

Trabajo de grado final:

**PROPUESTA DE MEJORA PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN  
DE UNA CULTURA COLABORATIVA DOCENTE EN UN LICEO  
TÉCNICO PROFESIONAL DE LA COMUNA DE CHILLÁN**

**Programa:** Magister en Gestión y Liderazgo Educativo

**Estudiante:** Mathias Inostroza Seguel

**Docente:** Jorge Rojas Bravo, PhD

**Fecha entrega:** 21 de Noviembre, 2020.

## INDICE

1.	RESUMEN EJECUTIVO .....	4
2.	INTRODUCCIÓN .....	4
3.	ANTECEDENTES DE CONTEXTO.....	6
3.1.	Índice de vulnerabilidad.....	8
3.2.	La matrícula total por años .....	8
3.3.	Indicadores de eficiencia interna por año .....	9
3.4.	Oferta educativa 2018 .....	10
3.5.	Comparación de puntajes promedio SIMCE del Instituto con otros establecimientos del mismo GSE.....	11
3.6.	Promedio histórico de los resultados SIMCE en el establecimiento.....	12
4.	PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE .....	13
4.1.	Objetivos de Diagnóstico .....	13
4.2.	Marco metodológico .....	13
4.2.1.	Alcance del estudio .....	13
4.2.2.	Muestra.....	14
4.2.3.	Instrumentos y técnicas de recolección de información .....	16
4.2.4.	Plan de análisis de datos .....	18
4.3.	Resultados .....	22
4.3.1.	Una cultura escolar de mejora incipiente .....	23
4.3.1.1.	Lenguaje no institucionalizado .....	24
4.3.1.2.	Gestión curricular poco efectiva .....	25
4.3.1.2.1.	Área técnico pedagógica y recursos para la enseñanza-aprendizaje insuficientes.....	26
4.3.1.2.2.	Trabajo colaborativo escaso y comunidades de aprendizaje inexistentes ....	28
4.3.1.3.	Motivación docente disminuida .....	30
4.3.1.3.1.	Profesionalismo docente y motivación docente.....	31
4.3.1.3.2.	Las bajas expectativas docentes .....	33
4.4.	Problemas identificados .....	34
4.4.1.	Árbol de problemas .....	37
5.	PROPUESTA DE MEJORA.....	38
5.1.	Descripción de la solución global o propuesta de mejora .....	38
5.1.1.	Objetivo de mejora .....	40
5.1.1.1.	Objetivo general de mejora .....	40

5.1.1.2.	Objetivos específicos de mejora .....	40
5.1.2.	Presentación de la propuesta de mejora .....	40
5.1.2.1.	Plan de mejora .....	65
5.1.2.2.	Descripción y especificidad de las actividades del plan .....	66
5.2.	Fundamentación teórica .....	85
5.2.1.	Liderazgo, cambio y mejora educativa .....	87
5.2.1.1.	Liderazgo educativo .....	87
5.2.1.2.	Liderazgo distribuido .....	90
5.2.1.3.	Cambio y mejora escolar.....	94
5.2.2.	Desarrollo Profesional Docente .....	99
5.2.3.	Trabajo colaborativo.....	104
5.2.3.1.	Modalidades y acciones de trabajo colaborativo .....	108
5.2.3.2.	Experiencias en colaboración, resultados y desafíos .....	116
6.	CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y PROYECCIONES.....	121
7.	BIBLIOGRAFÍA .....	126
8.	ANEXOS.....	134
8.1.	Anexo 1: Modelo de Edgard Schein (1988), niveles de cultura institucional.....	134
8.2.	Anexo 2: Pauta de entrevista semi-estructurada sobre cultura escolar.....	137
8.3.	Anexo 3: Pauta de focus group sobre cultura escolar. ....	140
8.4.	Anexo 4: Glosario de preguntas en malla categorial. ....	143
8.5.	Anexo 5: Transcripción de focus group.....	144

## **1. RESUMEN EJECUTIVO**

La cultura escolar se ha transformado en la base de la efectividad en la educación actual, por tanto es muy relevante entender la cultura que presentan los diferentes establecimientos educativos para identificar los procesos que ocurren en la comunidad. El presente diagnóstico tiene como objetivo comprender desde la perspectiva de los docentes los niveles de cultura escolar del Instituto Superior de Comercio de Chillán y la que bajo una metodología cualitativa y con una muestra de 21 docentes, levantó una línea base identificando problemas, causas y efectos relacionados entre sí. Dentro de los nudos críticos detectados con el análisis de datos de la línea base, “el bajo nivel de cultura colaborativa docente”, fue escogido para ser abordado en un plan de mejora de régimen “bienal”, el cual dentro de su estructura contempla temáticas de liderazgo, cambio y mejora, desarrollo profesional docente y la utilización e institucionalización de modalidades de trabajo colaborativo.

## **2. INTRODUCCIÓN**

Diversos estudios científicos (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015; CEPPE, 2009; Schein, 1988; López, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi, 2007; Rey y Santa María, 2000; Angulo y León, 2010; Fernández, 2002), tanto nacionales como internacionales asumen que la cultura escolar es uno de los aspectos más relevantes para entender la mejora y la efectividad escolar, es decir que “la cultura escolar ha sido reconocida como el medio en donde se produce la efectividad escolar” (Bellei et al., 2015, p. 95). Esto, nos muestra que el mejoramiento sostenido y constante de los establecimientos educativos depende en gran medida de la cultura escolar que se posea.

El diagnóstico de línea base presentado a continuación tiene como objetivo principal comprender desde la perspectiva de los docentes los niveles de cultura escolar del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán, utilizando como fundamento las teorías de mejoramiento educativo y liderazgo, principalmente la de toma de decisiones basadas en

datos debidamente levantados y preferentemente por medio de técnicas de análisis de investigación cualitativa.

Se estructuró el informe en tres diferentes apartados. La primera parte se dan a conocer los antecedentes de contexto, que tienen por propósito presentar de forma organizada los antecedentes del establecimiento educativo, respecto a informaciones como la matrícula, dotación de personal, instalaciones, puntajes en pruebas estandarizadas como el SIMCE, PSU, el factor socioeconómico de la institución etc. La segunda parte, explicita los objetivos propuestos como el diseño metodológico para iniciar la línea base y el diagnóstico. Por último, se darán a conocer los resultados de la indagación, y finalmente, se presentará un árbol de problema en donde se resumen las causas y efectos encontrados en el diagnóstico. Estos antecedentes serán considerados para la realización del plan de mejora escolar.

### **3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO**

El establecimiento a investigar corresponde al Instituto Superior de comercio “Fernando Pérez Becerra” de la comuna de Chillán, Provincia de Diguillín y Región de Ñuble. El instituto es un tipo de establecimiento educativo sostenido por una Corporación privada o de Administración delegada, regida por el Decreto ley 3.166, en el cual se imparte un nivel de enseñanza de educación media Técnico Profesional, otorgando 4 carreras técnicas; Administración mención Recursos Humanos, Administración mención Logística, Contabilidad y Conectividad y Redes.

La matrícula que posee el establecimiento al año 2018 es de 1067 estudiantes, conformando así 30 cursos, los que son distribuidos de acuerdo a la cantidad de estudiantes en cada nivel y los matriculados en los años lectivos anteriores. La estructura de cursos por nivel es de 5 cursos en el NM1, 7 cursos en el NM2, 9 cursos en el NM3 y 9 cursos en el NM4, teniendo una estructura de Doble jornada de trabajo, el NM3 -NM4 en la mañana y el NM1-NM2 en la jornada de la tarde.

El recurso humano que posee el establecimiento es de un total de 70 trabajadores, los que se dividen en áreas específicas de acuerdo a sus labores. El Equipo Directivo está conformado por 6 profesionales, un director, un coordinador/a de asuntos pedagógicos (CAP) que ejerce la labor técnico pedagógica, dos coordinadores de convivencia escolar (CCE) para las jornadas de mañana/tarde, un Orientador y una Jefa de administración y finanzas (JAF). La dotación de profesores es de 38 docentes, de los cuales hay 26 docentes que se encargan del área de Formación General y 12 docentes en el área Técnico Profesional. Para el apoyo logístico y de mantenimiento de la institución se tiene a 26 asistentes de la educación, de los cuales los paradocentes son los que se encargan de las inspectorías de la mañana y la tarde, secretarías del Equipo Directivo, gestión de las salas de ENLACES, mantenimiento del aseo y ornato, administración del C.R.A y mantenimiento del inmobiliario. Además, el establecimiento posee un equipo psicosocial el cual es guiado por el Orientador y conformado por un Trabajador social, una Psicóloga y una Psicopedagoga.

Cabe destacar que producto del Decreto con fuerza de Ley n° 3.166, instaurado el 29 de enero de 1980 y actualizado el 17 de noviembre de 1997, el establecimiento escolar se financia producto de una asignación anual de recursos, de acuerdo a la cantidad de alumnos matriculados que se tenga al 30 de abril del año respectivo, en relación a la matrícula que existía al 30 de abril de 1996, esto con el objeto de financiar la operatividad y funcionamiento de la institución. Estos montos se establecen y reajustan de acuerdo a la Unidad de Subvención educacional (U.S.E.), por tanto, los montos específicos a pagar por estudiante, son los entregados por la subvención regular. Hay que destacar que solo se entrega esta subvención regular sin tener derecho a Ley S.E.P (Subvención escolar preferencial) de acuerdo al artículo n° 4 de la Ley N° 20.248 y tampoco a los montos entregados por P.I.E (Programa de integración escolar), a pesar de tener un 96, 2% de vulnerabilidad.

Las instalaciones que posee el instituto están divididas en 3 pabellones conformando 20 salas de clases, un laboratorio de Ciencias, una sala de Enlaces, una sala de Computación, dos salas de Redes de informática (Hardware y Software), un C.R.A, una sala de conferencias, un Gimnasio deportivo techado, una Multi-cancha, un espacio de Street Work, una sala de atención de apoderados, una sala de reuniones, dos salas de inspectoría, una sala de música, una sala de periodismo, una sala de profesores, dos baños para profesores, dos espacios de baños para alumnos, una enfermería, un casino, un comedor de alumnos, un comedor de profesores, un área de estacionamientos y variadas áreas verdes. Por tanto, todas las personas que trabajan en el establecimiento pueden hacer uso de las instalaciones con las que se cuentan, para el desarrollo de sus funciones y roles

La misión del establecimiento declarada en el P.E.I del año 2015 vigente hasta la actualidad, es “El Instituto Superior de Comercio es una Institución de Educación Media Técnico Profesional que tiene como propósito formar jóvenes con alto nivel académico y moral, que les permita ingresar con éxito en la vida laboral y/o continuar en la Educación Superior, logrando con ello, mejorar su calidad de vida y la de su comunidad”.

La visión de la institución es “Ser un instituto líder en enseñanza Técnico Profesional de la provincia que se destaque por su formación académica, profesional y ética. Logrando ser reconocido por la comunidad como una institución que valora a sus estudiantes,

desarrolla sus competencias y entrega las bases para insertarse en la vida laboral, continuar sus estudios y enfrentar los retos de la sociedad futura”.

### 3.1. Índice de vulnerabilidad

La vulnerabilidad del establecimiento entre los años 2013 y 2018 se resume en la tabla n°1 presentada a continuación:

**Tabla n°1**

Índice de vulnerabilidad entre los años 2013-2018

<b>Año</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>IVE</b>	75,5%	75,9%	79,3%	80,2%	84,3%	91, 57%

(Fuente: [P.E.I 2015-2018-www.junaeb.cl](http://P.E.I 2015-2018-www.junaeb.cl))

El índice de vulnerabilidad que tiene el establecimiento se constata con cifras levantadas, que dan cuenta de la situación desde el año 2013 hasta la actualidad. Estas cifras muestran que este indicador del establecimiento y sus estudiantes ha subido exponencialmente cada año, teniendo en 2013 un 75,5% de vulnerabilidad en comparación con el 2018 en donde el establecimiento cuenta con un 91,57% de sus alumnos en esta misma situación. El rango de años en donde se encuentra el mayor aumento de esta situación es en 2017-2018 que aumento en un 7,2 %.

### 3.2. La matrícula total por años

La matrícula total entre los años 2013 y 2018 del establecimiento se resume en la tabla n°2 presentada a continuación:

**Tabla n°2**

Matrícula total entre los años 2013-2018

<b>Año</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>N°</b>	1.367	1.281	1.302	1280	1234	1067

(Fuente: [P.E.I 2015-2018-Datos de eficiencia interna](http://P.E.I 2015-2018-Datos de eficiencia interna))



La matrícula total que presenta el establecimiento entre los años 2013 y 2018 ha tenido una baja sostenida en el tiempo, agudizándose entre los años 2017-2018. Esta situación específicamente en 2013 era de 1367 estudiantes, en tanto en el año 2018 el número total de estudiantes era de 1067. Esto, conlleva muchos desafíos para la gestión de los Equipos Directivos, como también para los docentes que trabajan en la institución. La matrícula total por tanto, presenta una concordancia efectiva con el aumento de la vulnerabilidad, es decir cada vez se tienen menos alumnos y a la vez estos que llegan son más vulnerables.

### 3.3. Indicadores de eficiencia interna por año

Los indicadores de eficiencia interna que se pudieron constatar entre los años 2013 y 2017 son presentados en la tabla n°3:

**Tabla n°3**

Indicadores de eficiencia interna entre 2013-2017

<u>Años</u>	<u>2013</u>	<u>2014</u>	<u>2015</u>	<u>2016</u>	<u>2017</u>
<b>Variable</b>	<b>% de logro</b>	<b>% de logro</b>	<b>% de logro</b>	<b>% de logro</b>	<b>% de logro</b>
<b>Rendimiento (Aprobados)</b>	90%	95%	96%	94%	95%
<b>Asistencia promedio</b>	87%	89%	87%	88%	85%
<b>Retención</b>	95%	98%	98%	99%	96%
<b>Titulaciones (Prácticas)</b>	64%	66%	71%	67%	82%

(Fuente: [P.E.I 2015-2018-Datos de eficiencia interna](#))

Los indicadores de eficiencia interna muestran que los resultados siguen siendo similares en torno a asistencia promedio y retención, con no más del 2% de dispersión entre el 2013 y el 2017, el rendimiento, es decir los aprobados en cada una de las materias

asciende de 90% en 2013 a 95% en 2017 teniendo una mejora leve de sus resultados. El indicador que contiene mejores resultados es el de las titulaciones, en donde los jóvenes que egresan del NM4 el 2013, solo el 64% de ellos finalizaba con éxito su práctica profesional y por tanto obtenía su título, ya en 2017 esta cifra subió teniendo un 82% de titulados, lo que beneficia totalmente a los indicadores de eficiencia interna del establecimiento.

### 3.4. Oferta educativa 2018

La oferta educativa que se ofrece en el año 2018 está resumida en la tabla n°4 presentada a continuación:

**Tabla n°4**

Oferta educativa año 2018

<b>N° Total de cursos</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>Total</b>
<b>Formación general 1° y 2° medio</b>	5	7			12
<b>Administración R.R.H.H.</b>			4	4	8
<b>Administración Logística</b>			2	2	4
<b>Contabilidad</b>			2	2	4
<b>Conectividad y Redes</b>			1	1	2
<b>Total</b>	5	7	9	9	30

(Fuente: [P.E.I 2015-2018-Datos de eficiencia interna-www.insuco.cl](http://www.insuco.cl))

La oferta educativa presentada por el establecimiento en el año 2018 se compone de 12 cursos referentes al NM1 y NM2, los cuales se separan en el NM1 con 5 cursos y el NM2 con 7 cursos, la oferta de carreras en el NM3 y NM4 son 4 que se imparten por 2 años, teniendo Administración mención Recursos Humanos con 8 cursos en total, Administración mención Logística con 4 cursos en total, Contabilidad con 4 cursos en total y Conectividad y

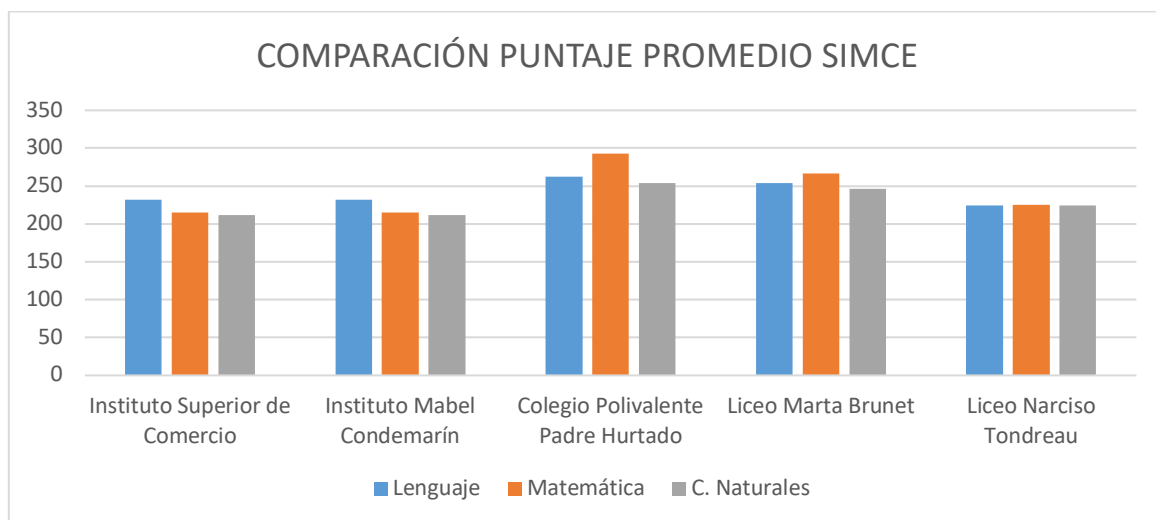
redes con 2 cursos. La totalidad de los cursos que existen en el establecimiento son 30 con la consiguiente oferta educativa ya presentada.

