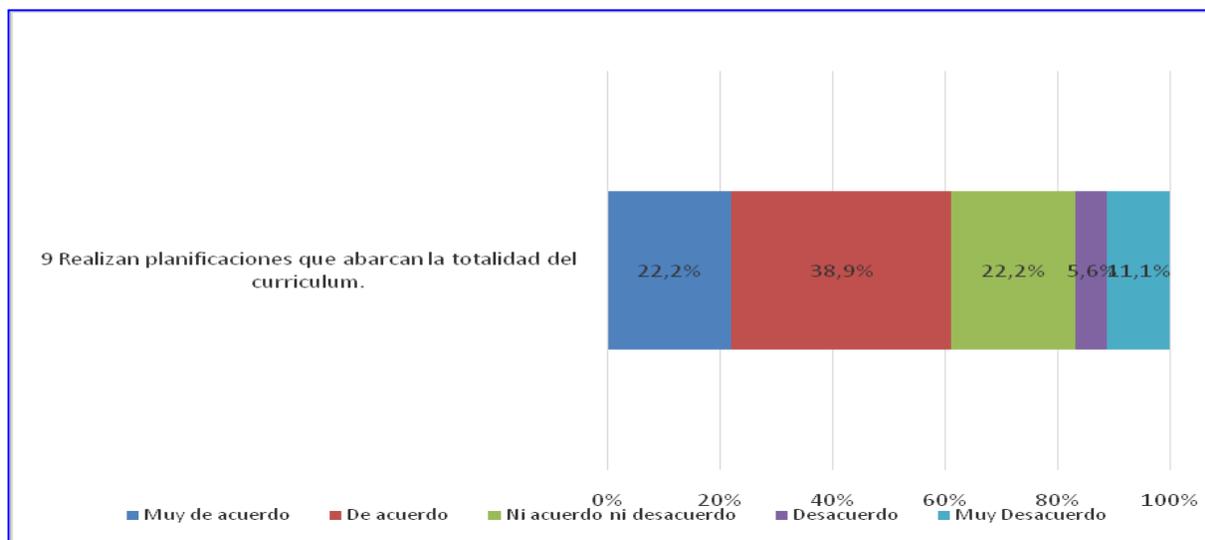
Fuente: elaboración propia

### 3.2. Los profesores realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.

En relación a la figura N°16, un 22,2% de los docentes manifiesta estar “Muy de acuerdo” con que realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum. Si bien esta práctica no alcanza el 50% de “Muy de acuerdo”, un 38,9% de los docentes está “De acuerdo” con que dicha práctica se realiza, sumando un total del 61,1% entre ambos criterios. Por otro lado, un 22,2% de los profesores declara estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo”, un 5,6% “En desacuerdo” y un 11,1% “Muy en desacuerdo” con que dicha práctica se realiza.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica más bien positiva. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los profesores están por encima de 4 y el 50% restante por debajo de este valor. En promedio los profesores se ubican en 3,6. Asimismo se desvían de 3,6, en promedio 1,2 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a estar en valores, en general, elevados.

Figura 16. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum”



Fuente: elaboración propia

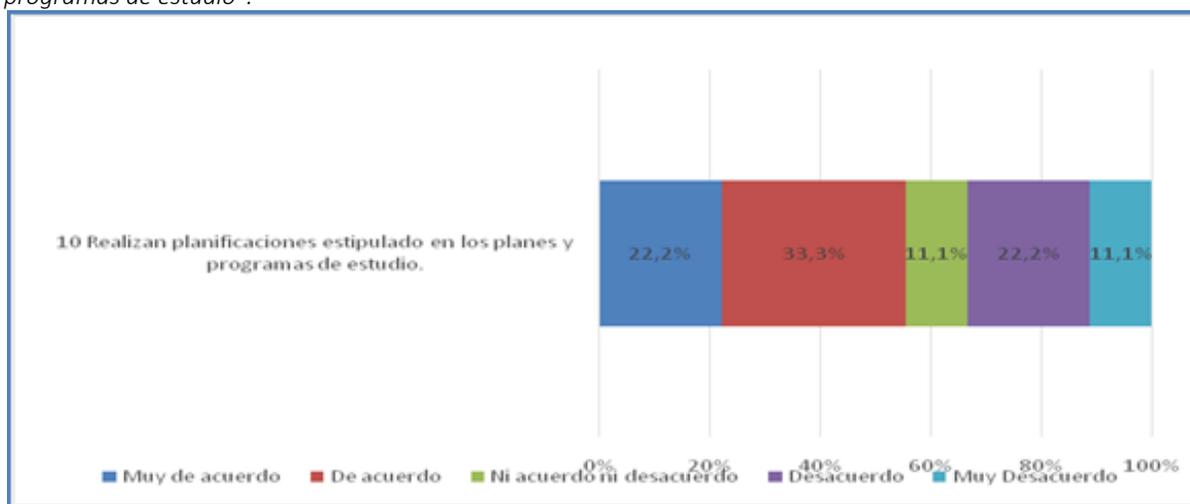
### 3.3. Realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio.

En relación a la figura N°17, un 22,2% de los docentes manifiesta estar “Muy de acuerdo” con que realizan planificaciones estipulados en los planes y programas de estudio. Es importante considerar que un 33,3% de los docentes manifestaron estar “De acuerdo” con que estos actores realizan dicha práctica, sumando un total de 55,5% entre ambos criterios, es decir, más del 50% de los profesores perciben que esta práctica se realiza. Por otro lado, tanto el criterio “Ni acuerdo ni en desacuerdo” y el criterio “Muy en desacuerdo” alcanzan el 11,1%.

Un porcentaje no menor de profesores declara estar en desacuerdo con esta práctica con un 22,22%.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores con respecto a esta práctica es favorable. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 4 y el otro 50% restante, por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 3,3. Asimismo, se desvían de 3,3, en promedio 1,4 unidades de la escala. Las puntuaciones en general tienen a ubicarse en valores medio-elevados.

Figura 17. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio”.



Fuente: elaboración propia

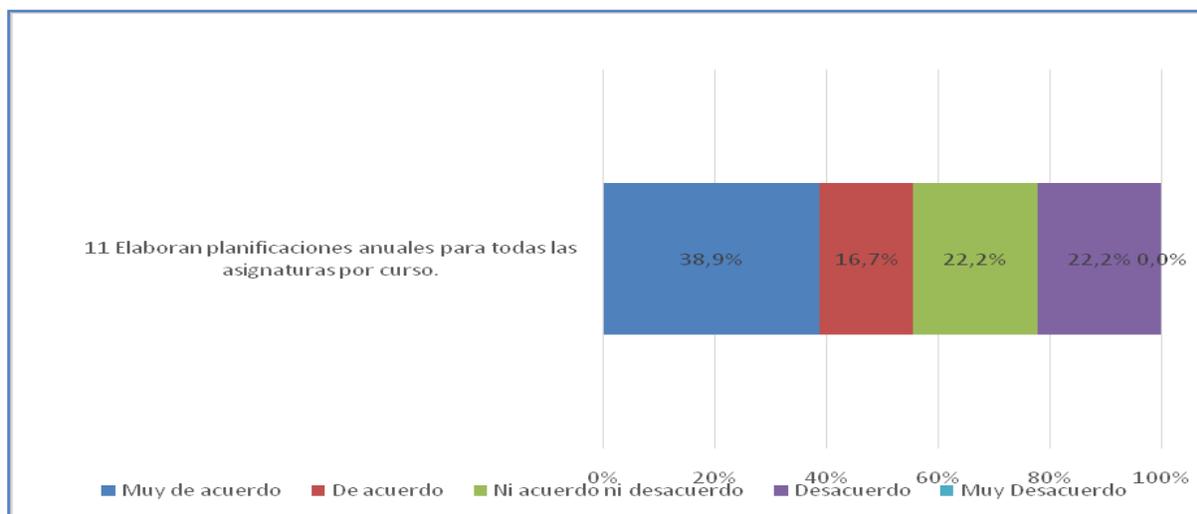
### 3.4. Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso.

De acuerdo a la figura N°18, un 38,9% de los docentes declara estar “Muy de acuerdo” con que elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso. Si a esto le sumamos el porcentaje obtenido en el criterio “De acuerdo” (16,7%) da un total del 55,6%. Esto quiere decir que un poco más de la mitad de los profesores percibe que esta práctica se realiza. Un porcentaje no menor lo obtienen los criterios “Ni acuerdo ni en desacuerdo” y “En desacuerdo” con un 22,2%. Cabe destacar que ningún profesor estuvo “Muy en desacuerdo” con que esta práctica se realiza.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que en general la percepción de los profesores con respecto a esta práctica es favorable. La categoría que más se repitió fue 5 (muy de acuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 4 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio los profesores se ubican en 3,7. Asimismo, se desvían de 3,7, en promedio, 1,2

unidades de la escala. Ningún profesor manifestó estar muy en desacuerdo con esta práctica (no hay 1). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores más bien elevados.

Figura 18. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso”



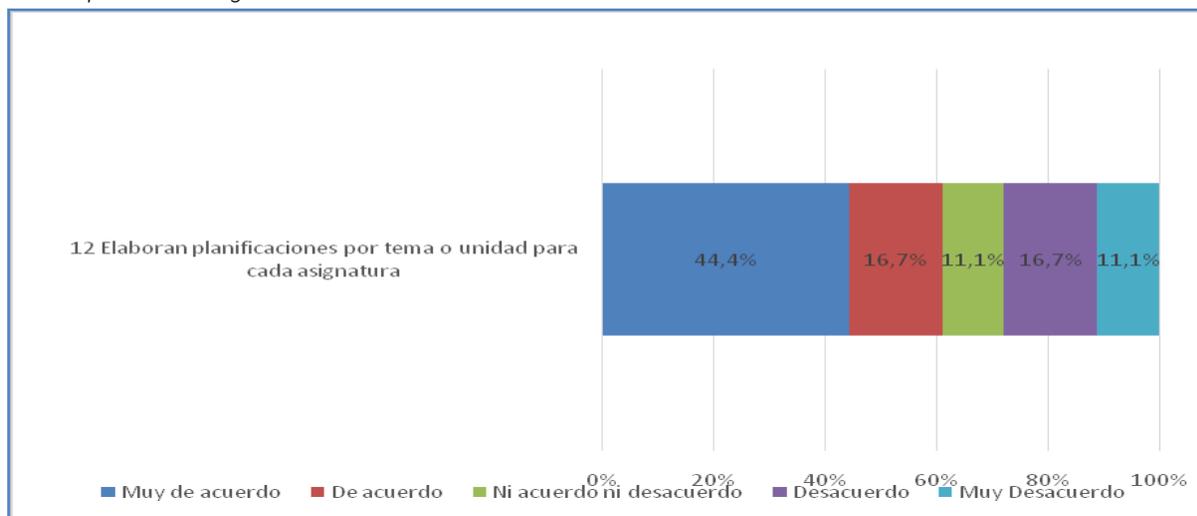
Fuente: elaboración propia.

### 3.5. Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura.

En relación a la figura N°19, un 44,4% de los docentes declara estar “Muy de acuerdo” con que elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura. Si a esto le sumamos el porcentaje obtenido en el criterio “De acuerdo” (16,7%) da un total del 61,1%. Esto quiere decir que más de la mitad de los profesores está de acuerdo con que esta práctica se realiza. Un 11,1% de los profesores declaró estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”, mientras que un porcentaje no menor declaró estar “En desacuerdo” con que esta práctica se realiza con un 16,7%.

Desde un punto de vista más específico, tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que en general la percepción de los profesores ante esta práctica es positiva. La categoría que más se repitió de 5 (muy de acuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 4 y el otro 50% por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 3,7. Asimismo, se desvían de 3,7 en 1,5 unidades de la escala, por lo que existe una alta variabilidad en las respuestas. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores más bien elevados.

Figura 19. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura”.



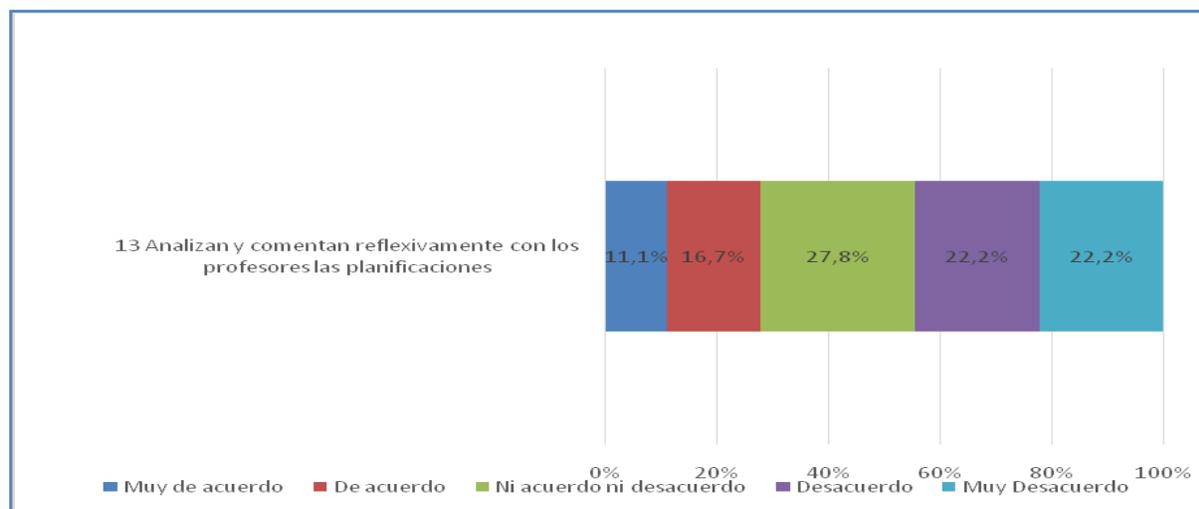
Fuente: elaboración propia

### 3.6. Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones.

De acuerdo a la figura N°20, solo un 11,1% de los profesores está “Muy de acuerdo” con que el equipo directivo analiza y comenta reflexivamente con los docentes las planificaciones. Si a esto le sumamos el porcentaje obtenido en el criterio “De acuerdo” (16,7%) solo alcanza un porcentaje total del 27,8%. Esto quiere decir que menos del 30% de los profesores está de acuerdo con que esta práctica se realiza. Por otro lado, un porcentaje no menor de profesores declara estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo” con un 27,8%. A su vez, cabe destacar que la suma entre los dos criterios más bajos (en desacuerdo y muy en desacuerdo) suman un total del 44,4%, o sea, un poco menos de la mitad de los profesores no está de acuerdo con que esta práctica se realiza.

Desde un punto de vista específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica no es favorable ni desfavorable. La categoría que más se repitió fue 3 (ni acuerdo ni en desacuerdo). El 50% de los profesores está por encima de 3 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio los profesores se ubican en 2,7. Asimismo, se desvían de 2,7, en promedio, 1,3 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores medio-bajos.

Figura 20. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica "Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones".



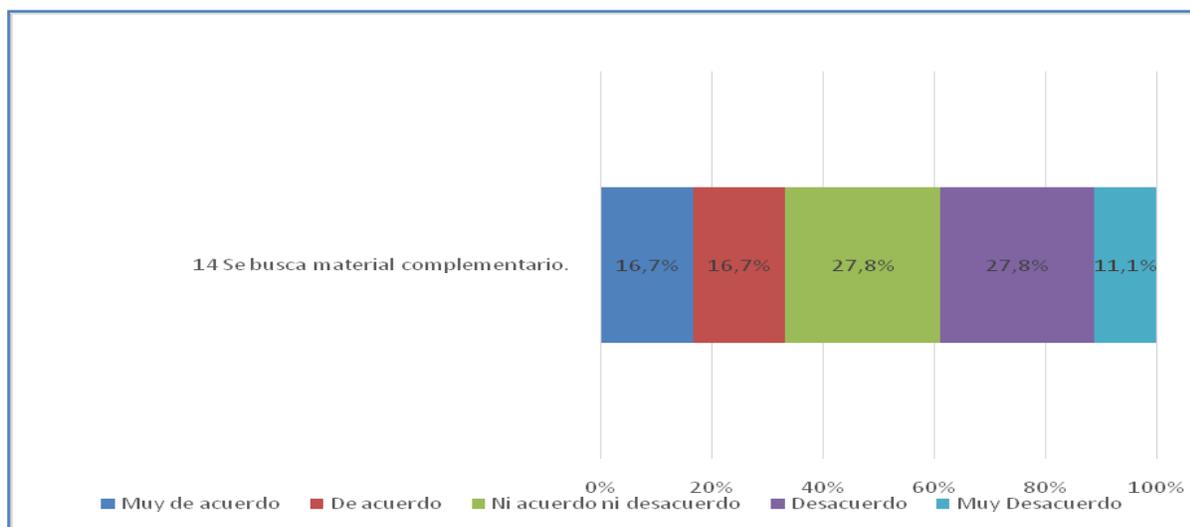
Fuente: elaboración propia.

### 3.7. Se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran actividades.

En relación a la figura N°21, solo un 16,7% de los docentes manifiesta estar "Muy de acuerdo" en que se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades. Si a esto sumamos el porcentaje obtenido en el criterio "De acuerdo" (16,7%) da un porcentaje total de un 33,4%, no alcanzando el 50%. Por otro lado, un porcentaje no menor manifiesta estar "Ni acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" con un 27,8%. Finalmente, un 11,1% de los profesores declara estar "Muy en desacuerdo" con que esta práctica se realiza.

Desde un punto de vista específico, tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que en general la percepción de los profesores ante esta práctica no es favorable ni desfavorable. Las categorías que más se repitieron fueron 3 (ni acuerdo ni en desacuerdo) y 2 (en desacuerdo). El 50% de los docentes está por encima del valor 3 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio los profesores se ubican en 3. Asimismo se desvían de 3, en promedio 1,3 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a situarse en valores medio-bajos.

Figura 21. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran actividades”



Fuente: elaboración propia

#### 4) Categoría “Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales.”

El monitoreo del trabajo pedagógico o apoyo a los profesores mediante la observación de clases es una práctica fundamental de la gestión curricular, ya que, está directamente relacionada con el desempeño del profesor y su mejora (Rodríguez, 2017). Para ello debiese hacerse en relación a las prácticas concretas, proporcionar sugerencias y comentarios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Murphy, 1990 en Rodríguez, 2017), incluyendo la revisión conjunta de las prácticas pedagógicas e identificar áreas de crecimiento profesional y considerar pasos específicos para la mejora. Además, es preciso asegurar el desarrollo del docente y de las metas de crecimiento establecidas. Esto, bajo un espacio de retroalimentación con carácter reflexivo, en el cual el profesor y el líder pedagógico, revisen activamente las prácticas pedagógicas (Marzano, 2003)

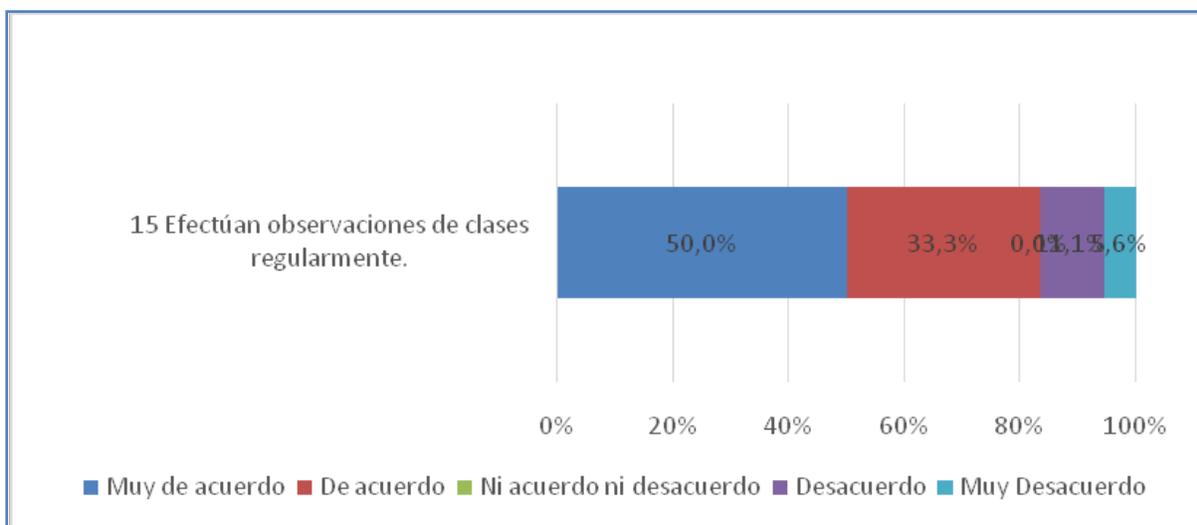
De esta manera y de acuerdo a lo anterior, esta categoría está integrada por tres prácticas: 1) El Director y el equipo técnico pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente 2) El Director y el equipo técnico pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes y 3) El director y el equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura para reflexionar y elaborar estrategias. Los resultados de dichas prácticas, serán presentados y analizados de forma individual, a continuación:

#### 4.1. Efectúan observaciones de clases regularmente.

De acuerdo a la figura N°22, un 50% de los docentes afirma estar “Muy de acuerdo” con que el Director y la Jefa de UTP efectúan observaciones de clases de forma regular. Si a esto le sumamos el porcentaje obtenido en el criterio “De acuerdo” (33,3%), da un porcentaje total de 83,3%, Esto quiere decir, que la gran mayoría de los profesores manifiesta que esta práctica se realiza en el establecimiento. Por otro lado, un 0% de los docentes declararon estar “Ni acuerdo ni en Desacuerdo”. En cuanto al criterio “En desacuerdo”, alcanzó el 11,1% y el “Muy en desacuerdo” solo un 5,6%.

Desde un punto de vista más específico y tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica es favorable. La categoría que más se repitió fue 5 (muy de acuerdo). El 50% de los profesores están por encima del valor 4,5 y el otro 50% por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 4,1 (de acuerdo). Asimismo, se desvían de 4,1, en promedio, 1,2 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

Figura 22. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Efectúan observaciones de clases regularmente”.



Fuente: elaboración propia

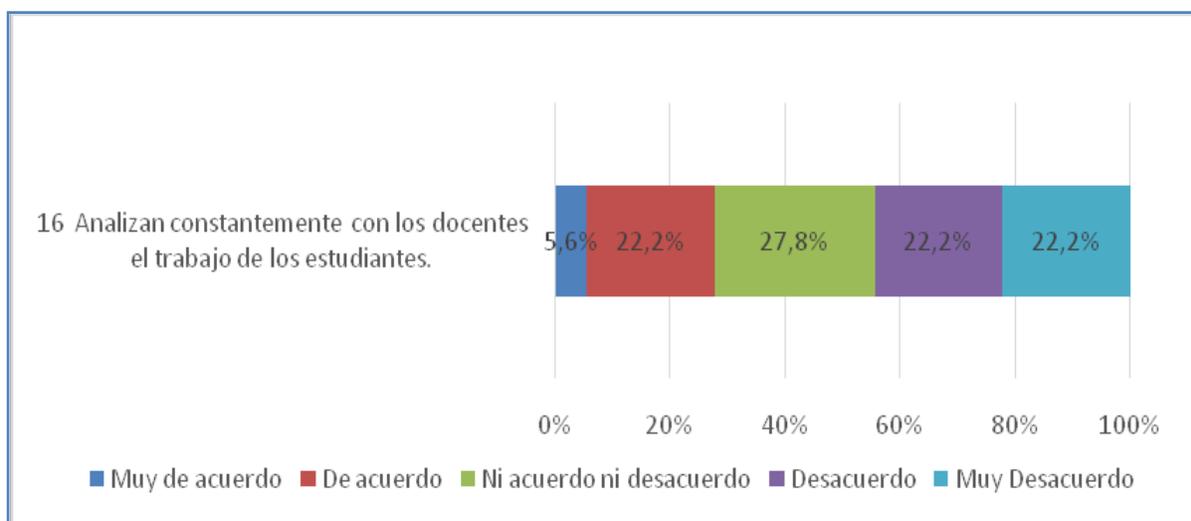
#### 4.2. Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes.

De acuerdo a la figura N°23, solo un 5,6% de los docentes manifiesta estar “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes. Si a este porcentaje le sumamos el que se obtuvo en el criterio “De acuerdo” (22,2%), da un porcentaje total de solo el 27,8%. Junto con esto, un porcentaje no menor de profesores que declaró estar “Ni acuerdo ni en Desacuerdo” con un 27,8%.

Cabe destacar que sumando los criterios “En desacuerdo” (22,2%) y “Muy en desacuerdo” (22,2%) da un porcentaje total del 44,4%. Si comparamos el porcentaje total de los criterios más favorables con los más desfavorables, este último es el que tiene un porcentaje mayor (44,4%).

Desde un punto de vista más específico y tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores no es positiva ni negativa. La categoría que más se repitió fue 3 (ni acuerdo ni en desacuerdo). El 50% de los profesores se ubican por encima del valor 3 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 2,7. Asimismo, se desvían de 2,7, en promedio, 1,2 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a estar en valores medio-bajos.

Figura 23. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes”.



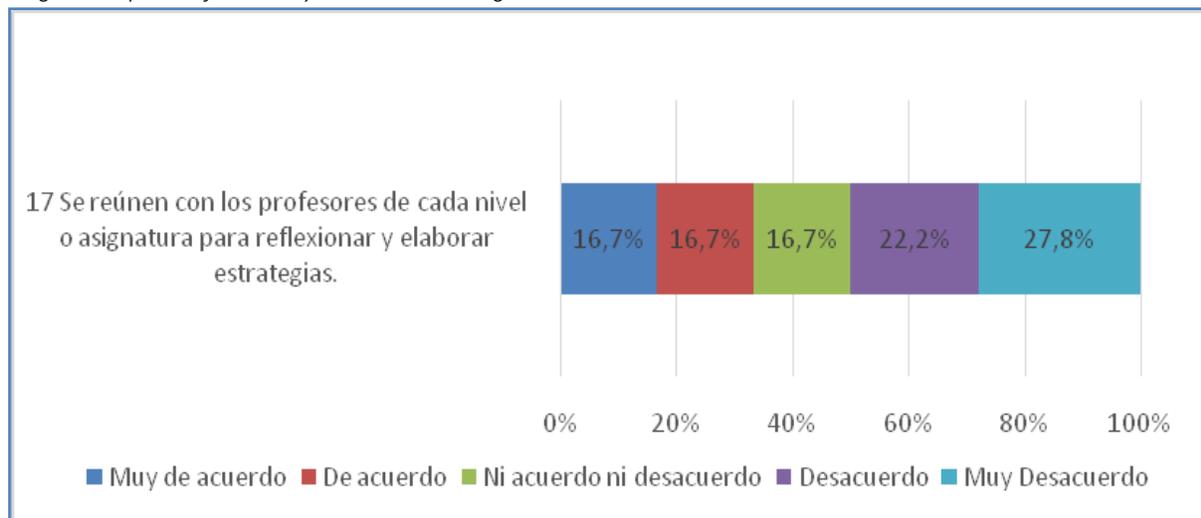
Fuente: elaboración propia

#### 4.3. Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura para reflexionar y elaborar estrategias.

La figura N°24 evidencia que solo un 16,7% de los docentes está “Muy de acuerdo” en que el Director y el Jefe de UTP se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura para reflexionar y elaborar estrategias. Si a esto le sumamos el porcentaje obtenido en el criterio “De acuerdo” (16,7%) da un porcentaje total del 33,4%. Esto quiere decir que menos de la mitad de los profesores manifiesta que esta práctica se realiza. Un porcentaje no menor obtuvo el criterio “Ni acuerdo ni en desacuerdo” con un 16,7%. Por otro lado, el criterio “Muy en desacuerdo” obtiene un 27,8% que, sumado al criterio “En desacuerdo” (22,2%), da un total del 50%. Esto quiere decir que más de la mitad de los profesores manifiesta que, en general, esta práctica no se lleva a cabo.

Desde un punto de vista más específico, tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores con respecto a esta práctica no es favorable. La categoría que más se repitió fue 1 (muy en desacuerdo). El 50% de los profesores están por encima de 2,5 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 2,7. Asimismo, se desvían de 2,7, en promedio, 1,5 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a estar en valores bajos.

Figura 24. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura para reflexionar y elaborar estrategias”



Fuente: elaboración propia

### 5) Categoría “Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.”

Esta categoría dice relación con 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 (MBDLE, 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. Esto, bajo el principio que la evaluación debe ser considerada como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera y de acuerdo a lo anterior, esta categoría está integrada por cuatro prácticas:

- 1) El director y el equipo técnico pedagógico estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación
- 2) El director y el equipo técnico pedagógico revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en objetivos relevantes
- 3) El director y el equipo técnico pedagógico revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplen distintas formas
- 4) El director y el equipo técnico pedagógico consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.

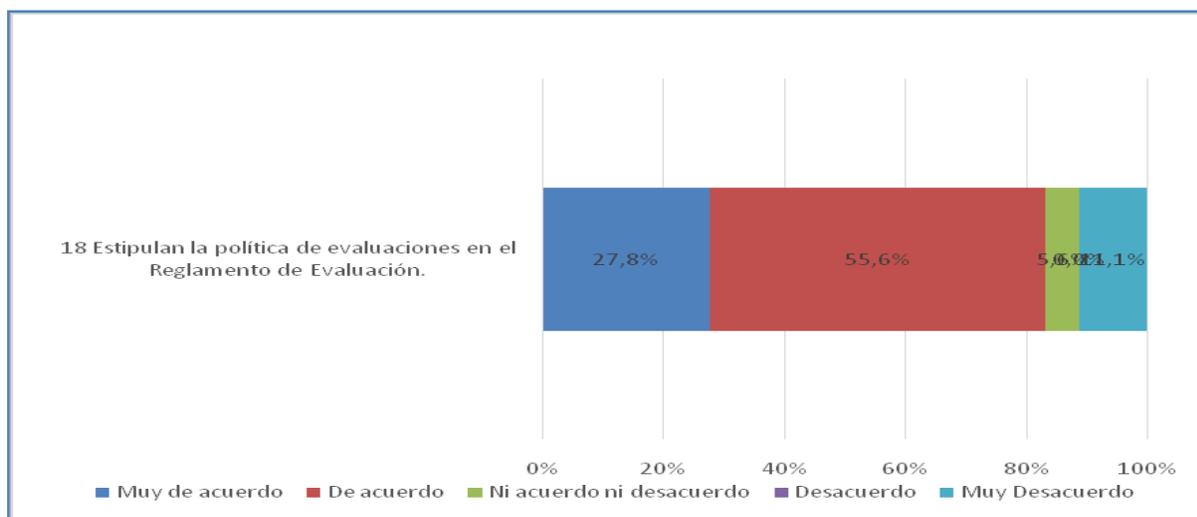
Los resultados de dichas prácticas serán presentados y analizados de forma individual, a continuación:

### 5.1. Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación.

La figura N°25 evidencia que un 27,8% de los docentes manifiesta estar “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación. Si a esto sumamos el porcentaje en el criterio “De acuerdo” (55,6%) da un porcentaje total del 83,4%. Esto quiere decir que un gran porcentaje de profesores tiene una percepción positiva en relación a que esta práctica se realiza en el establecimiento. Un porcentaje menor declaró estar “Ni acuerdo ni desacuerdo” con que esta práctica se realiza (5,6%). Por otro lado, un 11,1% declaró estar “Muy en desacuerdo” y un 0% “En desacuerdo”.

Desde un punto de vista más específico y tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica es positiva. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 4 (de acuerdo) y el 50% restante por debajo de este valor. En promedio, los participantes se ubican en 3,9. Asimismo, se desvían de 3,9, en promedio, 1,2 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

Figura 25. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación”.



Fuente: elaboración propia.

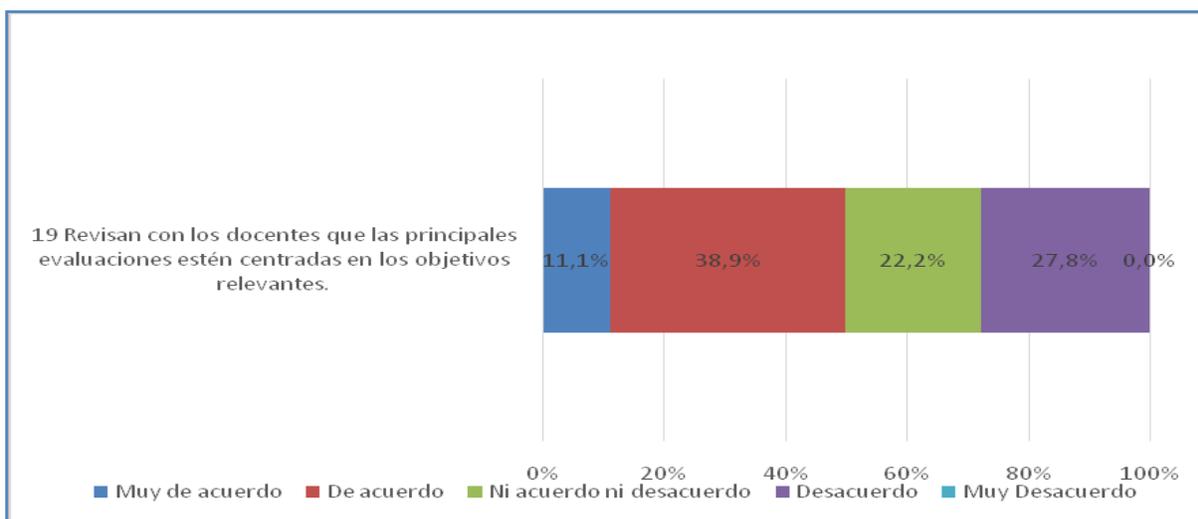
### 5.2. Revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en objetivos relevantes.

Como se evidencia en la figura N°26, un 11,1 % de los docentes declara estar “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes. Si a esto sumamos el criterio “De acuerdo” (38,9%), da un porcentaje total del 50%, es decir, la mitad de los profesores está de acuerdo con que esta práctica se realiza. A pesar de esto, un porcentaje no menor declaró

estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo” con un 22,2%. Por otro lado, un 27,8% manifestó estar “En desacuerdo” con que esta práctica se realiza y un 0% “Muy en desacuerdo”.