### 3.5. Comparación de puntajes promedio SIMCE del Instituto con otros establecimientos del mismo GSE.

Es relevante para el entendimiento completo de los resultados del establecimiento, hacer una comparación de los puntajes promedio SIMCE de otros establecimientos del mismo GSE (grupo socio-económico), el cual se encuentra en el grupo “Medio-Bajo”. Por tanto los datos de la institución en estudio están resumidos en la tabla n°5:

**Tabla n°5**

Comparación puntaje promedio SIMCE



(Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la educación)

El puntaje de la institución, en relación a los de otros establecimientos del mismo grupo socio-económico da cuenta de que el establecimiento tiene una diferencia de 30 puntos menos en la prueba de Lenguaje con el colegio que tuvo el mejor resultado, el cual fue el Colegio Polivalente Padre Hurtado, y tiene una diferencia de 8 puntos sobre el de menor puntaje que fue el Liceo Narciso Tondreau con 224 puntos. En la evaluación SIMCE de matemática se ve una distancia muy grande siendo el establecimiento el del menor puntaje en conjunto con el Instituto Mabel Condemarín con 215 puntos cada uno, esto es crítico puesto que el establecimiento con mejor puntaje lo superó en 88 puntos. En la

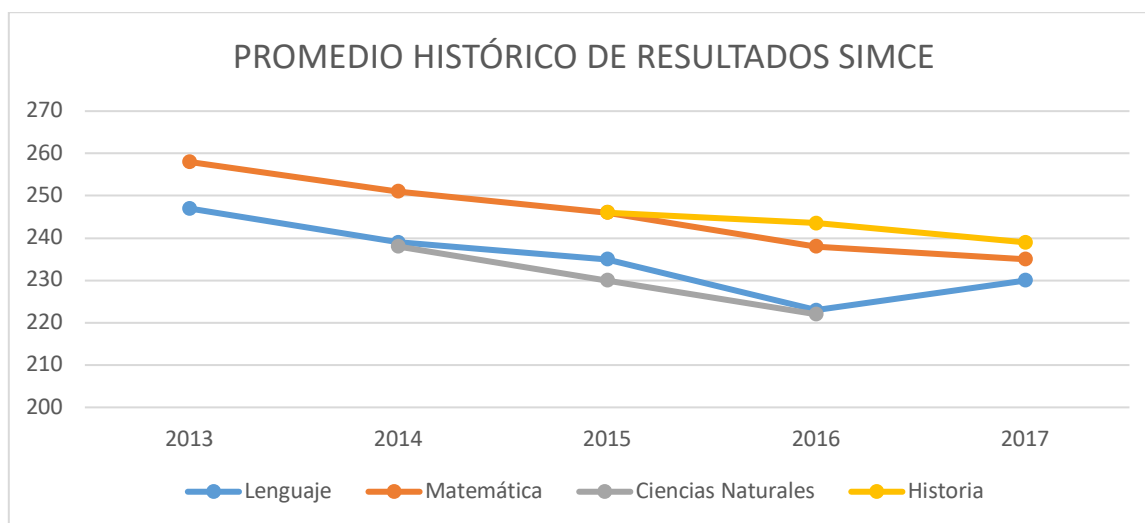
prueba de Ciencias naturales el establecimiento también tuvo el menor puntaje con 212 puntos al igual que el Instituto Mabel Condemarín, teniendo una distancia con el de mayor de puntaje de 42 puntos.

### 3.6. Promedio histórico de los resultados SIMCE en el establecimiento

Los promedios en puntajes de los resultados de la evaluación nacional SIMCE entre los años 2013-2017 esta resumida en el gráfico n° 1:

#### Gráfico n°1

Promedio de los Puntajes SIMCE por subsector entre 2013-2017



(Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la educación)

Los resultados de los puntajes SIMCE entregan “información que permite complementar el diagnóstico sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en los establecimientos” (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Es así como, lo que se puede observar en la tabla n°6 en relación a los resultados SIMCE por subsector entre 2013-2017, es que estos van en descenso en los subsectores de Matemática con 23 puntos menos, Ciencias Naturales con 16 puntos menos e Historia y Geografía con 7 puntos menos en el NM2 respecto a los años anteriores. En el caso de Lenguaje entre el 2013 y 2016 la disminución de puntajes se vio reflejada en 24 puntos menos entre esos años, la excepción es en el año 2017, en el que se puede observar un aumento de 7 puntos, pero que aun así no logra igualarse ni superar al puntaje del año 2013, 2014 ni 2015.

## **4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE**

### **4.1. Objetivos de Diagnóstico**

#### **Objetivo general**

- Comprender desde la perspectiva de los docentes los niveles de cultura escolar del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar el lenguaje institucional desde la perspectiva de los docentes del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán.
- Describir desde la perspectiva de los docentes los valores culturales del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán.
- Reconocer las creencias de los docentes sobre la cultura escolar del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán.

### **4.2. Marco metodológico**

En esta sección se presentará el marco metodológico que se usó en el levantamiento de la línea base, mediante la descripción del alcance del estudio, la muestra, los instrumentos y técnicas de recolección de la información, el plan de análisis y los resultados de la línea base.

La metodología de esta presentación de línea base es cualitativa, lo que permitió entender tal y como lo menciona Taylor y Bogdan (1984) el complejo mundo de la experiencia vivida, desde el punto de vista de las personas que la viven.

#### **4.2.1. Alcance del estudio**

El alcance de este estudio es descriptivo, puesto que pone su interés en describir lo que las personas creen y piensan, de manera fidedigna. El estudio descriptivo entrega la

posibilidad de tener una riqueza en los detalles a investigar, con el objeto de reconocer las características de la cultura escolar del establecimiento. Así es como, Hernández, Fernández y Baptista (2014) dan a conocer que “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92).

#### **4.2.2. Muestra**

Las técnicas de muestreo que se ocuparon en esta investigación son de tipo intencional, porque se requieren para el levantamiento de la información, docentes que conocen el fenómeno y que tengan ciertas características específicas.

Como se pudo observar en el apartado de antecedentes de contexto, el establecimiento investigado es de enseñanza Técnico profesional, contando con carreras del área comercial y de servicios. La matrícula del establecimiento es de 1067 estudiantes, contando con una planta de 38 docentes, los cuales imparten su enseñanza en 30 cursos que abarcan los niveles de enseñanza desde el NM1 hasta el NM4.

Es relevante dar a conocer que los docentes en este estudio, son indicadores válidos para levantar datos de nivel cultural sobre aspectos docentes, como también directivos. Es decir, que los docentes son buenos indicadores para diagnosticar lo que pasa a nivel docente y también así directivo. En este sentido, la muestra constó solo de docentes de la institución, no considerando la visión directa de los directivos, principalmente por problemas de tiempo, recursos y disposición de los actores, lo que no quita que desde el punto de vista práctico los docentes no sean tal y como se mencionó, indicadores válidos sobre lo que pasa en los estamentos del establecimiento.

El tamaño de la muestra se realizó en base al total de los 38 docentes del establecimiento, los que representan el 100% de estos en el establecimiento. La muestra ocupada en el levantamiento de los datos es de 21 docentes en total, 13 docentes en el proceso de entrevista semi-estructurada y 8 docentes que participaron del focus group, es

decir que ellos representan el 55% de los docentes de toda la institución. Este número de actores participantes del diagnóstico son un indicador de confianza de lo que ocurre en el establecimiento.

Así es como se usaron diferentes criterios para la selección de estos 21 docentes en la muestra. El primer criterio de selección fue que los docentes tuvieran una antigüedad mínima de 3 años, esto con el objeto de que la información que se recolectará de sus percepciones fuese más fiable y válida, por el conocimiento de la cultura de la escuela que ya poseían.

El segundo criterio de selección fue que cumplieran con la labor de profesores jefes, puesto que estos tienen una idea más amplia de la realidad del establecimiento principalmente por la cercanía que tienen con los estudiantes de sus cursos y el tipo de orientaciones e interrelaciones que deben realizar estos con la comunidad.

El último criterio utilizado es la cantidad de horas de contrato que contaban en el establecimiento, de las cuales solo se utilizó para el levantamiento de la información a docentes que tuviesen más de 20 horas de contrato.

Es importante decir que no se tomó en cuenta la especialidad técnica profesional o de formación general en la cual se desempeñaban los docentes, esto debido a que no hay evidencia y bibliografía científica referente a la diferenciación de culturas o subculturas de trabajo escolar en torno a los docentes de formación técnico profesional y los de formación general. En este sentido, tal y como se mencionó anteriormente, este ámbito no se analizó de forma separada, si no que la escasa evidencia que existe respecto a cultura escolar en la educación técnico profesional los estudia como cuerpos docentes igualitarios, sin diferencias. Tampoco se tomó en cuenta, el sexo o edad de los docentes.

Los criterios de selección de la muestra fueron resumidos y enumerados en la tabla n° 6 para un entendimiento más claro y preciso de esto:

**Tabla n°6**

Criterios de selección de la muestra.

<b>CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA INTENCIONADA</b>	
<u>CRITERIO DE SELECCIÓN</u>	<u>CANTIDAD O CUALIDAD DEL CRITERIO</u>
• AÑOS DE SERVICIO EN LA INSTITUCIÓN	• MÍNIMO 3 AÑOS DE SERVICIO
• TRABAJO DE JEFATURA DE CURSO	• PROFESOR JEFE
• CANTIDAD DE HORAS DE CONTRATO	• MÍNIMO 20 HORAS DE CONTRATO

#### **4.2.3. Instrumentos y técnicas de recolección de información**

Las técnicas de recolección de información fueron dos principalmente; la entrevista semi-estructurada y el focus group. Estos instrumentos se crearon en relación al modelo de Schein (1988) que mide los niveles de cultura organizacional de un establecimiento y se validaron por expertos los que hicieron la revisión y aceptación de estos instrumentos. Para poder utilizar el modelo en el contexto de la escuela o la institución educativa, este fue modificado y validado en relación a las características del establecimiento en concordancia con los niveles y dimensiones dadas por Schein.

La entrevista semi-estructurada se utilizó debido a que es un tipo de instrumento que permite conocer al entrevistado, conocer sus percepciones y además le entrega libertad al entrevistado para que pueda dar sus puntos de vista en relación a lo que el entrevistador le pregunta (Hernandez et al., 2014).

El segundo instrumento que se utilizó fue el focus group, el cual dio a conocer la percepción de los docentes en formato grupal, esto debido a que produce una interacción entre los entrevistados y el entrevistador, en un mismo momento. Las fortalezas de esta técnica es que permite conocer el discurso social que tienen los docentes sobre la institución y sus características, elementos que son centrales para poder trabajar la cultura de una escuela. Ayuda también a que los docentes sientan menos timidez para poder decir lo que piensan debido a que están con más personas, es decir, se sienten con más libertad de expresar sus pensamientos en lo más profundo de sus creencias.



## Modelo

Para poder realizar el diagnóstico de la cultura escolar de la institución, es necesario poseer modelos por los cuales encausar teóricamente el trabajo. En relación a esto, existen modelos de cultura que pueden realizar esta labor, de los cuales el más usado y analizado por la bibliografía científica especializada en este tema, es el modelo de cultura organizacional de Edgard Schein de 1988 (Pedraza, Obispo, Vásquez y Gómez, 2015).

En un primero momento los modelos de cultura se enfocaron primordialmente a organizaciones empresariales, para posteriormente y más recientemente realizar el análisis específico en torno a la cultura de las instituciones educativas (García-Zarate, 2013). De acuerdo a esto último, es necesario explicitar que el modelo de cultura organizacional de Schein, fue adaptado al ámbito escolar para con esto poder analizar los niveles de cultura escolar que existen en el establecimiento.

El modelo fue escogido por su importancia, coherencia, claridad y a la vez contingencia al tema. En este sentido, es importante explicitar que las pautas de entrevistas semi-estructurada y focus group presentadas anteriormente, fueron creadas en relación al modelo de Edgard Schein (1988) y validadas por expertos en torno a investigación cualitativa. En este sentido para la construcción y estructura de estas pautas, se utilizaron los niveles de cultura escolar entregados por Schein, siempre teniendo como finalidad de estudio cumplir a cabalidad con los objetivos de diagnóstico presentados previamente.

Tal como se mencionó, las pautas de entrevistas fueron construidas en relación al modelo de Edgard Schein (1988) y a los objetivos de diagnóstico. Por tanto y de acuerdo a lo expresado en los objetivos, los niveles de cultura escolar analizados en su totalidad serán el segundo y el tercero, es decir, todas las tipologías de los “valores” y las “presunciones subyacentes básicas”.

Mientras que en el primer nivel llamado “producciones/artefactos” solo fue considerada la tipología “lenguaje”, puesto que el foco de esta se centra en descubrir el grado de coherencia que hay entre lo que dan a conocer los docentes y la estructura de metas y objetivos institucionales que tiene el establecimiento. Las otras 5 tipologías del

primer nivel no fueron consideradas, debido a que no aplican en relación con los objetivos de diagnóstico. Todo esto puede observarse con mayor claridad en la tabla n°7.

**Tabla n°7**

Niveles y tipología.

NIVELES	TIPOLOGÍA
• Artefactos	• Lenguaje
• Valores	• Valores
	• Reglas
• Creencias	• Sobre la institución y el entorno.
	• Sobre la realidad socioeconómica, el espacio y el tiempo
	• Sobre la enseñanza-aprendizaje.
	• Sobre las relaciones interpersonales.
	• Sobre las expectativas.

En el apartado de anexos se puede encontrar el modelo completo de Edgard Schein (1988) y las pautas de entrevistas semi-estructurada y focus grupo.

#### **4.2.4. Plan de análisis de datos**

El análisis que se realizará será un análisis hermenéutico, puesto que el foco serán las percepciones de los docentes del instituto de acuerdo a la cultura escolar y como estos piensan su labor en educación, es decir sus creencias y sobre lo que se quiere como institución (Cárcamo, 2005).

El plan de análisis de datos iniciará con la realización de las entrevistas semi-estructuradas y el focus group a los docentes de la institución. Estas técnicas de recolección de información serán grabadas con un dispositivo tecnológico de grabación, para con esto pasar al proceso de transcripción de todos los datos levantados en estas instancias.

Después de la transcripción de las entrevistas y el focus group, se pasará al proceso de categorización y subcategorización de los elementos comunes de las percepciones de los

docentes. En este caso, las categorías y subcategorías del proceso investigativo son apriorísticas, es decir, surgen “antes de” iniciar el proceso de levantamiento de datos. Por tanto estas categorías “surgen directamente desde los objetivos específicos, y por ello, lo más lógico es pensar en una categoría por cada objetivo específico” (Cisterna, 2007, p. 15).

Las categorías fueron divididas en subcategorías de análisis, identificando y reconociendo la bibliografía específica sobre los niveles culturales de Schein (1988). De este trabajo surgieron las subcategorías de análisis las cuales están desglosadas y reunidas en la tabla n°8:

**Tabla n°8**

Categorías y Subcategorías de análisis por objetivo específico.

<b>CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR OBJETIVO ESPECÍFICO</b>		
<u>OBJETIVO ESPECÍFICO</u>	<u>CATEGORÍA</u>	<u>SUBCATEGORÍAS</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar el lenguaje institucional desde la perspectiva de los docentes del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Artefactos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lenguaje</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Describir desde la perspectiva de los docentes los valores culturales del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valores</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reglas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer desde la perspectiva de los docentes las creencias sobre la cultura escolar del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre la institución y el entorno</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre la realidad socioeconómica, el espacio y el tiempo</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre la enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre las relaciones interpersonales.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre las expectativas.</li> </ul>

Las categorías identificadas son 3 y las subcategorías 9, las que se segmentan de acuerdo a los objetivos de la investigación. La descripción de cada categoría y subcategoría están contenidas en la tabla n° 9:

**Tabla n°9**

Descripción de categorías y subcategorías.

DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS			
CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
• Artefactos	“Está dado por el entorno físico y social. En este nivel cabe observar el espacio físico, la capacidad tecnológica del grupo, su lenguaje escrito y hablado y la conducta expresa de sus miembros” (Extraído de Pedraza, Obispo, Vásquez y Gómez, en Schein 1988).	• Lenguaje	Artefacto de la cultura por el cual la organización se comunica.
• Valores	Convicciones que reflejan en última instancia la manera en que deben relacionarse los individuos, ejercer el poder y pueden ser validados si se comprueba que reducen la incertidumbre y la ansiedad.	• Valores	Convicciones del establecimiento que se demuestran en los proyectos de valores institucionales.
		• Reglas	Conjunto de reglas que regulan la convivencia, evaluación y relaciones entre los individuos de la comunidad.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias</li> </ul>	Presunciones Implícitas que realmente orientan la conducta, y enseñan a los miembros del grupo la manera de percibir, pensar y sentir las cosas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la institución y el entorno.</li> </ul>	Creencias del grupo en torno a la institución y el contexto geográfico.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la realidad socioeconómica, el espacio y el tiempo</li> </ul>	Creencias del grupo en relación a lo que pasa en el establecimiento en torno a los niveles socioeconómicos, los espacios y el tiempo.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	Creencias del grupo en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las relaciones interpersonales.</li> </ul>	Creencias del grupo en torno a las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las expectativas</li> </ul>	Creencias del grupo respecto a las expectativas sobre el aprendizaje

Ya identificadas y descritas las categorías y subcategorías apriorísticas el proceso siguiente del plan de análisis es la codificación de la información recopilada en las entrevistas semi-estructuradas y el focus group.

Los datos de acuerdo a lo que menciona Hernandez et. al. (2014) se codifican para tener una descripción más completa de éstos, para resumirlos y con esto eliminar la información irrelevante. En este sentido se realizó primeramente la codificación mediante la identificación de palabras y/o conceptos claves similares, de acuerdo a todas las

respuestas e información de los docentes en los instrumentos de recolección de datos realizados.