Desde un punto de vista más específico y tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que, en general, la percepción de los profesores ante esta práctica es positiva. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 3,5 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio los profesores se ubican en 3,3. Asimismo, se desvían de 3,3, en promedio, 1 unidad de la escala. Ningún profesor declaró estar “muy en desacuerdo” con esta práctica. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores más bien altos.

Figura 26. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes”.



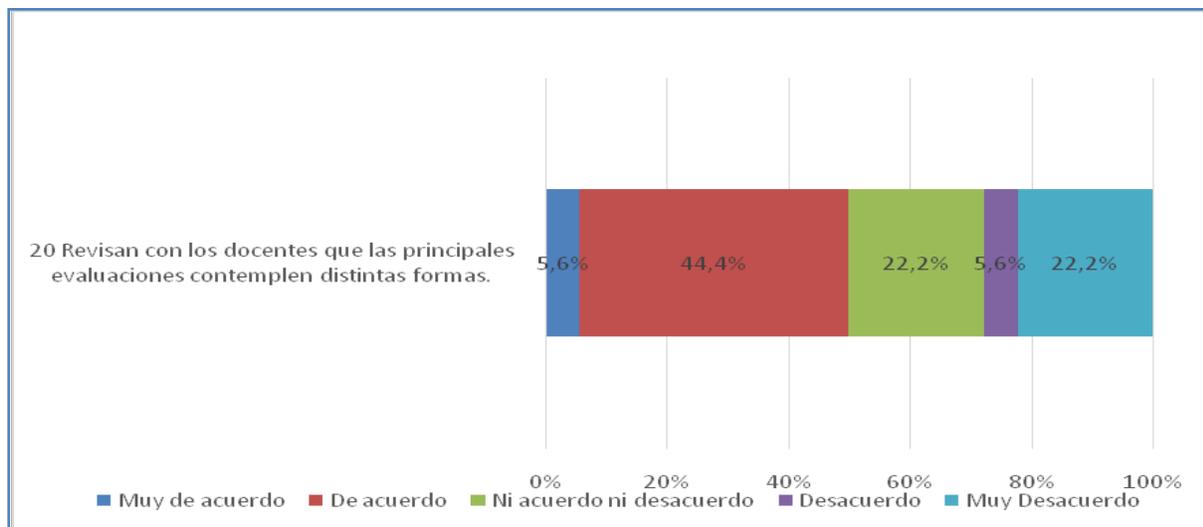
### 5.3. Revisan con los docentes que las evaluaciones tengan distintas formas.

En relación a la figura N°27, solo un 5,6% de los docentes manifiesta estar “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UPT revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplen distintas formas. A pesar de este bajo porcentaje, un 44,4% declara estar “De acuerdo” con que esta práctica se realiza, sumando entre ambos, un porcentaje total del 50%. Esto quiere decir que la mitad de los profesores tiene una percepción positiva en relación a que esta práctica se realiza en el establecimiento. Sin embargo, un porcentaje no menor declara estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo” con un 22,2%. Finalmente, un 5,6% declara estar “En desacuerdo”, mientras que un 22,2% “Muy en desacuerdo” con que dicha práctica se lleva a cabo en el establecimiento.

Desde un punto de vista más específico y tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica es positiva. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los docentes está por encima del valor 3,5 y el otro 50% restante por debajo de este valor, En

promedio los profesores se ubican en 3,1. Asimismo, se desvían de 3,1, en promedio, 1,3 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores medios o altos.

Figura 27. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplen distintas formas”



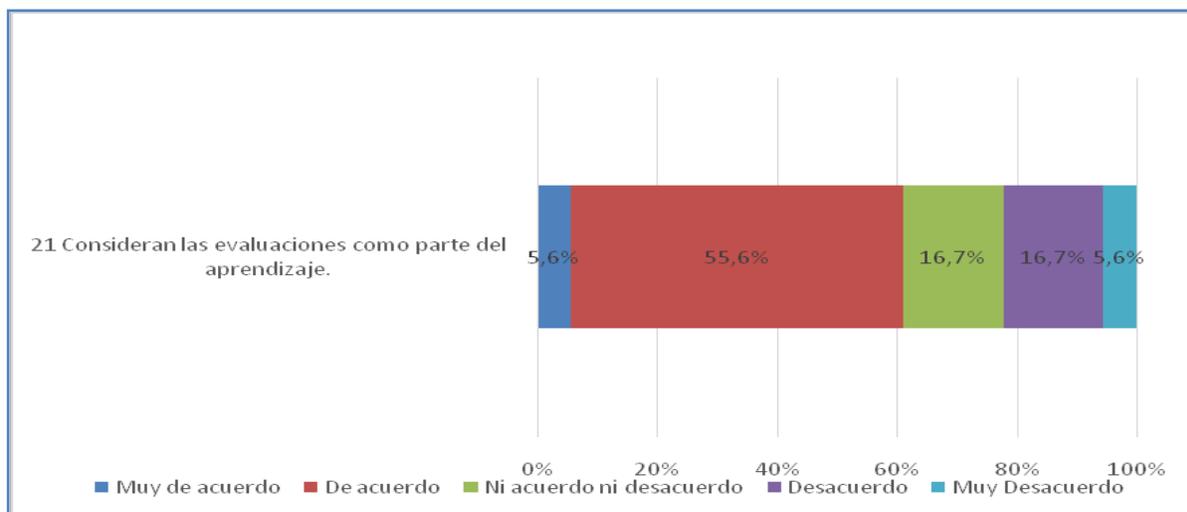
Fuente: elaboración propia

#### 5.4. Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.

En relación a la figura N°28, solo un 5,6% declara estar “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, mientras que un 55,6% de los docentes está “De acuerdo” con que dicha práctica se realiza. La suma entre ambos criterios da un porcentaje total del 61,2%. Esto quiere decir que más de la mitad de los profesores tienen una percepción positiva con respecto a que esta práctica se realiza en el establecimiento. Por otro lado, el criterio “Ni acuerdo ni en desacuerdo” y el “En desacuerdo” poseen el mismo porcentaje promedio con un 16,7%. El porcentaje menor se encuentra en el criterio “Muy en desacuerdo” con un 5,6%.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica en general es positiva. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de los docentes está por encima del valor 4 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 3,4. Asimismo se desvían de 3,4, en promedio, 1 unidad de la escala. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores elevados.

Figura 28. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica "Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje"



Fuente: elaboración propia

## 6) Categoría "Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje."

Esta categoría implica supervisar la cobertura curricular mediante visitas de aula, verificando planificaciones de clases y reuniones en conjunto con los docentes (Marzano, 2013). 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, lo que permitirá tomar decisiones basados en la evidencia y ajustar las estrategias de enseñanza y la gestión pedagógica de manera continua y oportuna (MBDLE, 2015).

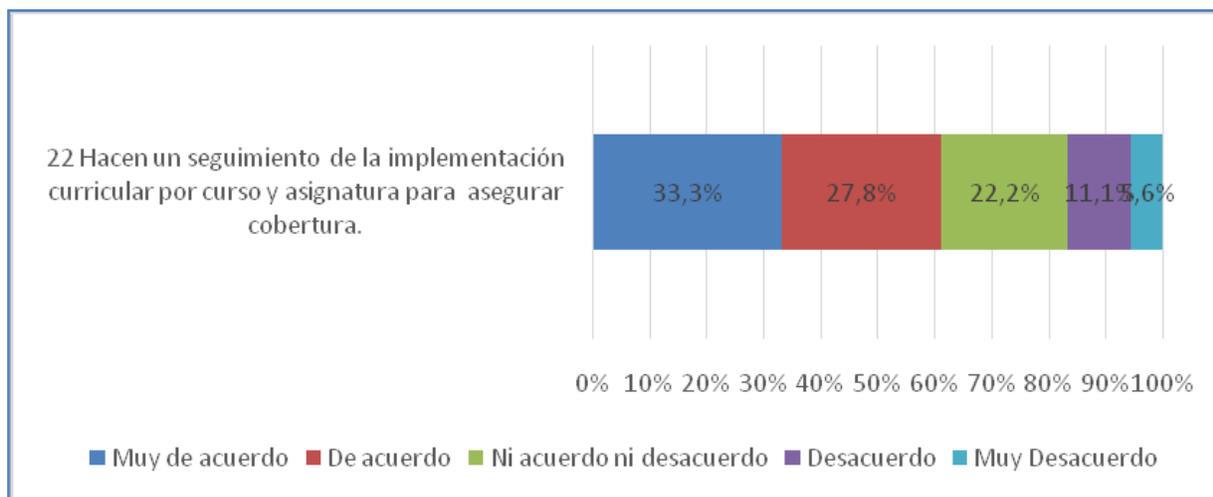
De acuerdo a lo anterior, esta categoría está integrada por cuatro prácticas con respecto al Director y al equipo técnico pedagógico: 1) Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y por asignatura para asegurar cobertura 2) Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones 3) Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos y 4) Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales. Los resultados de dichas prácticas serán presentados y analizados, de forma individual, a continuación:

### 6.1. Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar cobertura curricular.

Como se evidencia en el gráfico N°29, un 33,3% de los docentes manifiesta estar “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar cobertura. Si sumamos a este porcentaje al obtenido en el criterio “De acuerdo” (27,8%) da un total del 61,1%. Esto quiere decir que existe un gran nivel de acuerdo con que esta práctica se realiza por parte de los profesores. Por otro lado, un porcentaje no menor indicó estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo” con que esta práctica se realiza con un 22,2%, mientras que el criterio “En desacuerdo” obtiene un 11,1% y el criterio “Muy en desacuerdo” un 5,6%.

Desde un punto de vista más específica, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad podemos decir que la percepción de los profesores ante esta práctica es positiva. La categoría que más se repitió fue 5 (muy de acuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 4 y el restante 50% se sitúa por debajo de ese valor. En promedio los participantes se ubican en 3,7 (muy cercano al criterio “de acuerdo”). Asimismo se desvían de 3,7, en promedio, 1,2 unidades de la escala.

Figura 29. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar cobertura”.



Fuente: elaboración propia

### 6.2. Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.

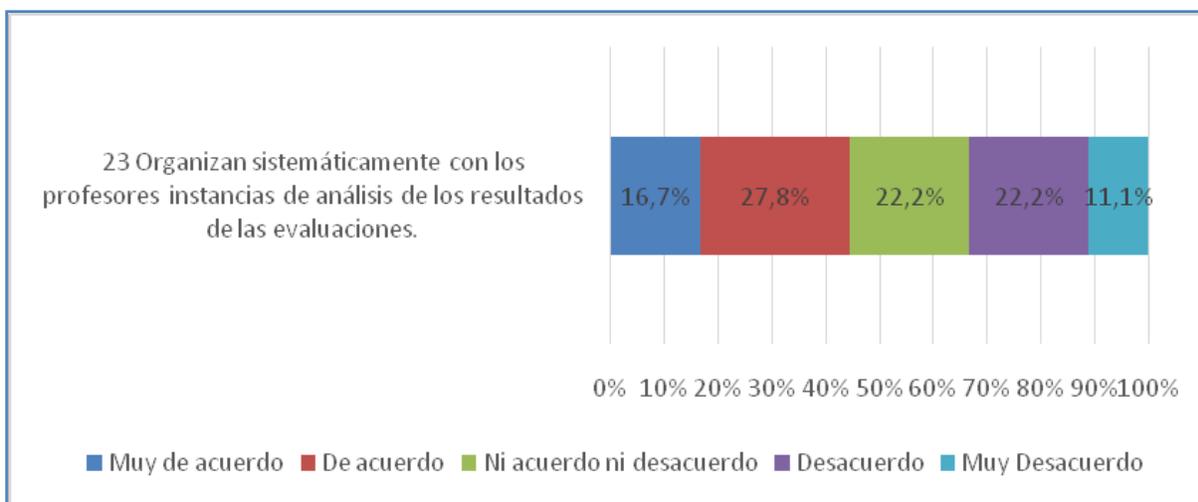
Como se evidencia en la figura N°30, un 16,7% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de evaluaciones. Si a esto sumamos el porcentaje promedio obtenido en el criterio “De acuerdo” (27,8%) da un total del 44,5%, por lo que la suma entre

ambos criterios no alcanza a llegar al 50%. Por otro lado, los criterios “Ni acuerdo ni en desacuerdo” y “En desacuerdo” obtienen un 22,2%, respectivamente.

Finalmente, un porcentaje no menor lo obtiene el criterio “Muy en desacuerdo” con un 11,1%. Al respecto, cabe destacar que la suma entre los criterios menos favorables (en desacuerdo y muy en desacuerdo) alcanza un porcentaje del 33,3%.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica es positiva. La categoría que más se repitió fue 4. El 50% de los profesores está por encima del valor 3 y el restante 50% por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 3,2 (ni acuerdo ni desacuerdo). Asimismo se desvían de 3,2 en promedio, 1,3 unidades de la escala.

Figura 30. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Organizan sistemáticamente con los docentes instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones”



Fuente: elaboración propia

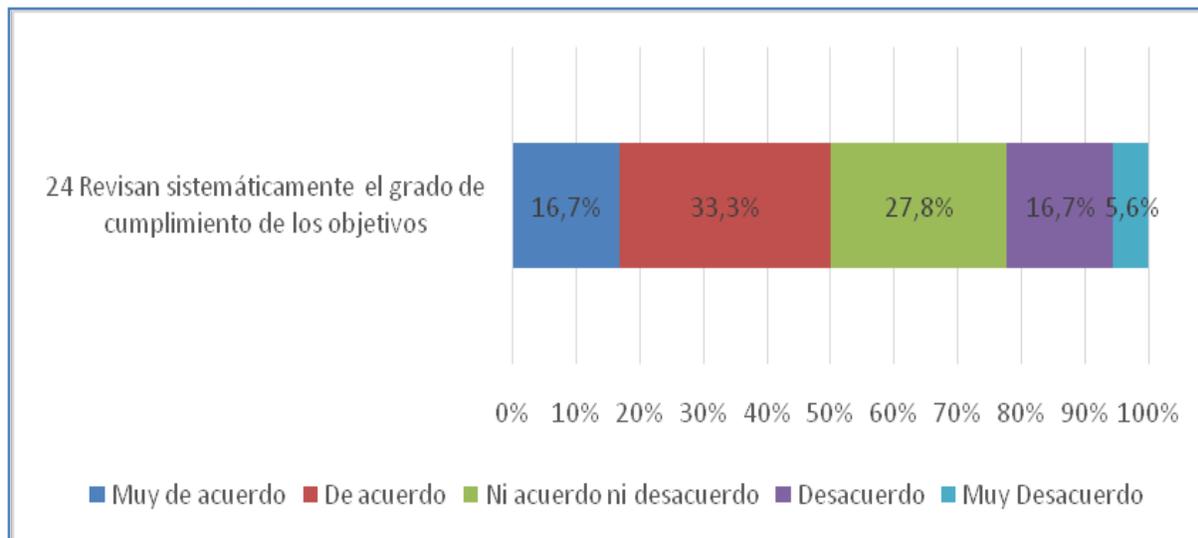
### 6.3. Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos.

Como se evidencia en la figura N°31, un 16,7% de los docentes declara estar “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos. No obstante, si sumamos el porcentaje de este criterio con el porcentaje obtenido en el criterio “De acuerdo” (33,3%) da un total del 50%. Es decir, la mitad de los docentes tiene una percepción positiva con respecto a que esta práctica se realiza. Un porcentaje no menor declara estar “Ni acuerdo ni en desacuerdo” con un 27,8%. Si bien el porcentaje promedio en el criterio “Muy en desacuerdo” es más bien baja (5,6%), la suma entre éste con el criterio “En desacuerdo” (16,7%) da un total del 22,3%.

Desde un punto de vista más específico y tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores ante esta práctica es, en general, positiva. La categoría que más se repitió fue 4 (de acuerdo). El 50% de

los profesores está por encima del valor 3,5 y el restante 50% por debajo de ese valor. En promedio, los participantes se ubican en 3,4. Asimismo, se desvían de 3,4, en promedio, 1,1 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores medios y elevados.

Figura 31. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica "Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos".



Fuente: elaboración propia.

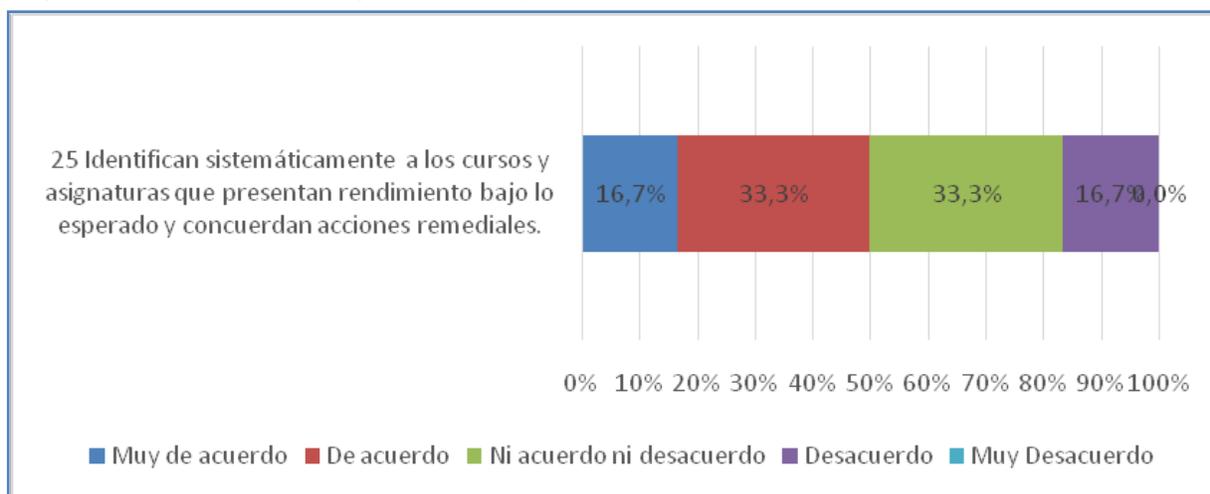
#### 6.4. Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.

Como se evidencia en la figura N°32, un 16,7% de los docentes manifiesta estar "Muy de acuerdo" con que el Director y el Jefe de UTP identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales. El porcentaje obtenido en este criterio sumado al obtenido en el criterio "De acuerdo" (33,3%) da un total del 50%. Esto quiere decir que la mitad de los profesores está de acuerdo con que dicha práctica se realiza. Por otro lado, un buen porcentaje de profesores declaró estar "Ni acuerdo ni en desacuerdo", con un 27,8%. Cabe destacar que si bien posee un porcentaje no menor en el criterio "En desacuerdo" con un 16,7%, un 0% declaró estar "Muy en desacuerdo" con que esta práctica se realiza.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos decir que la percepción de los profesores ante esta práctica es, en general, positiva. Las categorías que más se repitieron fueron 4 (de acuerdo) y 3 (ni acuerdo ni en desacuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 3,5 y el otro 50% restante por debajo de este valor. En promedio los profesores se ubican en 3,4. Asimismo, se desvían de 3,5, en promedio, 1 unidad de la escala. Cabe destacar que ningún profesor

declaro estar “muy en desacuerdo” con esta práctica (no hay 1). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medio altos.

Figura 32. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan un bajo rendimiento y concuerdan acciones remediales”.



Fuente: elaboración propia.

### 7) Categoría “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos.

Otro elemento importante dentro del proceso de gestión curricular es esta categoría, que implica la creación de espacios para la discusión técnica, promoviendo el debate e intercambio profesional, donde se focalice en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas implementadas, analizarlas de manera crítica y constructiva, intercambiar ideas, estrategias, recursos, soluciones, buscar y entregar apoyo a los demás profesionales, dando lugar a un trabajo colegiado (Robinson, et al., 2009) donde prime el bien colectivo, se aprenda en equipo y se compartan fracasos y errores, de manera que favorezca la construcción de conocimiento colectivo (Elmore 2010).

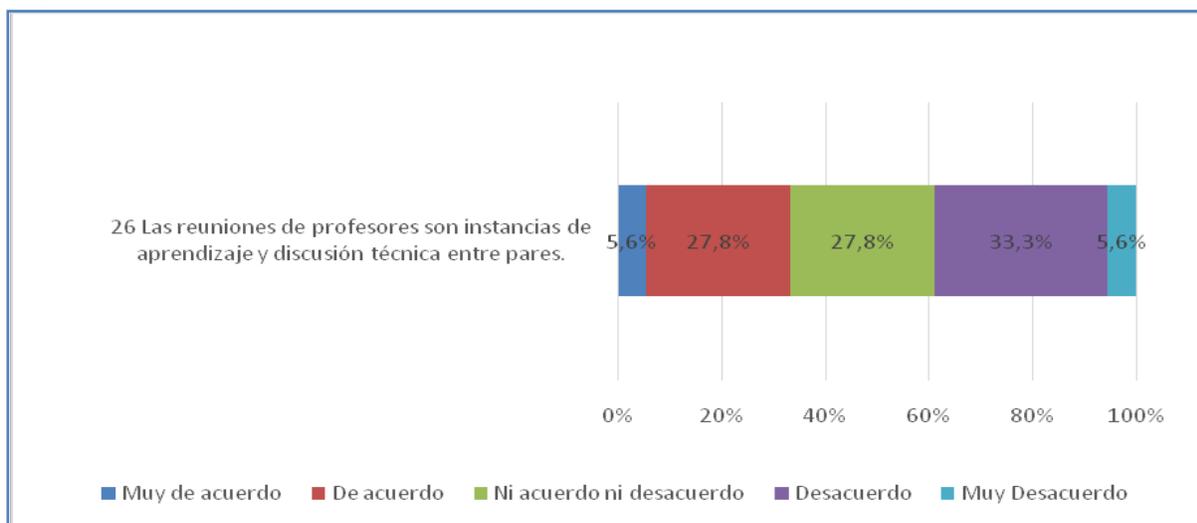
De acuerdo a lo anterior, esta categoría está integrada por tres prácticas: 1) Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares 2) Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes a los vacíos que presentan y 3) Gestionan y promueven el intercambio, realización, adaptación y mejora de los recursos educativos. Los resultados de dichas prácticas serán presentados y analizados, de forma individual, a continuación:

### 7.1. Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares.

Como se evidencia en la figura N°33, solo un 5,6% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares. Si sumamos el porcentaje obtenido en este criterio con el criterio “De acuerdo” (27,8%), la suma de ambos no alcanza a llegar al 50% (33,4%). Al respecto, cabe destacar que este último porcentaje es menor en relación a la suma total de los porcentajes de los criterios “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo” (38,9%). Finalmente, el porcentaje promedio en el criterio “Ni acuerdo ni en desacuerdo” alcanza casi el 30% con un 27,8%.

Desde un punto de vista más específico, en relación a las medidas de tendencia central y de variabilidad, la percepción de los profesores con respecto a esta práctica no es favorable. La categoría que más se repitió fue 2 (en desacuerdo). El 50% de los profesores está por encima del valor 3 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes se ubican en 2,9. Asimismo se desvían del 2,9, en promedio, 1,1 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores más bien medio-bajos.

Figura 33. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Las reuniones de profesores son instancias de



aprendizaje y discusión técnica entre pares”

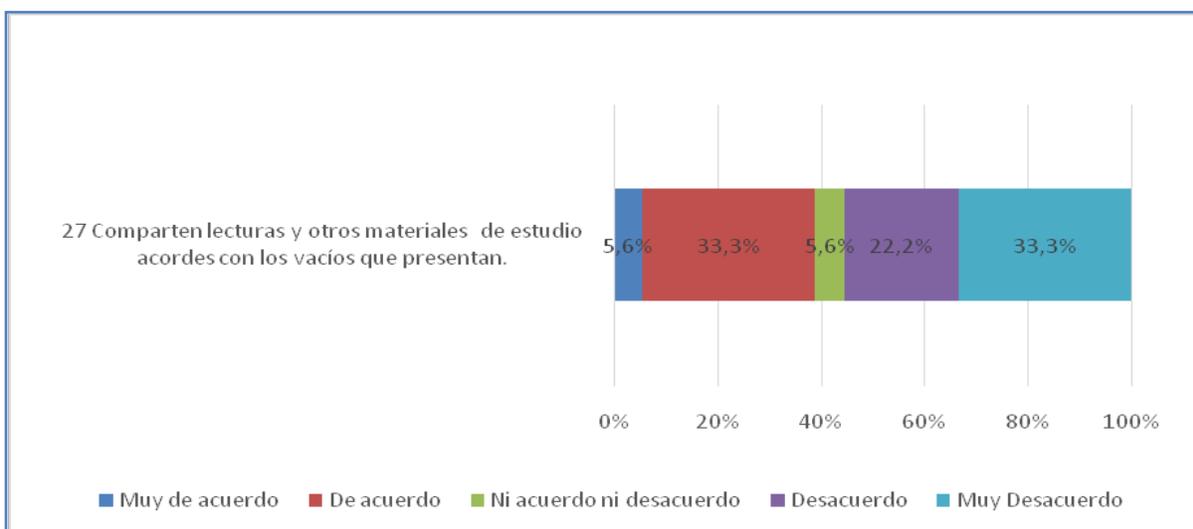
Fuente: elaboración propia

### 7.2. Comparten lecturas y otros materiales de estudio acorde con los vacíos que presentan.

Como se evidencia en la figura N°34, solo un 5,6% de los docentes declara estar “Muy de acuerdo” con que se comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan. Si a esto le sumamos el porcentaje obtenido en el criterio “De acuerdo” (33,3%) da un total de un 38,9%. Esto quiere decir que la suma entre los criterios más

elevados no alcanza a llegar a un 40%. Por otro lado, es preciso destacar que la suma de los porcentajes en los criterios “En Desacuerdo” y “Muy en desacuerdo” es mayor al 50%, con un 55,5%, siendo a su vez la práctica con el mayor porcentaje de “Muy en desacuerdo”-dentro de esta categoría- con un 33,3%. Cabe destacar que el menor porcentaje dentro de esta práctica lo obtuvo el criterio “Ni acuerdo ni en desacuerdo” con un 5,6%.

Desde el punto de vista más específico y tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, la percepción de los profesores con respecto a que esta práctica se realice en la escuela no es positiva. Las categorías que más se repitieron fueron 4 y 1 (de acuerdo y muy en desacuerdo, respectivamente). El 50% de los profesores está por encima del valor 2 y el restante 50% se ubica por debajo de este valor. En promedio, los profesores se ubican en 2,6. Asimismo se desvían de 2,6, en promedio, 1,4 unidades de la escala. Las puntuaciones



tienden a situarse en valores medio-bajos.

Figura 34. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Comparten lecturas y otros materiales de estudio acorde con los vacíos que presentan”

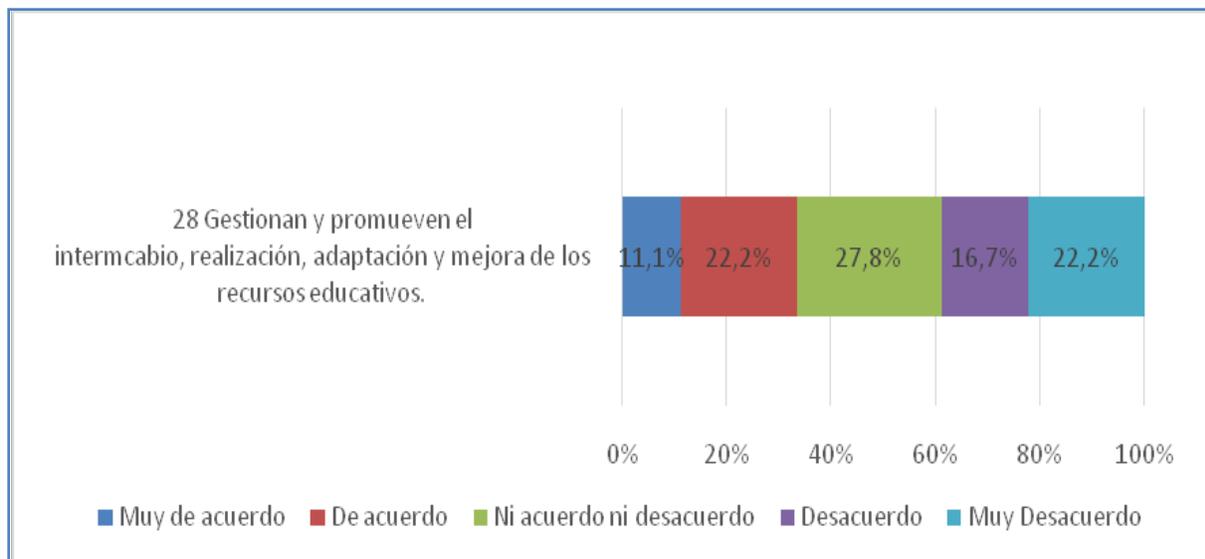
Fuente: elaboración propia.

### 7.3. Gestionan y promueven el intercambio, realización, adaptación y mejora de los recursos educativos.

En relación a la figura N°35, un 11,1% de los docentes manifiesta estar “Muy de acuerdo” con que el Director y el Jefe de UTP gestionan y promueven el intercambio, realización, adaptación y mejora de los recursos educativos. Si a esto sumamos el porcentaje promedio obtenido en el criterio “De acuerdo” (22,2%) da un total del 33,3% dentro de los criterios más favorables. Por otro lado, el porcentaje promedio más alto dentro de esta práctica es el obtenido en el criterio “Ni acuerdo ni en desacuerdo” con un 27,8%. Cabe destacar además el porcentaje promedio obtenido en el criterio “Muy en desacuerdo” con un 22,2% que, sumado

al criterio “En desacuerdo” (16,7%) da un total cercano al 40% con un 38, 9%. De esto podemos concluir que la suma entre los porcentajes promedio de criterios más desfavorables es mayor a la obtenida en los más favorables.

Desde un punto de vista más específico y tomando en cuenta las medidas de tendencia central y de variabilidad, podemos afirmar que la percepción de los profesores en relación a que esta práctica se realice no es favorable ni desfavorable. La categoría que más se repitió fue 3 (ni acuerdo ni en desacuerdo). El 50% de los docentes está por encima del valor 3 y el restante se sitúa por debajo de ese valor. En promedio los profesores se ubicaron en 2,8 (más



cercano al ni acuerdo ni en desacuerdo). Asimismo se desvían de 2,8, en promedio, 1,3 unidades de la escala. Las puntuaciones tienen a ubicarse en valores medio-bajos.

Figura 35. Porcentaje promedio en cada descriptor. Práctica “Gestionan y promueven el intercambio, realización, adaptación y mejora de los recursos educativos”

Fuente: elaboración propia.

#### 4.5.1.3 Síntesis de resultados investigación cuantitativa.

Tomando en consideración el análisis de los datos arrojados por el cuestionario de Gestión Curricular en cada una de las categorías de práctica, las categorías con mayor presencia en el establecimiento son dos: “Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio” y “Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”.

En cuanto a la categoría “Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio” los reactivos con mayor presencia dicen relación con que el Director y el Jefe de UTP “Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los

*profesores y el aprendizaje de los estudiantes” y “Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos”.*

En relación a la categoría *“Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”*, el reactivo con mayor presencia dice relación con que el Director y el Jefe de UTP *“Estipulan una política de evaluaciones en el reglamento de evaluación”.*

Al respecto, cabe destacar que si bien los reactivos con mayor presencia en el establecimiento pertenecen a categorías distintas, éstos se encuentran íntimamente relacionados. En efecto, cada uno de ellos está asociado a prácticas de gestión que tienen por objetivo generar condiciones que permitan organizar mejor el quehacer de los docentes.

Por otro lado, las categorías con menor presencia en el establecimiento son dos: *“Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”* y *“Apoyo a los docentes mediante observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”.*

En cuanto a la categoría *“Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”*, los reactivos con menor presencia dicen relación con que: *“Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares”*, *“Comparten lecturas y otros materiales de estudio de acuerdo los vacíos que presentan”* y *“Gestionan y promueven el intercambio, realización, adaptación y mejora de los recursos educativos”.*

Por otro lado, la categoría *“Apoyo a los docentes mediante observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”*, los reactivos con menor presencia dicen relación con que el director y la jefa de UTP *“Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura para reflexionar y elaborar estrategias”* y *“Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes”.*

Cabe destacar, que si bien los reactivos con menor presencia pertenecen a categorías distintas, éstos se encuentran íntimamente relacionados. En efecto, todos ellos están asociados a diversas acciones que permiten apoyar el trabajo docente, desde el punto de vista pedagógico, a través de espacios de trabajo colaborativo entre el equipo directivo y los docentes y entre docentes. Espacios que permiten la discusión técnica, la promoción del debate y del intercambio profesional, donde el foco es la reflexión del quehacer docente en todas sus dimensiones; su análisis de manera crítica y constructiva, el intercambio de ideas, estrategias, recursos, la búsqueda de soluciones, y la entrega de apoyo a los demás profesionales con el fin de generar un trabajo colegiado que permita contribuir a la mejora de la enseñanza y por consiguiente, del aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera, de acuerdo al análisis de los resultados arrojados por la investigación cuantitativa, es que se buscará profundizar en ellos a través de la investigación cualitativa, específicamente, en los que presentaron un menor nivel de presencia en el establecimiento.

#### **4.5.2 Resultados de orden cualitativo.**

A continuación, se presentan los resultados de orden cualitativo obtenidos a través de la aplicación de una entrevista individual semi-estructurada al Director y a la Jefa de UTP, y a un focus groups aplicado a 10 docentes de aula.

Con las entrevistas y el focus group, se pretende profundizar en las percepciones de los tres actores (Director, Jefa de UTP y docentes de aula) en relación a las categorías de gestión curricular que obtuvieron menor presencia en el establecimiento de acuerdo a los resultados arrojados por la investigación cuantitativa. Por lo tanto, las dos entrevistas y el focus group serán ordenadas en base a los siguientes temas: Colaboración y Apoyo Docente.

Cabe destacar, que se partirá con un primer tema que tiene relación con las percepciones sobre la Gestión Curricular en general y de las prácticas de gestión en particular. Esto, porque las declaraciones manifestadas podrían dar luces que ayuden a explicar la baja presencia de las categorías de práctica anteriormente mencionadas.

##### **4.5.2.1 Percepciones en relación a la Gestión Curricular y a las Prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento.**

Este tópico dice relación con las apreciaciones que tiene el Director, el Jefe de UTP y los profesores con respecto al concepto de gestión curricular, su relevancia, la función que cumple en la escuela, su relación con el aprendizaje de los estudiantes y el rol que éstos llevan cabo (y deberían llevar a cabo) dentro de este proceso.

En relación a lo anterior, los elementos encontrados en este tópico a través de las entrevistas individuales y focus group fueron los siguientes:

En cuanto a lo que el equipo directivo (Director y Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica) entiende por el concepto de Gestión curricular, se encontró que ambos coinciden en que su núcleo radica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, que es la “columna vertebral” y el “medio” de la escuela para lograr aprendizajes en los alumnos:

*"[...] eso y de alguna manera nosotros lo utilizamos como una herramienta al servicio del aprendizaje más que el curriculum como norma [...]" (Director)*

*"Yo creo que es la columna vertebral... lo que se tiene que hacer, lo que se debe hacer y lo que no se debe dejar de hacer, porque es la base, el centro de la enseñanza del estudiante." (UTP)*

Por otro lado, los profesores relevan que la gestión curricular son principalmente acciones que llevan a cabo el Director y el Jefe de UTP en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, enfocándose principalmente en el proceso de monitoreo de la implementación curricular, es decir, cómo se está llevando a cabo el curriculum dentro de la sala de clases y cómo esto se lleva a procesos de reflexión entre ellos y los equipo directivo:

*"A ver yo creo, que cuando hablo de gestión, ahí tendría que haber un... un... a ver, tomar acciones desde dirección y jefe de UTP para ver como se está realizando el trabajo en la sala de clases, si efectivamente se está realizando la cobertura curricular, si se está realizando de manera adecuada, si hay aprendizajes esperados que no han tenido el efecto esperado en nuestro alumnos" (Docente 1)*

*"Son todas las acciones que realiza tanto el director, el jefe de UTP para monitorear o planificar el proceso de...como se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje" (Docente 3)*

*"[...] entonces la idea es realizar análisis, reflexiones en conjunto con el Jefe de UTP que involucra lo pedagógico para lograr la cobertura de lo que los estudiantes necesitan." (Docente 2)*

*"[...] nuestros jefes son el director y la jefa de UTP y nosotros somos los que llevamos a cabo ello, lo que ellos recomiendan y lo que nosotros también sugerimos." (Docente 5)*

En relación a lo anterior, cuando se les pregunta a los profesores por la relación que existe entre la gestión curricular y los aprendizajes de los estudiantes, son enfáticos en señalar que es un tipo de relación directa, por cuanto las diferentes acciones que se llevan a cabo desde la gestión curricular deben incidir y tener como foco a los estudiantes y sus procesos de aprendizaje:

*"De hecho es una relación netamente directa, porque para gestionar el curriculum, porque es gestión de curriculum, no es gestión de recursos, no es una gestión administrativa, sino como yo me apropio de las bases, como las implemento en la escuela, como logra UTP hacer llegar ese curriculum y como nosotros impartirlo, entonces es una relación directa y que debería apuntar siempre al aprendizaje del niño, si aquí el niño en ningún momento se va a dejar de lado, porque nosotros estamos trabajando con ellos, entonces a eso apunta." (Docente 4)*

*"Yo creo que todas las acciones que se puedan determinar van en directa relación con los aprendizajes de los estudiantes, como que nuestro foco es ese, como logramos el éxito en los estudiantes de aquí hasta que terminen su proceso educativo, entonces todo lo que generemos seleccionando indicadores, objetivos, logros de aprendizaje, todo lo que nosotros podemos hacer va a lo mismo." (Docente 9)*

De acuerdo a lo declarado anteriormente, es posible visualizar una percepción acertada y positiva con respecto a la Gestión Curricular y su relevancia a la hora de generar aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, en la realidad dichas manifestaciones no se ven reflejadas. En efecto, los tres actores declaran que existe un desvío en cuanto a la gestión curricular, la que muchas veces apunta a aspectos más bien asociados a la administración y al monitoreo en el cumplimiento de tareas y no a aspectos netamente pedagógicos, esto, a raíz de situaciones contingentes:

*"Lo pedagógico no es la tónica en nuestra gestión, por el tema de la contingencia, porque a veces hay que resolver, por ejemplo...en la semana, el martes, chiquillos, vamos a ver dos temas, una licenciatura y otra finalización [...]"* (Director)

*"Yo siento que así percibe el profe la Gestión curricular en la escuela, como supervisión, no lo ve como una instancia de crecimiento, de trabajo colaborativo, donde podamos levantar una propuesta pedagógica interesante en común y que sobre esa propuesta trabajemos [...]"* (Director)

*"[...] entonces yo siento que para ser una gestión curricular exitosa enfocada en el curriculum, tenemos que ser sistemáticos en la entrega de aprendizajes, en metodologías de enseñanza, pero muchas veces se ven cortados en la escuela. Por ejemplo que vienen de salud, carabineros, dentistas, Sename"* (UTP)

*"Todo aquí es cosas que hay que hacer, necesitamos esto, necesitamos aquello, que faltó un profesor y hay que reemplazarlo, si cumplimos con cosas administrativas, si entregamos un documento, si firmamos el libro, entonces la Gestión Curricular, en lo que implica el trabajo pedagógico, no existe... nos desviamos hacia lo normativo y administrativo, pasan cosas en la escuela o a algún estudiante y se pierde el foco"* (Docente 1).

La percepción de los tres actores con respecto a que la Gestión Curricular en el establecimiento está enfocada en la supervisión o monitoreo del quehacer pedagógico, se puede ver reflejada en las prácticas de Gestión curricular que estos manifiestan, se realizan en el establecimiento:

*"Monitoreamos la plataforma masterclass [...]"* (Director)

*"Se hacen monitoreos a la plataforma masterclass [...] se hace un monitoreo desde evaluación con respecto a las calificaciones de los estudiantes"* (UTP)

*"Se hace un cronograma mensual, pero es con monitoreo interno"* (Docente 9)

*"Los calendarios de evaluación para tener claridad y evitar topes con otras asignaturas"* (Docente 2)

Finalmente, cuando se les pregunta qué prácticas de gestión curricular no se realizan y que deberían llevarse a cabo en el establecimiento, los tres actores manifiestan acciones que apuntan hacia lo pedagógico, como el análisis curricular, el apoyo a la labor del profesor a través de una retroalimentación y al trabajo colaborativo enfocado en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

*“El tema de las reuniones de ciclo, que sean periódicas, y el análisis curricular, o sea, lo que nos pide el plan de estudios, lo que dicen las bases, lo que estoy llevando a cabo en el aula y qué habilidades estoy desarrollando” (Director)*

*“[...] tiene que ver con generar instancias de trabajo colaborativo hacia lo pedagógico” (UTP)*

*“Seleccionar creo yo, seleccionar creo yo, los objetivos de aprendizaje más importantes para ver en el año” (Docente 1)*

*“La retroalimentación al profesor, porque nosotros planificamos, organizamos todo el año, nos van a supervisar, nos evalúan pero quedamos ahí, no hay una retroalimentación donde te digan “podrías hacer esto, o esto otro” (Docente 5)*

#### **4.5.2.2. Percepciones en torno a Colaboración en el establecimiento.**

Este tópico dice relación con las apreciaciones que el Director, el Jefe de UTP y los docentes de aula tienen con respecto al concepto de colaboración, su relevancia y efectos de ésta dentro de la escuela, así como también nudos críticos que se relevan en relación a éste.

En relación a lo anterior, los elementos encontrados en este tópico a través de las entrevistas individuales y focus group fueron los siguientes:

En cuanto a lo que el equipo directivo y los docentes entienden por el concepto de Colaboración, las declaraciones son más bien complementarias. En efecto, ambos actores la entienden como algo que va más allá del trabajo en equipo, que tiene como foco el quehacer en base un objetivo en común y que permite desarrollar habilidades interpersonales y técnico-pedagógicas:

*“Más allá de un trabajo en equipo, es para un bien común, para un fin común [...]” (Director)*

*“[...] el trabajo colaborativo tiene mucha mayor significancia cuando yo apporto, me siento importante, aprendo de los demás, el trabajo colaborativo te da la opción de ir desarrollando diferentes habilidades, los valores, la capacidad de escucha (...) de opinar de respetar, de ser responsable es ser crítico [...]”(UTP)*

*"Yo lo veo como equipo, porque todos trabajamos para la misma meta, trabajamos por un bien común."* (Docente 3)

*"Uno aprenden del otros, nuevas estrategias, nuevas ideas."* (Docente 10)

*"Uno aprende a manejar ciertos vocabularios de otras disciplinas, por ejemplo la kinesióloga, fonoaudióloga, vas interiorizándote en otras áreas porque ellas también son parte de nuestro equipo de trabajo, nos colaboran constantemente, y uno se va retroalimentando y se va llenando también... ampliando su mundo, no solamente lo pedagógico, sino también... desde las especialidades."* (Docente 6)

En relación a esto, si bien el director concuerda con la definición de colaboración de los otros dos actores, éste se enfoca a su vez en los efectos que trae el trabajo colaborativo entre profesores y que tiene que ver con un mayor crecimiento profesional y un mayor nivel de identidad con la escuela:

*"Colaborar en la medida que voy a lograr una mejora, o un incremento, o un crecimiento profesional [...]"* (Director)

*"Eh... si, siento que tienen efectos, ahora, qué tipo de efectos tiene...eh...siento que en términos de identidad de los colegas con el establecimiento [...]"* (Director)

Ahora bien, tomando en cuenta que desde la literatura y los Marcos oficiales del Ministerio de Educación se solicita que los consejos técnico- pedagógicos sean instancias de análisis, discusión y reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de instancias de trabajo colaborativo entre los docentes y el equipo directivo, es que se les pregunta, en primera instancia por la estructura y foco que éstos consejos tienen cotidianamente. Esto, para comparar la distancia entre lo que se pide desde el Ministerio de Educación y lo que efectivamente se realiza en el establecimiento.

En relación a lo anterior, si bien los tres actores declaran la existencia de consejos técnico-pedagógicos, éstos son liderados por el Director y el Jefe de UTP y se encuentran enfocados en aspectos administrativos (por situaciones de contingencia) en detrimento de aspectos pedagógicos, donde prima la entrega de información o acciones que hay que realizar asociadas a licenciaturas u otros eventos:

*"Soy sincero, así son los consejos... la dinámica la tomamos nosotros, quien habla, 5 o 10 minutos, unidad técnica, 20 minutos, insectoría 10... convivencia... algo más... nada más y este tiempo que queda por favor, utilízelo en esto [...]"* (Director)

*"[...] Lo pedagógico no es la tónica... no es la tónica, por el tema de la contingencia, porque a veces hay que resolver, por ejemplo...en la semana, el martes, chiquillos, vamos a ver dos temas, una licenciatura y otra finalización."* (Director)

*“[...] tenemos una estructura acá o la lidera el director, el inspector, yo hablo casi siempre porque siempre hay cosas desde lo pedagógico, el inspector ve asistencias, firmas pero siempre uno cae en lo mismo, la dirección es más que nada información... después viene el inspector que dice quien ha llenado el libro, cuando firman la llega, los permisos, y cuando viene lo pedagógico más que nada es sugerencias del libro, de recordar fechas (UTP)*

*“Lectura del acta, intervención del director, intervención de UTP, intervención de inspector, convivencia escolar, evaluación, varios [...]” (Docente 10)*

Además, cabe destacar que en dichos consejos técnico - pedagógicos, los profesores declaran tener una participación prácticamente nula:

*“[...] todo es cosas de lo que hay que hacer, necesitamos esto, necesitamos, esto, damos opinión y “no, después lo hablamos”...nos coartan, porque al final y al cabo queremos hablar y ellos necesitan dar información.” (Docente 3)*

*“Y lo más chistoso es que ellos nos dicen “... la idea es que ustedes...” nosotros proponemos una idea y ahí queda... “Esto es súper bueno, lo vamos a ver y le vamos a dar una vuelta”... y ahí pasan dos años” (Docente 4)*

Si bien el consejo de profesores no resulta ser un espacio de colaboración en aspectos técnico- pedagógicos, el Director y los profesores relevaron las reuniones de ciclo como instancias para colaborar. Sin embargo, éstas se realizaron solo al inicio. Al respecto, los tres actores relevaron que ya no se realizan, que hay una falta de sistematicidad en su implementación por situaciones contingentes:

*“Mira, logramos, tratamos de levantar las reuniones de ciclo pero en un espacio distinto al consejo de profesores, pero nos encontramos con varios problemas de contingencia en la cual uno o dos de los miembros se tuvo que retirar, entonces eso impedía llevarlo a cabo en un tiempo distinto... lo que genera que las reuniones de ciclo no sean sistemáticas [...]” (Director)*

*“En un principio nosotros teníamos reuniones de ciclo, que en el primer semestre eran todos los lunes, entonces nos reuníamos las coordinadoras con la Jefe de UTP y la de convivencia escolar que después se nos integró, pero eso quedó stand by en septiembre y de ahí nunca más [...]” (Docente 6)*

En relación a lo anterior, los profesores relevan que los espacios de trabajo colaborativo serían necesarios para sugerirse estrategias de enseñanza efectivas, revisar los trabajos de los estudiantes y trabajar en base a lineamientos pedagógicos comunes. Sin embargo, relevan que estos espacios tales como las reuniones de ciclo o el intercambio de experiencias exitosas si bien se hicieron en algún momento no se han vuelto a retomar:

*"[...] retomar los espacios pedagógicos, donde nosotros podamos opinar frente a eso (...) si nos reuniéramos y lo viéramos desde diferentes puntos de vista se generarían estrategias para abarcar... tenemos resultados SIMCE que han estado horribles, pero no hemos tenido instancias para decir qué estrategia te sirve a ti te sirve en este curso, para generar una misma creencia, una misma acción... ¿sabes? a mí me sirve esto... quizás esto nos va a dar resultados, pero hoy en día no nos hemos podido replantear si tenemos bajos resultados en Historia, ciencias, matemáticas, lenguaje, cómo podemos hacer que estos resultados suban, quizás tomar el currículum, analizarlo, este objetivo lo vemos transversal, podríamos hacer acciones similares, quizás esos espacios hoy en día dentro de la gestión curricular no lo tenemos y eso es lo que necesitamos. [...]" (Docente 9)*

*"[...] pero hay ideas o estrategias que usa uno como sello personal y yo encontré uno ahí...dentro de la colega... "oye esto me gustó" y cómo uno replantear su clase para incorporarlo en base a lo que ella hizo...entonces más que cuestionar lo que la colega hizo bien o no... es decir "oye esto me puede servir a mí" entonces yo creo que eso nos falta, instancias donde uno pueda trabajar con el colega y aprender sobre lo que hace con los niños, sobre lo que le funciona y que también podría servirme a mí."(Docente 2)*

*"Ellos comenzaron con una buena idea cuando hicimos intercambio de experiencias exitosas, donde podíamos compartir materiales, guías de trabajo, planificaciones, pruebas... que en algunas ocasiones salieron muy buenas, pero se cortó el proceso...entonces el trabajo que no es sistemático, se pierde...entonces quizás esos espacios si eran buenos, pero de darlo constantemente [...]" (Docente 4)*

Llama la atención que ambos actores (Director y Jefe de UTP) están de acuerdo en lo difícil que resulta trabajar de forma colaborativa en el establecimiento. En efecto, al ser una escuela pequeña donde no existen departamentos, afirman que es complejo poder trabajar temas en común con los profesores:

*"[...] porque como somos un curso por nivel... a lo mejor lo ha trabajado con profesora NT2 y primero pero hacer el trabajo de transición.... Pero el ABP se tendrán que juntar asignaturas y se podrá trabajar colaborativamente." (UTP)*

*"El trabajo colaborativo... no podemos trabajar... no podemos decir vamos a trabajar por departamento porque no hay departamento...no tenemos departamento, no podemos." (UTP)*

*"porque tenemos educación parvularia, primer ciclo y segundo ciclo, entonces hay temáticas que no podemos abordar en común en esa hora y media que nos va quedando". (Director)*

A su vez, ambos actores también declaran que el trabajo colaborativo es complejo por la falta de motivación y autocrítica por parte de los profesores:

*"[...] porque también hemos visualizado una desmotivación de algunos colegas, o un cansancio, o una actitud negativa frente a su profesión, entonces también tú dices ¿Para qué les voy a pedir que trabajemos colaborativamente? Si mira... están esperando la hora del reloj para irse (...) ¿Para qué vas a pedir un trabajo colaborativo si tu vas a la clase y ves la misma clase de siempre?" (UTP)*

*"[...] disposición de los colegas, siento que no hay una disposición positiva de algunos a cambiar y mejorar (...) la capacidad de autocrítica, la capacidad de analizar tus prácticas (...) te dicen que estás en tramo avanzado y eres de otro mundo, incapaz de mirarte el ombligo siquiera." (Director)*

*"[...] porque si yo voy a este tiempo y "ya colega, vamos a hacer estrategias para obtener un buen inicio de clase" pucha están con el celular, están whatsapeando, otros están metidos es que son mentores en la red de maestros, lo que menos están haciendo es esto." (UTP)*

#### **4.5.2.3 Percepciones en torno a Apoyo Docente en el establecimiento.**

Este tópico dice relación con las apreciaciones del Director, el Jefe de UTP y los docentes de aula en relación al concepto de apoyo docente, los tipos de apoyo que existen dentro del establecimiento, los nudos críticos que se desprenden de éstos, y las prácticas de apoyo docente que deberían implementarse. En relación a esto, los elementos encontrados en este tópico a través de las entrevistas individuales y focus groups fueron los siguientes:

En cuanto a lo que el equipo directivo entiende por el apoyo docente, existen diferencias: el Director entiende que el apoyo tiene que ver con el reconocimiento positivo hacia el profesor en relación a su quehacer docente bajo el principio que el profesor necesita validación:

*"[...] yo trato por lo menos de tener en los consejos, de recordar cuestiones interesantes que está haciendo el otro, destacarlo frente a sus pares, reconocerlo, y voy haciéndolo con diferentes colegas, porque todos tienen algo bueno que aportar, hay cuestiones que reconocer en el otro." (Director)*

*"[...] porque sé que el profe siempre necesita que lo apoyen, que lo validen, que lo está haciendo bien, lo estás haciendo excelente, pero dale una vuelta a esto otro "ya... pero como" "ya ahí está", que el profe sienta que hay apoyo, que hay apoyo de dirección, que hay apoyo del par, hay apoyo de la inspección con cuestiones conductuales, que sientan que tienen los apoyos" (Director)*

Por otro lado, la jefa de UTP relaciona el apoyo docente con la entrega de sugerencias al profesor:

*"Si... sugerencias, soy súper delicada y porque soy delicada solo doy sugerencias, yo no impongo nada, yo impongo lo que es legal." (UTP)*

*"[...] todo es sugerencia, estamos en una sociedad tan sensible que todo es sugerencia, es más, toda sugerencia parte de una felicitación primero" (UTP)*

Por otro lado, los docentes asocian el apoyo docente al establecimiento de conversaciones con el equipo directivo y al respaldo de éstos en relación a las decisiones y acciones que los profesores llevan a cabo:

*"Yo creo que sería bueno una conversación con el director... de una conversación, de conversar con él, que entienda mi punto de vista y yo entender el punto de vista de él." (Docente 5)*

*"Para mí sería como una ayuda, porque a veces uno determina decisiones como profesora dentro del aula, pero necesita como el respaldo y la ayuda de los directivos para que las acciones que uno decida sean efectivas" (Docente 2)*

Cuando se le pregunta al equipo directivo sobre la percepción que los profesores tienen con respecto al tipo de apoyo que éstos entregan diariamente en la escuela, estos manifestaron que están asociados a la asignación de recursos educativos y a la generación de condiciones a través de la coordinación de reuniones:

*"Desde mi rol...aparte de recursos, cuando necesitan recursos ahí están, si necesitan tiempo ahí está, pero recursos, modificación de horario si es necesario [...]." (Director)*

*"Yo facilito el trabajo de los profesores...en el sentido que coordino reuniones con PIE, reuniones de los ciclos, acá tenemos 3 ciclos, también lo que es talleres SEP y JEC y ahí trabajo con los coordinadores de los talleres [...]." (UTP)*

Lo declarado por el equipo directivo se relaciona con lo que manifiestan los docentes. En efecto, estos son enfáticos en señalar que uno de los aspectos más relevantes de apoyo al profesor tiene que ver con la asignación de recursos educativos:

*"Entrega de recursos tecnológicos, materiales, por ejemplo acá, nosotros tenemos la ventaja de que la mayoría de las salas de clase tiene data, contamos con internet." (Docente 7)*

*"A los profesores nos entregan computador, entonces nos facilita entonces la gestión curricular...nos facilita todo lo que nosotros necesitamos." (Docente 8)*

De acuerdo a lo anterior, queda claro que el equipo directivo en cuanto al apoyo docente está asociado a la entrega de recursos educativos a la generación de condiciones de trabajo entre los profesores. Sin embargo, éstos realicen una autocrítica a su labor, al afirmar que se

encuentran al debe a la hora de dar entregar un apoyo de tipo pedagógico a los profesores puesto que ha primado la supervisión a su trabajo y no al desarrollo profesional de éstos:

*"[...] en realidad siento el profe siento yo...lo único que percibe es desde el tema normativo, es decir, monitoreaste master class, entregaste tus planificaciones, entregaste tus evaluaciones y para de contar" (Director)*

*"[...] yo como director tengo que moverlos para allá, trabajar más con ellos pedagógicamente hablando, pero de repente me veo en la demanda externa y no estoy dando el ancho para dar este input para que los profesores comiencen a dar filo en sus propuestas metodológicas y didácticas en el aula, no los he logrado apoyar en su quehacer profesional." (Director).*

*"[...] para mí un gran desafío es potenciar los aprendizajes de los estudiantes, que yo sienta que los estudiantes están aprendiendo, ahora yo para potenciar y ver resultados de manera óptima voy a tener que hacer cambios, como trabajar más con los profesores, inducir al colega a cambiar un poco su didáctica. Siento que en ese aspecto no he dado el ancho" (UTP)*

Estas percepciones, se relacionan con lo que manifiestan los docentes en el sentido de que el director y la Jefa de UTP tienen un rol enfocado en la solicitud y supervisión de tareas y acciones que éstos realizan, en detrimento de un apoyo de tipo pedagógico que implique la mejora de sus prácticas:

*"Supervisar, administrar...porque supervisan lo que nosotros hacemos, les exigen a ellos las políticas actuales... y administrar los recursos, pero así como un apoyo más pedagógico no." (Docente 6)*

*"Por ejemplo ¿El docente entregó pruebas? Si, entregó pruebas, bien, ¿Entregó asistencia de apoderados en reunión? Si... las entregó... entonces en definitiva lo único que podemos ver es supervisión, si se cumplió o no se cumplió, no un apoyo real a nuestro trabajo" (Docente 8).*

A esto se suma que dentro del proceso de retroalimentación docente, el equipo directivo pone el foco en aspectos estructurales de la clase y no en los técnico- pedagógicos, lo que trae como consecuencia que los profesores no vean esta instancia como una oportunidad de desarrollo profesional:

*"Para el director lo relevante no es el aprendizaje, cómo tú estás haciendo la clase, en vez de eso cuando conversa contigo es para decirte que se cayó un papel en la clase, por qué un estudiante se paró del puesto y eso a mí no me sirve, no me hace mejorar nada y lo que a mí me importa es que los niños aprendan [...]" (Docente 3)*

*“La retroalimentación docente (...) a nosotros nos dicen “oh te faltó el objetivo de la clase” “te faltó el horario” “Te faltó poner la fecha” en vez de decirte “podrías hacer esto que es una buena estrategia” “podrías hacer esto otro”, pero no” (Docente 5)*

En relación a lo anterior, la Jefa de UTP es enfática en señalar que uno de sus desafíos es mejorar la calidad de la retroalimentación que realiza a los profesores:

*“Ahora, lo que yo quiero cambiar, es la calidad de la retroalimentación, lograr que el colega me vea como una colaboradora y no como una persona lapidaria” (UTP)*

*“Dedicarme, si antes me dedicaba 10 minutos, ahora me voy a tener que dedicar 20 o 30 minutos si es necesario en las conversaciones, que sienta que yo lo acompaño, que lo ayudo a mejorar lo que hace en la sala y no que sienta que lo voy solo a supervisar, esto yo creo” (UTP)*

Lo declarado anteriormente genera efectos negativos en los docentes, quienes manifiestan, de forma muy concreta y sintética, que la supervisión y solicitud de documentación produce estrés, presión y agobio laboral en su quehacer cotidiano:

*“Estrés” (Docente 7)*

*“Agobio laboral” (Docente 4)*

*“Presión por cumplir con lo burocrático” (Docente 3)*

*“[...] considero que es una pérdida de tiempo... porque yo imprimo... la plataforma es fantástica, y te sale todo para imprimir en PDF, te sale todo pero que más encima te piden el cronograma semanal por si tu faltas...lo encuentro un doble trabajo” (Docente 5)*

Ante estas declaraciones, cuando se le pregunta a los docentes que esperarían de su equipo directivo en relación al apoyo docente, éstos manifiestan lo siguiente:

*“Yo esperaría una ayuda y orientación pedagógica, porque uno a veces determina acciones como profesora dentro del aula, pero muchas veces necesito el respaldo y la ayuda de los directivos para asegurarme que las acciones que realizo en la sala con los estudiantes sean realmente efectivas.” (Docente 2)*

*“Para mí sería que no le den tanto auge a lo administrativo, para facilitar nuestro trabajo, que se enfoquen en lo pedagógico ayudándonos a enfocarnos más en los aprendizajes de los niños, en la parte más pedagógica, que nos ayuden a buscar qué métodos me pueden servir para lograr aprendizajes en los estudiantes y eso se va a dar a medida que haya un trabajo colaborativo en general.” (Docente 3).*

#### **4.5.2.4 Síntesis de resultados Investigación Cualitativa.**

Tomando en consideración lo declarado por los tres actores entrevistados, es posible afirmar que existe una valoración positiva en cuanto a la relevancia de la gestión curricular en la escuela por ser el núcleo a través del cual se permite lograr el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, son enfáticos en señalar que actualmente la gestión curricular no se encuentra enfocada en aspectos técnico-pedagógicos, sino más bien, en la supervisión del quehacer docente (a raíz de situaciones contingentes o demandas externas y/o internas que no pueden dejar de afrontar). Esto, se ve reflejado en las acciones o prácticas que estos manifiestan que se realizan en el establecimiento, como el monitoreo a la plataforma masterclass o el cronograma anual, al que también se le realiza una supervisión interna. Por esta razón, una de las necesidades que más relevan, en cuanto a prácticas que deberían implementarse en la escuela, tienen relación con el trabajo pedagógico, específicamente, al apoyo al trabajo del profesor, a través de retroalimentaciones de calidad y a la generación de instancias de trabajo colaborativo enfocado en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los docentes compartir, analizar, reflexionar e intercambiar prácticas, estrategias didácticas, recursos de aprendizaje u otros aspectos propios del quehacer docente.

Por otro lado, existe una percepción muy positiva con respecto al concepto de colaboración y sus ventajas a nivel del desarrollo profesional docente. Sin embargo, la instancia de encuentro formal entre los docentes con el equipo directivo (consejo técnico- pedagógico), se caracteriza por ser de carácter informativa-administrativa y liderada por el Director y el Jefe de UTP en la cual los profesores tienen una participación prácticamente nula. A pesar de esto, los actores relevaron que, en una primera instancia, existió un espacio de trabajo colaborativo por ciclo (reuniones de ciclo), las cuales le permitían compartir experiencias pedagógicas, planificaciones, guías de aprendizaje y pruebas entre los docentes, pero, con el paso del tiempo, éstas finalizaron a raíz de situaciones contingentes que van ocurriendo dentro de la escuela. A esto se suma, lo declarado por el equipo directivo, quienes manifiestan, por una parte, que la escuela no cuenta con departamentos por asignatura que permitan trabajar en torno a tópicos comunes y, por otra, cuando se les otorga tiempo a los profesores para trabajo colaborativo, éstos se dedican a realizar acciones que no tienen relación con aspectos pedagógicos.

Aun así, los tres actores son enfáticos en señalar la necesidad de retomar los encuentros de trabajo colaborativo sistemáticos, que permitan compartir con sus colegas prácticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, como también intercambiar recursos o materiales que generan aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Finalmente, en cuanto al concepto de Apoyo Docente, los tres actores lo entienden como un aspecto asociado al reconocimiento al docente, a la entrega de sugerencias a éste y a

conversaciones que puedan tener en conjunto con el equipo directivo. El director, además, se percibe como un facilitador de recursos educativos a los docentes, mientras que la Jefa de UTP como una generadora de condiciones a la hora de establecer tiempos y espacios de reuniones entre los profesores, declaraciones que coinciden con lo declarado por los docentes. Sin embargo, el equipo directivo se encuentra sobrepasado por la demanda externa, lo que genera una falta de tiempos óptimos a la hora de apoyar a los docentes desde un punto de vista pedagógico, en el sentido de colaborar con el profesor en la mejora de su metodología o didáctica en la sala de clases para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, aspecto que también es relevado por los profesores. Por consiguiente, los tres actores declaran que, más que un apoyo que permita el desarrollo profesional en el quehacer pedagógico, el foco actualmente se encuentra en la solicitud de documentación y la supervisión en el cumplimiento de acciones o tareas, que terminan por generar agobio, presión y estrés, según lo manifestado por los docentes.

En conclusión, los tres actores están de acuerdo que el foco de la gestión en el establecimiento está enfocada en la supervisión de acciones a nivel administrativo y en la facilitación de recursos educativos, en menoscabo de prácticas que permitan potenciar el desarrollo profesional del docente a través de la generación de instancias de análisis, discusión y reflexión de aspectos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje entre profesores y el equipo directivo y entre profesores propiamente tal.

#### **4.5.3 Integración de los resultados.**

En virtud del análisis de los resultados de orden cuantitativo y de la profundización de estos resultados a partir de la investigación cualitativa, los principales descubrimientos fueron los siguientes:

1.-Las prácticas de gestión curricular por parte del director y de la Jefa de UTP arrojan un bajo desarrollo. En efecto, ninguna categoría obtuvo un porcentaje promedio superior al 50% en los criterios “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, respectivamente. Esto es preocupante tomando en cuenta que las categorías de práctica de Gestión Curricular tienen una relación directa con diversos aspectos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se puede evidenciar, en primera instancia, que la Gestión Curricular que lleva a cabo el Director y la Jefa de UTP no se encontraría enfocada, necesariamente, en los aspectos técnico-pedagógicos.

Estos resultados tienen coherencia con lo declarado por los tres actores con respecto a la gestión curricular que se lleva a cabo actualmente en el establecimiento. En efecto, si bien se evidencia una valoración positiva en cuanto a la relevancia de la gestión curricular, por ser el núcleo a través del cual se permite lograr el aprendizaje de los estudiantes, son enfáticos en señalar que actualmente la gestión curricular no se encuentra enfocada en aspectos técnico-pedagógicos, sino más bien en la supervisión del quehacer docente a nivel pedagógico-

administrativo a raíz de situaciones contingentes o demandas internas y/o externas, como por ejemplo el monitoreo a la plataforma masterclass, la supervisión en la entrega de pruebas de contenido o del cronograma anual, al que también se le realiza una supervisión interna.

Producto de esto, el equipo directivo afirma que su gestión no está centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, declaraciones que son reafirmadas por los docentes, quienes señalan la necesidad de que la gestión del equipo directivo se enfoque en los aprendizajes de los niños y niñas. Por esta razón, una de las necesidades que más relevan en cuanto a prácticas que deberían implementarse en la escuela tienen relación con el quehacer netamente pedagógico, específicamente, prácticas asociadas al apoyo al trabajo del profesor a través de retroalimentaciones de calidad que le permitan potenciar sus estrategias didácticas en el aula, y a la generación de instancias de aprendizaje colaborativo enfocado en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan compartir recursos, buenas prácticas docentes o estrategias pedagógicas entre los profesores, mejorando así su desempeño profesional en la sala de clases.

La falta de una gestión enfocada en aspectos técnico pedagógicos por parte del Director y de la Jefa de UTP es relevada, a su vez, por diversas investigaciones a nivel nacional. En efecto, un estudio llevado a cabo por Weinstein., et al (2012) deja en evidencia que en Chile existe una deuda pendiente de los líderes escolares con las prácticas asociadas a la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje” del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) que hace referencia a la gestión curricular propiamente tal, reconociendo una asignación de tiempo y dedicación menor que a la que le dan a otras. Por otro lado, los resultados de un estudio comparado de liderazgo escolar a partir de los resultados PISA 2009 (Marfán, 2012) arrojaron que los directores en Chile están más bien lejanos al aula, caracterizados por una función “multifoco” en el cual se ven obligados a atender cotidianamente, y de manera simultánea, varios ámbitos que lo alejan de lo propiamente pedagógico. A esto se suman los resultados de un estudio desarrollado por CEPPE (2010) en el cual se realizó un análisis de la implementación de la Ley SEP a dos años de su promulgación. En ellos se da cuenta que el área más descendida es la Gestión Curricular.

2.- Se desprende que los docentes de aula consideran que la *“Promoción entre docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados”*, es otra de las categorías con menor presencia en el establecimiento. Dentro de ésta, los reactivos con menor presencia dicen relación con que *“Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares”*, *“Comparten lecturas y otros materiales de acuerdo a los vacíos que presentan”* y *“Gestionan y promueven el intercambio, realización, adaptación y mejora de recursos educativos”*. En efecto, ninguna de estas prácticas alcanzó un promedio superior al 40% al sumar, en cada una de ellas, los porcentajes obtenidos en los criterios “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”. De hecho, en cada una de estas prácticas, la

suma entre los porcentajes obtenidos en los criterios “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo” fue mayor a la suma entre los “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”.