La codificación por tanto, se generó en base a la identificación de patrones o temáticas con similitud lingüística, en relación a todas las respuestas de los docentes por cada una de las subcategorías apriorísticas.

El plan de análisis de datos prosigue con la lectura relacional de los datos. En este sentido se pudo relacionar entre sí las respuestas de los docentes previamente obtenidas la etapa de identificación de palabras y/o conceptos claves, analizando cada una de las respuestas en relación a cada uno de los docentes. En este sentido cada código, se relacionó entre sí para determinar relaciones entre categorías y con esto poder realizar un análisis más exhaustivo de los datos. La codificación por tanto entrego la oportunidad de resumir la información y con esto poder agrupar y volver a relacionar los datos.

Uno de los puntos importantes a señalar es que si bien las categorías son las que enuncia el modelo, los resultados y la descripción de estos fue realizada en torno a lo que los docentes fueron significando, es decir que los resultados recogen como ellos fueron realizando el discurso. Por tanto, si bién las categorías y subcategorías iniciales son las que da a conocer Shein (1988) los resultados se describieron de acuerdo a la percepción de los actores y la concentración de significados de los sujetos en estudio.

Así, se pudo analizar los datos cualitativamente, mediante la realización de técnicas de levantamiento de información, grabación de estas técnicas, transcripción de estas grabaciones, categorización y codificación, y por último la descripción de los resultados y la identificación de los principales problemas de la investigación.

### **4.3. Resultados**

En esta sección, se describen los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos de recolección de información aplicados a los docentes de la institución. Estos fueron las entrevistas semi-estructuradas y el focus group, los que previamente tuvieron que ser creadas y validadas, para su uso en la investigación.

Las categorías analizadas tal como se muestra en la tabla n° 7, fueron 3. Los “artefactos”, los “valores” y las “creencias”. En torno a los “artefactos”, se analizó la subcategoría identificada como “lenguaje”, para identificar si se podía establecer un lenguaje común en torno a las metas y objetivos institucionales. En relación a los “valores” se analizaron las subcategorías de “valores” y “reglas” para develar las convicciones que reflejan la manera en que se relacionan los docentes y como estos interactúan en su ámbito laboral. Por último la última categoría analizada fue la de “Creencias”, en donde se pudo conocer la percepción de los docentes, desde el ámbito de las presunciones implícitas que orientan la conducta y la manera de pensar y sentir su labor como docentes, en esta categoría fueron analizadas las “Creencias” de los docentes “Sobre la institución y el entorno”, “Sobre la realidad socioeconómica, el espacio y el tiempo”, “Sobre las relaciones interpersonales” y “Sobre las expectativas”.

#### **4.3.1. Una cultura escolar de mejora incipiente**

Los antecedentes de contexto muestran una tendencia hacia la disminución de los resultados, como también así un aumento en la vulnerabilidad del establecimiento. Los docentes, además, perciben muchas dificultades, barreras y problemas en el establecimiento, pero de acuerdo a los datos y la información levantada también reconocen que hay ciertos aspectos en los cuales ha existido una mejora que, a pesar de no ser institucionalizada, está empezando a ser identificada entre los docentes como una forma de trabajo.

Los docentes atribuyen en la mayoría de los casos que las relaciones laborales con sus directivos es buena y se están empezando a gestionar procesos de mejora de forma lenta, pero sin desconocer que la falta de personal, de apoyo técnico pedagógico, formación continua, trabajo colaborativo entre departamentos y aprendizaje entre pares son grandes aspectos institucionales que podrían entregarles mejores herramientas para hacer su trabajo de una manera más profesional. Esto sumado a la disminución de puntajes en resultados académicos en pruebas estandarizadas, lo cual ha llevado según los docentes a

empezar a cambiar la forma en que se trabaja, es decir que desde esta crisis institucional se inició el proceso de reestructuración organizacional.

#### 4.3.1.1. Lenguaje no institucionalizado

Una de las características principales de los establecimientos que son efectivos y tienen una cultura escolar de mejora institucionalizada es que el grado de institucionalización de los procesos educativos (Bellei, et. al, 2014) son altos, y la mayor parte de las prácticas y acciones compartidas, y de comunidad, se dan a conocer por el lenguaje institucional similar de sus integrantes. En este aspecto, el generar un lenguaje común para traspasar y “empapar” a la comunidad con las metas y objetivos institucionales es el desafío principal para lograr la efectividad.

El lenguaje en relación a lo señalado por Schein (1988) es el modo por el cual habla la organización y este tiene un rol y labor muy importante, debido a que muestra como la institución se comunica, tanto interna como externamente. Por tanto, identificar si los docentes de la escuela tienen un lenguaje común en relación a los objetivos y lineamientos de la institución es primordial al momento de entender la cultura de la escuela y la posibilidad de mejora de esta.

Al momento de analizar el lenguaje de los docentes, se puede dar a conocer que estos en su “gran mayoría”, no comparten un lenguaje común entre ellos, ni tampoco con la organización. No existe un lenguaje de comunidad, que pueda dar paso a una cultura institucionalizada, donde los docentes tengan conocimiento y estén alineados con la misión y visión, los valores, los reglamentos y los desafíos del establecimiento, que son los lineamientos por los cuales transita la institución. Esto es muy perjudicial puesto que el lenguaje que tienen las instituciones se transmite y en ocasiones se transforma en realidades legitimadas por la comunidad (Schein, 1988). Evidencia de esta situación la entrega el docente 12, docente 4 y docente 13, *“La misión habla, de la inserción de la sociedad en el establecimiento”* (P1, D12), *“Bucha no recuerdo”* (P2, D4), *“Ehhh....de la visión, de la visión del colegio ehh.....ahí se me produce la confusión, pero creo que es ahí en la parte valórica y ética, fomentar harto eso”* (P3, D13).



En el análisis, había algunos docentes que daban a conocer de forma común y similar ciertos aspectos de la institución en su lenguaje, es decir, conocían los rumbos, prácticas y acciones que tenía el establecimiento, pero no lograba ser de la mayor parte de los docentes. En este sentido cobra relevancia el cómo los docentes comunican sus percepciones sobre el rumbo de la institución, el docente 6 y el docente 7 lo reflejan “*sé que tiene que ver con la formación de personas integrales*” (P1, D6), “*formar jóvenes para la vida laboral, una eh.....estudios superiores, fomentado la parte valórica*” (P1, D7). Así mismo, algunos docentes daban a conocer con un lenguaje común su ideal de formación de estudiantes y la mayor parte de ellos coincidían en la formación valórica e integral, hacia una educación de calidad, los cuales son aspectos primordiales del proyecto educativo del establecimiento.

Por tanto, al momento de analizar el lenguaje de los docentes, este no está institucionalizado y en la mayor parte de los casos se evidencia un desconocimiento de los objetivos y metas de la institución, los cuales están presentes en el proyecto educativo. Aun así, se constata una incipiente similitud lingüística y conceptual en aspectos de la mejora institucional en algunos docentes.

#### 4.3.1.2. Gestión curricular poco efectiva

La gestión curricular es otro de los aspectos que de acuerdo a la percepción de los docentes es importante analizar. La gestión curricular y las creencias que tienen los docentes de ella, es clave a la hora de poder identificar qué y cómo se quiere enseñar. En este aspecto el establecimiento da a conocer en su proyecto educativo y en sus reglamentos una gestión del currículum, que en la mayor parte de los casos analizados, se contrasta totalmente con las creencias de los docentes y por consecuencia en el diseño, implementación y evaluación del currículum que realizan los docentes en el aula.

La gestión curricular es una de las grandes áreas del mejoramiento y efectividad educativa (Bellei et. al, 2014) y por ende tiene consecuencias directas en los resultados del establecimiento.

#### 4.3.1.2.1. Área técnico pedagógica y recursos para la enseñanza-aprendizaje insuficientes

Dentro del área técnica pedagógica, los docentes dan a conocer que esta es una de las principales barreras para el desarrollo de una gestión del curriculum efectiva. Una de las percepciones que más similitud tuvo entre los docentes, fue la ausencia de personal especializado en las unidades técnico pedagógico, y el poco apoyo que reciben los docentes. En este sentido el docente 10 da a conocer: *“Paso palabra, no sabría decirte que, es que la verdad para la cantidad de niños que hay, faltan más manos, el hecho de ser coordinador de asuntos pedagógicos implica un montón de funciones, 2 personas no alcanza para la cantidad”* (P11, D10).

Una de las percepciones que en su mayoría dieron a conocer los docentes es la poca preparación permanente y capacitación que reciben los docentes, lo que en palabras de estos afecta en la innovación y mejoramiento constante de las prácticas de los docentes. En este ámbito el docente 6 se refiere a esto *“Yo el apoyo que encuentro es que uno puede recurrir a la CAP o solicitar ayuda a algún colega, pero no veo que tengamos una preparación permanente o si la tenemos es como, son como muchas cosas y sobre todo cuando estamos cansados, uno quiere cosas más concretas y derrepente nos vamos en muchas palabras”* (P12, D6).

El docente 11 también se refiere al área de la capacitación-formación y al uso de recursos como una de las falencias del establecimiento *“Mmmm.....yo creo que preparar más a los profesores, capacitaciones en lo que respecta a recursos, eso que van ahora instalar los datos, igual es fome clase en la pizarra y data, aún estamos en lo mínimo que se puede hacer en una sala...creo que en esas cosas estamos al debe, la capacitación obviamente pero capacitación que lleve algún cambio en el aula”* (P11, D11).

El docente 8 da a conocer de la misma manera, que una de las cosas que debería fortalecerse es la formación permanente *“Eh.....creo firmemente que debería estar en la capacitación de los docentes en todas sus áreas, que tengan el tiempo disponible, y lo otro, en el fortalecimiento de buenas prácticas y en el establecimiento buenas y mejores prácticas”* (P11, D8). Al igual que el docente 7 *“Creo que se nos podría capacitar más a los*

*docentes, actualizarnos en las TICs, más en la parte psicológica, nosotros algunas veces nos vamos alejando de los niños en la parte generacional” (P11, D7).*

Dentro de este mismo aspecto de la preparación y capacitación a los docentes, estos creen que existe poco apoyo institucional, por parte de su establecimiento en el área de la formación continua. Esto no significa que los docentes creen que no existe, sino que no está institucionalizado como una práctica formal, por esto mismo es que ellos creen tal como se evidencio anteriormente que la capacitación es uno de los aspectos que debería implementarse de una manera más constante y selectiva. Esto lo da a conocer el docente 8 *“En general el apoyo es escaso, principalmente las capacitaciones que se hace son muy esporádicas y son muy general, pero existe apoyo que alguno le sirve más menos, pero así como una práctica no está” (P12, D8).*

El apoyo insuficiente que perciben los docentes también se enfoca en los recursos que se tienen para esto, el docente 11 lo refleja *“Aparte de infraestructura no es mucho el apoyo que me han prestado, voy a hablar como jefa de departamento hemos pedido varias cosas que hemos pedido han salido de nosotros, de la gestion de nosotros, de los contactos de nosotros, emmm la verdad no hay mucho apoyo en mi caso” (P12, D11)*

Por tanto, la mayoría de los docentes cree que al momento de necesitar apoyo en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje no hay y no se tiene el personal adecuado para poder ayudarse entre sí. Los apoyos que se hacen en este aspecto se realizan entre los mismos docentes, pero al momento de identificar el aprendizaje entre pares del establecimiento este casi es inexistente. Consecuencia de esto, es que cuando algún docente necesita ayuda en lo que a enseñanza-aprendizaje se trata, los docentes creen que solo tienen a sus colegas más cercanos para apoyarse, siendo este aspecto motivado por la amistad que hay entre ellos, no existiendo por tanto, un plan de Desarrollo Profesional Docente, donde existan docentes preparados para apoyar a sus pares o directivos que puedan dar los lineamientos de apoyo, seguimiento y monitoreo de los procesos de acompañamiento.

#### 4.3.1.2.2. Trabajo colaborativo escaso y comunidades de aprendizaje inexistentes

Otro de los aspectos relevantes a analizar en la gestión curricular es el trabajo colaborativo, el cual es casi inexistente en el establecimiento, es decir, los docentes no trabajan colaborativamente para poder tener mejores resultados. Se evidencia en la percepción de los docentes que todos trabajan aislados respecto a sus demás colegas, por tanto no existe una colaboración y tampoco un trabajo en equipo. El trabajo colaborativo es uno de los puntos clave en lo que a mejora se trata (CEPPE, 2009) y es uno de los lineamientos de efectividad que demuestran las escuelas que han tenido una mejora constante y sostenida en el tiempo.

Para evidenciar esto es necesario dar a conocer que todos los docentes creen que el trabajo colaborativo que se realiza en el establecimiento no es efectivo, en muchos casos no existe en algunos departamentos y si se presenta en algunos es netamente por los lazos de amistad entre los profesores y no producto de un plan institucional.

La ausencia o falta de efectividad del trabajo colaborativo se torna por tanto en uno de los puntos críticos de este levantamiento, esto lo demuestra muy bien el docente 3 *“Prácticamente nada, no nulo, creo que cada departamento se blindo, se aíslan, comparten sus vivencias entre ellos y sería como rico, compartir con el departamento de lenguaje que tenemos más de cercanía, en el tema del desarrollo crítico o lingüístico, argumentativo, creo que no lo tenemos...creo que somos muy mezquinos, en compartir y yo no sé por qué ocurre, realmente si compartiéramos más experiencias, material te juro que sería mucho más fácil, pero realmente es que no”* (P13, D3).

El docente 8 también da a conocer esta situación, la cual da cuenta que esta falta de trabajo colaborativo está íntimamente relacionada con los espacios que entrega el establecimiento para que este se realice. *“También, es muy escaso el trabajo colaborativo, solo se reduce en un intercambio de experiencias de alguna área, y eso se da porque nuestro tiempo de trabajo por departamento se ha visto mermado en el último tiempo, casi no tenemos tiempo para nosotros, casi no tenemos tiempo para trabajo por departamento, entonces se hace así como al paso, muy al lote”* (P13, D8). El docente 4 menciona algo

parecido *“Creo que es poco el trabajo colaborativo que se hace, como que cada se tratan de generar más las instancias pero no son suficientes, y porque no se hace trabajo colaborativo, no es porque no se quiera sino que por que no es un tema sistémico, es como un hecho aislado, de repente 1 vez al mes se da la instancia, para debería haber una periodicidad donde se pudiera hacer el tiempo para el trabajo colaborativo, compartir experiencias etc”* (P13, D4).

Una de las percepciones más frecuentes de los docentes, fue el escaso trabajo colaborativo de la institución y si es que se daba entre algunos docentes, tal como se mencionó anteriormente esto se debía principalmente a las buenas relaciones interpersonales que tenían con estas personas. Así es como este tipo de trabajo se daba en ámbitos de la amistad y la cordialidad, pero no como trabajo profesional institucionalizado. Esto lo refleja el docente 13 *“Ehh....creo que no, la pregunta dice se comparte abiertamente, creo que no, se relaciona más con la amistad, con los amigos uno conversa cosas, comparte cosas, pero institucionalizado no está”* (P15, D13).

El aprendizaje entre pares y la creación de comunidades de aprendizaje dentro del establecimiento, están dentro de los aspectos relevantes a la hora de entender la relación de profesionalidad entre los docentes. Esto no solo se da solo para el mejoramiento de sus prácticas y el perfeccionamiento de sus estrategias pedagógicas en el aula, sino que también para compartir su conocimiento y así lograr un desarrollo profesional entre pares docentes. En este aspecto los docentes perciben que existe un egoísmo en lo que a recursos de aprendizaje se trata, lo que incide en el trabajo y el compartir experiencias.

La opinión de los docentes sobre el aprendizaje entre pares, es que los profesores en el establecimiento no comparten sus experiencias, no comparten sus metodologías, mucho menos sus actividades ni evaluaciones debido a que no existe un plan de aprendizaje entre pares, que sea institucionalizado y que todos los docentes lo conozcan. Esto se ve reflejado en la idea de los docentes sobre las relaciones interpersonales y como estas pueden dar cabida a que se pueda aprender entre profesionales, pero no existe un aprendizaje entre pares dentro de la cultura de la escuela, por tanto este aspecto es inexistente en el establecimiento.

El docente 5 refleja esta situación *“La verdad es que nosotros nos encontramos hoy en día con que, existe mucho egoísmo en lo profesional, todavía hay mucha gente que quiere ganar puntos o lugares siendo reconocido, falta ese.....cachito de humildad respecto a lo que uno conoce, uno no podría siendo educador eh....no compartir sus vivencias o compartir sus conocimientos que le hacen bien al resto, pero lamentablemente vivimos en una sociedad donde el querer figurar muchas veces, el que quiere ir ganando espacios a través de logros personales importantes, pero que si no eres capaz de compartirlos y se diluyen en el tiempo”* (P15, D5).

Otros docentes describían que la causa del poco aprendizaje entre pares no solo se debía a los acotados espacios de participación que entregaba el establecimiento, sino que también a la falta de voluntad de los docentes por cooperar con sus colegas, tal como lo menciona el docente 2 y el docente 10, *“No yo creo que no, no se comparte el aprendizaje entre pares, y eso también incide en el tema del poco trabajo colaborativo que hay, más que la instancia, tampoco están los colegas dispuestos a compartir sus cosas y faltan las instancias para que se puedan conversar el tema de la educación y se pueda mejorar día a día”* (P15, D2). *“Yo no tengo ninguna, no es por pelar, pero ehh.....así como que aprendizaje entre pares, yo algunas veces siento que trabajo sola”* (P15, D10).