Estos bajos resultados fueron reafirmados y profundizados en la investigación de orden cualitativa. En efecto, los tres actores coinciden en que las reuniones de profesores no son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares. Si bien existe una reunión de encuentro formal entre profesores y equipo directivo (consejos técnico-pedagógicos), ésta se caracteriza por ser de carácter informativa-administrativa y liderada por el Director y la Jefa de UTP en la cual los profesores tienen una participación prácticamente nula. Si bien se relevó que en primera instancia existieron experiencias colaborativas que permitían la discusión e intercambio de experiencias pedagógicas y otros aspectos asociados a la labor docente entre profesores, con el paso del tiempo éstas dejaron de realizarse a raíz de situaciones contingentes. A esto se le suma lo declarado por el equipo directivo, quienes manifiestan, por una parte que, el ser una escuela pequeña que no cuenta con departamentos, no permite el trabajo en conjunto en base a temas comunes, y por otra, que cuando se les ha dado espacio de trabajo colaborativo a los docentes, éstos se dedican a realizar acciones que no tienen relación con aspectos pedagógicos, a causa, según el equipo directivo, de la falta de disposición, motivación y autocrítica. A pesar de esto, los docentes son enfáticos en señalar la necesidad de retomar espacios pedagógicos que permitan compartir experiencias y buenas prácticas docentes, recursos y materiales didácticos. En definitiva, instancias en las que los profesores puedan crecer y desarrollarse profesionalmente y por ende, mejorar los aprendizajes de sus estudiantes en la sala de clases.

La percepción de estos actores en relación a la falta de instancias de aprendizaje colaborativo entre profesores coincide con diversas investigaciones. En efecto, un estudio de casos realizado a dos institutos de educación secundaria en Madrid en relación a la colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de la mejora, afirma lo difícil que es desarrollar colaboración en las escuelas, ya sea por las condiciones físicas y estructurales de las organizaciones escolares, por la falta de oportunidades formativas que contribuyan al desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo colaborativo, o por la limitada capacidad para gestionar posiciones divergentes (Krichesky y Murillo, 2018). A esto se le suma un estudio elaborado por Ávalos-Bevan y Bascope (2017) que analizó puntos de vistas, creencias y experiencias de profesores de ocho establecimientos de tres regiones de Chile. El estudio concluyó, entre otros aspectos, que si bien los profesores asocian el trabajo colaborativo con el aprendizaje profesional, éste último no siempre es una prioridad para los establecimientos, dada las dificultades organizacionales que poseen las escuelas para implementarlo (tiempos y espacios). Lo anterior, ha traído como consecuencia que la realidad de los profesores se caracterice por el aislamiento, el trabajo individual, el encierro de aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros docentes (Vezub, 2011) a raíz de la organización celularista de los espacios escolares, con escasas oportunidades para la

observación mutua, intercambio de experiencias, compartir ideas y recursos y obtener información sobre la competencia docente (Montero, 2011).

3.- Se desprende que los docentes de aula consideran que el *“Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y de otros materiales educativos a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”*, es una de las categorías con menor presencia en el establecimiento. Dentro de ésta, los reactivos con menor presencia dicen relación con que *“Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura para reflexionar y elaborar estrategias”* y *“Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes”*. En efecto, cada una de estas prácticas superó el 40% al sumar los porcentajes obtenidos entre los criterios “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”.

Estos resultados fueron reafirmados y profundizados en la investigación de orden cualitativa. En efecto, cuando se le pregunta al equipo directivo sobre la forma en la que apoyan a los docentes, el director manifiesta ser más bien un facilitador de recursos educativos a los profesores, mientras que la Jefa de UTP apoyando en la coordinación de reuniones y talleres, percepciones que son, a su vez, compartidas por los docentes. A raíz de esto, el equipo directivo asume su falta de liderazgo pedagógico, en el sentido de colaborar y orientar al profesor en la mejora de su metodología didáctica en la sala de clases, para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. De hecho, el director afirma que el profesor percibe la falta de apoyo a su quehacer pedagógico y la realización de acciones asociadas, principalmente, a la supervisión de su trabajo. Esto es reafirmado por los docentes, quienes manifiestan que de parte del equipo directivo no hay un apoyo técnico-pedagógico a su quehacer. En efecto, los profesores manifiestan, por un lado, que las retroalimentaciones, luego de acompañamiento al aula, se enfocan en aspectos estructurales de la clase y no en los aspectos técnico-pedagógicos y, por otro, que éstos solo se centran en supervisar el trabajo docente a nivel administrativo, lo que termina generando estrés, agobio laboral y la sensación de estar cumpliendo una responsabilidad profesional que no tiene que ver, necesariamente, con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y que, por ende, no contribuyen a su desarrollo profesional.

A raíz de lo anterior, los profesores son enfáticos en manifestar la necesidad de un apoyo (por parte del Director y la Jefa de UTP) con orientación pedagógica. Es decir, que el equipo directivo los ayude en buscar qué metodologías didácticas puedan servir para lograr mejores resultados. Esto, porque no siempre están seguros de que las acciones que realizan en el aula son realmente las más efectivas, por lo que el respaldo y apoyo pedagógico del equipo directivo y de sus colegas pasa a ser, para ellos, una necesidad fundamental.

Las percepciones de los actores son reafirmadas por diversas investigaciones realizadas a nivel nacional. Por un lado, el estudio realizado por Weinstein, Marfán y Muñoz (2012) acerca de la visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile, afirma que las fortalezas del

director son percibidas principalmente en el cumplimiento de dimensiones administrativas de su rol: rendir cuentas, administrar recursos y dirigir reuniones. Sin embargo, una de las mayores debilidades de los directores en base a la percepción de los profesores radican en lo específicamente técnico-pedagógico: su manejo de las estrategias pedagógicas, de la evaluación de los aprendizajes o de la planificación de la enseñanza. De esta manera, es lo más cercano al aula y a la labor cotidiana del docente, la dimensión técnico-pedagógica de la los directores, lo que el profesorado pone más claramente en tela de juicio. Esto es reafirmado por un estudio sobre Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile (CEPPE, 2010), cuyo objeto son las prácticas de directores y UTP, que da cuenta de que uno de los aspectos que éstos deben fortalecer es su influencia en aspectos técnico- profesionales de la enseñanza. De hecho, de las categorías de práctica de liderazgo “Gestionar la Instrucción” es la que aparece menos presente en las prácticas de los directores de nuestro país. Al respecto, solo el 27% de los docentes afirma que el director les entregó apoyo individual en el último año para mejorar sus prácticas de enseñanza y menos de un tercio afirma que el director discute temas educacionales con sus profesores (Muñoz, 2010). A esto se suma que la peor practica evaluada en torno a los 4 ejes institucionales es la del acompañamiento a los docentes (CEPPE, 2010).

Según lo observado en los resultados del estudio, el problema detectado es el bajo desarrollo de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesores y en el aula.

#### **4.5.4 Árbol de Problemas.**

La figura N°36 muestra el análisis de causas y efectos según los datos arrojados por la investigación cuantitativa y cualitativa, por medio de la técnica del árbol de problemas. En efecto, a través de ésta, es posible identificar una situación negativa (problema central), la cual se intenta solucionar analizando problemas de causa-efecto. En términos prácticos, se define un problema central (tronco), se identifican las causas esenciales y directas del problema (que se ubican debajo del problema definido (raíces)) y los efectos o consecuencias producidos por el problema (que se ubican arriba del problema (frutos)) (UNESCO, 2008). Finalmente se interrelacionan los tres componentes de una manera gráfica como se muestra a continuación:

Figura 36. Árbol de



Fuente: Elaboración propia

#### **4.5.5 Análisis del problema identificado.**

Las prácticas de Gestión Curricular del Director y de la Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica asociadas al apoyo al trabajo docente, existentes en la escuela, se han visto relegadas a segundo plano, generándose un predominio, al menos en términos declaratorios, de una gestión enfocada en la supervisión de aspectos administrativo-pedagógicos y en la asignación de recursos educativos a la comunidad docente. En relación a esto último, es importante señalar la relevancia en cuanto la realización de estas acciones, puesto que, por un lado, permiten dar un mayor nivel de organización y cumplimiento ante demandas a nivel interno y externo, y por otro, porque facilitan, en gran medida, el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases, respectivamente. Sin embargo, el predominio que se le han dado a dichas acciones, ha ido en detrimento del desarrollo de prácticas (entre profesores y entre profesores y equipo directivo) que permitan apoyar y fortalecer el quehacer de los profesores en la sala de clases desde el punto de vista técnico- pedagógico. Prácticas, que en el fondo, faciliten el intercambio, análisis y reflexión de experiencias pedagógicas, de prácticas docentes y de recursos educativos, bajo un contexto de aprendizaje colaborativo, que permitan potenciar el trabajo del profesorado en cuanto a diversos aspectos que involucran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta perspectiva, no se ha logrado llevar a cabo prácticas de gestión curricular que apoyen al profesor y que, por ende, contribuyan a su desarrollo profesional.

#### **CAUSAS**

##### **1. Gestión Institucional basada en la supervisión del quehacer administrativo-pedagógico docente y en la entrega de recursos educativos.**

En esta primera dimensión, es posible notar que existe una gestión, por parte del equipo directivo, que se enfoca principalmente en la supervisión del trabajo administrativo-pedagógico docente y en la facilitación de recursos educativos para su trabajo en la sala de clases. Esto, en detrimento de un apoyo de carácter técnico pedagógico.

Esta situación, es compartida por el Director y la Jefa de UTP, quienes afirman que los profesores no perciben su gestión como una instancia de crecimiento y de desarrollo profesional a partir instancias de trabajo colaborativo, por el contrario, ven una gestión que constantemente los supervisa y les solicita documentación y que, por tanto, no tributa hacia una mejora de su trabajo en la sala de clases. Esto es preocupante, puesto que uno de sus sellos educativos, es la de *“Entregar a los estudiantes un enfoque de enseñanza innovador a través del fomento de prácticas pedagógicas mediante la*

*implementación de acciones originales y llamativas que permitan al estudiante analizar, comprender, describir y reflexionar críticamente siendo capaces de intervenir para transformar* "(PEI, p.13). Lo anterior, a través de la utilización de nuevas estrategias didácticas y evaluativas, así como de diversos recursos educativos existentes.

A esto se suma lo declarado en la planificación anual del establecimiento que explicita, dentro de sus objetivos estratégicos, el *"potenciar las prácticas pedagógicas que aseguren aprendizajes de calidad para todos los estudiantes, a través de un proceso sistemático de instalación, monitoreo y seguimiento de las acciones"* (PME, p. 2)

De acuerdo a lo anterior, es posible inferir que uno de los aspectos centrales del establecimiento, al menos en términos declaratorios, implica la existencia de un equipo de gestión que, dentro de sus tareas centrales, está la de potenciar y desarrollar profesionalmente a sus profesores, con el objetivo de que éstos puedan perfeccionar y mejorar sus prácticas pedagógicas en el aula y, de esta manera, generar en todos los estudiantes habilidades de pensamiento superior y crítico que les permitan intervenir y transformar la sociedad en la que habitan.

De esta manera, las declaraciones de los tres actores entrevistados y el análisis de diversos documentos oficiales del establecimiento, nos permite concluir la falta de coherencia entre la visión del establecimiento, el Proyecto de Mejoramiento Educativo y las prácticas de gestión que se llevan a cabo. En efecto, mientras la visión y uno de los objetivos estratégicos del PME están enfocados en el fomento de prácticas pedagógicas que permitan al estudiante enfrentarse a los desafíos actuales, las prácticas de gestión tributan hacia el cumplimiento de responsabilidades profesionales que no potencian, precisamente, la labor del profesor en el aula.

Lo anterior, nos permite inferir la falta de un liderazgo, por parte del equipo de gestión, que se encuentre centrado en el desarrollo profesional del docente, así como en las cuestiones más puramente educativas en la escuela (Busher, 2006). En el fondo, la carencia de un liderazgo pedagógico, enfocado en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos (Anderson, 2010).

## **2. Consejos técnicos enfocados en aspectos informativos- administrativos.**

Otra de las causas que ayudan a explicar el problema identificado, es la existencia de consejos técnicos enfocados en aspectos informativos- administrativos (y liderados por el equipo directivo) en detrimento de los técnico- pedagógicos, donde prima la entrega de información o solicitud de acciones. Esto, a raíz de las situaciones contingentes que

vive la escuela diariamente, ya sean a nivel interno (licenciaturas, ceremonias, actos de efemérides) o a nivel externo (visitas de organizaciones, tales como carabineros, Sename), lo que ha repercutido en que las reuniones de consejo técnico- pedagógico no tributen hacia el desarrollo de procesos de análisis y reflexión entre el equipo directivo y los docentes de aspectos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta situación, nos permite inferir que el director y su equipo técnico pedagógico no han logrado hacer un uso efectivo del tiempo no lectivo para actividades curriculares estipulado en la ley 20.903 dentro de los consejos técnicos de profesores, focalizando estos encuentros en la entrega de información y en la petición de taras a nivel administrativo que no tributan hacia la mejora de las capacidades profesionales de sus docentes.

La situación anterior no es menos preocupante, tomando en cuenta que tanto el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, como los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus sostenedores, son enfáticos en señalar que las reuniones de profesores *“(...)deben ser instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales los docentes compartan desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas”* (EID, 2014, p.48). Esto, bajo el amparo de la ley 20.903

### **3. Falta de instancias de aprendizaje colaborativo entre los docentes y el equipo directivo y entre docentes.**

La tercera causa, dice relación con la falta instancias de aprendizaje colaborativo entre el equipo directivo y los profesores de aula del establecimiento. En relación a esto, si bien los tres actores declararon que en un principio existió una instancia de colaboración, a raíz de situaciones contingentes, éstas se dejaron de realizar.

Esta situación ha generado que los profesores sientan la necesidad de retomar de colaboración que permitan enfocarse en aspectos propios de la labor pedagógica, puesto que dichas instancias permitirían llevar a cabo procesos de análisis, intercambio, reflexión de estrategias, prácticas y recursos que generen una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje que estos llevan a cabo dentro del aula.

De acuerdo a lo anterior, es posible evidenciar que la gestión no ha puesto foco en uno de los aspectos esenciales de la gestión curricular: el aprendizaje colaborativo (entre docentes y entre docentes y el equipo directivo). Situación no menos relevante, tomando en cuenta que la ley 20.903 es enfática en señalar que el trabajo colaborativo es un elemento clave a la hora de potenciar el desarrollo profesional docente, y que es labor del equipo directivo el organizar tiempos y espacios de encuentro docente que

tribuyen hacia la reflexión sobre el proceso educativo, la innovación de las prácticas y al desarrollo profesional (MIENDUC, 2019). Esto, a partir del incremento del tiempo no lectivo para actividades curriculares de diversa índole que esta misma ley estipula.

Esta falta de instancias de trabajo colaborativo tiene que ver esencialmente con las percepciones que el equipo directivo tiene de la escuela en general, como de las características de sus docentes en particular. En efecto, el equipo directivo manifiesta que, por un lado, el ser una escuela pequeña donde no existen departamentos por asignatura impide que se pueda realizar un trabajo colaborativo entre profesores en base a temáticas comunes, y por otro, porque perciben que sus profesores poseen una falta de motivación, disposición y autocrítica con respecto a su labor.

Como podemos ver, el hecho de que no existan instancias de trabajo colaborativo en el establecimiento, tiene que ver, por un lado, con las creencias que el equipo directivo tiene con respecto al trabajo colaborativo, y por otro lado, con las percepciones que estos tienen en relación a sus profesores. Estos dos factores, serían los que, en primera instancia, ayudarían a explicar en gran medida que los docentes no posean espacios y tiempos para aprender colaborativamente en aspectos asociados a su quehacer. Esto es preocupante, puesto que una de las responsabilidades del equipo directivo, según el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, es la de *“Crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento, para lo cual generan condiciones necesarias e instancias sistemáticas en tiempos no lectivos, de reflexión y de trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, promoviendo así un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades del establecimiento construyendo una comunidad de aprendizaje profesional”* (MBDLE, 2015, p.22).

#### **4. Retroalimentación docente basada en aspectos estructurales de la clase y no en técnico- pedagógicos.**

Otra de las causas que ayudan a explicar el bajo desarrollo de prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo docente en el establecimiento, está referida a una de las prácticas que más influyen en el desarrollo profesional del profesor: la retroalimentación pedagógica, entendida como un proceso que permite desarrollar y mejorar las habilidades estratégicas del profesor a través de un proceso de reflexión que identifica fortalezas y debilidades de una tarea específica (Román, 2009).

En relación a lo anterior, es posible afirmar que no existe una percepción positiva de los docentes con respecto a esta práctica, ya que, según sus manifestaciones, ésta no se basaría en aspectos nucleares del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino más bien en

elementos estructurales u organizacionales que no contribuyen, necesariamente, a una mejora de su práctica pedagógica en el aula. Situación que es compartida por los directivos, quienes manifiestan la necesidad de mejorar la calidad de este proceso con sus docentes.

De acuerdo a las declaraciones tanto del equipo directivo, como de los profesores, es posible afirmar que la retroalimentación pedagógica no estaría apoyando el quehacer del docente en el aula, puesto que las conversaciones son más bien superficiales, basadas en aspectos de orden y /o disciplina y no en la entrega de estrategias didácticas o metodológicas u otros aspectos que contribuyan a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes. Un tipo de retroalimentación que no permite alcanzar la mejora y la modificación de las prácticas pedagógicas, puesto que no se genera una conversación significativa que permita indagar y reflexionar de manera colaborativa en las creencias que subyacen las prácticas que realizan los profesores en el aula, generando en éstos, una sensación de miedo, inseguridad, y trayendo como efecto que, finalmente, no se estimule el desarrollo profesional del docente (Tuytens y Devos, 2011).

Esto es desfavorable, tomando en cuenta que diversas investigaciones señalan que la retroalimentación pedagógica debe estar enfocada a prácticas docentes concretas, en la proporción de sugerencias y en la entrega de comentarios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Murphy, 1990 en Rodríguez, 2017). Una conversación que incluya una visión conjunta de las prácticas pedagógicas, que permita identificar áreas de crecimiento profesional y que considere, al mismo tiempo, pasos específicos para la mejora (Marzano, 2003). De hecho, en esta misma línea, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es enfático en señalar que una de las tareas de los líderes escolares es la de *“Incentivar a sus docentes a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza desde diferentes perspectivas, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizaje en sus estudiantes”* (MBDLE, 2015, p. 22). A su vez, los Estándares Indicativos de desempeño indican que *“el director 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 realizados, y según esto, elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados”* (IDE, 2014, p.85).

## EFFECTOS

Como resultado de una gestión institucional enfocada en la supervisión de labores administrativo-pedagógicas; de la realización de consejos técnicos-pedagógicos basados

en aspectos informativos- administrativos; de la falta de instancias de aprendizaje colaborativo entre los docentes y el equipo directivo, y de una retroalimentación docente que no se basa en aspectos nucleares del proceso de enseñanza y aprendizaje, es posible advertir, a la luz de las declaraciones, diversos efectos asociados al bajo desarrollo de prácticas de gestión curricular que permitan apoyar el trabajo docente desde un punto de vista técnico-pedagógico, los cuales serán analizados a continuación:

**1. Los profesores manifiestan que no existe un apoyo en aspectos técnico-pedagógicos a su labor.**

Los profesores manifiestan que el equipo directivo no lleva a cabo una gestión institucional que les permita desarrollarse profesionalmente y por ende, mejorar sus prácticas pedagógicas y el aprendizaje de sus estudiantes. Para ellos, el foco de los directivos está en el cumplimiento de responsabilidades administrativas y en facilitar todo tipo de recursos:

*"Entrega de recursos tecnológicos, materiales, por ejemplo acá, nosotros tenemos la ventaja de que la mayoría de las salas de clase tiene data, contamos con internet."* (Docente 7)

*"Todo aquí es cosas que hay que hacer, necesitamos esto, necesitamos aquello, que faltó un profesor y hay que reemplazarlo, si cumplimos con cosas administrativas, si entregamos un documento, si firmamos el libro, entonces la Gestión Curricular, en lo que implica el trabajo pedagógico, no existe... nos desviamos hacia lo normativo y administrativo, pasan cosas en la escuela o a algún estudiante y se pierde el foco"* (Docente 1).

Esta situación actúa como fiel reflejo de lo que acontece en otros equipos directivos a nivel nacional. Al respecto, un estudio realizado por Weinstein, Marfán y Muñoz (2012) afirma que las fortalezas del director en Chile son percibidas principalmente en el cumplimiento de dimensiones administrativas de su rol: rendir cuentas, administrar recursos y dirigir reuniones. Sin embargo, una de las mayores debilidades de los directores, en base a la percepción de los profesores, radica en lo específicamente técnico-pedagógico: su manejo de las estrategias pedagógicas, de la evaluación de los aprendizajes o de la planificación de la enseñanza. De esta manera, es lo más cercano al aula y a la labor cotidiana del docente, la dimensión técnico-pedagógica de la los directores, lo que el profesorado pone más claramente en tela de juicio. Esto es reafirmado por un estudio sobre Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile (CEPPE, 2010), cuyo objeto son las prácticas de directores y UTP, que da cuenta de que uno de los aspectos que éstos deben fortalecer es su influencia en aspectos técnico-

profesionales de la enseñanza. De hecho, de las categorías de práctica de liderazgo “Gestionar la Instrucción” es la que aparece menos presente en las prácticas de los directores de nuestro país. Al respecto, solo el 27% de los docentes afirma que el director les entregó apoyo individual en el último año para mejorar sus prácticas de enseñanza y menos de un tercio afirma que el director discute temas educacionales con sus profesores (Muñoz, 2010). A esto se suma que la peor práctica evaluada en torno a los 4 ejes institucionales es la del acompañamiento a los docentes (CEPPE, 2010).

## **2. Los docentes consideran que las reuniones de profesores no son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares.**

Como segundo efecto, los profesores señalan que las reuniones de profesores no son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, puesto que éstas se enfocan en la entrega de información y en la solicitud de acciones que no tienen una relación directa con aspectos pedagógicos, y porque además, dentro de dichas reuniones, su participación es prácticamente nula. Estas percepciones las podemos sintetizar en las siguientes declaraciones:

*“[...] Lo pedagógico no es la tónica... no es la tónica, por el tema de la contingencia, porque a veces hay que resolver, por ejemplo...en la semana, el martes, chiquillos, vamos a ver dos temas, una licenciatura y otra finalización.”*  
(Director)

*“[...] todo es cosas de lo que hay que hacer, necesitamos esto, necesitamos, esto, damos opinión y “no, después lo hablamos”...nos coartan, porque al final y al cabo queremos hablar y ellos necesitan dar información.”* (Docente 3)

De acuerdo a lo anterior, es posible evidenciar que estas instancias no significan, para los profesores, espacios de conversación, de discusión, análisis y reflexión con respecto a diversos aspectos que forman parte de su labor (preparación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje), lo que trae como consecuencia que no perciban que estas reuniones aporten a su crecimiento profesional.

De esta manera, es posible concluir que el Director y el equipo técnico pedagógico no se encontrarían actuando de acuerdo a los lineamientos que establecen los Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores, donde se indica que éstos deben procurar que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica, en las cuales los docentes compartan los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas (EID, 2014). A esto se suma lo que establece el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar

que, dentro de su dimensión de prácticas, señala que el Director y su equipo deben generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico de manera sistemática y continua (MBLE, 2015).

### **3. Los profesores manifiestan que no se comparten e intercambian experiencias y/o prácticas pedagógicas y recursos educativos.**

En relación a lo anterior, y como tercer efecto, se suma la falta de instancias de aprendizaje colaborativo entre los profesores y el equipo directivo, que trae como consecuencia que el cuerpo docente manifieste que dentro del establecimiento no se comparten o intercambian experiencias pedagógicas, prácticas docentes efectivas y recursos educativos. Situación que para ellos es preocupante, puesto que la inexistencia de estas instancias no les permite vislumbrar qué estrategias podrían dar mejores resultados a nivel de aprendizajes:

*“[...] retomar los espacios pedagógicos, donde nosotros podamos opinar frente a eso (...) si nos reuniéramos y lo viéramos desde diferentes puntos de vista se generarían estrategias para abarcar... tenemos resultados SIMCE que han estado horribles, pero no hemos tenido instancias para decir qué estrategia te sirve a ti te sirve en este curso, para generar una misma creencia, una misma acción... ¿sabes? a mí me sirve esto... quizás esto nos va a dar resultados, pero hoy en día no nos hemos podido replantear si tenemos bajos resultados en Historia, ciencias, matemáticas, lenguaje, cómo podemos hacer que estos resultados suban, quizás tomar el currículum, analizarlo, este objetivo lo vemos transversal, podríamos hacer acciones similares, quizás esos espacios hoy en día dentro de la gestión curricular no lo tenemos y eso es lo que necesitamos. [...] (Docente 9)*

La percepción de estos actores en relación a la falta de instancias de aprendizaje colaborativo entre profesores coincide con diversas investigaciones. En efecto, un estudio de casos realizado a dos institutos de educación secundaria en Madrid en relación a la colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de la mejora, afirma lo difícil que es desarrollar colaboración en las escuelas, ya sea por las condiciones físicas y estructurales de las organizaciones escolares, por la falta de oportunidades formativas que contribuyan al desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo colaborativo, o por la limitada capacidad para gestionar posiciones divergentes (Krichesky y Murillo, 2018). A esto se le suma un estudio elaborado por Ávalos-Bevan y Bascopé (2017) que analizó puntos de vistas, creencias y experiencias de profesores de ocho establecimientos de tres regiones de Chile. El estudio concluyó, entre otros aspectos, que si bien los profesores asocian el trabajo colaborativo con el aprendizaje profesional, éste último no siempre es una prioridad para los establecimientos, dada las

dificultades organizacionales que poseen las escuelas para implementarlo (tiempos y espacios). Lo anterior, ha traído como consecuencia que la realidad de los profesores se caracterice por el aislamiento, el trabajo individual, el encierro de aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros docentes (Vezub, 2011) a raíz de la organización celularista de los espacios escolares, con escasas oportunidades para la observación mutua, intercambio de experiencias, compartir ideas y recursos y obtener información sobre la competencia docente (Montero, 2011).

#### **4. Los profesores consideran que el equipo directivo no se reúne con ellos para elaborar y reflexionar estrategias.**

El cuarto efecto dice relación con que el equipo directivo no se reúne con los profesores para reflexionar y elaborar estrategias de enseñanza y aprendizaje que se puedan implementar en el aula. En su lugar, y a la luz de sus declaraciones, el equipo directivo prioriza el cumplimiento de responsabilidades administrativas y la entrega de recursos materiales para el óptimo desarrollo de sus clases. Por esta razón, los docentes son enfáticos en manifestar la necesidad que el director y su Jefa de UTP los apoye desde el punto de vista pedagógico con el fin de mejorar sus procesos de enseñanza en el aula:

*“Para mí sería que no le den tanto auge a lo administrativo, para facilitar nuestro trabajo, que se enfoquen en lo pedagógico ayudándonos a enfocarnos más en los aprendizajes de los niños, en la parte más pedagógica, que nos ayuden a buscar qué métodos me pueden servir para lograr aprendizajes en los estudiantes (...)” (Docente 3).*

*“Yo esperaría una ayuda y orientación pedagógica, porque uno a veces determina acciones como profesora dentro del aula, pero muchas veces necesito el respaldo y la ayuda de los directivos para asegurarme que las acciones que realizo en la sala con los estudiantes sean realmente efectivas.” (Docente 2)*

Esta situación no es menos preocupante tomando en cuenta que los Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores indican, dentro de la dimensión “Gestión Curricular”, que *“El director y el equipo técnico-pedagógico se deben reunir con los profesores de cada nivel o asignatura al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados” (EID, 2014, p. 75).*

A esto se agrega lo que establece el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en su dimensión de prácticas “Desarrollando las capacidades profesionales” donde se señala que el Director y su equipo técnico- pedagógico “ (...)deben incentivar a los docentes a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza desde diferentes perspectivas, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizaje de sus estudiantes” (MBLE, 2015, p. 24)

##### **5. Los profesores no perciben la retroalimentación como una instancia de desarrollo profesional docente.**

Finalmente, el quinto efecto tiene relación con que los profesores perciben que la retroalimentación pedagógica, luego de la observación de clases, no significa una instancia que les permita desarrollarse profesionalmente y, por consiguiente, mejorar su desempeño en la sala de clases. Los profesores son enfáticos en manifestar que el Director y la Jefa de UTP basan sus retroalimentaciones en aspectos estructurales y/o disciplinarios de clase, y no en la entrega y/o sugerencias de estrategias de enseñanza que contribuyan a lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes. Esto, es posible evidenciarlo en las siguientes declaraciones:

*“Para el director lo relevante no es el aprendizaje, cómo tú estás haciendo la clase, en vez de eso cuando conversa contigo es para decirte que se cayó un papel en la clase, por qué un estudiante se paró del puesto y eso a mí no me sirve, no me hace mejorar nada y lo que a mí me importa es que los niños aprendan [...]”* (Docente 3)

*“La retroalimentación docente (...) a nosotros nos dicen “oh te faltó el objetivo de la clase” “te faltó el horario” “Te faltó poner la fecha” en vez de decirte “podrías hacer esto que es una buena estrategia” “podrías hacer esto otro”, pero no”* (Docente 5)

La percepción de estos docentes no se encuentra ajena a la de otros profesores a nivel nacional. Al respecto, la encuesta internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)- en la que Chile participó por primera vez en su segunda versión 2013- arrojó, entre otros aspectos, que el 70% de los profesores piensa que la mayoría de las retroalimentaciones se llevan a cabo solo como ejercicios administrativos y el 63% dice que éstas no están estrechamente relacionadas con su desempeño en el aula. A esto se suma que el 59,6% percibe este proceso como una amenaza a su continuidad laboral.

Lo anterior podría explicarse a partir de lo que sostienen diversas investigaciones, las que afirman que la mayoría de los directores considera que la observación de aula y la retroalimentación son parte de sus obligaciones contractuales y es una tarea difícil de

realizar cuando son consumidos por otras demandas (Tuytens y Devos, 2011), lo que traería como consecuencia que la mayor cantidad de retroalimentaciones que realizan, en su gran mayoría, los directores de escuela, están asociadas a las de tipo evaluativo, es decir, a la entrega de retroalimentaciones basadas en premios y castigos, o en la aprobación o reprobación (Tunstall y Gipps, 1996), y que se restringen a la comunicación de la satisfacción (o insatisfacción) de la tarea sin más información que aquella, generando una sensación de amenaza por parte del procesos y que las consecuencias podrían emanar de sus resultados (Muller, et, al, 2013).

\*\*\*\*\*

De acuerdo al análisis realizado, es posible percibir una gestión institucional donde los profesores, por un lado, se ven cumpliendo responsabilidades profesionales a nivel administrativo, y, por otro, que poseen los recursos educativos necesarios para realizar su labor. Una escuela que cumple de forma efectiva las demandas burocráticas a nivel externo e interno y que no posee carencias a nivel de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Esto, es relevado por un estudio realizado por Weinstein, Marfán y Muñoz(2012) acerca de la visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile, que afirma que las fortalezas del director son percibidas principalmente en el cumplimiento de dimensiones administrativas de su rol: rendir cuentas, administrar recursos y dirigir reuniones.

Sin embargo, esto no va de la mano con un liderazgo pedagógico por parte del equipo directivo, enfocado en ayudar a sus docentes a desarrollarse profesionalmente: los profesores manifiestan estar más bien solos en esta labor, sin un apoyo significativo, a nivel pedagógico, que les permita ayudar a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes en la sala de clases. Situación preocupante, tomando en cuenta que, por un lado, una de la dimensiones claves del Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar es la de “Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje”, que implica que los equipos directivos deben guiar, dirigir y gestionar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje alcanzando un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes (MBDLE, 2015), y por otro, porque una subdimensión relevante dentro de los Estándares Indicativos de desempeño, la “Gestión Curricular”, implica, entre otras cosas, que el Director y el equipo técnico-pedagógico deben apoyar a sus docentes desde un punto de vista pedagógico y promover, entre ellos, el aprendizaje colaborativo (EID, 2014).

## 5. PROPUESTA DE MEJORA

### 5.1. Resumen ejecutivo del proyecto

El proyecto que se presenta a continuación está orientado a visibilizar las problemáticas que acontecen en un establecimiento municipal de la región del Bío- Bío y que actúan como un fiel reflejo de la realidad que acontece, a nivel de gestión curricular, en los equipos directivos a nivel nacional.

Como objetivo principal, busca “Contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular que se encuentran asociadas al apoyo del trabajo docente” a través de la implementación dos estrategias de desarrollo profesional docente: visitas al aula y comunidades de aprendizaje profesional. Dichas estrategias, permitirán detectar y responder a las necesidades de desarrollo profesional docente y, por consiguiente, fortalecer las capacidades internas de directivos y profesores, por medio de la reflexión crítica y del trabajo colaborativo. Bajo esta perspectiva, se trata de acrecentar el vínculo entre el equipo directivo y los docentes y entre docentes de aula, desde el punto de vista técnico pedagógico, entendiendo a estos dos actores como parte fundamental de los procesos de mejora en la escuela. Dicho vínculo, permitirá fortalecer el quehacer docente en el aula y por ende, favorecer el aprendizaje de los estudiantes con el fin de que puedan responder satisfactoriamente a las exigencias del mundo actual.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El Proyecto de Mejora, busca responder a una problemática identificada en una escuela municipal de Tomé asociada al apoyo al trabajo docente. Dicha problemática, se encuentra directamente relacionada con uno de los grandes desafíos que, para los equipos directivos, supone la creación y posterior implementación de la ley 20.903: fortalecer el desarrollo profesional docente para promover el avance en su carrera profesional. Esto implica la revisión de la práctica directiva in situ, en que los equipos directivos se replanteen el foco de su gestión y liderazgo de su escuela. Por eso, se han creado mecanismos para que los responsables de la conducción de los establecimientos educacionales fortalezcan su gestión e incorporen en sus prácticas, herramientas que aseguren la efectividad de las acciones a implementar en sus establecimientos educacionales. Dentro de estos mecanismos se encuentran los Convenios de Desempeño Colectivo, de los cuales precede una Asignación de Desempeño Colectivo (Ley 19.933, artículo 18), incentivo destinado a reconocer a los equipos directivos y técnico pedagógicos, los avances en el desarrollo de prácticas de gestión y liderazgo pedagógico en sus escuelas y liceos, generando más y mejores condiciones para el logro de aprendizajes en sus estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, el Proyecto de Mejora podría ser utilizado y reajustado por el Director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento en estudio para postular a la Asignación de desempeño colectivo. Esto, porque tanto el establecimiento como el Proyecto de Mejora cumplen con los siguientes requisitos solicitados por el Ministerio de Educación: (ver nota al pie de siguiente página).

## 5.2 Impacto del proyecto

### 5.2.1 Fin o impacto del proyecto

El proyecto en cuestión espera impactar positivamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante un cambio en los procesos de gestión curricular a nivel institucional e individual que busca repercutir en nuevas formas de apoyo al trabajo docente que permitan mejorar sus prácticas pedagógicas en la sala de clases. A su vez, busca generar mayores niveles de participación y protagonismo de los profesores, bajo el principio de que el docente no es un actor dedicado únicamente a impartir su asignatura, sino que pasa a formar parte de un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas de mejora de la escuela, a la vez que decide encarar dichos procesos de cambio.

Lo anterior, bajo el amparo de la ley 20.903 que, al crear el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, establece diversas transformaciones para dar solución e intervenir en materias propias de la profesionalidad docente, las necesidades de apoyo a su desempeño y su valoración, con el objetivo de contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los profesores. Esto, a través de la actualización y profundización de conocimientos disciplinarios y pedagógicos y la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales y en el fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (MINEDUC, 2017).

---

En cuanto al establecimiento: existencia de profesionales de la educación que se encuentran contratados en calidad de titular para ejercer funciones directivas y/o técnico- pedagógicas en un establecimiento básico del sector municipal y cuenta con más de 250 estudiantes matriculados. En cuanto al proyecto: cuenta con un objetivo estratégico (“Contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente”) ;incorpora una problemática institucional que impide o limita la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (bajo desarrollo de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo al trabajo docente); implica una revisión de las prácticas de gestión y los resultados de aprendizaje, históricos y actuales obtenidos por los estudiantes del establecimiento; utiliza información de fuentes del establecimiento (como la Agencia de la Calidad); incorpora objetivos y metas institucionales, orientados al mejoramiento de la gestión con foco en la superación de los aprendizajes de todos los estudiantes y el apoyo y mejoramiento de la enseñanza y, finalmente, incorpora indicadores y sus respectivos medios de verificación, los cuales permitirían medir, monitorear y evaluar el nivel de logro del Convenio de desempeño.

### **5.3 Objetivo del proyecto**

#### **5.3.1 Objetivo general**

Contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente en una escuela municipal de Tomé.

#### **5.3.2 Metas anuales de efectividad**

- Aumentar capacidades del equipo directivo y dos docentes de aula reconocidos por su comunidad en observación de aula y retroalimentación pedagógica.
- Aumentar las instancias de visitas al aula y retroalimentación pedagógica por parte del equipo directivo y de profesores reconocidos por su comunidad.
- Aumentar las instancias de colaboración pedagógica entre los profesores de educación parvularia y educación general básica de primer y segundo ciclo.
- Aumentar la participación de los docentes en la toma de decisiones pedagógicas.
- Aumentar y fortalecer progresivamente la relación entre el equipo directivo y los docentes de aula del establecimiento desde un punto de vista técnico-pedagógico.

## 5.4 RESULTADOS ESPERADOS DEL PROYECTO

Resultados esperados	Indicadores de Resultados	Medios de verificación
<b>Una propuesta de mejora para el apoyo al trabajo docente analizada y socializada</b>	El 100% de los docentes y del equipo directivo participan en las dos jornadas de análisis y socialización de la propuesta de mejora a partir de la investigación realizada en la escuela.	Registro de asistencia
	Cuatro papelógrafos grupales en relación a la técnica de revisión activa en función de los resultados de la investigación realizada en la escuela.	Papelógrafos de técnica de revisión activa.
	Al menos 4 informes a nivel grupal en relación a las ventajas y condiciones necesarias de la propuesta de mejora que señala la investigación realizada en la escuela.	Informes grupales.
<b>Equipo directivo y dos docentes de aula capacitados en técnicas e instrumentos de observación de aula y retroalimentación pedagógica</b>	El 100% del equipo inscrito (Director- UTP y dos docentes de aula reconocidos por su comunidad) asiste a las jornadas de capacitación sobre observación de aula y retroalimentación pedagógica.	Registro de asistencia.
	Al menos dos procesos de diagnóstico grupal en relación a tensiones, desafíos y acciones implementar en una observación de aula y retroalimentación pedagógica.	Minuta grupal de acuerdos a observación de aula y retroalimentación pedagógica. Informe de resultados del diagnóstico.
	Una propuesta grupal de pauta de observación de aula.	Minuta de acuerdos Informe ejecutivo de la propuesta.
	Una propuesta de protocolo de reflexión pedagógica para el proceso de retroalimentación	Minuta de acuerdos Informe ejecutivo de la propuesta.
	Dos póster de sistematización aprendizajes en relación al proceso de observación de aula y retroalimentación pedagógica, respectivamente.	Un póster de aprendizajes para observación de aula. Un póster de aprendizajes para retroalimentación pedagógica.
<b>Una pauta de observación de aula y un protocolo de reflexión para la retroalimentación pedagógica socializada y consensuada</b>	Una propuesta grupal sobre los elementos que debe contener una pauta de observación de aula	Registro de asistencia Minuta de acuerdos Un informe ejecutivo de la propuesta
	Una pauta de observación de aula consensuada entre el equipo directivo y los docentes de aula.	Pauta de observación de aula.
	Una propuesta grupal sobre los aspectos que debe contener un protocolo de reflexión pedagógica para la retroalimentación	Registro de asistencia Minuta de acuerdos Un informe ejecutivo de la propuesta
	Un protocolo de reflexión pedagógica consensuada entre el equipo directivo y los docentes de aula.	Protocolo de reflexión pedagógica
<b>Un sistema de visitas al aula entre pares y del equipo directivo instalado y evaluado</b>	Al menos 2 acompañamientos al aula mensuales por parte del equipo directivo y dos docentes de aula reconocidos por su comunidad.	Informe de acompañamiento
	Al menos una retroalimentación a los docentes después de cada acompañamiento al aula	Informe de acompañamiento
<b>Una comunidad de aprendizaje para la elaboración de propuestas de mejora de las prácticas pedagógicas en el aula</b>	Al menos un proceso de diagnóstico de los participantes en relación a las comunidades de aprendizaje profesional.	Registro de asistencia Minuta de acuerdos en relación a comunidades de aprendizaje profesional. Informe de resultados del diagnóstico.
	Un informe grupal sobre la experiencia de ejercitar un protocolo de reflexión crítica.	Informe grupal sobre experiencia de reflexión crítica
	Al menos 4 horas cronológicas de discusión pedagógica para seleccionar y definir focos de trabajo en la comunidad de aprendizaje profesional	Registro de asistencia. Minuta con los acuerdos en relación a focos de trabajo.
	Al menos dos sesiones de análisis colaborativo mensual durante 4 meses.	Registro de asistencia. Minuta con las principales propuestas de mejora abordadas.
	Un póster de aprendizaje por cada comunidad profesional.	Registro de asistencia Documento de trabajo con todos los elementos solicitados para elaboración de póster. Pósters interactivo de aprendizajes.

## 5.5 DISEÑO Y PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de las actividades	Duración	Responsable
Una propuesta de mejora para el apoyo al trabajo docente analizada y socializada	“Analizando los resultados de las prácticas de gestión curricular en nuestro establecimiento”	<p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>En una jornada de consejo técnico extensiva<sup>2</sup>, el director, en conjunto con la Jefa de UTP, da la bienvenida a todos los docentes. Luego realizan una dinámica grupal con el objetivo de que los integrantes puedan entrar en confianza y así generar un clima propicio para la realización de actividades. Posteriormente dan cuenta de los objetivos, contenidos y metodología de trabajo.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>En este momento, la Jefa de UTP da a conocer los resultados a nivel cuantitativo y cualitativo de las prácticas de gestión curricular del establecimiento. Dentro de los datos cuantitativos, se da a conocer los resultados de la percepción de los profesores con relación a las prácticas de gestión curricular del establecimiento que se extrajeron del cuestionario de gestión curricular que se les aplicó. Dichos resultados afirman que las categorías más críticas son dos: <i>“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”</i> y <i>“Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”</i>. Luego, se da cuenta de los datos cualitativos, a partir de entrevistas realizadas al equipo y a los profesores, con el fin de profundizar en estos resultados. Se da cuenta de la integración de los resultados para, posterior a ello, dar cuenta del problema identificado a partir de la investigación: <i>“Bajo desarrollo de prácticas de Gestión curricular asociadas al apoyo al trabajo docente”</i>. La Jefa de UTP finaliza esta presentación dando cuenta de las causas y los efectos de dicho problema.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>En este momento, el director junto con la Jefa de UTP, realizan un proceso de análisis y reflexión en conjunto con sus</p>	3 horas cronológicas	Director UTP

<sup>2</sup> El consejo técnico-pedagógico del establecimiento en estudio, cuenta con dos horas cronológicas para su realización. En relación a esto, y para la realización de las actividades planificadas, el equipo directivo sumará una hora cronológica más. Dicha hora, se tomará de cada hora no lectiva de cada docente del establecimiento.

		<p>profesores en torno a los datos entregados. Para esto, se utilizará la técnica de revisión activa que implica responder a cuatro aspectos: <i>Hechos (¿Qué ocurrió? ¿Qué vimos, escuchamos e hicimos?); Emociones (¿Cómo te sentiste respecto a eso?); Descubrimientos (¿Qué descubrí de la experiencia? ¿Qué estoy viendo ahora que antes no había visto?); futuro (¿Cómo puedo usar lo aprendido? ¿Qué oportunidades o posibilidades ven?)</i></p> <p style="text-align: center;"><b>CUARTO BLOQUE</b></p> <p>Para este trabajo, el grupo de profesores se dividirá en 4. En cada grupo se entregará un papelógrafo con los 4 elementos mencionados y un plumón donde se deberán indicar las respuestas generadas a partir de la técnica de revisión activa. El director y la Jefa de UTP irán pasando por los grupos facilitando la discusión e interacción entre los profesores.</p> <p style="text-align: center;"><b>QUINTO BLOQUE</b></p> <p>En este momento, un representante de cada grupo da a conocer las respuestas. Los integrantes de otros grupos pueden ir haciendo preguntas y/o comentarios en relación al trabajo de sus compañeros.</p> <p>Finalmente, el director y la Jefa de UTP, en conjunto con los profesores, establecen acuerdos, llegando finalmente a las principales conclusiones extraídas.</p>		
	<p>“Socializando una propuesta de mejora para el apoyo del trabajo docente”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>En esta jornada extensiva<sup>3</sup> de consejo técnico pedagógico, el director da cuenta de una sistematización de las principales conclusiones extraídas en la jornada anterior en relación a la problemática existente en el establecimiento, sus causas y los efectos que genera.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>Luego de esto, la Jefa de UTP presenta dos estrategias de desarrollo profesional docente que propone la investigación realizada en la escuela a la luz del contexto del establecimiento, de la literatura nacional e internacional y desde lo que señala la política nacional docente. Recalca que dicha investigación afirma que las estrategias que presentará permitirían abordar las causas del problema, disminuyendo los efectos que éste genera. De acuerdo con esto, expone una conceptualización teórica breve de las visitas al aula y de las comunidades de aprendizaje profesional.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>Los docentes se forman en 4 grupos de trabajo. En cada grupo y, a partir de la presentación teórica, los docentes de</p>	<p>3 horas cronológicas</p>	<p>Director UTP</p>

<sup>3</sup> El consejo técnico-pedagógico del establecimiento en estudio, cuenta con dos horas cronológicas para su realización. En relación a esto, y para la realización de las actividades planificadas, el equipo directivo sumará una hora cronológica más. Dicha hora, se tomará de cada hora no lectiva de cada docente del establecimiento.

		<p>acuerdo a sus creencias y conocimientos, deberán establecer las ventajas y las condiciones necesarias que, de acuerdo a su contexto educativo, supondría la implementación de estas dos estrategias de desarrollo profesional. Cada grupo expondrá a los demás sus respuestas y se llegaran a las principales convergencias. La Jefa de UTP relacionará estas respuestas con lo que sostiene la literatura y las investigaciones nacionales e internacionales con el fin de que los docentes puedan resignificar sus creencias y conocimientos, valorando la relevancia de estas dos estrategias para mejorar el apoyo al trabajo docente en la escuela</p> <p style="text-align: center;"><b>CUARTO BLOQUE</b></p> <p>Luego de esto, el equipo directivo da cuenta del plan de trabajo que, de acuerdo a lo que propone la investigación (realizada en el establecimiento), se llevará a cabo durante todo el año; propuesta que parte con jornadas de capacitación al equipo directivo y dos docentes reconocidos en visitas al aula y que culminará con una feria interactiva de aprendizajes en relación al proceso de implementación del cambio. Los docentes discuten y analizan la propuesta y proponen modificaciones y/o mejoras al mismo.</p> <p>Finalmente, el equipo directivo pide a sus profesores que seleccionen a dos colegas que, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias, puedan apoyarlos en el proceso de implementación de las visitas al aula, siempre y cuando dichos docentes estén dispuestos a participar. Se les comenta que, los meses siguientes, deberán elegir, entre ellos, a quienes liderarán las comunidades de aprendizaje profesional.</p>		
<b>Equipo directivo y dos docentes de aula capacitados en técnicas e instrumentos de observación de aula y retroalimentación pedagógica</b>	“Hacia una comprensión de la observación de aula como una herramienta de levantamiento de información de la gestión pedagógica en el aula”	<p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>En este primer taller<sup>4</sup>, el docente relator externo da la bienvenida al grupo y agradece la participación. Revisa con los participantes los sentidos y la relevancia de la observación y retroalimentación pedagógica como estrategias de desarrollo profesional docente a partir de sus creencias y de las investigaciones nacionales e internacionales, así como también, desde lo que señala la política educativa, relevando, al mismo tiempo, el rol del liderazgo dentro de estos dos procesos. Luego, da el pie para iniciar con las primeras actividades asociadas a la observación de aula.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>El equipo directivo y dos docentes reconocidos por su comunidad observan un video de clases (extracto). Luego, de forma individual, registran sus observaciones en una hoja en blanco. Se realiza un plenario con respecto a la actividad en base a preguntas abiertas del relator externo. Posteriormente, se presenta una revisión teórica acerca de las claves para una</p>	5 horas cronológicas	Relator externo

<sup>4</sup> Para el logro de este resultado esperado (“Equipo directivo y dos docentes de aula capacitados en técnicas e instrumentos de observación de aula y retroalimentación pedagógica”) el equipo financiará una capacitación con cargo a recursos provenientes de la SEP (actividad que se encontrará en su planificación anual). La capacitación contará con 4 talleres de 5 a 4 horas cronológicas, dando un total de 19 horas cronológicas. Los talleres se realizarán viernes y/o sábado dos veces al mes, fuera de la jornada laboral, durante dos meses (dos talleres cada mes).

	<p>observación de aula de calidad. Luego, reúne a los participantes en grupo para analizar la distancia entre los registros de la observación que realizaron, con lo expuesto en la presentación del relator externo. Para ello, contarán con una guía de trabajo que los ayudará a ordenar y registrar el análisis.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>Finalmente, en base a la actividad anterior, y de forma grupal, sistematizan sus principales aprendizajes, identificando tensiones y desafíos personales y profesionales, así como las posibles acciones a implementar para una observación de aula de calidad. Estas se registran en un documento de trabajo.</p>		
<p>“Revisando nuestro instrumento de observación de aula para el levantamiento de información”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>En este segundo taller, el equipo directivo y dos docentes reconocidos por su comunidad revisan, de forma individual, sus creencias en torno a los elementos que debería tener un buen instrumento de observación de aula. Luego, estas creencias se comparten a nivel grupal, estableciendo las principales similitudes, las que se darán a conocer en un plenario. Posteriormente, el relator externo, realiza una presentación con los elementos clave que debe contener un buen instrumento de observación de aula de acuerdo con investigaciones nacionales e internacionales. Luego, en un plenario, los participantes dan cuenta de la re significación que realizaron a partir de la actividad realizada y de la presentación teórica.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>En base a la actividad realizada, a la revisión teórica, y con el apoyo de un documento orientador, los participantes analizan, de forma individual, el instrumento de observación de clases que se utiliza en el establecimiento. El análisis se irá registrando en una guía de trabajo. Posteriormente, se reúnen en grupo para analizar e identificar las ventajas y limitaciones del instrumento de observación, estableciendo aspectos que se deberían agregar, eliminar y/o modificar. Sistematizan sus respuestas en un papelógrafo, el que luego deberá ser expuesto al relator externo. En base a dichas conclusiones, los participantes deberán elaborar y entregar, antes del siguiente taller, su instrumento de observación de aula modificado en base a los aprendizajes adquiridos en el taller.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>Finalmente, establecen conclusiones a nivel grupal respecto de los principales desafíos y tensiones a nivel personal y profesional para la elaboración e implementación de un instrumento de observación de aula de calidad. Dichas conclusiones se exponen en un plenario.</p>	5 horas cronológicas	Relator externo
<p>“Hacia una comprensión de la retroalimentación de las prácticas</p>	<p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>De manera individual, el equipo directivo y dos docentes reconocidos por su comunidad describirán, en una guía de trabajo, su experiencia de lo que a su juicio es la mejor retroalimentación que han recibido. Luego, en grupo, y a partir de la</p>	5 horas cronológicas	Relator externo

	pedagógicas como estrategia de desarrollo profesional docente”	<p>discusión de preguntas orientadoras, se presentarán elementos comunes que comparten los integrantes.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>Posteriormente, el relator externo, da cuenta de una presentación teórica acerca de las claves para una retroalimentación efectiva.</p> <p>Luego, a partir de la observación de un video de clase (extracto), y de acuerdo con lo trabajado a nivel teórico, los cuatro actores participan en un ejercicio de retroalimentación utilizando la estrategia del rol playing. En dicha actividad, el grupo decidirá el rol que cumplirá (docente observado, docente que retroalimenta y dos docentes observadores del proceso de retroalimentación).</p> <p>Tras finalizar el ciclo de retroalimentación, los observadores presentarán sus conclusiones de lo que han registrado, de acuerdo con las siguientes preguntas: <i>¿Cuál fue el foco de retroalimentación? ¿Qué elementos deberían agregarse o modificarse de la retroalimentación realizada? ¿Qué roles asumieron el docente retroalimentado y el docente que realizó la retroalimentación? ¿Cuáles son las principales consecuencias o posibilidades de cambio que se desprenden del proceso de retroalimentación realizado?</i></p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>Finalmente, a nivel individual, reflexionan sobre los principales desafíos personales y profesionales con relación al proceso de retroalimentación, para luego compartir sus respuestas con los demás integrantes. Establecen conclusiones a nivel grupal en torno a elementos que permitirían una retroalimentación más efectiva, así como también de las acciones futuras a implementar. Los participantes, deberán entregar, antes del siguiente taller, un protocolo de reflexión pedagógica para el proceso de retroalimentación de acuerdo con lo trabajado y aprendido en la jornada.</p>		
	“Sistematizando principales aprendizajes en relación con el proceso de observación y retroalimentación pedagógica”	<p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>El equipo directivo y los dos docentes reconocidos por su comunidad trabajan con relación a los sentidos de realizar un proceso de sistematización de aprendizajes. Luego, se realiza revisión teórica con respecto a la conceptualización de sistematización y su relevancia para identificar aprendizajes a nivel de crecimiento personal y profesional.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>Posteriormente, a nivel grupal, deberán realizar dos póster de aprendizajes. Uno de observación de aula y otro de retroalimentación pedagógica. Para ello, contarán, en primera instancia con un documento de trabajo en el que deberán completar los siguientes elementos para los dos procesos trabajados en los talleres (observación de aula y retroalimentación pedagógica): conceptualización teórica breve, problemas relacionados, competencias de liderazgo en juego, desafíos profesionales, acciones a implementar, principales aprendizajes y desafíos personales.</p>	4 horas cronológicas	Relator externo

		<b>TERCER BLOQUE</b>		
		Al terminar de completar el documento de trabajo tanto para la observación de aula, como para la retroalimentación pedagógica, los participantes elaboran el póster de aprendizajes en un papelógrafo, para luego, en duplas, exponerlo al docente facilitador y a sus compañeros de trabajo. Se realiza un plenario final con las principales conclusiones del trabajo realizado en cada uno de los talleres liderados por el relator externo.		
<b>Una pauta de observación de aula y un protocolo de reflexión para la retroalimentación pedagógica socializada y consensuada.</b>	“Hacia una visión comprensiva de la observación de aula como herramienta de levantamiento de información”	<p>Esta actividad se desarrollará en dos consejos técnico- pedagógicos.</p> <p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>La Jefa de Unidad Técnico Pedagógica junto a un docente reconocido por su comunidad dan la bienvenida a los profesores de aula de los dos niveles (Educación párvulos y general básica de primer y segundo ciclo) y exponen, términos generales, su experiencia en los talleres de capacitación sobre observación y retroalimentación pedagógica a partir de los póster de aprendizajes que realizaron en el último taller con el relator externo.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>Posteriormente, y como primera actividad, piden a los profesores reunirse por niveles de enseñanza, formando de esta manera, tres grupos (Educación de párvulos, Educación básica de primer ciclo y Educación básica de segundo ciclo). Luego, de forma individual, cada profesor responde, en una guía de trabajo y de acuerdo a sus conocimientos y experiencias, los principales elementos que debería tener un buen instrumento de observación de aula, identificando sus principales características.</p> <p>Posteriormente, en los grupos ya formados, identifican las principales similitudes. Las respuestas de cada grupo se irán anotando en un papelógrafo para que luego, un representante de cada nivel, lo exponga a sus demás compañeros en un plenario. El profesor reconocido por su comunidad, va pasando por los grupos generando preguntas que permitan la interacción y reflexión entre los participantes.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>Luego, tomando en consideración la actividad anterior, la Jefa de UTP presenta los elementos claves que, de acuerdo a la literatura, debe tener un buen instrumento de observación de aula. Posteriormente, en los mismos grupos, los profesores resignifican sus respuestas y las exponen a sus demás compañeros. El docente reconocido sistematiza las convergencias y las comparte con los profesores. Finalmente registra por escrito los acuerdos tomados.</p>	4 horas cronológicas	Jefe de UTP  Docente reconocido por su comunidad 1
	“Re-construyendo nuestra pauta de	Esta actividad se desarrollará en dos consejos técnico- pedagógicos.	4 horas cronológicas	Director

	observación de aula”	<p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>El Director y el segundo docente reconocido por su comunidad dan cuenta de las modificaciones que realizaron, a nivel grupal, de la pauta de observación de clases que se utiliza en el establecimiento de acuerdo a lo aprendido en sus jornadas de capacitación. Al mismo tiempo, entregan un documento que da cuenta de los acuerdos tomados en el taller anterior en relación a lo que debería tener un buen instrumento de observación de aula. Se les da un tiempo a los docentes para poder leer ambos documentos de forma individual.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>Posteriormente reúnen a los profesores en tres grupos compuesto por docentes de diversos niveles y se les entrega una copia de dicha pauta (modificada) a cada profesor. Con ayuda de un documento orientador, el objetivo es que cada profesor, de forma individual, analice estas modificaciones, para luego agregar, modificar y/o eliminar algún aspecto de ésta. Las respuestas se comparten a nivel grupal identificando y registrando las principales convergencias. El docente facilitador va pasando por los grupos estableciendo preguntas que permitan la interacción y reflexión de los participantes.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>Las respuestas de cada grupo se compartirán en un plenario. El docente facilitador registrará por escrito los acuerdos tomados en relación los aspectos que deberían agregarse, eliminarse y/o modificarse en la pauta de observación de acuerdo a lo señalado por los profesores. Estas respuestas serán tomadas por el equipo directivo y los docentes reconocidos y, luego del taller, elaborarán una nueva pauta de acuerdo a lo acordado en conjunto con los docentes.</p>	as	Docente reconocido por su comunidad 2
	“Construyendo nuestro protocolo de reflexión pedagógica para los procesos de retroalimentación”	<p>Esta actividad se desarrollará en dos consejos técnico-pedagógicos.</p> <p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>Los dos docentes reconocidos por su comunidad dan la bienvenida a los profesores. Los reúnen en grupos. Cada grupo integra profesores de diversos niveles. Luego, en una guía de trabajo, los profesores, de forma individual, deben registrar lo que a su juicio es la mejor retroalimentación que han recibido a lo largo de toda su experiencia docente, estableciendo sus principales características (<i>¿Cómo se retroalimentó? ¿Sobre qué se retroalimentó? ¿Cómo se establecieron acuerdos de fortalecimiento?</i>) Posteriormente estas respuestas se comparten en grupo, registrando las principales convergencias. El docente facilitador 1 va pasando por los grupos potenciando la discusión y reflexión entre los profesores.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>El docente reconocido 2, presenta, desde la teoría, las claves para una retroalimentación pedagógica de calidad. Luego, los participantes, en grupo, resignifican sus respuestas. Finalmente, el docente, presenta a los participantes el protocolo de</p>	4 horas cronológicas	Dos docentes reconocidos por su comunidad

		reflexión pedagógica que elaboraron en las jornadas de capacitación.		
		<p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>En grupos por nivel, los participantes, con ayuda de un documento orientador y a nivel grupal, analizan el protocolo de reflexión pedagógica para el proceso de retroalimentación. Establecen en conjunto elementos que se podrían modificar, agregar y/o eliminar. Las conclusiones las expone un representante de cada grupo en un plenario. Finalmente, el docente facilitador 1 registra por escrito los acuerdos tomados por los profesores y los da a conocer, para luego, sistematizarlo y convertirlo en un protocolo de reflexión final en conjunto con el Director y el Jefe de UTP.</p>		
	“Sistematizando nuestro trabajo de Observación y retroalimentación pedagógica”	<p>Esta actividad se desarrollará en un consejo técnico- pedagógico.</p> <p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>El director y la Jefa de UTP dan cuenta a los profesores una sistematización de los acuerdos logrados en los tres talleres con los profesores en relación al instrumento de observación de aula y al protocolo de retroalimentación pedagógica. Dan un tiempo a los docentes para que, en grupos, discutan si tienen alguna observación que agregar.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>Finalmente, se da cuenta a los profesores de una propuesta de calendario de visitas y retroalimentación así como del espacio físico donde se desarrollaría esta última. Los profesores en grupo discuten sobre la calendarización de visitas al aula y retroalimentación así como del espacio físico que se utilizará.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>La jefa de UTP va anotando los acuerdos generados. En base a estos se realizan las modificaciones necesarias.</p>	2 horas cronológicas	Director UTP
<b>Un sistema de visitas al aula entre pares y del equipo directivo instalado y evaluado</b>	“Acompañando y retroalimentando a nuestros profesores en base a los instrumentos consensuados”	<p>La actividad contempla la observación de clases y retroalimentación por parte del Director, Jefa de UTP, y los dos docentes reconocidos por su comunidad en base al instrumento de observación de aula y al protocolo de reflexión pedagógica para la retroalimentación, que fueron socializados y consensuados en conjunto con los profesores. La observación y retroalimentación se distribuirá de la siguiente forma: docente 1, educación parvularia; Director, primer ciclo; Jefa de UTP y docente 2, segundo ciclo. Esto da un promedio de 4 docentes para cada uno de ellos. Las visitas al aula se realizarán una vez a la semana durante un mes y medio dentro del primer semestre. Lo anterior, puesto que el objetivo es tener la mayor cantidad de información con respecto al desempeño en el aula de cada docente que forma parte de su grupo de visita. Luego, se vuelven a retomar las visitas, durante el segundo semestre, dos veces al mes.</p> <p>Cabe destacar, que la retroalimentación pedagógica se realizará de forma individual a cada docente dentro de una de sus horas de trabajo no lectivo. El día y hora de esta retroalimentación será tomada en conjunto entre el actor que visita y el</p>	4 meses	Director Jefa de UTP 2 Docentes reconocidos por su comunidad

		<p>docente observado.</p> <p>Finalmente, el proceso de observación de aula y retroalimentación pedagógica son registrados en un informe mensual por cada actor que lleva a cabo el acompañamiento y retroalimentación (Director- UTP- dos docentes de aula reconocidos por su comunidad). De esta manera, se elaborarán 3 informes: uno para párvulos, otro para primer ciclo básico y el otro para segundo ciclo básico.</p>		
<p><b>Una comunidad de aprendizaje para la elaboración de propuestas de mejora de las prácticas pedagógicas en el aula</b></p>	<p>Hacia una visión comprensiva de las comunidades de aprendizaje</p>	<p>Paralelo al inicio del proceso de observación y retroalimentación por parte del equipo (Director, UTP y dos docentes reconocidos), se realiza una jornada de capacitación<sup>5</sup>, en dos instancias de consejo de profesores, para generar una visión comprensiva con respecto a la generación de comunidades de aprendizaje dentro del establecimiento. En esta jornada se encontrarán todos los profesores de aula, más el equipo directivo y los dos docentes reconocidos por la comunidad.</p> <p>Antes de comenzar, el equipo directivo da cuenta de los sentidos de comenzar a trabajar con comunidades de aprendizaje profesional en el establecimiento. Explican que en dichas comunidades será el espacio que permitirá compartir lo observado y retroalimentado en las visitas al aula.</p> <p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>El relator externo comienza conformando grupos de trabajo. En cada grupo de trabajo entrega ejemplos positivos a través de imágenes en relación a lo que es una comunidad de aprendizaje. Los grupos, con ayuda de preguntas orientadoras entregadas por el relator externo construyen juntos lo que, de acuerdo a sus creencias, conocimientos y a las imágenes observadas, es una comunidad de aprendizaje profesional. Los grupos de trabajo, a través un representante elegido por ellos, expone, en un plenario su definición de comunidad de aprendizaje. Al finalizar el plenario, el relator externo da cuenta de los elementos comunes que tienen las definiciones construidas en cada grupo de trabajo.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>Luego, el relator externo da cuenta de lo que es una comunidad de aprendizaje y sus principales características. Relaciona esto con las respuestas entregadas, anteriormente, por los grupos de trabajo. Posteriormente, los grupos de trabajo</p>	<p>4 horas cronológicas</p>	<p>Relator externo</p>

<sup>5</sup> Para el logro de este resultado esperado (*“Una comunidad de aprendizaje para la elaboración de propuestas de mejora de las prácticas pedagógicas en el aula”*) se utilizarán recursos provenientes de la SEP. El primer taller (*“Hacia una visión comprensiva de las comunidades de aprendizaje”*), al contar con 3 bloques y tomando en consideración que los consejos técnico- pedagógicos son de dos horas cronológicas, se dividirá de la siguiente manera: el primer bloque se trabajará en dos horas de consejo técnico, y el tercer y cuarto bloque la semana siguiente en las otras dos horas de consejo. La capacitación se realizará en el mismo establecimiento. El segundo taller (*“Aprendiendo a reflexionar críticamente: un elemento clave para las comunidades de aprendizaje profesional”*) se dividirá de la siguiente manera: primer bloque, en dos horas de consejo técnico pedagógico, el segundo bloque, la semana siguiente, en dos horas de consejo técnico-pedagógico, y el tercer y cuarto bloque la semana que sigue, en dos horas de consejo técnico. Este taller también se realizará en el establecimiento.