#### 4.3.1.3. Motivación docente disminuida

La motivación es otro de los aspectos que son relevantes a analizar dentro de la dimensión subjetiva del mejoramiento escolar. En este ámbito la configuración de esta motivación implica la existencia de prácticas que tienen la capacidad de sostener y actualizar ciertos elementos que para los docentes son importantes, debido a que un docente que tiene motivación por su profesión y se le reconoce como tal, podrá motivar a sus estudiantes tal como dice Bellei et. al (2014) a *“ser la única oportunidad”*, es decir al compromiso social como misión educativa. Este ámbito es muy importante debido a que de acuerdo a las características del establecimiento y sus condiciones socioeconómicas y

entorno, el establecimiento debe asumir que tiene la responsabilidad y compromiso de progreso para sus alumnos y está es una obligación social de primer orden.

#### 4.3.1.3.1. Profesionalismo docente y motivación docente

La profesión docente como tal, debe ser vista tanto en la responsabilización de los docentes por los aprendizajes de sus alumnos, como también en el apoyo que brindan para el logro de dichos aprendizajes. Así es como, si se fortalecen los vínculos entre los docentes y sus estudiantes, esto permite que se pueda generar una cultura motivacional compartida en la escuela. Esto también tiene que ver con la labor y misión que tiene el establecimiento educacional, puesto que en este sentido la formación de niños y adolescentes requiere profesionales reflexivos y con una actitud proactiva, en este ámbito Bellei et. al (2014) lo nombra como una “cultura de auto presión por mejorar” (p.78).

Muchos de los profesores declarativamente daban a conocer que creían en los estudiantes y sus capacidades, pero cuando se profundiza más en sus creencias muchos de ellos dan a conocer que asumen que su labor en el establecimiento es cada vez más compleja por el “tipo de niños” que se presenta en el establecimiento, esto se puede observar en lo que menciona el docente 11, *“...yo me acuerdo que hace 2 o 3 años atrás trabajamos con guías de contabilidad, hace tiempo, igual le sirvieron a los niños, habían otro tipo de niños igual...”* (P13, D11). El docente 3 también lo menciona *“...el estudiante es cortoplacista y conformista con lo que hace, y creo que no se le saca el provecho, creo que no es culpa de los profesores, creo que el área TP debería tener un poco más de mano dura en este aspecto...”* (P7, D3).

El docente 1 ahonda aún más en estos aspectos, *“Yo creo que no he podido llevar adelante lo que antes yo hacía aquí, porque no tengo ese alumno que verdaderamente viene a clase, el viene a otra cosa ahora, ese alumno comprometido con la asignatura, ese alumno interesado en la asignatura, ese alumno que siente, siente cierto, que el rol que cumple la asignatura va a ser un aporte en el punto de vista afectivo, del punto de vista a nivel de la salud, del punto de vista recreativo”* (P14. D1).

Todo lo analizado anteriormente afecta y tiene consecuencias directas en la labor docente y en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, las creencias de los docentes sobre los estudiantes y sus aprendizajes, dan a conocer que hay una desmotivación docente generalizada, principalmente por el “tipo de niños” (P13, D11) que hay en el contexto actual del establecimiento.

La motivación es uno de los aspectos que más influyen en el desarrollo de las clases, puesto que si el docente no está motivado, el entusiasmo, dedicación y orientación que entregue en sus clases no será la adecuada y por tanto los estudiantes no se sentirán motivados por el actuar docente, es decir, la motivación afecta directamente en el aprendizaje.

Algo que es preocupante, es la falta de motivación que se pudo encontrar en el establecimiento, en algunos casos esta ausencia de motivación se daba por el aislamiento que los docentes percibían en su trabajo, y en la falta de apoyo a su labor docente por parte de la comunidad. El docente 9 refleja esta situación *“fue muy difícil para mí, porque me sentía solo la verdad, este año me he integrado un poco mejor eh...porque fueron 2 años bastante difíciles, era aprender cosas nuevas para mí, aprender por aquí, por allá, entonces ahora siento que sí, pero me cuesta todavía con la gente antigua”* (P15, D9).

En muchas ocasiones las causas atribuidas a este “aislamiento” era el poco apoyo como cuerpo docente, tal como se vio anteriormente en donde el poco trabajo colaborativo y la ausencia de espacios y motivación por compartir experiencias y conocimientos da pie a que algunos docentes se sientan solos, esto lo refleja el docente 10 *“...yo algunas veces siento que trabajo sola, que, yo siempre estoy como compartiendo mis materiales, conversando de esto y lo otro, pero ellos como que no tienen esa disposición a, a compartir, no sé si será porque ellos serán hombres o yo seré la única mujer...”* (P15, D10).

Según los docentes la falta de motivación, por tanto, se relaciona mucho con la mezquindad, el egocentrismo y el individualismo docente. Pero no solamente la falta de motivación se vio producto de estos aspectos, sino que también a la ausencia de apoyo tal como se dijo anteriormente y reconocimiento de la institución a sus docentes, en este caso el docente 5 lo refleja muy bien *“...a mí, mi hija me pregunta dónde está el galvano de los 40 años de servicio tuyo, si tu teni de 30 de 35, donde está el de los 40, ehh.....no está po, a*



*nadie le importo, nadie dijo nada, todos los años hay una ceremonia de aniversario, se entregan galvanos al mejor de este, al mejor de lo otro, y ahí está la respuesta, no hay mucha preocupación de reconocer el trabajo de un profesor, o la trayectoria de un profesor, no se ehh...” (P17, D5).*

#### 4.3.1.3.2. Las bajas expectativas docentes

Algunos docentes declarativamente daban a conocer que propiciaban en sus estudiantes altas expectativas para el trabajo en clases, tal y como lo menciona el docente 2 *“Bueno yo mmm....personalmente cuando comienzo mis clases ehhh....., o cuando los conozco yo les genero altas expectativas a mis alumnos, y si hago por ejemplo un módulo X yo les explico lo que ellos van a aprender como lo van a aprender y para que les van a servir, y yo por ejemplo les hago que ellos se imaginen que están en una gran empresa, que ellos lo aplicaran en un año más y que esto les va a servir para toda su vida laboral, entonces siempre les genero altas expectativas” (P16, D2).*

Además de la declaración de expectativas de los docentes a los estudiantes sobre el aprendizaje, están algunos otros docentes que reflejan en su lenguaje tener expectativas altas en sus estudiantes, tal y como lo menciona el docente 10 *“Siempre creo que ellos son capaces de más, y de hecho he tenido algunos progresos de personas que yo creí que les iba a costar un poquito más, han tenido un avance y eso me genera que tenga más expectativas con ellos” (P16, D10).*

La declaración de expectativas de los docentes es evidente, pero al momento de profundizar en las creencias de los docentes, hay muchos de ellos que culpan a los estudiantes de los resultados deficientes y a la vulnerabilidad que tienen estos, por tanto, las expectativas en la gran mayoría de los casos son solo declarativas. Esto se demuestra con lo que menciona el docente 11 *“Yo creo que sí, porque uno se esfuerza de acuerdo a lo que uno ve que es capaz de hacer, o lo que uno ve que puede lograr hacer, entonces los chiquillos no tienen metas, metas claras, y eso es parte de la vulnerabilidad, no económica, sino que social” (P10, D11).* O el docente 9 que compara la situación socioeconómica para

dar referencia a los resultados *“La verdad es que si, en teoría si y no, se da que los chicos vienen con otro contexto, con otra cultura, si nos ponemos a pensar en un colegio donde trabaja no sé, el nido de águila que es un colegio sumamente poderoso tanto cultural como socioeconómico y lo llevamos a contextualizar con el INSUCO, no tenemos por donde mirar...”* (P10, D9).

Lo anteriormente dicho, es muy perjudicial producto que en muchas ocasiones los mismos docentes creen que sus propios estudiantes no van a aprender todos los contenidos debido a su vulnerabilidad, obviando las prácticas docentes y las acciones que no tienen sustentabilidad y no logran ser efectivas. En este ámbito el docente 8 da a conocer la situación *“Bueno en este contexto de vulnerabilidad que a mí me ha tocado ha sido difícil, osea decirme cada día que estamos en otro contexto, ahora, más que preocuparme de que los alumnos aprendan todo, me preocupo que todos puedan aprender algo, a sus diferentes niveles y ritmo, porque yo sé que no todos van a aprender todo”*. (P16, D8). Estos aspectos serán puntos críticos, por la razón de que los mismos docentes del establecimiento, asumen y vinculan a la vulnerabilidad socioeconómica y estos factores al rendimiento de sus estudiantes.

Por lo tanto la movilización de los docentes hacia las altas expectativas sobre sus estudiantes, no está presente. En este contexto por lo tanto no existirá un ambiente de exigencia, donde el propio establecimiento y sus profesores alienten a sus estudiantes a entregar y dar lo mejor de ellos mismos, en este sentido tampoco se les promoverá a ser mejores y sentirse orgullosos de ser parte del establecimiento, esto no solo tiene consecuencias en los resultados educativos, si no que más aún tiene serias secuelas en la autoestima académica y personal de todos los estudiantes.

#### **4.4. Problemas identificados**

La cultura escolar ha sido descrita como la base de la efectividad y la mejora escolar. No importando el contexto, en una escuela donde exista la cultura de los valores y metas compartidas, un sentido de identidad permanente, una cultura de colaboración y confianza

entre los integrantes de la comunidad educativa, una orientación hacia el logro y hacia el cambio y un alto sentido de responsabilidad/ compromiso de los actores escolares, existirá la mejora y empezará el proceso de cambio paradigmático, el cual está descrito principalmente por el liderazgo transformacional (Bellei et al., 2015).

La construcción de una cultura escolar de altas expectativas, de motivación constante y que vaya en la dirección de la mejora escolar tiene responsabilidades enormes, al ser la reestructuradora de realidades que parecían insuperables, principalmente en los contextos de vulnerabilidad escolar. Es imprescindible dentro de este ámbito, indagar en las creencias y presunciones subyacentes básicas de las personas con el fin de poder conocer sus pensamientos, paradigmas y así poder trabajar con estos. Es importante por tanto si se pretende mejorar, mediante el cambio de la cultura escolar de una institución, que toda la comunidad se alinee en pos de sentidos compartidos y metas comunes.

En esta investigación se pudo constatar mediante el levantamiento de datos de los niveles de cultura escolar desde la perspectiva de los docentes del Instituto Superior de Comercio de la ciudad de Chillán, que hay fortalezas en la institución las cuales empiezan a ser incipientes, pero también así problemas que son críticos para la efectividad de la institución.

Los problemas identificados según los docentes de la institución son; lenguaje común no institucionalizado; desconocimiento de los objetivos y metas del establecimiento; escaso sentido de identidad compartida sobre los procesos educativos de la institución; creencias docentes individualistas; autoestima y motivación docente disminuidas; bajas expectativas docentes en torno a los resultados académicos de sus estudiantes; baja responsabilización profesional por los resultados; bajo apoyo a la formación continua docente; ausencia de personal especializado en la unidad técnico pedagógica; gestión curricular poco efectiva; bajos niveles de cultura colaborativa docente e inexistencia de aprendizaje entre pares y comunidades de aprendizaje.













De todos estos problemas identificados en la línea base, el que será foco de análisis para el plan de mejora será el “Bajo nivel de cultura colaborativa docente”. La elección de este problema se realizó debido a que desde que se crea el Sistema de Desarrollo

Profesional docente (Ley 20.903), con el objetivo de asegurar la calidad en la formación docente y en el desarrollo de docentes mejor preparados y con más herramientas, las instituciones educativas y sus líderes tienen una labor fundamental. Este rol se enfoca primordialmente en la creación de culturas institucionales que desarrollen un trabajo colaborativo y la innovación pedagógica como base. De esta manera poder tener docentes líderes en sus escuelas, las cuales puedan desplegar una mejora escolar sostenible en el tiempo y orientada a potenciar en el máximo las capacidades profesionales, con el fin último de lograr los aprendizajes de todos los estudiantes (CPEIP, 2019).

Todos los problemas identificados previamente en la línea base se resumieron en la tabla n°10:

#### **Tabla n° 10**

Problemas de la institución

 Lenguaje común no institucionalizado.
 Desconocimiento de los objetivos y metas del establecimiento.
 Escaso sentido de identidad compartida sobre los procesos educativos de la institución.
 Creencias docentes individualistas.
 Desmotivación docente.
 Bajas expectativas docentes en torno a los resultados académicos de sus estudiantes.
 Baja responsabilización profesional por los resultados.
 Bajo apoyo a la formación continua y docente.
 Ausencia de personal especializado en la unidad técnico pedagógica
 Gestión curricular poco efectiva
 Bajo nivel de cultura colaborativa docente.
 Inexistencia de aprendizaje entre pares y comunidades de aprendizaje.

#### 4.4.1. Árbol de problemas

El siguiente árbol de problemas se realizó en base a los resultados expuestos en el levantamiento de los datos. El problema es; “Bajo nivel de cultura colaborativa docente”, el cual tiene múltiples variables que influyen de una manera crítica en este problema central. En el centro del árbol (color azul) se encuentra el problema escogido a resolver en el plan de mejora. Hacia abajo de este problema están las causas que lo explican, las cuales se entremezclan entre sí, siendo por ende un problema multicausal. En este sentido, la descripción gráfica del árbol muestra diferentes causas de color crema, las cuales influyen en el problema y se desprenden de la causa “Gestión y liderazgos directivos deficientes”. En tanto, hacia arriba del problema se encuentran las consecuencias directas que produce el problema y así sucesivamente hasta la cima del árbol, en donde se visualiza de color verde oscuro la consecuencia denominada “Estudiantes con bajos resultados en pruebas estandarizadas”.



## **5. PROPUESTA DE MEJORA**

### **5.1. Descripción de la solución global o propuesta de mejora**

Muchos fueron los problemas identificados en el levantamiento de la línea base, pero solo se seleccionó para la realización del plan de mejora, el “Bajo nivel de cultura colaborativa docente”. Este problema fue seleccionado porque todos los docentes entrevistados percibían que el trabajo realizado en el establecimiento no se realizaba colaborativamente, si no que primaba el individualismo, la mezquindad y el egocentrismo en el ejercicio docente, todo esto descrito en las creencias de los profesores.

Los docentes además daban a conocer que era necesario que el establecimiento les pudiese entregar espacios para la colaboración y para generar con sus mismos colegas instancias en donde pudiesen compartir experiencias, prácticas y acciones. Estas últimas, que además se pudieran institucionalizar y así poder desarrollar un aprendizaje entre pares y una verdadera comunidad de aprendizaje. En este sentido, se identificó al trabajo colaborativo como la principal necesidad de apoyo en el área técnica pedagógica, pero también así, en el trabajo colaborativo que se debía realizar con los estudiantes y sus familias. De acuerdo a la percepción de los docentes el compartir experiencias y tener espacios para colaborar entre sí, fortalecerá sus estrategias pedagógicas y con esto el desarrollo profesional de los docentes, sin desconocer que estos mismos, sentían una necesidad de apoyo por parte de sus directivos, con el objetivo de trabajar de mejor manera con sus estudiantes.

Ante la evidencia levantada, la propuesta de mejora es un “plan articulado, de régimen bienal, de cultura colaborativa docente”.

El plan tendrá un lapso de tiempo de 2 años, en donde el primer año tendrá como sentidos de urgencia 2 aspectos claves, que de acuerdo a la literatura del cambio y la mejora escolar son el inicio de cualquier modificación interna en un establecimiento educacional, y más aún en torno a cultura escolar colaborativa se trate.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, el primer aspecto a trabajar en este primer año será el desarrollar conocimientos, aumentar capacidades y optimizar habilidades en gestión, liderazgo, cambio, mejora y cultura colaborativa en el Equipo directivo. El segundo aspecto a trabajar se enfocará en cambiar la percepción, creencias y conocimientos de los docentes, en relación a los mitos, barreras, beneficios y ventajas que trae la colaboración y el aprendizaje compartido, para con esto lograr la institucionalización de procesos colaborativos en la institución.

Estos dos aspectos los cuales serán divididos en 6 fases de trabajo, se abordarán todo el primer año, ya que dentro de los resultados obtenidos en la línea base se pudo identificar una ausencia de estos ámbitos, en el trabajo docente. Este primer año es clave, debido a que uno de los aspectos más complejos dentro de las instituciones educativas es cambiar las creencias de las personas, las cuales están arraigadas en sus experiencias de vida, teniendo en cuenta que este proceso conlleva tensión, ambivalencia incertidumbre y también inseguridad (Kotter, 1995).

Para seguir con el plan bienal de cultura colaborativa docente, ya en el segundo año de trabajo, será estrictamente necesario reconocer los resultados que tuvo este en el primer año y de acuerdo a estos lineamientos, seguir, modificar o cambiar la metodología de trabajo, respecto a los puntos o áreas más débiles. En este sentido, el segundo año del plan está abierto a modificaciones en relación a los resultados del primer año, dejándose explícitas las intenciones de trabajo, el cual, dependiendo del monitoreo, seguimiento y evaluación de resultados, se enfocará principalmente en institucionalizar la colaboración como parte de la cultura de los docentes. Todo esto será mediante modalidades y estrategias para la colaboración, las cuales serán lideradas por el Equipo Directivo y los docentes.

La estructura de este plan tendrá indicadores de resultados, medios de verificación, descripción de las actividades y responsables.

### **5.1.1. Objetivo de mejora**

#### 5.1.1.1. Objetivo general de mejora

- Generar la institucionalización de procesos colaborativos de mejora en la enseñanza-aprendizaje e innovación pedagógica, mediante el desarrollo profesional del Equipo Directivo y los docentes del establecimiento.

#### 5.1.1.2. Objetivos específicos de mejora

- Desarrollar profesionalmente al Equipo Directivo en áreas de gestión y liderazgo.
- Generar en el Equipo Directivo conocimientos y herramientas en torno a trabajo colaborativo e innovación pedagógica que les permita liderar el cambio cultural.
- Cambiar las percepciones y creencias de los docentes en torno al trabajo colaborativo.

### **5.1.2. Presentación de la propuesta de mejora**

La solución global o propuesta de mejora que se realizará, será un “plan articulado, de régimen bienal, de cultura colaborativa docente”, el cual comprende diversas etapas o fases durante los 2 años.