		<p>resignifican el concepto para luego responder, a nivel grupal, sobre las ventajas y los desafíos que, desde su rol, implicaría la implementación de una comunidad profesional de aprendizaje tomando en cuenta su contexto educativo.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>Finalmente, se comparten las respuestas en un plenario. Posteriormente el relator externo presenta, desde la literatura las ventajas de la implementación de las comunidades de aprendizaje y las condiciones y capacidades necesarias para poder realizarla. El equipo directivo y los docentes reconocidos se reunirán, posterior a esta jornada, para trabajar en la generación de condiciones de trabajo para que la Comunidad de aprendizaje profesional se realice.</p>		
	<p>“Aprendiendo a reflexionar críticamente: un elemento clave para las comunidades de aprendizaje profesional”</p>	<p>Esta actividad se realizará en 3 jornadas de consejo de profesores donde participa el cuerpo docente más el equipo directivo.</p> <p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>El relato externo reúne a los participantes en grupos con el objetivo de invitarlos a trabajar en torno a lo que es y qué implica una reflexión crítica dentro de una comunidad de aprendizaje. Para esto, pregunta a los participantes, de forma individual, sobre alguna buena experiencia de reflexión crítica que hayan vivido, rescatando los principales elementos que la caracterizaron. Se reúne en grupos para analizar similitudes. En plenario se exponen las respuestas.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>El relator externo realiza una breve presentación sobre el habla exploratoria como elemento clave para la reflexión crítica y, por consiguiente, para las comunidades de aprendizaje profesional. Dicha presentación la irá relacionando con las respuestas de los grupos de trabajo en base al momento anterior. Luego, entrega a los participantes un protocolo de habla exploratoria para la reflexión crítica y da un tiempo para que éstos puedan leerlo y apropiarse de sus elementos.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>El relator externo, reúne a profesores en 5 grupos para ejercitar el protocolo de reflexión. Dicha reflexión se realizará en base a un producto de aprendizaje de un estudiante que el docente facilitador entregará a cada grupo. El relator externo irá pasando por los grupos estableciendo preguntas que permitan potenciar la interacción y reflexión entre los grupos.</p> <p style="text-align: center;"><b>CUARTO BLOQUE</b></p> <p>Finalmente, el relator externo reúne a los participantes en un plenario con el objetivo de establecer los principales aprendizajes y desafíos profesionales a la hora de reflexionar de forma crítica con sus demás compañeros. Lo anterior, es registrado por el relator externo.</p>	<p>6 horas cronológicas</p>	<p>Relator externo</p>

	<p>“Definiendo los focos de trabajo en nuestra comunidad profesional”</p>	<p>Esta actividad se realizará en una jornada extendida en horario de consejo de profesores<sup>6</sup>, donde se encontrará todo el cuerpo docente.</p> <p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>Cada uno de los miembros del equipo que observó y retroalimentó, se reúne con los docentes que tuvieron que visitar. La idea es que cada grupo de docentes (Párvulos, 1° y 2° ciclo) elijan democráticamente (y en función de sus capacidades) a un docente facilitador de su comunidad de aprendizaje quién será el encargado de generar interacción, análisis y reflexión entre los participantes a partir del protocolo de reflexión que se trabajó en la jornada de capacitación anterior. De esta manera, se formarían tres comunidades de aprendizaje: educación parvularia, educación básica de primer ciclo y educación básica de segundo ciclo.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>Posteriormente, el director, UTP y los dos docentes reconocidos, en sus respectivos grupos, da cuenta de los principales aspectos encontrados (y que fueron retroalimentados) en las visitas al aula realizadas. Estas apreciaciones incluyen aspectos fortalecidos de las prácticas y aspectos a mejorar, las que se socializan y discuten con los profesores. La idea es sistematizar los focos fortalecidos y los que se deben mejorar. Posteriormente, el director, UTP y los dos docentes reconocidos, piden a sus grupos decidir cuál será el foco que comenzarán a trabajar en base a la discusión anterior. Se les da un tiempo para que los docentes definan el foco de trabajo (aspectos fortalecidos o aspectos a mejorar). Los acuerdos se sistematizan y registran por parte del docente que es elegido como el facilitador de su comunidad.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>Finalmente, los profesores deciden, en conjunto con el actor que los observó y retroalimentó, en qué horario (horas no lectivas) se realizarán las comunidades de aprendizaje profesional. El equipo directivo y los dos docentes reconocidos trabajaran en la generación de condiciones para las comunidades de aprendizaje.</p>	<p>3 horas cronológicas</p>	<p>Director UTP</p> <p>2 docentes reconocidos por su comunidad</p>
	<p>“Sesiones de análisis colaborativo en nuestra comunidad</p>	<p>Dos veces al mes, cada comunidad de aprendizaje, se reunirá en el horario acordado. El equipo directivo asegurará las condiciones (espacios y tiempos) para que la comunidad se desarrolle.<sup>7</sup></p>	<p>4 meses</p>	<p>Educadoras de Párvulo</p>

<sup>6</sup> El consejo técnico- pedagógico del establecimiento se realiza en dos horas cronológicas. Sin embargo, dadas las actividades de la jornada, se sumará una hora más, tomando en consideración una hora no lectiva de cada docente del establecimiento.

<sup>7</sup> Para la realización de las sesiones de análisis colaborativo de cada comunidad de aprendizaje, el equipo directivo tomará en consideración las horas de trabajo no lectivo, así como el horario de trabajo en aula de cada docente (con el fin de hacerlos coincidir). Luego, el equipo directivo entregará a cada comunidad de aprendizaje el día y hora de trabajo de cada comunidad.

	de aprendizaje”	<p>En cada una de estas jornadas de trabajo, la comunidad profesional tendrá discusiones productivas y reflexivas donde se parte abriendo la discusión en torno al foco de trabajo elegido, se buscará centrar la discusión por parte del docente facilitador (elegido ya por su grupo), se explorarán inferencias, se discutirá a nivel teórico, se elaborarán propuestas de mejora y acciones concretas a implementar en el aula. Lo anterior, apoyado por el protocolo de reflexión crítica.</p> <p>Las acciones a implementar, por parte de la comunidad docente, serán comunicadas, por el docente facilitador de la comunidad a la persona que los visita y retroalimenta. Lo anterior, con el objetivo de que tanto la observación y la retroalimentación tengan foco especial en las estrategias de mejora que los docentes diseñaron dentro de sus comunidades de aprendizaje. De esta manera, las comunidades de aprendizaje profesional permitirán responder a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes que la integran.</p>		<p>Profesores de 1° ciclo</p> <p>Profesores de 2° ciclo</p>
	“Construyendo nuestro póster de aprendizajes” <sup>8</sup>	<p style="text-align: center;"><b>PRIMER BLOQUE</b></p> <p>El director junto con la Jefa de UTP pide a los profesores reunirse en sus respectivas comunidades de aprendizaje profesional. Luego, la Jefa de UTP realiza una presentación de los objetivos de la jornada y el trabajo que se realizará en cada una de las comunidades. Dicho trabajo consistirá en la elaboración de un póster de aprendizaje interactivo que contenga una sistematización de los aprendizajes en relación a las visitas al aula y las comunidades de aprendizaje profesional. Explica que dicho póster será expuesto en una feria de aprendizaje la semana siguiente.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO BLOQUE</b></p> <p>Reunidos en sus respectivas comunidades de aprendizaje, los participantes parten por discutir y completar el documento de trabajo entregado que solicita lo siguiente: conceptualización teórica breve del foco seleccionado, problemas relacionados, competencias docentes en juego, desafíos profesionales, principales aprendizajes y desafíos personales, acciones implementadas en el aula y resultados de proceso de dichas acciones.</p> <p style="text-align: center;"><b>TERCER BLOQUE</b></p> <p>Al terminar de completar el documento de trabajo, los participantes deberán transformar los elementos del documento a un póster interactivo utilizando el computador y un programa especial para ello. Dicho póster deberá ser enviado al director quién se ocupará de pasar los póster a un pendón.</p> <p style="text-align: center;"><b>CUARTO BLOQUE</b></p> <p>Finalmente, el director y la jefa de UTP realizarán un plenario que permita sistematizar los principales aprendizajes de esta</p>	7 horas cronológicas	<p>Director</p> <p>Jefa de UTP</p>

<sup>8</sup> La actividad “Construyendo póster de aprendizajes” se realizará durante la tercera semana de diciembre, momento en el que comúnmente las escuelas ya han resuelto las actividades de finalización de año. Por consiguiente, se cuenta con una mayor cantidad de tiempo para la realización de otras actividades.

		actividad. Pide a cada comunidad preparar su presentación para el día de la feria de aprendizajes.		
	“Valorando nuestro aprendizaje: jornadas de discusión y análisis de lo aprendido” <sup>9</sup>	<p>En esta jornada, cada una de las comunidades de aprendizaje (Comunidad de párvulos, 1° ciclo y 2° ciclo básico) realizan una feria de aprendizajes. En dicha feria, cada comunidad de aprendizaje expone a sus demás compañeros un póster de aprendizaje interactivo que contienen: conceptualización teórica breve del foco seleccionado, problemas relacionados, competencias docentes en juego, desafíos profesionales, principales aprendizajes y desafíos personales, acciones implementadas en el aula y resultados de proceso iniciales de dichas acciones.</p> <p>La idea es que cada comunidad exponga de forma paralela su póster de aprendizaje. Los integrantes de cada comunidad pueden ir pasando por las demás comunidades haciendo preguntas, entregando observaciones y/o sugerencias a sus compañeros. Es importante que siempre exista un expositor en cada comunidad, y que todos sus integrantes tengan el tiempo necesario para poder visitar a las demás comunidades de aprendizaje. Los docentes facilitadores se preocuparán que esto se cumpla de forma efectiva.</p> <p>Finalmente, el equipo directivo (Director- UTP), en conjunto con los docentes reconocidos, piden reunirse en plenario para poder conversar sobre las principales percepciones de esta instancia. Luego, reúne a los docentes en grupos. Cada grupo debe estar compuesto por docentes de diversos niveles de enseñanza con el objetivo de que se puedan identificar desafíos y proyecciones futuras para cada comunidad de aprendizaje. Los desafíos y proyecciones son registrados por un docente facilitador.</p>	5 horas cronológicas	<p>Equipo directivo</p> <p>Docentes reconocidos</p> <p>Educadoras de párvulo</p> <p>Docentes de 1° ciclo</p> <p>Docentes de 2° ciclo</p>

<sup>9</sup> La actividad “Valorando nuestro aprendizaje: jornadas de discusión y análisis de lo aprendido” se realizará durante la cuarta semana de diciembre, momento en el que comúnmente las escuelas ya han resuelto las actividades de finalización de año. Por consiguiente, se cuenta con una mayor cantidad de tiempo para la realización de otras actividades.

ACTIVIDADES		Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10
1	"Analizando los resultados de las prácticas de gestión curricular en nuestro establecimiento"	X									
2	Socializando una propuesta de mejora para el apoyo al trabajo docente	X									
3	"Hacia una comprensión de la observación de aula como una herramienta de levantamiento de información de la gestión pedagógica en el aula"		X								
4	"Revisando nuestro instrumento de observación de aula para el levantamiento de información"			X							
5	"Hacia una comprensión de la retroalimentación de las prácticas pedagógicas como estrategia de desarrollo profesional docente"			X							
6	"Sistematizando principales aprendizajes en relación al proceso de observación y retroalimentación pedagógica"			X							
7	"Hacia una visión comprensiva de la observación de aula como herramienta de levantamiento de información"			X	X						
8	"Re-construyendo nuestra pauta de observación de aula"				X	X					
9	"Construyendo nuestro protocolo de reflexión pedagógica para los procesos de retroalimentación"				X	X					
10	"Sistematizando nuestro trabajo de Observación y retroalimentación pedagógica"				X						
11	"Acompañando y retroalimentando a nuestros profesores en base a los instrumentos consensuados"				X	X	X	X	X	X	X
12	"Hacia una visión comprensiva de las comunidades de aprendizaje"				X	X					
13	"Aprendiendo a reflexionar críticamente: un elemento clave para las comunidades de aprendizaje profesional"					X	X	X			
14	"Definiendo los focos de trabajo en nuestra comunidad profesional"						X				
15	"Sesiones de análisis colaborativo en nuestra comunidad de aprendizaje"						X	X	X	X	X
16	"Construyendo nuestro póster de aprendizajes"										X
17	"Valorando nuestro aprendizaje: jornadas de discusión y análisis de lo aprendido"										X

VACACIONES DE INVIERNO  
 PROCESO CIERRE ACADÉMICO  
 DEL AÑO ESCOLAR

## 6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 6.1 El Liderazgo Educativo como factor relevante en el aprendizaje de los estudiantes.

Durante la última década en Chile, se ha instalado el desafío de lograr equidad para todos los y las estudiantes, y por otra parte, el de mejorar la calidad de los aprendizajes obtenidos. En este contexto, se ha relevado como elemento clave el liderazgo educativo. La revisión académica identifica el liderazgo como la segunda variable intra-escuela que incide en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (Mulford, 2006; Leithwood, 2009; Bolívar, 2010).

En relación a lo anterior, Seashore, Leithwood, Walstrom & Anderson (2011) indican que el liderazgo puede describirse en torno a dos funciones principales: proporcionar dirección y ejercer influencia. Cada una de estas funciones puede ser desarrollada a través de diferentes maneras, las que se encuentran expresadas en los distintos modelos de liderazgo existentes (Instruccional, pedagógico, transformacional, distribuido, entre otros).

Por su parte, la revisión realizada por Bush & Glover (2003), identifican cuatro conceptos que estarían definiendo el liderazgo: influencia, valores, visión y gestión. El primero de estos, podría entenderse en relación a metas y valores personales y profesionales. A su vez, el concepto de visión ha ido aumentando en relevancia, principalmente por evidencias de estudios empíricos, que dan cuenta que los líderes proveen, comunican, desarrollan y motivan una visión compartida en los integrantes del establecimiento. Finalmente, el concepto de liderazgo se solapa con el de gestión: mientras que el liderazgo se entiende como la influencia en la acción de otros en torno a metas deseadas, la gestión vendría siendo la mantención eficiente y eficaz de prácticas en el establecimiento.

Se entenderá entonces que, el liderazgo es principalmente ejercer influencia, y que dicha influencia -producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes- es, esencialmente, indirecta. En este sentido, la relación que existe entre las prácticas de liderazgo y los resultados de los estudiantes, está mediada por las mejoras que éstos pueden promover en el desempeño docente: el desarrollo de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula y a la escuela como organización, y también condiciones externas, que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar. En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que

promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los docentes, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan dichas labores (Anderson, 2010).

En relación a lo anterior, Leithwood et al. (2006) han descrito cuatro grandes tipos de categorías de prácticas de liderazgo que tienen asociación con algunas de las variables mediadoras, y que generan un impacto indirecto en el aprendizaje de los alumnos. Estas categorías son: *“Establecer Direcciones”*, *“Desarrollar Personas”*, *“Rediseñar la Organización”* y *“Gestionar la Instrucción”*. En cuanto a la categoría *“Establecer Direcciones”*, los directores efectivos proveen una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos; el *“Desarrollar Personas”* se asocia a la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas; el *“Rediseñar la Organización”* se relaciona con establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo a estos. Finalmente, la categoría *“Gestionar la Instrucción”*, que implica un conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer de recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Cada categoría tiene a lo menos tres prácticas claves asociadas para el logro de un liderazgo efectivo.

Es importante señalar que hay un vínculo lógico entre estas cuatro categorías y las tres variables mediadoras (motivaciones, capacidades, condiciones). De esta manera, las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo de las personas tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y, por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes (Anderson, 2010) (Ver tabla 14).

Tabla 14. Prácticas clave para un liderazgo efectivo.

Prácticas clave para un liderazgo efectivo		
CATEGORÍA	PRÁCTICAS	
<b>Mostrar dirección de futuro,</b> <i>Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, es bibliendo un "propósito moral".</i>	Visión (construcción de una visión compartida)	} Motivaciones
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	
	Altas expectativas	
<b>Desarrollar personas</b> <i>Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.</i>	Atención y apoyo individual a los docentes	} Capacidades
	Atención y apoyo intelectual	
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)	
<b>Rediseñar la organización,</b> <i>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</i>	Construir una cultura colaborativa	} Condiciones de Trabajo Docentes
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	
<b>Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela</b> <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i>	Dotación de personal	} Condiciones de Trabajo Docentes
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	

**Los "líderes efectivos" – aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes – muestran un mismo repertorio de prácticas**  
  
(Leithwood et al, 2007)

Fuente: Leithwood, et, al. (2006)

Un buen líder es quien decide sobre las dimensiones en las cuales debe dedicar tiempo y atención, por lo tanto, el liderazgo es contextual y contingente. Esto, traerá como consecuencia el estilo de liderazgo que será necesario enfatizar para influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera, como afirma Leithwood, et al (2006), si las prácticas descendidas en la escuela dicen relación con las categorías “establecer direcciones” y “Desarrollar Personas” (asociadas a las motivaciones y capacidades respectivamente) se hará necesario llevar a cabo un liderazgo más transformacional, el cual, es un tipo de liderazgo, donde el líder ejerce una poderosa influencia sobre los demás, poniendo acento en la relación misma entre éste y sus seguidores (Leithwood et al, 2006), comprometiendo a la organización, desarrollando nuevos líderes y generando capacidades (Bolívar, 2001). Si, por otro lado, las prácticas descendidas tienen relación con el “Rediseñar la Organización” y “Gestionar la Instrucción” (asociadas a las condiciones) se hará necesario, por un lado, un liderazgo pedagógico, centrado en el desarrollo profesional del docente, así como en las cuestiones más puramente educativas de la escuela (Busher, 2006); por otro, un liderazgo distribuido, que enfatiza la idea de que el liderazgo no es tarea ni de una persona ni de un equipo, sino de toda la comunidad (Spillane, 2006); y por último, un liderazgo para el aprendizaje, centrado en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y de los profesores (Robinson, 2007).

## 6.2 El Liderazgo pedagógico y su foco en el Desarrollo Profesional Docente.

El líder es quien debe decidir qué estilo de liderazgo enfatizar para influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Uno de estos estilos de liderazgo es el denominado “Liderazgo Pedagógico”.

La noción de liderazgo pedagógico, ha sido desarrollado fundamentalmente por la investigación sobre escuelas eficaces, en cuyos centros se ha identificado el liderazgo ejercido por los directores como un elemento decisivo de eficacia, sobre todo en lo que se refiere a funciones centradas en: animar y supervisar el trabajo de los profesores en las aulas; ser portavoces y formadores de métodos documentados como eficaces para este tipo de investigación y liderar un clima de trabajo colaborativo entre el profesorado (López, Murillo, Lavié y Altopiedi, 2003). En aportaciones de Hallinger (2005) se pueden identificar dimensiones básicas de actividades de líderes pedagógicos en dos grandes apartados: organización de la enseñanza y atención al clima o ambiente del centro.

Visto de esta forma, el liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos (Anderson, 2010). En el liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran, los líderes se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que en otros (de tipo administrativo) (Muijs, 2003); el foco está centrado principalmente en la gestión de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes (Rodríguez, 2017). De esta manera, el liderazgo pedagógico se define principalmente como “líder en la enseñanza y aprendizaje”, un liderazgo que participa directamente en los procesos centrales de la escolarización a través de visitas de clase, la reacción de los profesores y el análisis de los resultados académicos de los estudiantes, y también sociales, en relación a las interacciones entre profesores y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tornsén, 2009). Esto se puede ver claramente en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), que se enfoca “en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes” (MINEDUC, 2015, p.3), entendiendo esta última como aquella que comprende las políticas, los procedimientos y prácticas de organización, implementación y evaluación de la enseñanza, considerando todas las necesidades de los estudiantes mediante acciones concretas, con la finalidad que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en sus otras potencialidades (MINEDUC, 2013).

Es así, que los directivos y profesores, en los establecimientos escolares, requieren herramientas para maximizar sus capacidades y así alinear a los agentes involucrados en virtud de los objetivos pedagógicos desafiantes y coherentes. Por lo tanto, a la función

directiva le corresponde asegurar el cumplimiento del currículum prescrito o declarado, a través de la definición de metas de aprendizaje por niveles y por cursos, difundiendo y asegurando que estas sean conocidas por todos los profesores y distribuyéndolas a lo largo de la trayectoria escolar. Al mismo tiempo, la dirección debe asegurar un tiempo adecuado para cada una de las metas, por lo que es necesario planificar y elaborar materiales orientados a partir de las mismas; además de retroalimentar y mantener una supervisión focalizada que genere compromisos de cumplimiento y logro (Volante, Bogolasky, Derby, y Gutiérrez, 2015).

### **6.3 La Gestión Curricular: una dimensión clave del liderazgo pedagógico y las prácticas docentes.**

El liderazgo pedagógico nos lleva a una línea de gestión institucional, comprendida como parte de la gestión educativa, y que se encuentra relacionada con los procesos de transformación social y de alcance por excelencia: la gestión del currículum. En este sentido, gran parte de la investigación sobre el liderazgo eficaz ha resaltado la capacidad del currículum como una dimensión clave del liderazgo para un mejor aprendizaje por parte del estudiante. Como señala Murphy et al., (2007) y Pont et al., (2008) *“los líderes eficaces entienden la importancia del currículum riguroso ofrecido por los maestros y experimentado por los estudiantes, así como las repercusiones del currículum riguroso en las ganancias en el logro estudiantil”* (p.47). Bajo esta misma línea, Robinson (2007) afirma que la supervisión directa del currículum mediante una coordinación escolar general en todas las clases, niveles y ajuste con las metas escolares ejerce un impacto positivo pequeño a moderado en el logro de los estudiantes. También señala que los profesionales en las escuelas de alto rendimiento dedican más tiempo a gestionar o coordinar el currículum con su equipo de docentes que los líderes de escuelas de un rendimiento más bajo y similares en otros aspectos (Rodríguez, 2017). De esta manera, *“la participación activa de los líderes escolares en la formulación y la puesta en marcha del currículum como una de las prácticas de liderazgo ha tenido una correlación estadísticamente significativa con el logro estudiantil* (Pont et al., 2008, p.47 en Rodríguez, 2017).

En relación a lo anterior, entenderemos la gestión del currículum como un conjunto de procedimientos que permiten llevar a cabo el currículum desde la objetivación (currículum prescrito), considerando su adaptación hasta la realidad educativa y lo que sucede en la sala de clases (Zabalza, 2000 en Ulloa y Gajardo, 2017). Del mismo modo, Volante et al., (2015, p.97) han definido la gestión curricular como *el “conjunto de decisiones y prácticas que tiene por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por*

*parte de los estudiantes*". Bajo una dimensión aún más concreta, la gestión curricular describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes de la organización educativa para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje (MINEDUC,2013). Por consiguiente, la gestión curricular identifica responsables específicos, Director y Equipo técnico pedagógico y tiene como foco la enseñanza y el aprendizaje.

Según los Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, se espera que el director y el equipo técnico establezcan lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases, coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes (Ulloa y Gajardo, 2017).

Bajo esta misma línea, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (MINEDUC, 2015) espera que el Director y el equipo técnico asegure la calidad de la implementación curricular; monitoree y asegure el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, las prácticas de enseñanza y la implementación integral del currículum y finalmente, que evalúe sistemáticamente a todos sus docentes (Ulloa y Gajardo, 2017).

Desde un punto de vista más específico, las prácticas asociadas a la gestión curricular están referidas a aquellas estrategias que están vinculadas directamente con los procesos de gestión curricular, y que se articulan con el liderazgo pedagógico y las prácticas docentes. Están destinadas a mejorar el aprendizaje y el crecimiento profesional de los docentes, por lo cual, los líderes, tienen la misión de apoyar con éxito las prácticas de enseñanza y compartir las responsabilidades de instrucción (Salo, Nylund y Stjernstrom, 2014 en Rodríguez, 2017).

En relación a lo anterior, las prácticas de gestión curricular están conformadas, en primer lugar, por la planificación curricular y de la enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012 en Rodríguez, 2017). 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 para que todos los estudiantes aprendan; estimar el tiempo requerido para asegurar que efectivamente puedan ser enseñados, secuenciarlos y organizarlos para optimizar la experiencia de aprendizaje (Marzano 2003 en Rodríguez, 2017).

Otra práctica que se encuentra asociada a la gestión curricular, es la coordinación de los tiempos para la implementación curricular. Dicha práctica corresponde a la generación de

las condiciones que permiten utilizar de manera efectiva las horas de enseñanza disponibles para el logro de los objetivos académicos y formativos (Weinstein y Muñoz, 2012 en Rodríguez, 2017). Esto implica asignar estos tiempos de enseñanza mediante procedimientos que sirvan para organizar a los profesores (as) en su quehacer pedagógico, focalizando el trabajo y resguardando no desviar el foco de las metas de aprendizaje pudiendo concretarse así, las actividades de enseñanza planificadas (Rodríguez, 2017).

Por otro lado, es importante llevar a cabo prácticas que impliquen acordar y coordinar con los profesores criterios y estándares en aspectos como la planificación, la evaluación y la política de asignación de tareas (Weinstein, 2009), lo que permite que los profesores sigan lineamientos pedagógicos comunes para hacerlo de manera coherente entre niveles y áreas de aprendizaje (Rodríguez, 2017). Esto incluye asesorar a los profesores sobre el uso de mejores prácticas y metodologías de enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012) asegurando la provisión de recursos pedagógicos y didácticos para la implementación curricular y evaluación, lo que implica la facilitación de materiales y/ o recursos de aprendizaje para el logro de objetivos propuestos.

El monitoreo del trabajo pedagógico o apoyo a los profesores mediante la observación de clases es una práctica fundamental de la gestión curricular, ya que, está directamente relacionada con el desempeño del profesor y su mejora (Rodríguez, 2017). Para ello debiese hacerse en relación a las prácticas concretas, proporcionar sugerencias y comentarios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Murphy, 1990 en Rodríguez, 2017), incluyendo la revisión conjunta de las prácticas pedagógicas e identificar áreas de crecimiento profesional y considerar pasos específicos para la mejora. Además, es preciso asegurar el desarrollo del docente y de las metas de crecimiento establecidas. Esto, bajo un espacio de retroalimentación con carácter reflexivo, donde tanto el profesor como el líder pedagógico, revisen activamente las prácticas pedagógicas (Marzano, 2003)

Otro elemento importante del proceso de gestión curricular es la creación de espacios para la discusión técnica, promoviendo el debate e intercambio profesional, donde se focalice la reflexión sobre las prácticas pedagógicas implementadas, analizarlas de manera crítica y constructiva, intercambiar ideas, estrategias, recursos, soluciones, buscar y entregar apoyo a los demás profesionales, dando lugar a un trabajo colegiado (Robinson et al., 2009) en el cual prime el bien colectivo, se aprenda en equipo y se compartan fracasos y errores, de manera que favorezca la construcción del conocimiento colectivo (Elmore,2010).

Por último, la práctica de monitoreo de la implementación del curriculum y el aprendizaje, que implica ocuparse de supervisar la cobertura curricular mediante visitas al aula, verificando planificaciones de clases y realizando reuniones en conjunto con los docentes

(Marzano, 2003). Implica, a su vez, observar los resultados de aprendizaje, analizar las evaluaciones e interpretar los datos entregados (Rodríguez, 2017).

Como se puede observar, la gestión curricular conlleva una serie de prácticas que abarcan distintas dimensiones, interrelacionadas entre sí, en pos de los aprendizajes de todos los estudiantes y que se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar (Rodríguez, 2017). Esto implica la necesidad de espacios de discusión sobre el fondo y la forma del currículum prescrito, el intercambio de decisiones de planificación y de experiencia de enseñanza, como también la supervisión y el acompañamiento del trabajo de profesores y estudiantes, lo que involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y el aprendizaje, enfatizando que la gestión de los aprendizajes son responsabilidad de toda una institución educativa, en tanto institución social (Rodríguez, 2017). Por lo tanto, el proceso de gestión curricular se deberá entender como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela (Antúnez, 2000).

#### **6.4 Cambiar prácticas en la escuela: un proceso de cambio cultural que trasciende lo organizacional.**

Cómo se mencionó en líneas anteriores, la Gestión Curricular implica un ejercicio continuo para encontrar no solo mejores soluciones didácticas y organizativas, sino también para promover la innovación y el cambio de manera que afecte positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Esto último, pasa a ser uno de los grandes desafíos de los líderes escolares: gestionar el cambio en la escuela.

Gestionar el cambio sigue siendo una tarea inevitable para cualquier profesional que busque una mejora continua en la organización en la que despliegue algún tipo de liderazgo, buscando convertirla en una “organización que aprende”. Esto significa, según Fullan (2002), invertir permanentemente en la mejora de la calidad, en la capacidad de reflexión, en el aprendizaje colaborativo y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes que permitan la coexistencia, en una interacción dinámica, entre las instituciones y personas que componen dicha organización o sistema.

Este proceso, de aprender constantemente y gestionar cambios, depende, en gran medida, de entender y transformar una cultura que implica, entre otras cosas, las creencias

preexistentes que se encuentran enraizadas en el quehacer institucional (Gather, 2004, Fullan 2006; Schein, 2010). Dicho desde un punto de vista más específico, el cambiar prácticas de liderazgo o de enseñanza es, ante todo, un cambio cultural que trasciende lo organizacional.

Las organizaciones se caracterizan por tener altos niveles de complejidad: la escuela es un reflejo de ello y bajo este contexto se mueven los líderes escolares, los cuales deben considerar ciertas características y respetar determinadas reglas, entre las cuales está el reconocer el terreno o contexto en el cual es necesario moverse para producir el cambio esperado (Elmore, 2004). Por lo tanto, la capacidad de adaptarse, aprender y cambiar es una tarea fundamental del líder educativo, que implica entender y transformar la cultura, es decir, los supuestos/ creencias, los valores declarados/normal y las prácticas/artefactos (los tres niveles de cultural según Schein, 2010). No considerar estos niveles de cultura en las organizaciones educativas, podría explicar, en gran medida, los límites, la incompletitud y fracaso de muchas reformas educaciones que se han llevado a cabo a nivel mundial. Lo anterior, porque los sistemas escolares y las escuelas no son una hoja en blanco que espera, anhelante, ser escrita por los líderes. Son ensamblajes de “soluciones” previas a problemas a menudo olvidados, pero que fueron considerados imperativos en su momento. Ambas encarnan prácticas y creencias profundamente enraizadas en las personas y que representan un estado de equilibrio, sin importar cuán disfuncional sea, que refleja de manera precisa, la zona de comodidad de las personas que ahí trabajan (Elmore, 2010).

De acuerdo a lo anterior, es que se hace comprensible que los cambios que los líderes busquen llevar a cabo en sus escuelas generen un sentimiento de pérdida, de ansiedad y lucha en los profesores. Y es que todos los cambios reales comportan pasar a través de zonas de incertidumbre, de estados de naufragio, de estar perdido y de hacer frente a más información de la que se puede manejar (Schon, 1971). En otras palabras, el cambio real, sea o no deseado, representa una experiencia personal y colectiva, caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre, que forma parte central del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso (Fullan, 2002). Lo anterior se vuelve más comprensible si se considera la realidad subjetiva que los maestros viven en el día a día, caracteriza por un desarrollo limitado de la cultura técnica (Fullan, 2002). En efecto, los maestros muchas veces no saben bien como influir en los estudiantes, ni están seguros de ejercer en realidad dicha influencia; ven a los estudiantes como sujetos en circunstancias específicas, influenciados por muchas fuerzas divergentes que no responden a generalizaciones; deben enfrentarse a constantes incidentes cotidianos dentro de la clase, tales como conflictos interpersonales o problemas de disciplina; cubrir el curriculum, hacer entender la materia tener una influencia positiva sobre los estudiantes, siempre con la presión de la falta de

tiempo y donde además, sus decisiones a menudo se adoptan por el procedimiento pragmático de ensayo y error, sin espacio para la reflexión o el razonamiento lógico (Fullan, 2002) a causa del aislamiento, el trabajo individual y el encierro del aula (Vezub, 2011).

Es por esta razón, que si los líderes escolares pretenden tener éxito en la implementación de cualquier proceso de cambio, deben comprender que los individuos o grupos deben encontrar el significado de lo que se va a cambiar (como del modo de hacerlo) y encontrar un sentido moral e intelectual del cambio que se desea impulsar, bajo la idea de que el sentido estimula la motivación (Fullan, 2002).

De esta manera, se hace imperioso que los líderes pongan su foco en la cultura organizacional, especialmente en sus dimensiones implícitas, entendiéndola como la construcción socio cognitiva de sus componentes, tomando consciencia de lo compleja que es la realidad de los sistemas educativos, descubriendo o reconociendo poco a poco la parte oculta del iceberg, relacionada con los supuestos y creencias de las comunidades escolares (Gather, 2004; Díez, 2006, Schein, 2010). Dicho de otro modo, los cambios en las creencias y su comprensión es la condición previa para lograr una reforma duradera. El cambio siempre fracasará si no encontramos un modo de crear procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones (Fullan, 2002).

Sin embargo, a la hora de gestionar el cambio, los factores más definidos o visibles son los que han sido más considerados, mientras que aquellos menos explícitos, como las creencias, son continuamente descuidados (Fullan, 2006; Schein, 2010). Claro ejemplo de esto se ha dado en nuestro contexto nacional, donde existe un amplio consenso respecto que la inversión que el país ha venido realizado, desde 1990, por mejorar la calidad de la educación, no ha redundado en un suficiente mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, puesto que los modelos de formación docente suponían que el aprendizaje, era un evento en el cual se entregaban prescripciones para el desempeño pedagógico (Montecinos, 2003), dejando de lado el trabajo sobre las creencias y concepciones de los docentes en torno a diversas aristas que supone su práctica profesional y que a su vez forman parte de la base de los cambios que se necesitan abordar.

De acuerdo a lo anterior, es que se hace imperativo que los líderes comprendan que cambiar prácticas de liderazgo o de enseñanza, es un proceso de cambio cultural que trasciende lo organizacional, y que por tal motivo, se hace necesario que releven la importancia del sentido subjetivo del cambio de las personas que trabajan en su organización y del contexto en el cual se desempeñan. Por lo tanto, se hace necesario y pertinente que los líderes escolares, a la hora de gestionar cambios, trabajen con las creencias y/o concepciones de las personas que habitan en la escuela, bajo la premisa de que las creencias son un filtro a través del cual interpretamos los nuevos conocimientos y

sobre las cuales tomamos nuestras decisiones y nos posicionamos ante el mundo (Solís, 2014).

### **6.5 Mejorando las prácticas mediante el Desarrollo Profesional Docente.**

El “Desarrollo Profesional Docente” es un proceso mediante el cual, solos o con otros, los maestros revisan, renuevan y amplían su compromiso como agentes de cambio a los propósitos morales de la enseñanza (Day & Sachs, 2004) y cuyos principios se basan en la indagación de prácticas, la reflexión docente, la contextualización y el trabajo colaborativo (Simon & Campbell, 2012, Ávalos, 2011; Chou, 2011) bajo la premisa de que el conocimiento docente está integrado en las experiencias vividas por los profesores y que, como resultado de su participación activa, reflexionan sobre su conocimiento y práctica profesional, lo que les permite modificar su enseñanza para promover un mejor aprendizaje de los estudiantes (Vescio, Ross y Adams, 2008).

De esta manera, y luego de la crítica y el escaso efecto que tuvieron las políticas de capacitación docente durante la década de los noventa para transformar las prácticas de enseñanza, actualmente se observan cambios importantes en las concepciones y estrategias empleadas: las nuevas tendencias de desarrollo profesional buscan promover, entre otras cuestiones, la reflexión sobre la práctica, la diversificación de los dispositivos de formación, el aprendizaje horizontal, la colaboración entre pares y el acercamiento a las necesidades y escenarios reales del desempeño docente (Vezub, 2011) llevando a éste a ser el factor esencial de la calidad educativa donde el trabajo de éste supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo (Montecinos, 2003). En efecto, las nuevas tendencias de desarrollo profesional buscan que los docentes puedan convertirse en expertos adaptativos, es decir, que posean la capacidad de mejorar sus prácticas en respuesta a los nuevos desafíos que emergen en su contexto laboral. Aplicado al desarrollo profesional docente, dicha experticia involucra saber enfrentar de manera efectiva la incertidumbre y la complejidad que caracteriza el trabajo en el aula, preguntándose acerca de las nuevas configuraciones sociales en las que ellos aprenden y se desarrollan, buscando generar nuevas estrategias para responder a estos cambios.

Para desarrollar la experticia adaptativa, las estrategias para el desarrollo profesional buscan promover la “construcción del conocimiento” más que la “entrega de conocimiento”, privilegiando la indagación sistemática que lleve a cuestionar las creencias y las prácticas que han pasado a entenderse como “parte del sentido común” del saber pedagógico. De esta manera, desarrollar experticia adaptativa requiere una comprensión

profunda de los conocimientos y habilidades involucrados en la ejecución de una tarea (Montecinos, 2003).

Bajo este contexto es que las actividades de desarrollo profesional necesitan fomentar la capacidad para trabajar en equipo, los valores asociados a una convivencia democrática, y la construcción de un clima organizacional saludable en el cual el error es entendido como una fuente de aprendizaje (Bransford et al. 2006). Hargreaves y Dawe (1990) enfatizan las cualidades de confianza, apoyo y colaboración para propiciar conversaciones profesionales abiertas a la autocrítica y la reflexión. En efecto, se propicia que la profesión docente pase desde una cultura de ejercicio individual a un profesionalismo colectivo (Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) cambiando la cultura organizacional tradicional en el cual un profesor trabaja de manera aislada y refugiado en su clase (Marcelo, 2002). Por esta razón, es que han surgido diversas estrategias de desarrollo profesional docente que buscan generar análisis y reflexiones que posibiliten cumplir con tres propósitos simultáneos involucrados en el proceso de aprender a enseñar: comprender cómo se aprende a construir conocimiento profesional en el ejercicio de la docente; comprender cómo la enseñanza impacta en el aprendizaje, y cómo identificar y modificar aspectos que llevan a mejorar ese impacto (Korthagen, Loughran y Russel, 2006).

De esta manera, las nuevas tendencias de desarrollo profesional docente que buscan generar la experticia adaptativa en el docente proponen un cambio en la cultura organizacional con el propósito de posicionar el aprendizaje y el liderazgo docente como motores que impulsan la entrada de las reformas en el aula través de la conformación de comunidades de práctica, el desarrollo de una cultura profesional y el diálogo reflexivo entre pares permitiendo desarrollar la metacognición en los profesores que los ayuden a analizar situaciones que los puedan ayudar a entender y manejar la complejidad de la vida en una sala de clases (Hammerness et al., 2005).

En síntesis, en los contextos educativos actuales, marcados por la implementación de reformas a gran escala, la oferta de programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes en servicio es un imperativo. Las propuestas actuales para una actualización docente que se traducen en cambios en las prácticas pedagógicas incorporan principios que ayudan a los docentes a construir, a través de redes docentes, nuevas comprensiones de éstas prácticas y su contexto. En efecto, existen tendencias de cambio en el diseño e implementación de programas para la formación de profesores en servicio, profundizando en modelos que sustentan un aprendizaje colectivo facilitado por pares capacitados para esta tarea y que tienen como objetivo mejorar el aprendizaje en las aulas y, por lo tanto, se organizan en torno a las necesidades del establecimiento educacional conceptualizado como una organización que aprende (Montecinos, 2003).

## 6.6 La ley 20.903 en Chile y el incremento del tiempo no lectivo: una oportunidad para fortalecer el desarrollo profesional docente en las escuelas.

De acuerdo a lo descrito en líneas anteriores, las actividades de desarrollo profesional docente necesitan, entre otros aspectos, la capacidad de poder trabajar en equipo, así como del desarrollo de confianza, apoyo y colaboración entre sus integrantes, a fin de generar conversaciones basadas en la autocrítica y la reflexión, ya sea entre profesores y/o entre éstos con sus equipos directivos. Estas actividades, de poder implementarse, ayudarían a enfrentar de manera más efectiva la incertidumbre y complejidad que caracteriza el trabajo en la sala de clases, generando al mismo tiempo más y mejores aprendizajes para los y las estudiantes.

Tomando en consideración los beneficios y/o ventajas de la implementación de actividades de desarrollo profesional docente en las escuelas, así como la relevancia (y necesidad) de generar condiciones óptimas para su efectivo desarrollo, nace en Chile la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Esta ley, establece diversas transformaciones para dar solución e intervenir en materias propias de la profesionalidad docente, las necesidades de apoyo a su desempeño y su valoración. Esto, con el objetivo de contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los profesores, mediante la actualización y profundización de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales y en el fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (MINEDUC, 2017).

Desde un punto de vista más específico, uno de los grandes cambios que implica la implementación de esta ley, es el incremento del tiempo no lectivo para todos los docentes de establecimientos que reciben financiamiento del Estado (CPEIP, 2016). En efecto, antes de la promulgación de esta ley, un 75% del tiempo del contrato de los docentes estaba destinado al desarrollo de actividades curriculares lectivas y un 25% a actividades curriculares no lectivas. Con esta nueva ley, se reduce el tiempo de la docencia en el aula ampliando el tiempo no lectivo en dos fases: el 2017 el tiempo lectivo se reduce a un 70% y el no lectivo aumenta a un 30%, mientras que en el 2019 el tiempo lectivo se reduce a un 65% y el no lectivo aumenta a un 35%.

En relación a lo anterior, se entenderá como “actividades curriculares no lectivas” *“Todas aquellas actividades integradas a la jornada ordinaria de trabajo de un profesional de la educación y que se realizan fuera del aula con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo profesional docente”* (MINEDUC, 2019., P. 5). Dichas actividades son variadas y pueden vincularse a distintos ámbitos del desempeño profesional: al proceso de enseñanza y aprendizaje (que implica la preparación y

seguimiento de las actividades de aula, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y/o gestiones derivadas directamente de la función de aula); al desarrollo de la comunidad escolar (que integra atención a estudiantes y apoderados, actividades asociadas a la jefatura de curso, actividades complementarias al plan de estudio y/o al trabajo en equipo con otros profesionales del establecimiento), y finalmente, al desarrollo profesional docente, que implica labores de desarrollo profesional realizadas de manera individual y labores de desarrollo profesional basadas en el trabajo colaborativo entre docentes en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento (PME) (MINEDUC, 2019). Ejemplo concreto de estas actividades pueden ser algunas que se focalizan en promover a reflexión pedagógica a través del trabajo colaborativo entre pares, tales como las comunidades de aprendizaje profesional; y otras que se centran en la retroalimentación de las prácticas pedagógicas para el desarrollo profesional, como lo pueden ser las visitas al aula.

Ahora bien, para que las actividades curriculares no lectivas se puedan realizar de forma efectiva en el establecimiento, el rol del Director y del equipo directivo es crucial a la hora de generar condiciones propicias en cuanto a la asignación de horas no lectivas. Dentro de dichas condiciones, está el velar que al menos un 40% de las horas no lectivas se destinen a actividades de preparación y evaluación de clases, o a otras actividades profesionales que éstos determinen como relevantes, previa consulta al consejo de profesores. El resto del tiempo no lectivo (60%) debe destinarse a actividades de desarrollo profesional docente y desarrollo de la comunidad escolar considerando las prioridades del establecimiento. A esto se suma que el director debe organizar las horas no lectivas de sus docentes de tal forma que posibiliten tiempo para el trabajo entre pares, y finalmente, asegurar que los bloques de horas no lectivas no sean inferiores a 90 minutos (MINEDUC, 2019).

Al mismo tiempo, y en todas estas actividades, se recomienda que sea el equipo directivo quien las lidere, teniendo como referencia los desempeños indicados en el Marco para la Buena Dirección y los Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos y sus Sostenedores. En este sentido, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar señala que el Director y el equipo técnico-pedagógico deben generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico de manera sistemática y continua para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional; acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes; y finalmente, modelar y promover un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo, y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo (MBLE, 2015).

Por otro lado los Estándares Indicativos de desempeño indican en la dimensión “Gestión Curricular” que el director y el equipo técnico pedagógico deben apoyar a los docentes mediante la observación de clases y revisión de otros cuadernos y materiales con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y por otro lado, promover entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados. Se deben procurar que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica, en las cuales los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan sus experiencias, conocimientos y prácticas (EID, 2014).

Como se observa, el equipo directivo y técnico pedagógico no solo deben generar condiciones y los espacios para que los profesores trabajen colaborativamente en sus tiempos no lectivos, sino que también puedan participar acompañando y retroalimentando sus prácticas pedagógicas con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En estas instancias de Desarrollo Profesional Docente es relevante que se fortalezcan los liderazgos presentes en el cuerpo docente, por lo que se sugiere que profesores reconocidos dentro de su comunidad actúen como facilitadores en espacios de trabajo colaborativo (CPEIP, 2019)

De acuerdo a lo anterior, no resulta complejo afirmar que uno de los principales desafíos para los equipos directivos y técnico pedagógicos sea el desarrollar ampliamente las competencias de su práctica en pos del desarrollo profesional de sus equipos docentes, de acuerdo al contexto y necesidades de sus estudiantes.

A pesar de los grandes desafíos que supone la creación e implementación de la ley 20.903 a nivel profesional y organizacional para todos los actores de la comunidad educativa, esta legislación es una oportunidad para fortalecer las competencias profesionales de todos los profesores y profesoras que diariamente deben enfrentar la gran misión de lograr aprendizajes en todos y todas las estudiantes. En específico, el incremento del tiempo para actividades curriculares no lectivas actúa bajo el principio de que la labor de los profesores no termina al finalizar una clase, sino que ésta continúa fuera del aula y que por tal motivo, se necesita de mayores tiempos y espacios para que estos puedan fortalecer sus competencias disciplinarias y pedagógicas bajo un contexto de trabajo colaborativo, de autocrítica y reflexión. El incremento del tiempo no lectivo supone entonces una oportunidad para que los profesores (en conjunto con sus equipos directivos) puedan analizar su práctica pedagógica, establecer mejoras con ayuda de otros, evaluar el impacto de estos cambios y volver a modificar lo que sea necesario, bajo el principio de que el conocimiento docente está integrado en las experiencias vividas por los profesores y que como resultado de su participación activa, reflexionan sobre su conocimiento y práctica

profesional, lo que les permitirá modificar su enseñanza para promover un mejor aprendizaje a los estudiantes (Vescio, Ross y Adams 2008)

Las nuevas tendencias de desarrollo profesional docente proponen un cambio en la cultura organizacional con el propósito de posicionar el aprendizaje y el liderazgo docente como motores que impulsan la entrada de las reformas en el aula través de la conformación de comunidades de práctica, el desarrollo de una cultura profesional y el diálogo reflexivo entre pares permitiendo desarrollar la metacognición en los profesores que los ayuden a analizar situaciones que los puedan ayudar a entender y manejar la complejidad de la vida en una sala de clases (Hammerness et al.,2005). Con el fin de contribuir a la implementación de estas instancias, se crea en Chile la ley 20.903 que, al establecer un aumento del tiempo asociado a las actividades curriculares no lectivas, permite generar mayores y mejores condiciones para que los docentes trabajen colaborativamente y sean acompañados por sus equipos directivos, a fin de mejorar su desempeño profesional en aspectos determinantes para el logro educativo de sus estudiantes y el sello que identifica a su escuela o liceo declarado en su Proyecto Educativo Institucional

### **6.7 Aprendizaje Colaborativo: una metodología de Desarrollo Profesional Docente.**

En líneas anteriores se mencionó que las nuevas tendencias de desarrollo profesional buscan entre otras cosas, la reflexión de la práctica, a través del diálogo reflexivo entre pares con el fin de entender y manejar mejor la compleja vida en la sala de clases. Por esta razón, es que el trabajo colaborativo pasa a formar parte de una metodología fundamental de los actuales enfoques de desarrollo profesional docente. Su esencia, es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado (Vaillant, 2016). La idea central es reconocer que los docentes aprenden de sus propias prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar (Calvo, 2014). De esta manera, aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que debería aprender por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo (MINEDUC, 2019).

En estas experiencias de carácter colaborativo, los docentes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2019). Por otra parte, aumenta las posibilidades de encontrar

soluciones frente a los desafíos del aula y favorece la innovación de las prácticas pedagógicas; genera cohesión y sinergia en el equipo docente al fomentar que profesores y profesoras reflexionen, debatan y contrasten sus puntos de vista de forma continua llegando a acuerdos que les permiten extender y unificar criterios pedagógicos potenciando el liderazgo pedagógico de todos los docentes; incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesores (Heargreaves, 2001) generando así una cultura de trabajo continuo donde predomina la creencia de que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para impactar positivamente en los estudiantes; y finalmente, optimiza el uso del tiempo y de los recursos (MINEDUC, 2019).

Por otra parte, es posible identificar elementos clave para trabajar colaborativamente tales como: definir un objetivo común en el grupo, que responda a las necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas; asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar un objetivo; asegurar la participación activa y comprometida con todos los miembros; promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo; desarrollar interacciones basadas en el diálogo y reflexión pedagógica y llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo (MINEDUC, 2019).

Lo anterior viene a confirmar que el trabajo colaborativo en la escuela no nace por generación espontánea, y que el rol de los líderes escolares viene a formar parte de una pieza fundamental. El trabajo colaborativo requiere de una serie de condiciones, como las de asignar tiempos para que éste se produzca. Las instituciones, específicamente los líderes deberían proveer personal de apoyo para atender espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, realicen observaciones de aula, analicen casos de estudiantes, sistematicen buenas prácticas o asistan a debates académicos (Calvo, 2014 en Vaillant, 2016). Por otro lado, deben proveer recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos de modo que la comunidad educativa pueda encontrarse para desarrollar el aprendizaje colectivo (Calvo, 2014). Y finalmente, la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según reporta la literatura, buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse en lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. La existencia de información y evidencia confiable es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad (Vaillant, 2016).

En síntesis, se requiere de tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional (Vaillant, 2016). Y es aquí donde el rol de los directivos resulta clave a la hora de garantizar estas condiciones para generar

ambientes de trabajo colaborativo. Es el equipo directivo el que se ocupa de que los intercambios conserven un foco constante en los aprendizajes de los estudiantes, facilitando el acceso a recursos que estimulen el aprendizaje docente y garantizando la periodicidad de los encuentros en un entorno de confianza y respeto mutuo (Krichesky y Murillo, 2011).

De darse las condiciones necesarias, Calvo (2014) es enfática en dar cuenta los principales beneficios del aprendizaje colaborativo en las escuelas: en primer lugar, mueven a las instituciones educativas de una situación en la que los docentes son como “emperadores” a otra en que las prácticas de enseñanza son públicas y en la que ellos son enteramente responsables del aprendizaje de los estudiantes. Y, en segundo lugar, promueven un cambio cultural desde la enseñanza hacia el aprendizaje (Calvo, 2014). En definitiva, las prácticas colaborativas hacen que los docentes y las autoridades educativas trabajen juntos con el fin de lograr prácticas efectivas de enseñanza a partir de lo que acontece realmente en las aulas, prestando atención a los elementos que constituyen las buenas prácticas y teniendo como meta el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior, bajo el supuesto de que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con sus colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente (Calvo, 2014). De allí el énfasis en cómo lograr mejores aprendizajes y el trabajo colaborativo para desarrollar mecanismos que lo promuevan.

Ahora bien, la relevancia del trabajo colaborativo en la escuela y los efectos positivos que genera en la escuela a raíz de diversos estudios e investigaciones nacionales e internacionales, ha traído como consecuencia que éste pase a formar parte importante en lo que respecta a la política educativa a nivel nacional. En este sentido, la ley 20.903 le otorga un papel crucial al trabajo colaborativo en el proceso de acompañamiento local. En efecto, se establece que las escuelas deben promover el Desarrollo Profesional Docente mediante la elaboración de planes locales que fomenten el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y que la formación local debe considerar un proceso a través del cual los docentes realicen la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica y la evaluación y retroalimentación para su mejora continua (MINEDUC, 2019).

En relación a lo anterior, es que se han instalado diversos documentos oficiales que explicitan el rol de los líderes escolares dentro de lo que implica la promoción del trabajo colaborativo en la escuela. Por un lado encontramos el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (de ahora en adelante MBDLE) que establece cuatro dimensiones de práctica que todo líder debiese llevar a cabo dentro de su institución educativa. Una de éstas se denomina “Desarrollando las capacidades profesionales” cuya esencia es que los

equipos directivos trabajen permanentemente por comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación (MBDLE, 2015). Dentro de esta dimensión es posible encontrar diversas prácticas asociadas a la necesidad y pertinencia del trabajo colaborativo entre profesores y equipos directivos. Una de éstas es que los líderes escolares deben *“Incentivar a sus docentes a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza desde diferentes perspectivas, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizaje en sus estudiantes”* (MBDLE, 2015, P. 22) y bajo esta misma línea, *“Crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento, para lo cual generan condiciones necesarias e instancias sistemáticas en tiempos no lectivos, de reflexión y de trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, promoviendo así un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades del establecimiento construyendo una comunidad de aprendizaje profesional”* (MBDLE, 2015, P.22).

En coherencia con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (2014) (en adelante EID) establece una serie de orientaciones para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores en base a los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos. En cuanto al primero (Liderazgo) se establecen tres sub dimensiones: Liderazgo el sostenedor, Liderazgo del Director y Planificación y gestión de resultados. Los estándares asociados al liderazgo del director, específicamente, el estándar 2.6 describe una de las tareas que debe hacer éste dentro de su institución educativa y que dice relación con que *“El director instaure un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa”* (EID, 2014, P. 53). Es decir, el director debe instaurar un ambiente de trabajo colaborativo entre el personal, que se caracterice por relaciones de ayuda, confianza y apoyo mutuo ante los desafíos educativos, logrando conciliar el desarrollo de un ambiente de trabajo desafiante y exigente con un clima laboral armónico (EID, 2014).

De acuerdo lo anterior, queda claro que el trabajo colaborativo resulta ser una metodología fundamental a partir de lo que sostiene la literatura y los actuales enfoques de desarrollo profesional docente en nuestro país, lo que se ve reflejado en de la Política Nacional asociada al trabajo de los líderes escolares dentro de sus instituciones educativas. A partir de la ley 20.903, el trabajo colaborativo pasa a ser un elemento clave que permite potenciar el desarrollo profesional de los profesores (MINEDUC, 2019), y que se puede ver

reflejado en los distintos documentos y/o marcos oficiales del Ministerio de Educación tales como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) y en los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y su desempeño (2014), bajo la idea que el logro en la calidad de los aprendizajes en los estudiantes forma parte de una responsabilidad no solo de los profesores, sino también de los equipos directivos que deben reconocer la importancia de las redes de colaboración y apoyo a la hora a hora de llevar a cabo el propósito máximo de la labor educativa: que los estudiantes aprendan (Calvo, 2014).

## **6.8 La senda elegida: visitas al aula y las comunidades de aprendizaje profesional como estrategias de apoyo al trabajo docente.**

### **6.8.1 Las visitas al aula como herramienta para la detección de necesidades profesionales y la mejora de las prácticas pedagógicas en la escuela.**

Las organizaciones en general, juegan un rol relevante en el desarrollo profesional de los profesores. Particularmente, es relevante el liderazgo del director y del equipo directivo. La literatura muestra que es clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y demostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day, et al, 2011; Hallinger, 2005).

Por esta razón, tanto las evidencias, como las políticas educacionales, han puesto foco en el trabajo de los docentes, introduciendo acciones como la de “supervisión pedagógica en aula” (Ley General de Educación, 2009), o el “acompañamientos al aula” (Guía para el autodiagnóstico institucional, Planes de mejoramiento educativo, Ministerio de Educación, Chile), como vías para mejorar constructivamente la calidad de las prácticas de los docentes (Salazar & Marqués, 2012). De hecho, la evidencia muestra que la práctica de acompañamiento al aula a los docentes, en interacción con otras, tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009, Hallinger, 2010, Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013).

En relación a lo anterior, entenderemos las visitas al aula, como una forma de acompañamiento profesional basado en la observación de clases, en las que un miembro del equipo directivo, técnico pedagógico, o un docente, presencia una clase completa o una parte de ella, para luego, retroalimentar al profesor observado (CEPPE, 2019). Estas visitas son una instancia de desarrollo profesional que cobra sentido al momento de

entregar al sujeto de la observación un espacio de reflexión personal y guiada, una mirada externa respecto de su labor, con el objetivo de fortalecer algún ámbito específico de sus prácticas o bien, reconocer buenas prácticas que puedan ser replicadas por otros docentes (Ulloa y Gajardo, 2016). Por lo tanto, dentro del proceso de visitas o acompañamiento al aula, existen dos subprocesos que son claves: observaciones de clases y retroalimentación.

Las observaciones de clases implican la participación de un tercero en la sala con el propósito de observar el fenómeno comprendido como clase a fin de levantar información relevante (CEDLE, 2018). Dentro de este proceso, es importante seguir algunas directrices para su correcta realización. Una de ellas, es utilizar la observación con un objetivo bien determinado, es decir, establecer previo al observar, qué y para qué de la observación, pensando siempre en el tipo de información que se generará y el uso que se le dará a ella; establecer los aspectos o dimensiones que se desea observar, esto, porque visitar el aula con un foco permite reducir la carga cognitiva de quien observa, favoreciendo la claridad y precisión del registro de información, de manera de que la reflexión y retroalimentación sean bien dirigidas hacia un punto previamente acordado (CPEIP, 2019): alterar, de parte del observador, lo menos posible el escenario social y, finalmente, registrar las observaciones lo antes posible, pues el paso del tiempo atenta contra la memoria. En este último punto, pasa a tomar importancia la necesidad de insumos para la observación. Al respecto, un establecimiento puede utilizar una pauta de observación ya existente o construir una nueva. También se pueden utilizar hojas de registro u otras técnicas basadas en la observación sin juicios. Se recomienda que tanto el observador como observado conozcan los instrumentos de forma previa a la visita y que, en caso de que construyan o adapten esta pauta de observación, ambos participen en el proceso. Finalmente, es importante determinar cuántas veces es posible realizar las visitas, por lo que se recomienda fijar un calendario procurando que no exista mucha distancia entre éstas y que no coincidan con otras actividades del establecimiento (CPEIP, 2019).

Dentro de todo el proceso de observación de aula, existe un elemento que forma parte de la base de toda visita al aula: “la observación sin juicio” del “núcleo pedagógico”, la que invita a “aprender a observar y a desaprender a juzgar” como estrategia para desarrollar una retroalimentación efectiva (Pozo, 2018). Esta propuesta implica aprender la técnica de descripción, la que será el centro del diagnóstico, sin utilizar generalidades, juicio, creencias o ideas personales. Para ello, es importante ser consciente de los juicios al observar, limitando nuestra tarea a reportarlo que podemos ver en la sala de clases como agente externo más allá de las sensaciones y opiniones que podamos tener.

Las investigaciones proponen además, que el foco no sea el profesor, sino el núcleo pedagógico en su totalidad, es decir, la interacción entre el aprendizaje, enseñanza y

contenido (Elmore, 2010). La descripción del núcleo sin juicio, será entonces la evidencia base para diagnosticar problemas, crear hipótesis y diseñar la mejora de lo que ocurre en la sala de clases. De esta manera, se gesta una base común desde lo observado, dando pie a retroalimentaciones efectivas y a planes de acción que permiten orientar la mejora, profesionalizando la labor del líder pedagógico (Pozo, 2018).

Ahora bien, para que el proceso de acompañamiento al aula tenga sentido, es preciso que, la información recabada, a partir de la observación de aula, sea devuelta al docente en un espacio de reflexión donde tanto el profesor, como el líder pedagógico, revisen activamente las prácticas pedagógicas (Marzano, 2003). Es aquí donde cobra relevancia la retroalimentación pedagógica, que, tal como lo indica la ley 20.903, es uno de los elementos claves para potenciar el desarrollo profesional docente, y, que a su vez, forma parte de una de las tantas funciones que deben llevar a cabo los líderes escolares según el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y los Estándares Indicativos del Desempeño.

De acuerdo a lo anterior, y según Echeverría (1994), todo en la organización puede ser entendido y mejorado desde el punto de vista de sus conversaciones, en el caso de las escuelas, a partir de la retroalimentación que realizan los directores o directoras a las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el aula. En este sentido, entenderemos la retroalimentación como un proceso que proporciona información sobre los conocimientos y habilidades personales para impulsar un proceso sistemático de reflexión sobre lo que los docentes saben y hacen, el contexto de su desempeño y sus consecuencias (Anijovich, 2010; Insuasty y Zambrano, 2011). Bajo esta misma dirección, Román (2009) define a la retroalimentación como un proceso para desarrollar y mejorar las habilidades estratégicas del aprendiz a través de un proceso de reflexión que identifica las fortalezas y debilidades en una tarea específica. Por lo tanto, la información, el cambio y la reflexión son ideas comunes en la conceptualización de la retroalimentación y que ésta cobra valor en la medida que puede ser “devuelta” al docente, es decir, “compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Leiva, Montecinos, Aravena, 2017).

En este sentido, el rol de los equipos directivos es crucial, dado que su orientación permite a las profesoras y profesores fortalecer sus capacidades, comprender y analizar tanto sus acciones pedagógicas como los procesos de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, S.F). Esto permite apoyar el desarrollo creciente y sostenido de la práctica reflexiva de los docentes, en otras palabras, la habilidad de observar sus propias acciones y la de los estudiantes (MINEDUC, 2012).

La retroalimentación, por tanto, es un proceso que contribuye a la mejora continua de los docentes, a través de la colaboración con otros, y que requiere de la disposición del

docente, de un contexto apropiado que fomente su crecimiento profesional, y para lograrlo, de un liderazgo que genere y mantenga condiciones necesarias para ello (CPEIP, 2019). Para que esto ocurra, es decir, para que exista una buena retroalimentación, es necesario considerar ciertos elementos clave. El primero de éstos es establecer un proceso continuo, frecuente y oportuno de retroalimentación a todos los profesores; establecer el foco de la observación y retroalimentación de manera compartida; generar un ambiente de cordialidad y respeto; retroalimentar en función de evidencias argumentadas, centrándose en la práctica y no en la persona, y recordar que la retroalimentación debe ser constructiva y es de carácter formativo.

De llevar a cabo los elementos anteriores, la retroalimentación de las prácticas pedagógicas traería consigo diversos efectos positivos. Uno de ellos es que entrega una oportunidad de responder a las necesidades de desarrollo profesional docente de la escuela, que pueden ser canalizadas a través del plan local de formación; fortalece el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y técnico-pedagógicos generando un efecto positivo en los profesores. En este sentido, según los resultados de TALIS (2013), los profesoras y profesores chilenos que reciben retroalimentación perciben un cambio positivo en tres aspectos: la confianza como profesor, la motivación y en las prácticas de aula. Por consiguiente, permite mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes, puesto que la retroalimentación permite a los profesores tomar conciencia de lo que sucede en el aula, así como tomar decisiones respecto de lo que tiene mayor sentido para que sus estudiantes logren los aprendizajes que se espera de ellos (CPEIP, 2019).

A partir de diversas investigaciones nacionales e internacionales, queda clara la relevancia del proceso de acompañamiento al aula, a través de la observación y retroalimentación pedagógica para mejorar el desempeño de los profesores y por consiguiente, el aprendizaje de los estudiantes. Dicha relevancia se hace explícita en la política nacional docente a través del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2005) y de los Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores (2014). El primero de éstos, indica que una de las principales prácticas directivas es que *“acompañen, evalúen y retroalimenten sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes”* (MINEDUC, 2015, p. 25). El segundo, en la subdimensión gestión curricular, el estándar 4.4 señala que *“el director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”* (MINEDUC, 2014, p. 71). Se indica además, que el *“Director y los miembros del equipo técnico-pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos*

*pedagógicos enfrentados, y según esto, elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados” (MINEDUC, 2014, p. 86).*

Observar y retroalimentar las prácticas docentes constituye una práctica de liderazgo pedagógico que hoy se demanda, desde la investigación y desde la política nacional docente, a los equipos directivos. Su implementación moviliza recursos para mejorar las formas de enseñanza para los docentes con impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Ulloa y Gajardo, 2016). En otras palabras, se transforma en una herramienta clave para alcanzar la mejora y la modificación de las prácticas pedagógicas (Tuytens y Devos, 2011). Sin embargo, existe suficientes investigaciones que afirman que la mayoría de los directores considera que la observación de aula y la retroalimentación son parte de sus obligaciones contractuales y es una tarea difícil de realizar cuando son consumidos por otras demandas (Tuytens y Devos, 2011). A esto, se suman las debilidades de este proceso en un nivel más técnico. La primera de estas debilidades - siguiendo la investigación de estos autores- es que el proceso de observación de aula tiende a estar enfocado en los logros que se esperan observar en el docente, es decir, están puestos en la persona del profesor, en detrimento de lo que sucede con el aprendizaje de los estudiantes. La segunda, que la mayor cantidad de retroalimentaciones que realizan, en su gran mayoría, los directores de escuela, están asociadas a las de tipo evaluativo, es decir, a la entrega de retroalimentaciones basadas en premios y castigos, o en la aprobación o reprobación (Tunstall y Gipps, 1996), y que se restringen a la comunicación de la satisfacción (o insatisfacción) de la tarea sin más información que aquella, generando una sensación de amenaza por parte del procesos y que las consecuencias podrían emanar de sus resultados (Muller, et, al, 2013). Estos elementos podrían ayudar a explicar los resultados de la encuesta TALIS (2013) que arroja que un alto porcentaje de docentes asocia los procesos de observación de aula con fines administrativos (70%) o como una amenaza para su continuidad laboral (59,6%).

Tomando en cuenta la relevancia que tiene el acompañamiento al aula como estrategia profesional docente, las indicaciones que se señalan desde la política nacional docente, y los resultados de diversas investigaciones con respecto a cómo los directivos tienden a acompañar a sus profesores en el aula, es posible desprender varios desafíos que, dentro de este proceso, deben afrontar los líderes escolares. En primer lugar, para que la observación de aula tenga sentido para los profesores, no solo se debe basar en las prácticas del profesor, sino también en el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo los estudiantes. Es decir, que los líderes sepan observar no sólo en base a lo que el profesor hizo, sino también en base a lo que pasó efectivamente con los estudiantes, viendo en este proceso una oportunidad hacia la mejora de las prácticas docentes y, por ende, del aprendizaje de los estudiantes, y no como una obligación que se encuentra impuesta en sus

contratos. En segundo lugar, para que la retroalimentación sea efectiva, deben ser capaces de llevar a los docentes a establecer un proceso de investigación entre lo que éstos hacen y lo que efectivamente están aprendiendo sus alumnos. Dicho de otra forma, que los profesores elaboren sus propias soluciones en relación con los problemas prácticos que enfrentan, que tengan la posibilidad de definir sus propios problemas y desarrollar la auto comprensión de los papeles y tareas profesionales que desarrollan, lo cual es básico para el desarrollo profesional (Elliott, 1991). Lo anterior, bajo una retroalimentación descriptiva que apunte hacia la metacognición de los procesos que condujeron al aprendizaje y al reconocimiento de una buena práctica pedagógica a través de la reflexión que lleva a cabo el profesor, tras someterse al juicio de quién lo retroalimenta. En síntesis, que la retroalimentación que el director lleve a cabo, se caracterice por una reflexión en torno al trabajo que se está realizando, reconociendo la importancia del profesor, potenciando además el auto- aprendizaje reflexivo, permitiéndole a éste hacer comparaciones entre logros presentes o pasados

De acuerdo a lo anterior, se vislumbra la necesidad y pertinencia de una formación enfocada en el desarrollo de capacidades en los líderes escolares dentro del proceso de acompañamiento al aula. Un tipo de acompañamiento que les permita observar sin juicio el núcleo pedagógico y generar comentarios de calidad que incidan positivamente en la motivación, satisfacción laboral y desarrollo profesional de los docentes a partir de un ambiente de confianza, entendiendo que la confianza que el docente posee en el director de la escuela es determinante en cómo se usan los datos de la retroalimentación para mejorar las prácticas de enseñanza (Tuytens y Devos, 2011).

La superación de estos desafíos traería como consecuencia la potenciación de la reflexión docente acerca de su desempeño y de cómo mejorarlo (Tunstall y Gipps, 1996). De lograrlo, el acompañamiento al aula dejaría de ser vista como una actividad que consume tiempo (Hallinger, 2005) y, se trasformaría en una herramienta clave para alcanzar la mejora y la modificación de las prácticas pedagógicas en la sala de clases (Tuytens y Devos, 2011).

### **6.8.2 Las Comunidades de Aprendizaje: una modalidad de aprendizaje colaborativo entre profesores para responder a las necesidades de desarrollo profesional en la escuela.**

En líneas anteriores se dio cuenta de las características del trabajo colaborativo, su relevancia, ventajas y las condiciones necesarias para que éste se genere en la escuela, así como también del énfasis que se le ha dado desde la política educativa con la ley 20.903 convirtiéndolo en una de las tendencias actuales cuando se habla de estrategias de

desarrollo profesional docente. Sin embargo, existen distintas modalidades para implementarlo en la escuela, destacando entre ellas, las comunidades de aprendizaje profesional.

Las comunidades de aprendizaje profesional, nacen dentro de un contexto en el que numerosas reformas educativas no garantizaban una mejora significativa en los centros, y por consiguiente, en los resultados de aprendizaje. Esto, por ser reformas impuestas, en las que los docentes jugaban un papel de consumidores pasivos, de meros aplicadores de propuestas externas (Fullan, 1982).