Primeramente, se espera que el plan pueda generar en el Equipo Directivo conocimientos y habilidades en torno a gestión y liderazgos directivos para con esto ser referentes y líderes efectivos, al momento de traspasar y compartir los objetivos y las metas a los docentes. Ya en segundo término de este plan, se espera que el liderazgo de los directivos en conjunto a la reflexión docente conjunta, la implementación de modalidades de co-construcción de conocimiento como la Investigación-Acción, la mentoría entre pares y la retroalimentación docente impacte en el cambio de las percepciones docentes sobre el



trabajo colaborativo en el establecimiento. Con esto se podrá iniciar el proceso de cambio hacia una cultura colaborativa en el establecimiento.

El acompañamiento tendrá 2 fases en el plan bienal, siendo tanto los Directivos, como los docentes desarrollados y acompañados por una entidad externa hasta el primer semestre del primer año, para posteriormente, desde el segundo semestre hasta la finalización del plan, realizar los acompañamientos por parte del Equipo Directivo, el Grupo líder de cultura colaborativa y los docentes mentores. Los monitoreos serán mensuales y constantes, mientras que el seguimiento del plan será de carácter semestral evaluando avances, fallas, retrocesos y ventajas. Se espera iniciar con las modalidades desde el mes de Julio.

Posterior a esto, ya en el segundo año los lineamientos generales de la planificación, serán modificables en relación a los resultados del primer año. Si estos resultados son efectivos y cumplen los objetivos propuestos en un inicio, el trabajo se enfocará principalmente en la institucionalización de la colaboración, como base metodológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realicen internamente. Esto beneficiará de forma sostenida a los docentes, debido que estos podrán desarrollarse profesionalmente, con metodologías, herramientas y prácticas nuevas que están en constante avance y revisión. Por tanto, es imprescindible que las instituciones ubiquen al trabajo colaborativo y la innovación pedagógica, como ejes centrales de la cultura escolar de la institución, ya que son descritos como primordiales para alcanzar la mejora constante y sostenible en el tiempo de cualquier tipo de establecimiento. (MINEDUC, 2019).

Como ya se dijo, el plan estará dividido en etapas o fases las cuales son secuenciales en el tiempo, pero están interrelacionadas entre sí, es decir, necesitan la una de la otra para generar la institucionalización de los procesos internos del establecimiento. Es así como, se han definido acciones y prácticas las cuales serán la base de esta propuesta de mejora.

El cambio de una cultura individualista, hacia una cultura de colaboración depende en gran parte de la gestión que le puedan impregnar los líderes de la organización, teniendo como base teórica el liderazgo distribuido (Hallinger y Heck, 2014). Este liderazgo debe

traspasarse a los docentes como un conjunto unificado, el cual permita establecer un entendimiento colectivo de las necesidades y desafíos que requiere la organización, con la finalidad de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes (Spillane, 2005).

La primera fase del plan tiene como foco involucrar, entregar conocimientos y herramientas al Equipo Directivo del establecimiento para que puedan empapar y empoderar a los docentes de los objetivos y metas de la institución. En este aspecto, esto significa transformarlos en los principales agentes de fomento e incentivo hacia un cambio cultural mediante el desarrollo profesional directivo.

El primer gran paso será Desarrollar al Equipo Directivo en áreas de gestión y liderazgo para el cambio y la mejora institucional, todo esto en circunstancias en las cuales se necesitan referentes institucionales para liderar los cambios propuestos y que puedan, tal como ya se dijo, contagiar a los docentes de los objetivos y metas de la institución. Se espera que esta primera fase del plan, pueda ser el inicio del proceso de cambio y mejora sostenidas, teniendo en cuenta que dentro de los principales problemas identificados en los resultados de la línea base, estaban el poco conocimiento de los docentes de los objetivos y metas las cuales no eran conocidas y compartidas, y por tanto no existía una institucionalización de un lenguaje común entre todos estos profesionales.

La segunda fase del plan trabajará directamente en las competencias, habilidades y conocimientos respecto a la colaboración del Equipo Directivo, y como estos líderes pueden impactar en grupos docentes, mediante la gestión y el liderazgo efectivos. Por tanto, todos los integrantes del Equipo Directivo en su conjunto, deben transformarse en los gestores de este proceso y convocar a los docentes de forma participativa y activa a poder establecer entre todos, objetivos y lineamientos comunes referentes hacia la colaboración.

Será labor del Equipo Directivo y los docentes establecer entre todos los principales sentidos de urgencia para la colaboración y con esto iniciar el trabajo de recolección de datos para la mejora. Además se trabajará con el Equipo Directivo temas como, la reflexión y autoevaluación directiva para la colaboración, conocimientos referentes a cultura colaborativa y habilidades para la cultura colaborativa. Además para desarrollar a los directivos se tendrán 2 talleres específicos relacionados con retroalimentación efectiva y

observación de aula con registro etnográfico. Esta fase finalizará con una Carta Gantt general de las acciones y modalidades en torno al trabajo que se desarrollarán in extenso del plan bienal.

La tercera fase del plan se enfocará en el cambio de creencias y percepciones de los docentes respecto a la colaboración. De acuerdo a lo descrito en los resultados de la línea base, estos aspectos eran una de las principales consecuencias, del exiguo liderazgo presentado por el Equipo Directivo. En este sentido para cambiar estas percepciones docentes, se realizarán diversas estrategias tanto teóricas como prácticas, que tendrán como finalidad, cambiar las creencias de los docentes respecto a la enseñanza-aprendizaje en colaboración, respecto a las expectativas de sus estudiantes, las prácticas de aula y principalmente el trabajo colaborativo. En esta fase, se trabajará con los docentes las ventajas y beneficios del trabajo colaborativo en su misma práctica docente, para que el cambio tenga sentido en ellos. Esta tercera fase será paralela a la primera y segunda fase y específicamente se enfocará en hacer reflexionar a los docentes sobre la percepción en torno a esta temática.

La cuarta fase será la que entregue las condiciones para que el proceso del cambio institucional se pueda realizar en su conjunto. En este sentido el foco de esta cuarta fase es que el Equipo Directivo y los Docentes generen las condiciones y contexto necesarios y óptimos para el establecimiento de la cultura colaborativa institucional.

Sin las condiciones anteriormente mencionadas, será imposible realizar el cambio y mejora cultural. En este sentido, uno de los aspectos que se utilizarán en esta fase, será la especificación de los roles individuales y de los equipos de trabajo, la entrega de espacios y tiempos necesarios y especificados para la colaboración, condiciones laborales para el cambio cultural y talleres de capacidades laborales que les permitan a todos los actores, trabajar en un ambiente de respeto y confianza mutua.

Se espera que esta fase sea el soporte inicial para que la cultura del establecimiento cambie hacia la colaboración, tratando de abordar las debilidades y necesidades desde el punto de vista de los requerimientos del establecimiento.

La quinta fase del plan se enfocó en la planificación, implementación y evaluación de las modalidades y estrategias para el establecimiento institucional de la cultura

colaborativa docente. En esta fase, las modalidades de trabajo colaborativo se instaurarán conjuntamente y colaborativamente mediante el liderazgo distribuido. Es importante decir que el despliegue de las modalidades se realizó de forma gradual, es decir, inicio con un grupo líder de cultura colaborativa docente experimental para posteriormente ir desarrollando a grupos pequeños de docentes de forma escalada, los cuales mediante la modalidad de la reflexión conjunta fueron compartiendo experiencias en colaboración. En este aspecto las modalidades trabajadas en los 2 años del Plan son; La reflexión docente, la investigación-acción (I-A), el acompañamiento docente y mentoría entre pares, la observación de clases y la retroalimentación docente. Todas estas modalidades, de acuerdo a la literatura de mejora escolar, son primordiales para lograr la efectividad, el cambio y la mejora en las instituciones educativas (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; MINEDUC, 2018; MINEDUC, 2019).

Los últimos pasos del modelo de Kotter (1995) son muy importantes en el proceso del cambio y la mejora, puesto que se enfocan en la persistencia de las estrategias y principalmente en la institucionalización de todos los procesos y modalidades del plan en este periodo, ese es pues el foco de la quinta fase.

La sexta fase culmina el primer año y segundo año del plan de cultura colaborativa y se enfoca en dar a conocer el proceso de acompañamiento en sus 2 fases, el monitoreo mensual y seguimiento semestral, el cual se realiza en cada una de las modalidades, talleres, instancias de reflexión o actividades del establecimiento. En esta etapa también está la evaluación del plan, la que se realizará mediante instrumentos de las entrevistas docentes y las encuestas a los docentes, los cuales serán realizados y analizados por el grupo líder de cultura colaborativa y el Equipo Directivo.

Es necesario decir que el plan será evaluado al final del primer año, siendo totalmente modificables las intenciones del plan, si los resultados no son favorables en este primer año. Es decir, si en la etapa de seguimiento y evaluación del primer año, no se ven cambios en las percepciones, creencias y prácticas de los docentes respecto a todos los aspectos promovidos en el plan, este sufrirá modificaciones respecto a lo que los mismos docentes mencionen y a los sentidos de urgencia en relación a problemas que puedan

identificarse. De esta manera, esta fase de evaluación del primer año es crucial puesto que dará las directrices de trabajo para el segundo año. Si de acuerdo a la evaluación realizada en la etapa de evaluación, no se ven mayores cambios y resultados positivos, los primeros tres meses de este plan bienal, tendrán como foco, sostener y trabajar nuevamente en conjunto al Equipo Directivo y los docentes, los aspectos más débiles detectados.

Es necesario mencionar, que el proceso de cambio y mejora es lento y genera incertidumbre, más y cuando se intentan cambiar creencias, por esto mismo es primordial que el plan tenga flexibilidad, y posibles adecuaciones respecto a las necesidades más urgentes.

Todo lo anteriormente descrito, se puede observar en la siguiente propuesta de mejora la cual especifica, resultados esperados, indicadores, medios de verificación, descripción de actividades, responsables y duración.

PLAN DE MEJORA BIENAL DE CULTURA COLABORATIVA DOCENTE

RESULTADOS ESPERADOS	INDICADORES DE RESULTADO	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLE	DURACIÓN
1. El Equipo Directivo se desarrolla en torno a gestión y liderazgo educativo.	Desarrollo y acompañamiento en gestión del cambio y mejora educativa al 100% del Equipo Directivo.	Acta de asistencia de Equipo Directivo a talleres.  Ensayos, en relación a la pregunta ¿Por qué nuestra institución necesita cambiar?  Material audiovisual y taller práctico de mejora educativa.  Acta de metas y objetivos del Equipo Directivo de la institución.	Se Desarrolla al Equipo Directivo desde el mes de marzo hasta Julio del primer año de este plan. La capacitación tendrá 8 sesiones en el mes de Marzo y Abril, y el acompañamiento será de carácter mensual. Todo esto tendrá como objetivo otorgarle al Equipo Directivo los conocimientos, herramientas y acompañamiento necesarios para ser agentes de cambio y mejora educativa, es decir, que puedan cumplir los objetivos propuestos, traspasar sus conocimientos y puedan gestionar bien su organización ellos mismos. El temario de formación y acompañamiento realizada por la ATE a los directivos se establece de la siguiente manera:  <u>Sesión 1 y 2:</u> Gestión del cambio. <u>Sesión 3 y 4:</u> Prácticas y Metas de Gestión Institucionales. <u>Sesión 5 y 6:</u> Gestión de la mejora educativa. <u>Sesión 7 y 8:</u> Estrategias y acciones para la mejora educativa.  <u>Acompañamiento:</u> El acompañamiento de la ATE a los procesos de gestión y mejora educativa serán de carácter mensual hasta Julio del primer año,	Sostenedor.  Consultora ATE.  Equipo Directivo.	Marzo a Julio 1er año.  8 sesiones en el mes de Marzo y Abril de 2 horas en total. (1 sesión por semana)  Monitoreo mensual y Seguimiento semestral de los avances.

		Planilla de monitoreo y seguimiento.	realizando un monitoreo y seguimiento de los procesos llevados a cabo por el Equipo Directivo.		
Se Desarrolla y acompaña al 100% del Equipo Directivo en habilidades de liderazgo educativo.	Acta de asistencia de Equipo Directivo a jornada de desarrollo profesional.  Trabajos pedidos por la consultora externa a los directivos.  Documento de necesidades directivas y ejercicio directivo.  Planilla de estrategias de liderazgo.  Planilla de monitoreo y seguimiento.	Se Desarrolla y acompaña al Equipo Directivo desde el mes de Marzo hasta Julio, en conocimientos y habilidades de liderazgo educativo. La formación del Equipo Directivo que tendrá 8 sesiones se enfocará en entregar los conocimientos necesarios para liderar de una forma óptima la institución, pudiendo fortalecer las competencias de sus docentes, ser validados entre los actores de la comunidad, distribuir su liderazgo y así mostrar dirección y rumbos claros, eficientes y presentes. La formación de los directivos se enfocará en las siguientes temáticas:  <u>Sesión 1 y 2:</u> El liderazgo directivo. <u>Sesión 3 y 4:</u> Establecer dirección y Ejercer influencia. <u>Sesión 5 y 6:</u> Capacidades y habilidades de liderazgo para la mejora. <u>Sesión 7 y 8:</u> El liderazgo Distribuido.  <u>Acompañamiento:</u> El acompañamiento es fundamental en la persecución del proceso de formación en Liderazgo de los directivos, por lo mismo es que este acompañamiento será de carácter mensual, realizando el monitoreo y seguimiento hasta el mes de Julio de las diferentes tareas y roles que se asignaron en las sesiones del mes de Marzo.	Sostenedor.  Consultora ATE.  Equipo Directivo	-Marzo a Julio 1er año.  8 sesiones en el mes de Marzo y Abril de 2 horas en total. (1 sesión por semana)  -Monitoreo mensual y Seguimiento semestral de los avances.	
Levantamiento de datos de las percepciones en torno al	Acta de asistencia a GPT.	El proceso de levantamiento de datos es una de las labores que se planificaron como parte de la sesión n° 5 y 6 del desarrollo profesional del Equipo directivo en torno a liderazgo educativo.	Equipo Directivo.  Docentes.	Marzo a Diciembre 1er año	

<p>proceso de movilización del cambio cultural en la organización de mínimo el 80 % de los Docentes de la Institución.</p>	<p>2 Instrumentos cuantitativos de recolección de información (encuestas de gestión y liderazgo y de trabajo colaborativo).</p> <p>Instrumento cualitativo de recolección de información (entrevista semi-estructurada).</p> <p>Bitácora de datos de los diferentes instrumentos.</p>	<p>Los instrumentos utilizados para levantar información serán 3, y se enfocarán en las percepciones docentes sobre el proceso de gestión y liderazgo del equipo directivo en torno a la movilización del cambio cultural en la organización. En ese sentido el primer instrumento a utilizar será una encuesta dirigida a los Docentes, respecto a las percepciones en torno al proceso de movilización cultural liderado por el Equipo directivo en la organización. El segundo instrumento será otra encuesta relacionada con los procesos de colaboración, su liderazgo y su gestión en torno a los resultados esperados del plan de mejora. La encuesta de gestión en torno a la colaboración e innovación pedagógica serán extraídas del MINEDUC, específicamente desde “liderazgo escolar”. Estas encuestas se aplicarán la última semana de cada semestre, para ser utilizadas como insumo por el Equipo Directivo en la toma de decisiones.</p> <p>El tercer instrumento utilizado será la entrevista semi-estructurada docente, la cual se realizará durante todo el primer año lectivo, y responderá a identificar las necesidades que han surgido en relación a la gestión del establecimiento y la colaboración.</p> <p>Este levantamiento de información entregará información importante para la posterior toma de decisiones que tendrán que realizar los Líderes de la Organización.</p> <p>Los reportes de los datos se adjuntarán a una bitácora de datos.</p>		
<p>El 100% del Equipo Directivo en conjunto con los Docentes establecen objetivos y</p>	<p>Acta de asistencia a GPT.</p> <p>Trabajo de objetivos y metas.</p>	<p>En el primer GPT del mes de Abril se establecerán de forma compartida y en conjunto, las metas y objetivos del año lectivo entre el Equipo Directivo y los Docentes. Estos objetivos y metas en un primer momento serán presentados en relación a las necesidades que surgieron de la formación y el desarrollo directivo en el trabajo con la ATE y el levantamiento de información que se realizara gracias a las encuestas aplicadas en la tercera semana y</p>	<p>Equipo Directivo</p> <p>Docentes</p>	<p>Abril 1ra Semana.</p> <p>1er GPT del mes de Abril.</p>



metas compartidas de la Institución.	Reporte de metas y objetivos compartidos del Equipo Directivo y Docentes de la institución.	que dará las directrices de debilidades y necesidades inmediatas, para enfocar los objetivos y metas. En esta instancia se podrán unificar los objetivos y las metas, para que sean comunes, conocidos y además compartidos. En este aspecto el trabajo se realizará mediante grupos de Docentes distribuidos de acuerdo a los diferentes departamentos, con un Directivo cada grupo, para establecer estas metas comunes. Este proceso implica que tanto los Docentes, como el Equipo Directivo deban participar en él, con el objetivo de que sea totalmente compartido y participativo con todos estos actores de la comunidad.		
Los directivos monitorean y realizan el seguimiento al 85% de las estrategias y modalidades propuestas para el año lectivo.	Acta directiva de reporte del monitoreo mensual.  Acta directiva de reporte del seguimiento semestral	<u>El monitoreo</u> de la gestión del cambio, la mejora educativa y el liderazgo del Equipo Directivo, se realizará de carácter mensual identificando el estado de avance de todas las estrategias y modalidades concordantes con los objetivos de la institución y los planteados en el mes de Marzo y Abril. Este monitoreo lo realizará la Consultora ATE a los directivos. Posteriormente, el Equipo Directivo deberá realizar el monitoreo de las estrategias y modalidades de cultura colaborativa que se implementarán en el establecimiento. Se irá realizando la aplicación de este monitoreo mediante el proceso de recolectar, analizar y utilizar la información de las estrategias y modalidades en el plan para realizar el seguimiento de este. Por tanto se irán analizando los medios de verificación y el porcentaje de logro que van teniendo estas actividades, y de acuerdo a eso se podrá ir monitoreando el estado de avance de dichas estrategias y modalidades. <u>El seguimiento</u> se realizará de carácter semestral y mediante un análisis de todos los procesos realizados durante estos tiempos y así verificar si es que las estrategias y modalidades van en el curso	Equipo Directivo  Consultora ATE	Marzo a Diciembre.  Monitoreo mensual y Seguimiento Semestral.