Es así, que a lo largo de las décadas siguientes y centrados en el tema del aprendizaje del profesorado, la principal lección consistió en entender que la escuela no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente. Aunque los docentes realizan parte de su trabajo en solitario, si el centro en su conjunto pretende evolucionar, deben existir muchas oportunidades de desarrollo del profesorado en el que los profesores aprendan juntos. De esta forma, el énfasis en la formación individual del profesorado evolucionó hacia un concepto de aprendizaje colectivo, bajo la noción de “organizaciones que aprenden” y a la idea de comunidad en las escuelas, todos principios que ayudaron a darle una impronta significativa a la propuesta de comunidades de aprendizaje profesional (Krichesky y Murillo, 2011)

Ahora bien, el concepto de comunidades de aprendizaje profesional tiene múltiples interpretaciones. Sin embargo, existen algunas más difundidas y organizadas en función de su principal enfoque. Una de ellas entiende la Comunidad de Aprendizaje desde una visión centrada en los profesores, que se define como un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado al aprendizaje de los alumnos (Mitchell y Sackney, 2000); otra, desde una visión centrada en la escuela, que afirma que la comunidad de aprendizaje es una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de trabajo colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión común, signada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan todos estos procesos (Panakake y Moller, 2002). Y finalmente, aquella que entiende la comunidad de aprendizaje desde una visión de comunidad escolar más amplia, es decir, como una estrategia organizativa y poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes, una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del alumnado pero también por el bienestar de todos los miembros de la comunidad (Hargreaves, 2008)

En coherencia con las interpretaciones anteriores, y en términos más sencillos, entenderemos la Comunidad de Aprendizaje Profesional como un grupo de profesoras y profesores que se reúnen, de forma periódica a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula. En estos encuentros, los docentes discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos que luego implementan en sus aulas (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Liberman & Miller, 2011).

Si bien la Comunidad de Aprendizaje es distinta acorde al contexto en donde se desarrolla, éstas comparten ciertas características que pueden derivarse de los tres conceptos que la componen. El primero de ellos es el concepto de “Comunidad”, que implica la existencia de un grupo de valores y normas compartidas en donde existen relaciones de confianza, respeto y apoyo mutuo; el “Aprendizaje”, donde los docentes aprenden de otros y con otros con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y finalmente, el concepto de “profesional”, cuando los profesores, a partir de la colaboración entre ellos, perfeccionan un cuerpo técnico y especializado de conocimiento y aumentan su compromiso profesional (Krichesky y Murillo, 2011).

De acuerdo a lo anterior, toda Comunidad de Aprendizaje Profesional se lleva a cabo teniendo en cuenta varias premisas, entre ellas: que los profesores pueden aprender unos de otros, que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas pedagógicas está situado en las experiencias cotidianas de la escuela, que éste conocimiento se enriquece mediante reflexiones críticas y socializadas entre colegas y finalmente, que un cambio en las prácticas pedagógicas impactarán en el aprendizaje de los estudiantes (CEPPE, 2019).

En esta dirección, se puede afirmar que el cambio en la cultura profesional de una escuela es probablemente uno de los mayores beneficios que aporta la implementación de una comunidad de aprendizaje profesional. Al parecer, *“(…) son las propias características de este modelo las que permiten promover cambios en la cultura de la enseñanza; la colaboración entre los docentes, “la apertura” de su práctica y la reflexión sobre ella, un mayor foco en las necesidades de los alumnos y el desarrollo del liderazgo docente para tomar decisiones acerca de la mejora de los procesos de aprendizaje y de la gestión del cambio”* (Krichesky y Murillo, 2018, p. 78).

En particular, el objetivo de las CAP es mejorar la eficacia de los profesores y sus prácticas de enseñanza, y esto se hace posible porque este modelo promueve el desarrollo profesional al recrear un ambiente que apoya el aprendizaje de los docentes, alentando la innovación como solución alternativa a las problemáticas detectadas; fomenta el trabajo grupal y la discusión, lo cual permite a los docentes revisar sus ideas previas o supuestos

personales en un marco de intercambio y genera de por sí, un mejor ambiente de trabajo y, por tanto, un mejor clima en la escuela (Krichesky y Murillo, 2018).

Cabe destacar, que las Comunidades de Aprendizaje Profesional no nacen por generación espontánea: es preciso considerar ciertos aspectos para que esta se produzca. Una de ellas es el “Apoyo Institucional”, que se traduce en la necesidad de que el equipo directivo, desde su posición de liderazgo, impulse una cultura de colaboración en la escuela. En concreto, que puedan promover debates que permitan llegar a consenso acerca de lo que significa el aprendizaje y el trabajo colaborativo, y a la vez, ofrecer espacios de intercambio personales y profesionales para que esto suceda (Hufmman y Jacobson, 2003). Esto, llevado al contexto nacional y desde un punto de vista más concreto, se podría traducir en que los equipos directivos puedan articular las Comunidades de Aprendizaje Profesional con las estrategias y acciones definidas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de la escuela y particularmente, dentro del Plan Local de Formación; definir grupos de trabajo y liderazgos facilitadores para el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional; crear condiciones materiales, de tiempo y espacio para su adecuado funcionamiento, detectar redes de apoyo a nivel territorial para potenciar el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje inter-escuelas y monitorear progresos y logros dentro de la Comunidad profesional de aprendizaje a través de reuniones periódicas y/o la observación de algunas sesiones.

Por otro lado, es necesario impulsar una “re-estructuración organizativa” de tiempos y espacios escolares posibilitando así el encuentro entre profesionales, de modo que estos puedan dedicarle un tiempo sustancial al trabajo con sus pares, ya sea fomentando espacios de planificación conjuntos entre profesores u otros profesionales, u organizando reuniones regulares por departamento, así como también, estableciendo canales y redes de comunicación más eficientes entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Louis, 2008).

Así también, para la generación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, es imperativo favorecer el liderazgo docente, puesto que ésta no es solo una comunidad de aprendizaje, sino una comunidad de líderes (Harris y Lambert, 2003). Esto significa que el docente ya no es un agente dedicado únicamente a impartir su asignatura, sino que pasa a conformar un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas de mejora de la escuela, a la vez que decide encarar dichos procesos de cambio, esto bajo la idea de que el liderazgo docente es una herramienta para promover y sostener esta estrategia de mejora.

Otro elemento necesario, pasa por generar un clima escolar propicio. En efecto, dado que la Comunidad de Aprendizaje Profesional implica la exposición de la propia práctica, pueden surgir ciertos temores. Además, es un ambiente donde las ideas de todos son

sometidas a examen y cuestionamiento, lo que, aunque se haga de forma constructiva, podría resultar amenazante. Por lo anterior, es imprescindible que en las CAP se generen y mantengan relaciones de confianza y un buen clima de trabajo, en el que se fomente el respeto y la escucha mutua entre sus miembros (Lieberman y Miller, 2011).

Finalmente, la necesidad de aprender a reflexionar críticamente, que requiere del desarrollo y fortalecimiento profesional de una serie de habilidades tanto a nivel individual como colectivo. En este sentido Little y Horn (2007) sugieren que los diálogos colaborativos entre profesores deberían incluir intercambios que permitan identificar, elaborar y re- conceptualizar los problemas surgidos desde la práctica, desde la experiencia cotidiana de los docentes y sus vicisitudes, de modo que la práctica pueda transformarse en algo visible, compartido y público. Asimismo, centrarse en cómo asegurar que los alumnos efectivamente estén aprendiendo (Dufour, 2004); es decir, que toda la comunicación y el intercambio entre los profesionales deben estar siempre enfocados en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En relación a lo anterior, y desde un punto de vista más concreto Mercer (2013) realiza una tipificación de distintos tipos de habla, destacando el habla exploratoria como aquella es esencial para generar aprendizaje colaborativo. Entre sus características está, por ejemplo, que los integrantes hacen preguntas y comparten información relevante y clara; las opiniones son respetadas y se pueden cuestionar y criticar de forma constructiva; el cuestionamiento se respalda con argumentos y se ofrecen alternativas; el proceso de razonamiento se hace transparente en el habla y es colectivo; y el grupo busca llegar a acuerdos, para tomar decisiones y progresar conjuntamente. Cabe destacar, que el rol del facilitador es crucial para promover el habla exploratoria, sobre todo, en las primeras sesiones.

De acuerdo a lo anterior, queda claro que convertir a las escuelas en Comunidades de Aprendizaje profesional no solo implica una nueva organización escolar, ni se trata de establecer un conjunto de actividades que los docentes deben cumplir, ni pretende consolidar una nueva forma de dirigir los centros o una visión diferente sobre el liderazgo escolar: pensar la Comunidad de Aprendizaje Profesional implica gestar una nueva cultura escolar basada en unos principios novedosos para la acción individual y grupal. Es también pensar en centros más cálidos, eficientes y equitativos, tanto para los profesores, como para los estudiantes. Es asimismo, una estrategia de mejora que permite que cada escuela identifique y utilice lo que mejor tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo (Krichesky y Murillo, 2011). Lo anterior, bajo el principio de que no se puede pretender que los profesores ofrezcan un buen ambiente de aprendizaje para sus estudiantes, en medio de un entorno que, a menudo, no favorece el propio aprendizaje de los docentes (Mitchell y Sackney, 2000).

## 7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En los últimos 20 años se ha acumulado importante evidencia internacional y nacional acerca de la influencia del liderazgo pedagógico sobre el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Hallinger & Heck, 1996; Hargreaves & Fink, 2006, en Quiroga y Aravena, 2017). Sin embargo, estudios llevados a cabo por Weinstein., et al (2012) y Marfán (2012) dejan en evidencia que en Chile existe una deuda pendiente de los líderes escolares con las prácticas asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, trayendo como consecuencia que, actualmente, los directores en Chile estén más bien lejanos al aula, caracterizados por una función “multifoco”, en el cual se ven obligados a atender cotidianamente, y de manera simultánea, varios ámbitos que lo alejan de lo propiamente pedagógico.

El establecimiento en estudio no se encontró exento de esta realidad, y por tal motivo, se diseñó una propuesta de mejora con el objetivo de **“Contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente”**.

Para elaborar el objetivo y diseño de la propuesta, se buscó levantar una línea base que permitiera identificar un problema en el establecimiento, las causas que lo explican y los efectos que genera. Para ello, se elaboró un objetivo general de diagnóstico que fue “Evaluar las prácticas de gestión curricular del Director y de la Jefa de UTP en una escuela municipal de la comuna de Tomé en base a la percepción de los docentes de aula y de su equipo directivo”. Para operativizar el mismo, se desarrollaron tres objetivos específicos: 1) Analizar las percepciones de los docentes, director y jefa de UTP sobre las prácticas de Gestión Curricular en el establecimiento; 2) Analizar las prácticas de Gestión Curricular llevadas a cabo por el director y la jefa de UTP del establecimiento, e 3) Inferir nudos críticos en las prácticas de gestión curricular del director y la Jefa de UTP del establecimiento.

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, se utilizó una metodología de enfoque mixto por medio del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), caracterizado por una primera etapa en la que se recaban y analizan datos cuantitativos (cuestionario de gestión curricular), seguida de otra donde se utilizan datos cualitativos, con el fin de auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales (entrevistas y focus group) (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

En base a lo anterior, se logra concluir que las prácticas de gestión curricular del director y del Jefe de UTP presentan un bajo desarrollo, especialmente, aquellas asociadas al apoyo del trabajo docente que permitan mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores en la sala de clases. Esto, a raíz de una gestión institucional enfocada en la supervisión del quehacer administrativo docente y en la entrega de recursos educativos; a la realización de consejos técnicos administrativo-informativos; a la falta de instancias de aprendizaje colaborativo entre los docentes y el equipo directivo y entre docentes, y a una retroalimentación docente basada en aspectos estructurales de la clase y no en los técnico-pedagógicos.

Dichas causas, generan diversos efectos: falta de apoyo al docente en aspectos técnico-pedagógicos; reuniones de profesores que no son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares; falta de espacios donde se compartan experiencias, prácticas pedagógicas y recursos educativos; falta de elaboración y reflexión de estrategias entre el equipo directivo con sus docentes y entre docentes y, finalmente, una retroalimentación pedagógica que no apunta al desarrollo profesional de los profesores.

La falta de apoyo al trabajo docente en aspectos técnico- pedagógicos, las causas que la generan y los efectos que provoca, actúan como fiel reflejo de lo que sucede en otros establecimientos a nivel nacional. Al respecto, un estudio realizado por Weinstein, Marfán y Muñoz (2012) afirma que las fortalezas del director en Chile son percibidas principalmente en el cumplimiento de dimensiones administrativas de su rol: rendir cuentas, administrar recursos y dirigir reuniones. Sin embargo, una de las mayores debilidades de los directores, en base a la percepción de los profesores, radica en lo específicamente técnico-pedagógico. Al respecto, este mismo estudio afirma que acciones como visitas a la sala de clases, retroalimentar el trabajo de los docentes o resolver dificultades pedagógicas son acciones menos frecuentes de los directores chilenos. A esto se suma lo que acontece a nivel de aprendizaje colaborativo en la escuela. En este sentido, un estudio elaborado por Ávalos-Bevan y Bascopé (2017) analizó puntos de vistas, creencias y experiencias de profesores de ocho establecimientos de tres regiones de Chile. El estudio concluyó, entre otros aspectos, que si bien los profesores asocian el trabajo colaborativo con el aprendizaje profesional, éste último no siempre es una prioridad para los establecimientos, dada las dificultades organizacionales que poseen las escuelas para implementarlo (tiempos y espacios). Esto podría ayudar a explicar la realidad que viven actualmente los profesores, caracterizada por el aislamiento, el trabajo individual, el encierro de aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros docentes (Vezub, 2011).

En relación a lo anterior, y tomando en consideración la problemática identificada, se diseña una propuesta de mejora que permita abordar las causas y disminuir los efectos mencionados. Es así, que la propuesta apunta a la implementación de dos estrategias de desarrollo profesional docente: las visitas al aula (observación de aula y retroalimentación pedagógica) y las comunidades de aprendizaje profesional entre profesores.

Las visitas al aula -como herramienta de recolección de información-son una oportunidad para comprender de mejor manera, y con el apoyo de quien retroalimenta, las interacciones que se generan con sus estudiantes, las fortalezas y posibilidades de mejora de sus prácticas, y de aprendizaje de sus estudiantes (MINEDUC, S.F.). Al respecto, Ulloa y Gajardo (2016) afirman que esta práctica permite movilizar recursos para mejorar las formas de enseñanza de los docentes con consecuencias favorables en los aprendizajes de los estudiantes. De hecho, la evidencia muestra que esta práctica, en interacción con otras, tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas pedagógicas (Marfán, Muñoz y Winstein, 2013).

Por otro lado, un estudio afirma que existe una fuerte relación entre la presencia de comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas y el aumento de efectividad de la práctica educativa y la mejora del rendimiento de los estudiantes (Molina, 2005). En efecto, las comunidades de aprendizaje profesional, al ser una modalidad de aprendizaje colaborativo (MINEDUC, 2019), permite que la escuela identifique y utilice lo mejor que tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo; promueve el desarrollo profesional de los docentes, alentando a la innovación como solución alternativa a las problemáticas detectadas; fomenta el trabajo grupal y la discusión, lo cual permite a los docentes revisar sus ideas previas o supuestos personales en un marco de intercambio, y genera de por sí, un mejor ambiente de trabajo y, por tanto, un mejor clima en la escuela (Krichesky y Murillo, 2018). Esto traería como consecuencia una mayor satisfacción y moral más alta en los profesores, logrando, por consiguiente, reducir el absentismo y la tensión que la tarea docente puede generar (Molina, 2005).

La implementación de estas dos estrategias permitirían identificar y responder a las necesidades de desarrollo profesional docente en la escuela y fortalecer las capacidades internas de directivos y docentes a través de la reflexión crítica y del trabajo colaborativo. Bajo esta perspectiva, se trata de acrecentar el vínculo entre los docentes y el equipo directivo y entre docentes desde el punto de vista técnico pedagógico, entendiendo a estos actores como parte fundamental de los procesos de mejora en la escuela. Dicho vínculo, permitirá potenciar el quehacer docente en el aula y por ende, favorecer el aprendizaje de los estudiantes con el fin de que puedan responder satisfactoriamente a las exigencias del mundo actual.

## 8. DESAFÍOS

La propuesta de mejora supone diversos desafíos a nivel organizacional y profesional que serán necesarios de afrontar. En cuanto a los desafíos organizacionales, la implementación de la propuesta de mejora necesita de la generación de tiempos y espacios amplios de trabajo colaborativo entre el equipo directivo, entre éstos con los docentes y entre los mismos docentes, dado que las temáticas que aborda implican una fuerte labor de indagación, reflexión y contextualización. Se hace preciso que el equipo directivo sea capaz de rediseñar la organización, es decir, establecer condiciones de trabajo que posibiliten a éstos y los profesores trabajar en torno a problemas que subyacen, en este caso, de sus prácticas pedagógicas (Leithwood, et al. 2006) tanto en las instancias de visitas al aula, como en las comunidades de aprendizaje profesional.

En cuanto a los desafíos profesionales, se pueden dividir en dos: para el equipo directivo y para los docentes de aula. En relación al equipo directivo, se desprende una apertura al aprendizaje, que les permita poder abrirse nuevos conocimientos desde la investigación y desde lo que señala la política pública, con el fin de resignificar sus creencias y llevar a cabo una gestión enfocada en lo pedagógico. Por otro lado, la necesidad de potenciar sus habilidades inter e intra personales que les permitan abrirse a espacios de análisis, discusión e intercambios de ideas en conjunto con sus profesores. Esto, bajo el principio de que los docentes son actores claves en todo proceso de mejora que se desee implementar en el establecimiento.

En cuanto a los docentes de aula, el trabajo que implica indagar y reflexionar en torno a sus creencias con respecto a la enseñanza y al aprendizaje, puesto que las personas no son permanentemente conscientes de sus creencias y muchas veces se ven realizando acciones sin enjuiciar sus efectos (Solís, 2014). Trabajar con creencias que se encuentran a la base de las prácticas pedagógicas supone un fuerte trabajo de reflexión, apertura y trabajo colaborativo por parte de los docentes con el fin de hacerlas explícitas y, a partir de ello, establecer lineamientos que podrían mejorar el quehacer en el aula (Solís, 2014). Esto supone un gran desafío para quienes toman el rol de facilitadores dentro de las comunidades de aprendizaje, en cuanto a su capacidad de generar preguntas indagatorias, abiertas, sin establecer juicios y que permitan generar una discusión enriquecedora entre los profesores, bajo la premisa que los docentes forman parte del corazón de todo cambio que se quiere generar en la escuela y que trabajar con creencias es el primer paso para lograrlo. En relación a este último punto, es que se hace preciso que los facilitadores de las

actividades diseñadas posean conocimientos teóricos y habilidades inter e intra personales que permitan apoyar a los profesores en el desarrollo de las actividades que requieren el análisis de la brecha existente entre sus creencias, la investigación asociada y lo que realizan efectivamente los estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 9. PROYECCIONES

En cuanto a los alcances , la propuesta de mejora permitirá integrar, a partir de las dos estrategias de desarrollo profesional docente, los cuatro principios de aprendizaje profesional (indagación, reflexión, contextualización y colaboración) (Simon & Campbell, 20012, Ávalos, 2011; Chou, 2011) bajo la premisa de que los docentes, con el apoyo de sus directivos, pueden convertirse en expertos adaptativos, es decir, que posean la capacidad de mejorar sus prácticas en respuesta a los nuevos desafíos que emergen en su contexto laboral (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011). Dichas estrategias, permitirán que los profesores puedan enfrentar de manera efectiva la incertidumbre y la complejidad que caracteriza el trabajo en el aula y promoviendo la “construcción del conocimiento” más que la “entrega de conocimientos”, privilegiando un proceso de indagación que los lleve a cuestionar las creencias y las prácticas que han pasado a entenderse como parte del sentido común y que a su vez puedan estar generando efectos negativos en los aprendizajes y motivación de los estudiantes (Montecinos, Fernández y Madrid, 2011).

En cuanto a las limitaciones, se hará necesaria la generación de un sistema de monitoreo y evaluación en el establecimiento en relación a la implementación de estas estrategias de desarrollo profesional. Un sistema que permita detectar facilitadores, obstaculizadores y resultados. Estos últimos no solo a nivel de aprendizajes de los estudiantes, sino también a nivel de capacidades internas del equipo directivo y los docentes y de relaciones interpersonales y técnico- pedagógicas entre ellos. Esto, puesto que la propuesta está diseñada para un año académico que integra, solo al final, dos instancias de reflexión en torno a lo trabajado durante ese periodo, lo que si bien permite sistematizar los principales aprendizajes y desafíos a partir de la percepción de los actores involucrados, no da luces concretas y nivel más cuantitativo, de lo que dichas estrategias podrían generar a nivel general y particular en el establecimiento.

Finalmente, la propuesta de mejora constituye un valioso insumo que podría ser implementado en otros contextos educativos que busquen fortalecer sus prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente y por consiguiente, las prácticas pedagógicas de los profesores en la sala de clases. Lo anterior, a través de acciones concretas que permitan que el establecimiento identifique y utilice lo mejor que tiene para fortalecer el alcance de su trabajo. Acciones que contribuirían a aumentar las capacidades internas del equipo directivo y los docentes de aula, las instancias de visitas al aula y de

aprendizaje colaborativo entre profesores, la participación de los docentes en la toma de decisiones pedagógicas, y la relación entre el equipo directivo y los docentes desde un punto de vista técnico- pedagógico. Sin embargo, la propuesta de mejora fue diseñada en función al contexto particular del establecimiento en estudio, por lo que si se busca implementarla, los establecimientos deberán, en primera instancia, identificar, analizar y reflexionar sobre las características de la realidad educativa en la que se encuentran para, posteriormente, rediseñar esta propuesta en función a las características y necesidades de desarrollo profesional de sus docentes. A esto se suma que la propuesta de mejora está planificada para un año, lo que si bien entregará, en primera instancia, directrices y orientaciones concretas para el establecimiento que desee implementarla, luego tendrán que ser los mismos directivos y profesores los que deberán que generar instancias de análisis y reflexión para generar acuerdos en cuanto a las próximos objetivos a alcanzar y las actividades a realizar.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Arias, J., Villasís, M. Á., y Miranda, M. G. (2016). Metodología de la Investigación. El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Rev. Alerg Mex* 63 (2): 201-206. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/322345752\\_El\\_protocolo\\_de\\_investigacion\\_III\\_la\\_poblacion\\_de\\_estudio](https://www.researchgate.net/publication/322345752_El_protocolo_de_investigacion_III_la_poblacion_de_estudio)
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=2849788&pid=S0718-0705201400020000700003&lng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2849788&pid=S0718-0705201400020000700003&lng=es)
- Ávalos-Bevan, B., y Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, 28, 1-13. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/148722/Teacher-Informal-Collaboration.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Beltrán- Véliz, J. (2016). Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: Develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y poder subyacentes. *Revista Electrónica Educare*. 20 (1) 1-19. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE>
- Bennet, N., y Anderson, L. (2003). *Developing educational leadership*. Londres. Inglaterra: SAGE.

- Bisquerra, R. (Coord) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla, S.A.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 9(2), 9-33. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham, London: National College for School Leadership.
- Busher, H. (2006). *Understanding educational leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco- Orealc. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y El Caribe: el debate actual* (pp.112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. En *Cinta moebio* 23, 204-216. Recuperado de [www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm)
- CEPPE. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice>
- CEPPE. (2010). "Liderazgo Directivo en escuelas chilenas: evidencia reciente". Presentado en 1° Congreso Iberoamericano de Liderazgo Educativo, Noviembre, 2010. Recuperado de <http://www.congresoliderazgo.cl/das1/Avance%20Liderazgo%20CEPPE%20par%20a%201er%20C>
- Chou, C. (2011). Teachers professional development: investigating teacher's learning to do action research in a professional learning community. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(3), 412-437. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=2849794&pid=S0718-0705201400020000700006&lng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2849794&pid=S0718-0705201400020000700006&lng=es)
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, 3-32. Recuperado de

<https://researchers.mq.edu.au/en/publications/professionalism-performativity-and-empowerment-discourses-in-the->

- Díaz- Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez- Hernández., M y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7). 162-167, Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pd/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Díez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community?”. *Educational Leadership* 61 (8), pp. 6-11. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community%C2%A2.aspx>
- Elmore, R. F.(2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Echeverría, R. (1997). *El Búho de Minerva*. Santiago: Ed. Dolmen.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S.L., Madrid: Morata.
- 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/rev6ART1.pdf>
- Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement. *Seminar Series Paper (157)* Centre for Strategic Education (CSE). Recuperado desde <http://michaelfullan.cl/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Guskey, T. R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of Staff Development*, 18(2), 36-40. Recuperado de <http://www.nsd.org/educatorindex.htm>

- Hallinger, P., y Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X96032001002>
- 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. Recuperado de [file:///C:/Users/user/Downloads/Instructional Leadership and the School Principal .pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Instructional%20Leadership%20and%20the%20School%20Principal.pdf)
- Hargreaves, A., y Fink D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, diffusion y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58. Recuperado de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339\\_04.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_04.pdf)
- Hargreaves, A y Dawe, R (1990). Paths of profesional development: Contrived collegiality, collaborative, culture, and the case of peer coaching, *Teaching and Teacher Education*, 6, 227-241. Recuperado de <https://valerievacchio.files.wordpress.com/2011/10/paths-of-professional-development.pdf>
- Hammerness, K., Darlyng- Hammond, L, y Bransford, J. (2005). How teacher learn and develop. In L. Darlyng- hammond y Bransford (Eds), *Preparing teachers for a changing world*, 358-389. Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/2005-BookChapter-HammernessDarling-HammondBransfordetal-HowTeachersLearnandDevelop.pdf>
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds). *Sustaining professional learning communities*, 175-197. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED499600>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hernández, R., y Mendoza, C.P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In J.L. Álvarez Gayou (Presidente), *6° Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de*

*Sexología*, A. C y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.

Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. España.

Huffman, J., Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership Education*, 6(3), 239-250. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ677906>

Janesick, V, J. (1998). The dance of qualitative research design: methaphor, methodolatry, and meaning. In: Denzin, N. K. Lincoln, Y.S (Eds). *Strategies of Qualitative inquiry*, 35-85, Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690200100103>

Juan, S y Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa*. Documento de trabajo N°256, Universidad de Belgrano. Recuperado de [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/256\\_roussos.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf)

Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020- 1041. Recuperado de <https://research.vu.nl/en/publications/developing-fundamental-principles-for-teacher-education-programs->

Krichesky, G y Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1) 55-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>

Krichesky, G y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21 (1) 135-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>

Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Reaserach Report 800.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Fundación Chile.

- Lieberman, A., y Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York, EEUU: Teachers College Press.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2011). Learning Communities. The starting point for professional learning in schools and classrooms. *Journal of Staff Development*, 32 (4), 16-20. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ941372>
- Little, J. y Horn. I. (2007). Normalizing problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in profesional communities. En L. Stoll y K..S. Louis (Eds). *Professional Learnging Comunities, Depth and Dilemmas*, 79-92. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831209345158?journalCode=aera>
- López, J., Sánchez., M., Murillo, P., Lavié, J., y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Louis, K. S (2008). Creating and sustaining professional communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds). *Sustaining Professional Learning Communities*, 41-58. Recuperado de <https://lsaontario.org/files/LSAcreatingandsustainingFeb08.pdf>
- Mansilla, J., Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 139 (35). Recuperado de <http://escuelamonocultural.org/gallery/coherencia%20entre%20las%20estrategias%20did%C3%A1cticas%20y%20las%20creencias%20curricualres.pdf>
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>.
- Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencias a partir del caso chileno. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 20(3), 19-24. Recuperado de [https://www.academia.edu/3579234/Liderazgo\\_directivo\\_y\\_pr%C3%A1cticas\\_docentes\\_Evidencia\\_a\\_partir\\_del\\_caso\\_chileno](https://www.academia.edu/3579234/Liderazgo_directivo_y_pr%C3%A1cticas_docentes_Evidencia_a_partir_del_caso_chileno)
- Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. y Weinstein, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Santiago, Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.

- Marzano, R. (2003). *What Works in schools. Translating research into action*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mercer, N (2013). Diálogo para el desarrollo de la autorregulación en la sala de clases. Seminario internacional Interacciones en el aula: promoviendo diálogos para el aprendizaje. Escuela de Psicología, PUC. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2005). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012). Orientaciones técnicas para la elaboración del plan de mejoramiento educativo. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2017). Síntesis Proyecto Educativo Institucional Escuela Cerro Estanque. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2019). Comunidades de Aprendizaje profesional. Serie de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2019). Incremento del tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (S.F). Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/III.-Modalidades-Avanzadas-de-desarrollo-profesional-continuo.pdf>
- Mitchell, C y Sackney, L .(2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337. 175-195. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_12.pdf)

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2 (1), 105-128. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
- Montecinos, C., Fernández, M., y Madrid, R. (2011). Desarrollo del conocimiento experto adaptativo en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed). *Psicología Educativa: Proponiendo Rumbos, Problemáticas y Aportaciones*, 217-244. Recuperado de <https://www.psiucv.cl/publicacion/montecinos-c-fernandez-m-b-y-madrid-r-2011-desarrollo-de-conocimiento-experto-adaptativo-en-los-docentes-una-aproximacion-desde-el-aprendizaje-colaborativo-entre-pares-en-j-catalan-ed/>
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como una oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 69-88. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/article\\_montero.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf)
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/vol1n2/Muijs.pdf>
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro>
- Murphy, J., Elliot, S., Goldring, E., y Porter, A. (2007). Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 27 (1), 170-201. Recuperado de <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/leadership-for-learning-a-research-based-model-and-taxonomy-of-be>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 227- 232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Palella, S., y Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa* (3° Edición). Caracas, Venezuela: FEDUPEL

- Pankake, A. y Moller, G (2002). *Professional learning communities: a synthesis of a five-years study*. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, April.
- Pont, B., Nushe, D., y Morrman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1. Política y Práctica*. París: OCDE.
- Pozo, C. (2018). Observación sin juicio: herramientas para líderes pedagógicos. LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Quiroga, M., y Aravena, F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: desafíos del liderazgo pedagógico. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores* 56 (3), 76-97. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/506/250>
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyed, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifyng what Works and why. Best Evidence Synthesis Interaction (BES)*. Wellington.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Leaders Council for Educational.
- Robinson, V. M, J., y Timperley, H.S. (2013). School improvement through theory engagement. In M. K. Lai y S. Kushner (Eds), *A developmental and negotiated approach to school self-evaluation* 14 (pp.163-177). Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/RobinsonandTimperley2007TheleadershipoftheimprovementofteachingandlearningLessonsfrominitiativeswithpositiveoutcomesforstudents.pdf>
- 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.
- Roman, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (1) 26, 1-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516009.pdf>

- Salo, P., Nylund, J., y Stjernstrom, E. (2014). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration in Leadership*, 43 (4), 490-506. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143214523010>
- Santiago, J y Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa*. Universidad de Belingrado. Departamento de Investigaciones. N°254.
- Seashore, L., Leithwood, K., Whalstrom, K. y Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation Center for Applied Research an Educational Improvement/University of Minnesota. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Linksd-Final-Report.pdf>
- Simon, S., & Campbell, S. (2012). Teacher Learning and Professional Development in Science Education. In B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (Vol. 24). Springer International Handbooks of Education. Recuperado de: [10.1007/978-1-4020-9041-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7)
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1971) Implementing programs of social and technological change, *Technological Review*, 73(4), pp. 47-51. Recuperado de <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/91254/ESUjulyaugust2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=83>
- Solís, C. (2015). Creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de docentes universitarios. Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3 (2), 227-260. Recuperado de [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-CreenciasSobreEnsenanzaYAprendizajeEnDocentesUnive-5475205%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-CreenciasSobreEnsenanzaYAprendizajeEnDocentesUnive-5475205%20(1).pdf)
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221-257. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/226457350> [Professional Learning Communities A Review of the Literature](https://www.researchgate.net/publication/226457350/Professional_Learning_Communities_A_Review_of_the_Literature)
- Tedesco, J. C y Tenti Fanfani, E (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional *O desempenho dos*

*profesores América Latina e Caribe. Novas Prioridades.* BID/UNESCO/MINISTERIODAEDUCACAO, Brasilia, 2002.

- Tornsén, M. (2009). *Successful Principal Leadership. Prerequisites, Processes an Outcomes, Pedagogiska institutionem.* (Tesis de Doctorado). Umea Universitet
- Tuytens, M y Devos, G. (2011). Stimulating profesional learning through teacher evaluation: an imposible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, (27) 891-899. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/251596435\\_Stimulating\\_professional\\_learning\\_through\\_teacher\\_evaluation\\_An\\_impossible\\_task\\_for\\_the\\_school\\_leader](https://www.researchgate.net/publication/251596435_Stimulating_professional_learning_through_teacher_evaluation_An_impossible_task_for_the_school_leader)
- Ulloa, J, y Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. Nota técnica N°7. LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la mejora Escolar. Universidad de Concepción, Chile.
- Ulloa, J y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe técnico N°5. LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Universidad de Concepción, Chile.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional* 60, 07-13. Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A (2008). A review research on the impact of profesional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. Recuperado de <https://www.psychosphere.com/A%20review%20on%20research%20on%20the%20impact%20of%20PLCs%20on%20teaching%20practice%20&%20student%20learning%20by%20Vescio,%20Ross%20&%20Adams.pdf>
- Vezub, L (2011) Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista IICE* 30 (1), 103- 124. Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/149-345-1-SM.pdf>
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en la gestión curricular. Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14 (2), 96-108. Recuperado de <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULL-TEXT-445>

- Weinstein, J. (2009). Liderazgo Directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chile. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148. Recuperado de <https://docplayer.es/8103822-Liderazgo-directivo-asignatura-pendiente-de-la-reforma-educacional-chilena-jose-weinstein.html>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Raczynki, D., Horn, A., Anderson, S. (2010). Directores de Escuela en Chile ¿El tránsito hacia más liderazgo pedagógico? Latin American Studies Association, Congreso, 2010.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (Eds) (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Centro de estudios de Políticas y Prácticas en Educación. (CEPPE-UC).
- Weinstein, J., Muñoz, G y Raczynski, D. (2011). School Leadership in Chile: Breaking the Inertia. In Townsend, T., & Macbeath, J (Eds.). (2011) *International Handbook of Leadership for learning*, 25, 297-317. Dordrecht: Springer. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5>
- Zabalza, M (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea Ediciones.