			<p>correcto. En este sentido el seguimiento se realizará con el objeto de agregar, modificar, cambiar, adelantar o atrasar los procesos y sus resultados.</p> <p><u>Acompañamiento:</u> La ATE acompañará al Equipo Directivo durante el primer semestre con el objeto de apoyar el proceso de monitoreo y seguimiento, con la proyección de que el Equipo Directivo posterior a Julio, puedan por si mismos hacer esta labor.</p>		
<p>2. El Equipo Directivo se desarrolla profesionalmente en “conocimientos y habilidades para la cultura colaborativa”.</p>	<p>Desarrollo profesional en torno a trabajo colaborativo al 100% del Equipo Directivo.</p>	<p>Acta de asistencia de Equipo Directivo a jornada de desarrollo profesional.</p> <p>Tabla de barreras para la colaboración.</p> <p>Diagrama resumen de habilidades para la colaboración.</p> <p>Planilla de acompañamiento y monitoreo.</p>	<p>En el mes de Mayo del primer año de este plan, se desarrolla al Equipo Directivo en torno a conocimientos y habilidades para la generación de una cultura colaborativa en la institución. Este desarrollo profesional que tendrá 3 sesiones se enfocará en entregar los conocimientos y habilidades necesarias al Equipo Directivo para gestionar y liderar el cambio hacia una cultura de la colaboración en el establecimiento y en derribar los mitos en torno al trabajo colaborativo. Es decir, dar a conocer los principales beneficios y ventajas de la colaboración en el ámbito de la educación.</p> <p>La metodología del desarrollo profesional del Equipo, será por medio del acompañamiento al Equipo y los talleres teóricos – prácticos, en las sesiones. En ellas se tendrán como finalidad hacer sentido en los directivos de la necesidad que tienen los establecimientos educativos de poder trabajar colaborativamente y cuáles serán los beneficios y ventajas de este trabajo.</p> <p><u>Sesión 1:</u> Reflexión y autoevaluación directiva para la colaboración.  <u>Sesión 2:</u> Taller teórico - práctico respecto a conocimientos básicos de cultura colaborativa e innovación pedagógica.  <u>Sesión 3:</u> Habilidades para la cultura colaborativa.</p>	<p>Consultora ATE.</p> <p>Equipo Directivo</p>	<p>Mayo 1er año.</p> <p>3 sesiones de 2 horas. (1 por semana)</p>

			<u>Acompañamiento:</u> La ATE realizará el acompañamiento de estas sesiones y acciones durante todo el mes de Abril concordantes con el desarrollo profesional directivo y el sentido del Cambio.		
	El 100% del Equipo Directivo en Conjunto a los Docentes establecen los principales sentidos de urgencia para la colaboración.	Acta de asistencia a reunión de coordinación.  Panel de los sentidos de urgencia identificados.	El Equipo Directivo se reúne con los Docentes en el GPT de la primera semana de Mayo, con el objetivo de establecer los principales sentidos de urgencia que tiene el establecimiento para el desarrollo de una cultura de colaboración en el establecimiento. En este ámbito el Equipo Directivo analizará y entregará los resultados tanto la encuesta docente realizada en el mes de Marzo, como también algunas reflexiones de las entrevistas semi-estructuradas a docentes realizadas hasta el momento. Estos datos se utilizarán como insumo e información necesaria y fidedigna para identificar ciertos sentidos de urgencia. Se presentarán estos datos y se hará un plenario con los docentes para reconocer las verdaderas necesidades de los Docentes sobre la gestión, el liderazgo y la colaboración en el establecimiento. Así es como, los directivos generarán un panel de sentidos de urgencia identificados, con el objetivo de establecer con ellos el abordaje del trabajo colaborativo y el orden a trabajar en ellos, de acuerdo a las necesidades primordiales y urgentes de los actores involucrados en este proceso.  El monitoreo y el seguimiento que tendrá que realizar el Equipo Directivo mediante la verificación del nivel de cumplimiento de las acciones y estrategias, se analizará mensualmente y semestralmente por el Equipo, todo lo cual estará mediado por los sentidos de urgencia identificados y el ordenamiento mediante la Carta Gantt que se realizará la cuarta semana de Abril.	Equipo directivo.  Docentes.	Mayo 1er año.  1 sesión de 2 horas.
	Todo el Equipo Directivo realiza una	Acta de asistencia a reunión de coordinación.	El Equipo Directivo se reúne en consejo de coordinación la cuarta semana de Mayo, para realizar en conjunto una Carta Gantt que responda a las diferentes acciones y modalidades a trabajar con	Equipo Directivo.	Mayo 1er año.

	<p>Carta Gantt en relación a las acciones y modalidades en torno al trabajo colaborativo, para ser socializada y re-construida con el 100% de los docentes.</p>	<p>Carta Gantt de trabajo colaborativo.</p>	<p>sus plazos y fechas de realización. La finalidad del instrumento y su ordenamiento se utilizará como insumo para el monitoreo de las acciones y seguimiento de estas.</p> <p>Con esta planificación realizada por el Equipo Directivo se dará paso a la responsabilización directiva en relación al acompañamiento a los docentes, en este nuevo proceso que se realizará en el establecimiento.</p> <p>En esta misma cuarta semana del mes de Mayo, se socializará y reconstruirá esta Carta Gantt en conjunto con los docentes en el GPT de este mes a raíz de la propuesta realizada por el Equipo Directivo. Es muy importante que los docentes participen en las planificaciones de estas modalidades durante el año lectivo, para que le den sentido y significado a este cambio.</p>		<p>1 sesión de 2 horas en reunión de coordinación y 1 sesión de 2 horas en GPT.</p>
	<p>Se realizan 2 talleres de retroalimentación efectiva dirigidos al 100% de los directivos.</p>	<p>Acta de asistencia a los talleres.</p> <p>Plenario resumen del taller.</p> <p>Material audiovisual del Role Playing.</p>	<p>En la primera semana de Junio se realizan 2 talleres sobre retroalimentación efectiva, uno en un consejo de coordinación y el otro en un consejo extraordinario.</p> <p>De estos talleres, el primero, lo realizará la consultora mediante la exposición y trabajo grupal, mientras que en el segundo taller el Equipo Técnico Pedagógico será el encargado de la realización de este, con el apoyo y acompañamiento de la asesoría. El enfoque de estos 2 talleres estará en adquirir los conocimientos necesarios para la realización de retroalimentaciones efectivas y todos los beneficios que conllevan, velando por que los directivos tengan las herramientas necesarias para posteriormente retroalimentar a los docentes de manera efectiva.</p> <p>La retroalimentación como estrategia será muy útil para la realización de las reflexiones compartidas y para el desarrollo del feed back posterior a cada visita de aula o proceso de retroalimentación de observación.</p>	<p>Consultora ATE.</p> <p>Equipo Directivo.</p>	<p>Junio 1er año.</p> <p>2 sesiones. La 1ra sesión de 2 horas y la 2da sesión de 3 horas.</p>

			<p><u>Taller 1:</u> Retroalimentación efectiva en equipos de trabajo. <u>Taller 2:</u> Práctica de retroalimentación.</p> <p>Son relevantes estos talleres puesto que la retroalimentación cuando es efectiva se convierte en una estrategia para cambiar y mejorar, lo que permite entregar mayores herramientas a todos los participantes. Estos talleres serán de gran ayuda, para el monitoreo y retroalimentación del trabajo de aula en colaboración que tendrán posteriormente los docentes.</p>		
	Se realizan 2 talleres de observación de aula y registro etnográfico dirigido al 100% de los directivos.	<p>Acta de asistencia a los talleres.</p> <p>Bitácora resumen de observación de aula y registro etnográfico.</p> <p>Material audiovisual y registro etnográfico realizado por los directivos.</p>	<p>En la segunda semana de Junio se realizarán 2 talleres dirigidos a los directivos, respecto a la observación de aula y el registro etnográfico en 2 consejos de coordinación en esa semana. En este caso estos talleres reforzarán el ámbito de la observación directa en aula de directivos, los aspectos a observar, las áreas a identificar y aprender analizar los datos obtenidos.</p> <p><u>Taller 1:</u> Observación de aula y registro etnográfico. <u>Taller 2:</u> Realizando un registro etnográfico.</p> <p>Es importante recordar que estos talleres son dirigidos a los directivos para que posteriormente ellos puedan realizar en la práctica del trabajo de campo y acompañamiento, monitoreo y seguimiento a los docentes de una manera profesional y que pueda ser beneficioso tanto para el desarrollo profesional docente, como también para los aspectos de institucionalización de procesos de gestión curricular del establecimiento.</p>	<p>Consultora ATE.</p> <p>Equipo Directivo.</p>	<p>Junio 1er año.</p> <p>2 sesiones de 2 horas cada uno.</p>
3. Los Docentes son	El 80% de los Docentes participa en	Acta de asistencia de docentes a	El Equipo Directivo realiza 2 jornadas de reflexión la segunda y tercera semana del mes de Abril en el horario de GPT (2 horas). Las jornadas de reflexión se enfocarán en analizar y compartir	Equipo Directivo.	Abril

<p>desarrollados en torno al “sentido del cambio hacia la colaboración”.</p>	<p>jornadas de reflexión sobre el cambio y la mejora hacia la colaboración.</p>	<p>jornadas de reflexión.  “Herramienta n° 6 sobre trabajo colaborativo e innovación pedagógica, MINEDUC”  Acta de plenario de GPT.  FODA institucional.</p>	<p>experiencias sobre el trabajo colaborativo y los beneficios que ha traído en otros establecimientos del país, los que la ocupan como método de trabajo institucional.  Para dar mayor legitimidad al valor de uso de la colaboración, y para lograr efectividad y desarrollo institucional, se dará a conocer de acuerdo a la literatura actual sobre ciencias de la educación y los lineamientos entregados por el MINEDUC todas las ventajas que entrega el trabajo colaborativo en culturas educativas, que cambiaron y mejoraron mediante estos lineamientos de colaboración e innovación pedagógica. En este sentido las 2 jornadas tendrán espacios de discusión y de reflexión, en conjunto a actividades entregadas en la “caja de herramientas de trabajo colaborativo” que da a conocer el MINEDUC en sus plataformas virtuales.  <u>Jornada de reflexión 1:</u> Identificar las creencias arraigadas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.  <u>Jornada de reflexión 2:</u> Dar a conocer que durante este año y el próximo se realizará un plan en el establecimiento, el cual tendrá como foco instaurar una cultura de colaboración en la Institución.  El proceso de estas reflexiones es complejo y es necesario seguir realizando reflexiones conjuntas para hacer sentido en los docentes de la necesidad que tienen en el contexto educativo de poder trabajar colaborativamente y cuáles serán los beneficios de este trabajo.</p>		<p>2 sesiones de 2 horas.(1 por semana)</p>
	<p>Se realiza un taller de diálogos constructivos</p>	<p>Acta de asistencia a GPT.</p>	<p>En el GPT de la cuarta semana de Abril se realiza un taller de diálogos constructivos que tiene como objetivo el hacer dialogar tanto a los Docentes como a los directivos en esta instancia de conversación, sobre el destino del establecimiento y del proceso</p>	<p>Equipo Directivo.</p>	<p>Abril 1er año.  1 sesión de 2 horas.</p>

	al 80% de los Docentes.	Matriz de grupos de trabajo.	de enseñanza-aprendizaje. En este caso, este taller estará dirigido a poder generar en los docentes un sentido de construcción del conocimiento de forma colectiva, con el objeto de determinar que todo lo que se realiza en el establecimiento tiene una razón, y este es el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido este taller de diálogos constructivos también tendrá su foco en establecer un lenguaje común en relación a la colaboración y con respecto a la conceptualización y procesos del establecimiento. En estos diálogos constructivos los docentes podrán dar a conocer sus primeras impresiones del plan mostrado con anterioridad en el mes de Marzo y además se dará a conocer una Matriz realizada por el Equipo Directivo, la cual deberá ser rellena por todo el Consejo. Esta Matriz se dividirá en 2 partes (Temores y obstáculos hacia la colaboración y la segunda parte en relación a las ventajas y beneficios de la colaboración). De esta Matriz los grupos de trabajo la presentarán al consejo y se realizará una institucional al finalizar la jornada.		
	Se establecen 2 talleres de clima laboral y relaciones interpersonales al 80% los Docentes.	Acta de asistencia a los talleres.  Trabajos pedidos por la consultora externa a los docentes.	En 2 GPT de la primera y segunda semana del mes de Junio se realizarán los talleres por parte de la consultora ATE, en relación a clima laboral y buenas relaciones interpersonales en el trabajo, con el objetivo de poder mejorar uno de los ámbitos deficitarios identificados en la línea base, que es la relación entre los docentes del establecimiento y el bajo nivel de confianzas que existe entre los Docentes y el Equipo Directivo.  <u>Taller 1:</u> Identificando nuestro clima laboral. <u>Taller 2:</u> Mejorando nuestras confianzas.	Consultora ATE.	Junio 1er año.  2 sesiones de 2 horas.
4. El Equipo Directivo y los	El Equipo Directivo completo	Acta de asistencia a reunión de	El Equipo Directivo se reúne en una reunión extraordinaria de coordinación la tercera semana de Abril, para establecer roles, funciones y responsabilidades de cada integrante de este Equipo	Equipo Directivo.	Abril 1er año.

docentes generan las condiciones para el establecimiento de la cultura colaborativa institucional .	establece responsabilidades de cada uno de los integrantes para el monitoreo y seguimiento del trabajo colaborativo.	coordinación extraordinaria.  Acta de responsabilidades directivas.	en el plan de cultura colaborativa. En este sentido los roles y funciones serán compartidas entre todo el equipo, es decir habrán responsabilidades individuales de monitoreo y seguimiento de las modalidades a realizar, pero también habrán funciones grupales que deberán implementar. Por lo mismo se creará como insumo un acta de responsabilidades directivas para la colaboración, el cual se utilizará para dar respuesta a las funciones individuales y colectivas del equipo, con sus respectivos roles, plazos y responsabilidades dentro de esta modalidad de trabajo. Esta acta se hará llegar a todos los docentes en el GPT de la misma semana de su realización.		1 sesión de 2 horas.
	El Equipo Directivo entrega tiempos y espacios para el trabajo colaborativo al 100 % de los Docentes.	Acta de asistencia a GPT.  Ficha de actividades y portafolio de documentos.	En el primer GPT del mes de Mayo, se realizará por parte del Equipo Directivo una entrega de tiempos y espacios para la colaboración. En este sentido tal y como se presentaba en la línea base una de las falencias detectadas eran los espacios y tiempos insuficientes que los docentes percibían existían en el establecimiento para la colaboración. Por tanto se destinará 2 horas no lectivas semanales para el trabajo colaborativo e innovación pedagógica de los departamentos.  Estas horas estarán concentradas en el mismo horario y mismo día para que los docentes del mismo departamento puedan reunirse a planificar colaborativamente, idear actividades, compartir experiencias y mejorar sus prácticas. En este sentido el mismo horario y mismo día solo es para los integrantes del mismo departamento, puesto que otros departamentos tendrán sus reuniones colaborativas en otros momentos, horarios y otros días en ciertos casos.  Se realizará un monitoreo y seguimiento de estas reuniones mediante los medios de verificación de estas actividades a desarrollar por los departamentos en cada reunión, en este caso	Equipo directivo.  Jefes de departamentos.	Mayo 1er año hasta Diciembre 2do año.  2 horas no lectivas semanales.



			<p>cada departamento deberá entregar y dar respuesta a estas actividades de modelación de planificaciones, estrategias, acciones, experiencias en colaboración, evaluación colaborativa etc.</p> <p>Todas estas respuestas a las actividades realizadas por los departamentos se socializarán en 1 GPT mensual que se destinará al desarrollo del plan de cultura colaborativa y reflexión docente, para posteriormente ser archivadas en un portafolio de documentos que se analizará cada fin de año.</p> <p>A los Docentes integrantes del grupo líder de cultura colaborativa, se les designarán 4 horas semanales para planificar, diseñar, monitorear y evaluar los avances en el plan de cultura colaborativa.</p>		
El 100% del Equipo Directivo en conjunto a los Docentes establecen los equipos de trabajo, responsabilidades y liderazgos facilitadores respecto al trabajo colaborativo.	Acta de asistencia a reunión de coordinación extraordinaria.	Acta de constitución de grupo líder de cultura colaborativa.	<p>En el GPT de la segunda semana del mes de Mayo se realizará por parte del Equipo Directivo en conjunto a los Docentes el establecimiento de los equipos de trabajo para el desarrollo del plan de cultura colaborativa. En este sentido los equipos de trabajo se reunirán 1 vez por semana, teniendo que reunirse 4 veces por mes como departamentos y 1 vez por semana en GPT, a interactuar y mostrar avances, retrocesos, problemas, ventajas etc. del plan.</p> <p>Uno de los primeros equipos de trabajo que se crearán será el “grupo líder de cultura colaborativa” el cual estará compuesto por docentes, asistentes de la educación y directivos. Este grupo se transformará en el primer equipo experimental de trabajo colaborativo que tendrá el establecimiento y tendrá como objetivo primordial ser un ejemplo pedagógico de colaboración, de monitoreo de las modalidades, apoyo pedagógico en colaboración y en seguimiento de de estos procesos. Bajo esta perspectiva, este grupo experimental será un referente institucional para toda la comunidad, con la finalidad de que la colaboración y el desarrollo</p>	Equipo directivo  Docentes	Mayo 1er año.  1 GPT de 2 horas.

			profesional sea de manera escalada y gradual, para posteriormente otros grupos pequeños de docentes se vayan incorporando o ejerciendo labores en este grupo líder de cultura colaborativa.		
Desarrollo y comunicación a toda la comunidad de la visión que tendrá el desarrollo de la cultura colaborativa.	Acta de asistencia a GPT.  Bitácora de resumen de la visión  Comunicados oficiales de este nuevo rumbo del establecimiento.	En el tercer GPT del mes de Mayo se establecerá la visión que otorgue dirección a los esfuerzos por generar esta cultura de colaboración en el establecimiento. En esta instancia tanto docentes como directivos darán a conocer sus percepciones respecto al rumbo que debería tener el Plan para institucionalizar los procesos de colaboración en la escuela. Se reforzarán las metas y nuevamente se generará una reflexión sobre los objetivos a generar por esta cultura colaborativa a corto y largo plazo. El grupo formado la semana anterior liderará esta instancia donde tanto directivos como docentes diseñarán en conjunto estrategias y las acciones necesarias durante el resto del plan bienal. Se visibilizará y comunicará a la comunidad del establecimiento mediante diversos medios como redes sociales, páginas web, avisos institucionales, diarios murales el nuevo rumbo del establecimiento hacia una “cultura colaborativa” donde toda la comunidad es parte.	Grupo líder de cultura colaborativa.  Docentes	Mayo 1er año.  1 sesión de 2 horas.	
El Equipo Directivo instaura la co-docencia para el acompañamiento y apoyo pedagógico de todos los profesores.	Asistencia diaria a co-docencia.  Informe semestral de avances de co-docencia.	El Equipo Directivo vincula co-docentes de cada una de las materias del establecimiento para el apoyo y acompañamiento en el aula.  La co-docencia es la modalidad en la cual un docente acompaña y apoya en la labor de planificación y trabajo pedagógico en el aula del docente titular.  Para esta co—docencias se contratarán docentes de apoyo, solo con horas destinadas a esta labor y para todos los docentes titulares.	Equipo Directivo.  Docentes.  Co-docente.	Mayo del 1er año hasta Diciembre 2do año.  Diariamente durante 1 año.	

			En este aspecto la co-enseñanza será de apoyo y asistencia, consistente en el que el Docente titular toma el rol de conducir la clase mientras el co - docente rota entre los estudiantes, proveyéndoles apoyo individual, supervisando, recogiendo información, manejando la conducta, para por último realizar la retroalimentación y una reunión con el docente titular.		
5. El Equipo Directivo y los Docentes Planifican, implementan y evalúan las modalidades y estrategias para el establecimiento institucional de la cultura colaborativa docente.	El 80% de los Docentes de la institución participa y se desarrolla mediante la reflexión pedagógica.	Acta de Asistencia a GPT.  Acta de acciones y acuerdos de GPT.  Productos de aprendizaje docente, en las instancias de reflexión.  Portafolio de modalidades.	El Equipo Directivo destina el primer GPT de cada mes, desde Julio del 1er año, para realizar un ciclo de consejos que estén dirigidos a compartir experiencias, realizar diálogos constructivos, estudios de clase, talleres colaborativos y diversas acciones referentes a la reflexión constante sobre las prácticas y la mejora de ellas.  En este sentido el grupo líder de cultura colaborativa tendrá la labor de la planificación de los talleres, los cuales serán acompañados en este proceso por el Equipo Directivo, mediante el apoyo en conocimientos del área del desarrollo profesional docente.  Ya teniendo los encargados de la planificación de los talleres, es necesario que se puedan calendarizar mensualmente, de manera de asegurar la implementación de forma sistemática y además con la regularidad que se requiere. Los encargados de la calendarización serán el grupo líder de cultura colaborativa, los que en conjunto al calendario de actividades anuales realizado a principio de año planificarán la reflexión pedagógica. Siguiendo la línea de la planificación, estas instancias de reflexión en muchos casos serán talleres los cuales deberán ser preparados por los Departamentos, de forma gradual y escalada, los cuales tendrán sus reuniones semanales para investigar, conversar, compartir y planificar estas instancias.  La planificación y alternación de los responsables se realizará de la siguiente manera:	Grupo líder de cultura colaborativa.  Equipo Directivo  Departamentos.	Julio del 1er año hasta Diciembre 2do año.  1 reflexión por mes.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Julio 1er año: Taller de la modalidad de Reflexión pedagógica.</li> <li>- Agosto 1er año: Taller de Rondas Sucesivas de Conversación y Reflexión pedagógica.</li> <li>- Septiembre 1er año: Taller de Investigación – acción en trabajo colaborativo.</li> <li>- Octubre 1er año: Taller de Investigación – acción en trabajo colaborativo.</li> <li>- Noviembre 1er año: Taller de Investigación – acción en trabajo colaborativo - Experiencias positivas y percepciones de la colaboración en el establecimiento.</li> <li>- Diciembre 1er año: Co – Evaluación anual del plan por parte de los departamentos.</li>   <li>- Marzo 2do año: Desafíos del 2do año, Acompañamiento docente.</li> <li>- Abril 2do año: Taller de Acompañamiento docente y mentoría entre pares.</li> <li>- Mayo 2do año: Taller de Mentoría y Retroalimentación entre pares.</li> <li>- Junio 2do año: Taller de Mentoría y Retroalimentación entre pares.</li> <li>- Julio 2do año: La Observación de aula y sus características.</li> <li>- Agosto 2do año: La Observación de aula y la retroalimentación docente - Reflexión Docente sobre las modalidades.</li> <li>- Septiembre 2do año: La Observación de aula y la retroalimentación docente.</li> <li>- Octubre 2do año: Diálogos constructivos en trabajo colaborativo.</li> </ul>		
--	--	--	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noviembre 2do año: Experiencias positivas y percepciones de la colaboración en el establecimiento.</li> <li>- Diciembre 2do año: Co – Evaluación anual y final del plan por parte de los departamentos</li> </ul> <p>Por tanto, cada departamento o equipo, durante los 2 años lectivos compartirán estas estrategias y modalidades las cuales tienen un sentido de escalamiento, práctica, error y aprendizaje, con el objetivo de que todos los docentes puedan desarrollarse profesionalmente mediante estas instancias.</p> <p>Se espera que la finalización de este proceso de reflexión participativo y sostenido genere un cambio en las creencias y prácticas de los docentes.</p>		
Se establece la modalidad de investigación - acción docente al 100% de los docentes.	<p>Acta de asistencia a reunión de departamento.</p> <p>Acta de asistencia a GPT.</p> <p>Acta de acuerdos de GPT.</p> <p>Investigaciones realizadas por los docentes.</p>	<p>Se destinará el cuarto GPT mensual desde el mes de Septiembre del 1er año en adelante para iniciar la modalidad de Investigación – Acción (I-A), la cual tendrá como objetivo el poder hacer de los docentes investigadores de sus propias respuestas metodológicas y procedimentales. El desarrollo en los docentes de capacidades investigativas para mejorar su condición no solo de docente, sino que también de investigador.</p> <p>Esta estrategia es parte importante de la auto-eficacia docente, para lograr en los docentes el sentido de profesionalismo docente que fue una de las falencias detectadas en la línea base. En este sentido la Investigación-Acción se establece como método de participación de los docentes en torno a soluciones que se presentan en el ámbito de la colaboración y la innovación pedagógica, iniciando con grupos experimentales de docentes, los cuales serán los iniciadores de esta modalidad. En este sentido, el enfoque de la (I-A) será escalado y gradual, teniendo en un primer momento en el mes de Septiembre 5 docentes los cuales serán los</p>	<p>Consultora ATE</p> <p>Equipo Directivo</p>	<p>Septiembre del 1er año hasta Diciembre 2do año.</p> <p>1 GPT mensual.</p>	

			<p>iniciadores de este proceso. Estos mismos docentes posteriormente en Octubre darán paso, a otros 5 docentes los cuales seguirán el proceso de (I-A). De este modo se escalará, hasta llegar a la totalidad de los docentes en el plan bienal. Esta estrategia da la posibilidad a los docentes para que puedan ser investigadores y en muchas ocasiones indaguen temáticas referentes a las modalidades planificadas desde el mes de Julio del 1er año hasta diciembre del 2do año. Esto quiere decir que habrá una alternancia en los talleres entre el Equipo Directivo y los docentes encargados mensualmente de la (I-A).</p> <p>El trabajo de los docentes en esta modalidad, comprende el proceso de investigación, elaboración y exposición grupal de sus resultados a sus colegas, el diseño de intervención, la solución propuesta mediante la (I-A) y la evaluación grupal del cuerpo docente. Es importante decir que esta metodología podrá ser modificada de acuerdo a los resultados y evaluación de los docentes respecto a la modalidad. Semestralmente.</p> <p>El monitoreo mensual y seguimiento semestral de estas estrategias lo realizará el grupo líder de cultura colaborativa y el Equipo Directivo.</p>		
Se fomenta el desarrollo de la estrategia de acompañamiento docente y mentoría entre pares al 100% de los docentes.	Calendarización de los acompañamientos y mentorías.  Registro etnográfico del acompañamiento y mentoría entre pares.	El acompañamiento entre pares es una estrategia que pretende mejorar colaborativamente las prácticas de los docentes, mediante el acompañamiento de clases y retroalimentación de estas, por parte de otros docentes o pares.  La realización de los talleres en torno a observación de clases estará a cargo de 5 docentes por mes, que mediante la (I-A) podrán investigar sobre la estrategia de acompañamiento docente y mentoría entre pares, para posteriormente exponer sus resultados en el tercer GPT, de cada mes desde Marzo del 2do año	Mentores.  Grupo líder de cultura colaborativa.  Docentes.	Marzo del 2do año hasta Diciembre 2do año.  2 acompañamientos por semestre.	

		<p>Pauta de observación en acompañamiento entre pares.</p>	<p>en adelante. Así, sucesivamente, otros docentes de forma escalada y gradual tendrán esta labor.</p> <p>Ya con los talleres realizados y la estrategia socializada entre los docentes, se iniciará el proceso de acompañamiento y mentoría entre pares con docentes voluntarios y de forma experimental hasta finales del mes de abril en donde, se reflexionará la pertinencia, ventajas y desafíos de esta modalidad en el cuerpo docente.</p> <p>El método de acompañamiento constará de dos docentes de distintas áreas que observarán la clase de un docente, siendo uno por obligación el docente mentor (previamente identificado y escogido entre el mismo cuerpo docente en el cuarto GPT del mes de Marzo) y el otro un docente de cualquier área, registrando estos procesos en una pauta etnográfica de lo observado, para posteriormente terminada la sesión, realizar la retroalimentación de este acompañamiento, por parte tanto del mentor, como del otro docente.</p> <p>Así, de forma sostenida y escalada el 100% los docentes deberán ser acompañados y mentoreados como mínimo 2 vez durante el año.</p> <p>El monitoreo mensual y seguimiento semestral de estas estrategias lo realizará el grupo líder de cultura colaborativa y el Equipo Directivo.</p>		
Se implementa la modalidad de observación y retroalimentación del trabajo de aula al 80%	Calendarización y responsables de las observaciones de aula.	<p>El equipo de UTP y el grupo líder de cultura colaborativa realizan 1 visita al aula como mínimo por semestre, esto desde el mes de Julio y a cada uno de los docentes para posteriormente realizar la retroalimentación de esta, al término de la sesión.</p> <p>El equipo de UTP planifica en conjunto a los docentes tanto los criterios a observar en el registro etnográfico y pauta de observación, como también los días específicos para las visitas al</p>	<p>Equipo de UTP.</p> <p>Grupo líder de cultura colaborativa.</p>	<p>Julio 2do año hasta Diciembre 2do año.</p> <p>1 visita al aula por semestre.</p>	

	de los Docentes.	Registro etnográfico de las observaciones.  Carpeta de registros.  Acuerdos de mejora de los docentes en la retroalimentación.	aula que se concretarán en un horario y tiempo determinados en conjunto con los docentes. En el mes de diciembre se realizará una jornada de co y auto - evaluación respecto a las observaciones realizadas y a las retroalimentaciones recibidas. En esta jornada se podrá identificar el nivel de institucionalización que tuvo esta modalidad en los docentes y la valorización que le entregan los docentes a esta estrategia. Si la evaluación no es positiva, se deberán cambiar los responsables de observación y además la metodología de observación.		
6. Seguimiento y evaluación del plan.	Seguimiento y monitoreo del plan bienal.	Fichas de registro de talleres.  Archivador de bitácoras.  Portafolio de actividades.	El seguimiento se realizará mediante el monitoreo mensual de las actividades, talleres e instancias en cada una de las acciones de este plan. En este sentido, el seguimiento semestral se encargará de evidenciar las falencias del proceso a mejorar y las virtudes del proceso y como este se pudiese fortalecer. Para la logística de este monitoreo y seguimiento, se destinaron 2 horas cada 2 semanas a los integrantes de este grupo líder de cultura colaborativa, para la realización de estas labores. En este caso este grupo entregará un reporte el cual deberá reunir el Equipo Directivo, para que a final de año se puedan establecer los resultados de estas actividades.	Equipo Directivo.  Grupo líder de cultura colaborativa.	Marzo 1er año a - Diciembre 2do año.  Monitoreo mensual y seguimiento semestral.
	Evaluación del plan bienal.	Material audiovisual del proceso.  Instrumentos de medición de respuesta breve.	La evaluación del proceso se realizará semestralmente, por medio de instrumentos de medición, monitoreo y seguimiento de los medios de verificación y las entrevistas que se realizarán a los docentes por parte del Equipo Directivo, respecto a lo realizado en todas las actividades del semestre. A fin del año lectivo se entregará y analizará un reporte anual de todos los aspectos del plan, para ser evaluado cualitativamente	Equipo Directivo.  Grupo líder de cultura colaborativa.	Último GPT de cada semestre.



			<p>mediante un instrumento de respuesta breve en donde los participantes de este plan den a conocer su opinión y puedan dar a conocer lo que les parecieron las actividades.</p> <p>También en esta evaluación se autoevaluarán y co evaluaran los integrantes del grupo líder de cultura colaborativa, mediante una rúbrica la cual será conocida por el grupo y socializada con los docentes y directivos. En este sentido está será la instancia para que cualquier participante decida declinar el trabajo en el grupo o algún otro quiera integrar este equipo.</p>		
--	--	--	--	--	--

5.1.2.1. Plan de mejora

#### 5.1.2.2. Descripción y especificidad de las actividades del plan

Para ser más específico en la descripción del plan de mejora, y tener conciencia plena de las estrategias, conocimientos y acciones que se realizarán, se generó una descripción específica de aquellas actividades que requieren mayor explicación, esto con el objetivo de que la propuesta de mejora sea más completa y eficaz.

Siendo relevantes, la claridad y el orden dentro de la mejora institucional, es que se explicitaron las principales actividades que requerían de una descripción más exhaustiva, respecto a los resultados esperados e indicadores de resultados contenidos en la propuesta. En este caso, solo se describieron en profundidad aquellas actividades que requerían un proceso mas detallado, para entender la gradualidad, secuencialidad y escalamiento progresivo de cada una de estas acciones.

#### **I. Resultado esperado 1: El Equipo Directivo se desarrolla en torno a gestión y liderazgo educativo.**

- a. Indicador de resultado: Desarrollo y acompañamiento en gestión del cambio y mejora educativa al 100% del Equipo Directivo.

#### Sesión 1 y 2: Gestión del cambio.

Serán dos talleres teóricos – prácticos los cuales se enfocarán en entregarle a los directivos las herramientas necesarias para gestionar el cambio educativo en su institución. En este sentido el cambio a nivel general y específicamente hacia la colaboración. Después del desarrollo teórico del taller, ya en la sesión número 2, el Equipo realizará una actividad práctica de Ensayo en relación a la pregunta ¿Por qué nuestra institución necesita cambiar? Esta actividad será entregada por cada integrante del equipo y compartida posteriormente. En este sentido la segunda sesión terminará con la reflexión del equipo en relación a su predisposición que tienen para cambiar ellos mismos y así cambiar a otros.

#### Sesión 3 y 4: Prácticas y Metas de Gestión Institucionales.

El Equipo Directivo tendrá la misión de identificar con el acompañamiento y apoyo de la ATE, las principales metas de gestión de la institución en áreas de liderazgo, gestión curricular, convivencia y administrativas. Estas metas de gestión institucional se compartirán posteriormente con los Docentes, entre los cuales establecerán en conjunto los grandes objetivos y metas compartidas de la institución. En la generación y desarrollo de estas metas en las diferentes áreas del establecimiento, estará presente la colaboración como medio de trabajo y práctica, tanto directiva como docente.

Sesión 5 y 6: Gestión de la mejora educativa.

Serán talleres teóricos – prácticos los cuales tendrán como foco otorgar conocimientos sobre la gestión de la mejora educativa en las instituciones educativas al Equipo Directivo. Después del desarrollo teórico de la sesión 5, la número 6 tendrá una actividad práctica que se enfocará en un análisis de material audiovisual, mediante una actividad práctica con preguntas en relación a lo observado en estos insumos, teniendo directa relación a los beneficios de la mejora constante y sostenida en las instituciones educacionales para la consecución de objetivos. La sesión terminará con la exposición de las respuestas de los Directivos y la reflexión de estos en relación a la mejora educativa.

Sesión 7 y 8: Estrategias y acciones para la mejora educativa.

En estas dos últimas sesiones de formación del Equipo Directivo se les entregará una serie de estrategias y acciones que son concordantes con la mejora educativa constante y sostenida en el tiempo de las instituciones educativas. En este sentido se les enseñará y entregarán herramientas para realizar diagnósticos de líneas bases para identificar sentidos de urgencias y estrategias de monitoreo, seguimiento y evaluación de procesos educativos. Así, los directivos podrán tener un conocimiento más acabado de estas acciones que pueden llevar a cabo en la escuela.

Acompañamiento: Los directivos la última semana de abril después de la última sesión de formación con acompañamiento de la ATE, identificarán las estrategias y acciones que más podrían impactar y se podrían desarrollar en el establecimiento, principalmente las relacionadas con el Desarrollo Docente, la reflexión constante y la colaboración e innovación pedagógica. Todo esto mediante la realización de diálogos reflexivos con todos los actores de la institución y sus desafíos en el cambio y la mejora de la escuela).

El acompañamiento de la ATE a los procesos de gestión y mejora educativa serán de carácter mensual, realizando un monitoreo y seguimiento de los procesos llevados a cabo por el Equipo Directivo. En este sentido se estará acompañando y apoyando a los directivos solo hasta Julio, con el objetivo de que los ellos posteriormente puedan por sí mismos sostener estos procesos.

- b. Indicador de resultado: Se Desarrolla y acompaña al 100% del Equipo Directivo en habilidades de liderazgo educativo.

#### Sesión 1 y 2: El liderazgo directivo.

Talleres teóricos – prácticos en relación al liderazgo directivo y su importancia en el mejoramiento sostenido de las escuelas. Se da a conocer como uno de los elementos claves que sostienen cualquier tipo de trayectoria de mejora en el establecimiento, en este sentido el liderazgo tiene como foco la validación de la comunidad y que cuenten con ciertas características como la comunicación efectiva, la gestión del entorno, el establecimiento de metas y el traspaso de estas a los diferentes actores de la comunidad. Así es como, se realiza una actividad práctica grupal en la sesión 2, en la cual se divide en 2 grupos el Equipo Directivo y se trata de enfocar el trabajo, en identificar las principales necesidades del establecimiento para cambiar y mejorar. La realización de esta actividad deberá ser expuesta por los 2 grupos y se podrá al finalizar la sesión aunar las respuestas de los grupos directivos en las “necesidades directivas”.

#### Sesión 3 y 4: Establecer dirección y Ejercer influencia.

Esta instancia de formación de los directivos se enfocará específicamente en las habilidades de establecer direcciones claras mediante el análisis del Proyecto Educativo Institucional y sus sellos, para posteriormente terminar con la realización de un taller práctico en torno a la importancia de la influencia de los directivos en la motivación y desarrollo de los Docentes. En este sentido el Equipo Directivo establecerá e identificará estrategias para establecer dirección y ejercer influencia en los diversos actores de la comunidad, mediante una planilla de estrategias y acciones referentes a un liderazgo eficiente y efectivo.

### Sesión 5 y 6: Capacidades y habilidades de liderazgo para la mejora.

En esta quinta y sexta sesión de taller se compartirán las principales capacidades y habilidades de liderazgo para la mejora que son necesarias para llevar a una institución a la mejoría de sus resultados. En este ámbito, el énfasis estará puesto en el desarrollo profesional docente y en la mejora de capacidades docentes mediante la reflexión constante y el compartir experiencias, como método de consecución de objetivos compartidos. Los directivos tendrán como misión, levantar información y datos mediante un proceso de encuestas y a la vez desde el mes de Marzo hasta Diciembre la realización de entrevistas semi-estructuradas docentes, para identificar las percepciones de los docentes respecto a la gestión y, el liderazgo ejercido en el establecimiento, como también el trabajo colaborativo de la institución, y con todo esto enfocar el trabajo durante todo el tiempo que dure el Plan. Es decir una planificación y un trabajo mediante el uso de datos.

### Sesión 7 y 8: El liderazgo Distribuido.

Talleres teóricos – prácticos en relación al liderazgo distribuido y sus beneficios en la consecución de las metas mediante el traspaso de responsabilidades a diferentes actores, principalmente líderes medios y docentes. En este sentido los directivos tendrán la labor dentro del mes de abril de realizar una planilla de roles y tareas con los diferentes actores escogidos entre los actores de los Docentes, los cuales serán convocados para liderar los cambios y la mejora de la institución. Es necesario, que los directivos puedan realizar la definición clara de roles y tareas con estos líderes para la consecución de la coordinación, mediante diferentes actividades que se desarrollarán en el establecimiento. Todo esto para posteriormente en la segunda semana del mes de Mayo, establecer en conjunto a los docentes los equipos de trabajo, responsabilidades y liderazgos facilitadores para el desarrollo de la colaboración en la institución.

Acompañamiento: El acompañamiento es fundamental en la persecución del proceso de formación en Liderazgo de los directivos, por lo mismo es que este acompañamiento será de carácter mensual, realizando el monitoreo y seguimiento hasta el mes de Julio de las diferentes tareas y roles que se asignaron en las sesiones del mes de Marzo. Este acompañamiento tendrá una duración máxima hasta el mes de Julio, con el objetivo de que los Directivos se apropien del proceso y puedan ellos seguir el camino del cambio y la mejora

sostenida de su escuela. Es necesario que los directivos identifiquen las necesidades que tienen en lograr contagiar los objetivos de su institución a sus docentes, la necesidad de que todos compartan metas comunes y además que puedan lograr un lenguaje institucional que pueda ser transversal a todos los actores de la comunidad.

- c. Indicador de resultado: Levantamiento de datos de las percepciones en torno al proceso de movilización del cambio cultural en la organización de mínimo el 80 % de los Docentes de la Institución.
- d. Indicador de resultado: El 100% del Equipo Directivo en conjunto con los Docentes establecen objetivos y metas compartidas de la Institución.
- e. Indicador de resultado: Los directivos monitorean y realizan el seguimiento al 85% de las estrategias y modalidades propuestas para el año lectivo.

**II. Resultado esperado 2: El Equipo Directivo se desarrolla profesionalmente en “conocimientos y habilidades para la cultura colaborativa”.**

- a. Indicador de resultado: Desarrollo profesional en torno a trabajo colaborativo al 100% del Equipo Directivo.

Sesión 1: Reflexión y autoevaluación directiva para la colaboración.

Los directivos reflexionan la primera semana de Mayo respecto a sus propias predisposiciones en torno al trabajo colaborativo de forma conjunta en una lluvia de ideas. En esta reflexión se identificarán sus principales temores y aprensiones sobre la colaboración, como también así, las principales barreras que podrían complicar el inicio del trabajo colaborativo en la institución. Esta sesión de reflexión utilizará como actividad la “Herramienta 2 de trabajo colaborativo”, emanada por el MINEDUC, la cual se enfoca en una autoevaluación de los directivos para analizar el liderazgo y capacidades para la

promoción de una cultura de colaboración e innovación pedagógica. La labor de la ATE en esta sesión será netamente de acompañamiento de este proceso de reflexión.

Sesión 2: Taller teórico - práctico respecto a conocimientos básicos de cultura colaborativa e innovación pedagógica.

Referente a estos ítems, se mostrarán diapositivas que dan a conocer que la situación de colaboración, si no le hace sentido a los Directivos y Docentes, no se podrá llevar a cabo con la efectividad que se necesita. La ATE se encargará de la sesión 2 en su totalidad la segunda semana de Mayo, realizando una actividad en la cual se muestren los beneficios y ventajas de la colaboración para la efectividad de los resultados. Las principales modalidades, acciones y estrategias existentes para la generación en la práctica de la colaboración, como además el desarrollo constante como profesionales y en resultados que fomentará el utilizar la colaboración y la innovación como métodos de trabajo. La actividad será con papelógrafos y exposición, en donde los directivos tendrán que exponer mediante documentos entregados en el taller, las principales modalidades de trabajo colaborativo e innovación pedagógica existentes, al final de la sesión se realiza un plenario de todos estos conocimientos.

Sesión 3: Habilidades para la cultura colaborativa.

Los Directivos con el acompañamiento de la asesoría técnica quienes les entregarán documentos bibliográficos indagarán sobre las principales habilidades a generar en los Docentes para el desarrollo de una cultura de colaboración en los establecimientos. Los directivos en el desarrollo de la sesión serán separados en 2 grupos los que deberán indagar e identificar en la bibliografía entregada, las habilidades más importantes para la generación de una cultura colaborativa. Se expondrán los resultados grupales y se hará un diagrama de resumen que contenga todas estas habilidades necesarias para el proceso de colaboración. Como finalización de esta sesión se dejará el desafío de adquisición de estas habilidades si es que no se poseen, mediante el apoyo mutuo entre los directivos y el acompañamiento en áreas de gestión curricular por parte de la ATE. Es necesario por tanto, para que los directivos puedan tener estas habilidades que puedan practicar, ensayar, corregir e intentar de nuevo estas herramientas con el objeto de generar en ellos mediante la práctica el cambio necesario para el logro de los resultados propuestos.

Acompañamiento: La ATE realizará el acompañamiento de estas sesiones y acciones durante todo el mes concordantes con el desarrollo profesional directivo y el sentido del Cambio. Las creencias, y predisposiciones hacia la colaboración, pueden ser barreras complejas para entender a la colaboración como una ayuda, por tanto mediante la práctica y utilización de estos conocimientos, habilidades y acciones en la gestión de la institución con el adecuado acompañamiento de la ATE en estos aspectos.

- b. Indicador de resultado: El 100% del Equipo Directivo en Conjunto a los Docentes establecen los principales sentidos de urgencia para la colaboración.
- c. Indicador de resultado: Todo el Equipo Directivo realiza una Carta Gantt en relación a las acciones y modalidades en torno al trabajo colaborativo, para ser socializada y re-construída con el 100% de los docentes.
- d. Indicador de resultado: Se realizan 2 talleres de retroalimentación efectiva dirigidos al 100% de los directivos.

Taller 1: Retroalimentación efectiva en equipos de trabajo.

El primer taller se enfocará al ámbito teórico de la retroalimentación, las ventajas que trae esta modalidad a los docentes y el cómo poder llevarla a cabo, este taller se realizará por medio de la bibliografía especializada en torno a esta temática en equipos de trabajo. Se finalizará el primer taller con una actividad de reflexión final mediante la pregunta ¿Por qué es necesario retroalimentar a los equipos de trabajo de la Institución? Se realiza un plenario de todo lo realizado y se termina el primer taller.

Taller 2: Práctica de retroalimentación.

El segundo taller lo liderará el Equipo Técnico pedagógico a todo el Equipo Directivo y tendrá como finalidad practicar la retroalimentación identificando errores, problemas y estrategias más adecuadas para la Institución. En este caso, el taller iniciará con una



actividad la cual será grabada, para posteriormente ser usado como insumo para el análisis al finalizar el taller. Esta actividad se realizará mediante un Role Playing en el cual cada uno de los directivos tendrá que establecer una retroalimentación de acuerdo a diferentes casos entregados en la actividad. Estos posteriormente tendrán que escribir su discurso de retroalimentación y aplicarla en este Role Playing el cual será grabado. Se finalizará el taller con la observación de algunos videos identificando errores, problemas y estrategias más adecuadas a utilizar en el proceso de retroalimentación.

- e. Indicador de resultado: Se realizan 2 talleres de observación de aula y registro etnográfico dirigido al 100% de los directivos.

#### Taller 1: Observación de aula y registro etnográfico.

El primer taller tendrá como objetivo reconocer a la observación de aula y el registro etnográfico como métodos de acompañamiento docente y desarrollo profesional docente, esto en conjunto a la retroalimentación de esta observación, taller el cual se realizó la semana anterior. El taller iniciará con el análisis de un video, referente a la observación de aula y seguirá con la exposición de la consultora en torno a las características de la observación de aula y el registro etnográfico, los pasos a seguir, los aspectos a desarrollar y las estrategias más utilizadas en el campo del trabajo de aula y su acompañamiento. Se realizará la exposición mediante material audiovisual y finalizará el taller con una lluvia de ideas que se materializará en una bitácora resumen.

#### Taller 2: Realizando un registro etnográfico.

El segundo taller lo liderará el director con el acompañamiento de la consultora y se realizará la misma semana del taller 1. Este se enfocará netamente en la práctica del registro etnográfico, el cual dará la posibilidad a los directivos de conocer cuáles son las estrategias más efectivas para la realización de un registro etnográfico en el trabajo de campo. Específicamente este registro será el que se ocupará en la observación de aula. La actividad será referente a un caso en material audiovisual, el cual se les entregará a los directivos en un computador. Estos registros etnográficos los directivos deberán realizarlos y posteriormente al final del taller exponerlos y con eso se irá identificando los aspectos

mejor desarrollados y los desafíos que se tienen para esta modalidad de acompañamiento y retroalimentación.

**III. Resultado esperado 3: Los Docentes son desarrollados en torno al “sentido del cambio hacia la colaboración”.**

- a. Indicador de resultado: El 80% de los Docentes participa en jornadas de reflexión sobre el cambio y la mejora hacia la colaboración.

Jornada de reflexión 1: Identificar las creencias arraigadas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Esta primera jornada de reflexión se realizará la segunda semana de Abril. Es necesario conocer las apreciaciones de los docentes sobre esta temática y derribar los mitos en torno al trabajo colaborativo, entregando mediante material audiovisual los principales beneficios y ventajas de la colaboración en el ámbito de la educación y de las prácticas en aula. En esta primera jornada de reflexión se espera que los docentes conozcan y vean a la colaboración como un método para lograr el desarrollo profesional y así tener mejores herramientas para abordar la enseñanza. La actividad que se desarrollará en esta jornada será la “caja de herramientas n°6” de trabajo colaborativo e innovación emanadas por el MINEDUC, el cual tiene el foco en ser una guía de innovación pedagógica para proponer la identificación de oportunidades de innovación en el establecimiento. Esta actividad será mediante el trabajo grupal y el análisis de estos documentos en colaboración. La finalización de esta jornada será mediante un plenario en donde se conjugarán las diferentes ideas y reflexiones emanadas de la jornada.

Jornada de reflexión 2: La segunda jornada de reflexión que será la tercera semana de Abril se enfocará en dar a conocer que durante este año y el próximo se realizará un plan en el establecimiento, el cual tendrá como foco instaurar una cultura de colaboración en la Institución.

En este sentido se recogerán las principales impresiones de la propuesta y se escucharán las percepciones de los docentes. Se les dará a conocer a grandes rasgos las razones del

porque se está haciendo este plan y se dará el énfasis en que no están aislados en el desarrollo de sus trabajos, si no que forman parte de un equipo con el cual es necesario que puedan compartir sus ideas, sus materiales, sus conocimientos, experiencias y desafíos.

Como actividad de inicio se utilizará la segunda parte de la “Herramienta n°6 de trabajo colaborativo e innovación pedagógica” enfocado en la identificación de oportunidades para la colaboración e innovación emanado por el MINEDUC. Para seguir la actividad se les pide a los docentes que puedan realizar un FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) en relación a la colaboración y la innovación en el establecimiento y que en grupos puedan exponerlas y posteriormente analizarlas como grupo docente. Se finaliza la jornada analizando el FODA y la actividad entre todos con la creación del FODA institucional sobre trabajo colaborativo, realizado por los Docentes y Directivos.

- b. Indicador de resultado: Se realiza un taller de diálogos constructivos al 80% de los Docentes.

Taller 1: Este taller estará dirigido a poder generar en los docentes un sentido de construcción del conocimiento de forma colectiva, con el objeto de determinar que todo lo que se realiza en el establecimiento tiene una razón, y este es el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido este taller de diálogos constructivos también tendrá su foco en establecer un lenguaje común en relación a la colaboración y con respecto a la conceptualización y procesos del establecimiento.

- c. Indicador de resultado: Se establecen 2 talleres de clima laboral y relaciones interpersonales al 80% los Docentes.

Taller 1: Identificando nuestro clima laboral.

El primer taller que será liderado por la consultora ATE, tendrá como misión identificar los principales problemas en las relaciones entre los docentes en su ámbito personal, como también los que existen en el ámbito laboral, y que podrían ser factores negativos para la concreción del plan de cultura colaborativa. En este sentido identificado los problemas o

necesidades en este ámbito, la consultora podrá entregar líneas de acción y sugerencias para mejorar estos aspectos.

#### Taller 2: Mejorando nuestras confianzas.

El segundo taller que será enfocado en el ámbito de las confianzas, mostrará los beneficios que trae la confianza mutua en el trabajo, para la mejora constante tanto del clima laboral como de las relaciones interpersonales. En este sentido se realizan actividades dirigidas a mejorar las confianzas del Equipo Directivo y los Docentes, dejándose como desafío para estos actores, el mejorar la comunicación interna y las confianzas en relación al trabajo, siendo requerimiento relevante para la efectividad del plan, que los actores puedan hablar con total seguridad y sinceridad sobre las temáticas que los aquejan y las necesidades de estos mismos.

#### **IV. Resultado esperado 4: El Equipo Directivo y los docentes generan las condiciones para el establecimiento de la cultura colaborativa institucional.**

- a. Indicador de resultado: El Equipo Directivo completo establece responsabilidades de cada uno de los integrantes para el monitoreo y seguimiento del trabajo colaborativo.
  
- b. Indicador de resultado: El Equipo Directivo entrega tiempos y espacios para el trabajo colaborativo al 100 % de los Docentes.

Los espacios para la colaboración serán pre-definidos respecto a cada uno de los departamentos.

- Departamento de Lenguaje: Lunes 9:45 – 11:15
- Departamento de Matemáticas: Martes 9:45 – 11:15
- Departamento de Ciencias: Miércoles 9:45 – 11:15
- Departamento de Historia: Jueves 9:45 – 11:15
- Departamento de Artes y Tecnología: Viernes 9:45 – 11:15
- Departamento Técnico Profesional: Viernes 11:30 - 13:00

Las temáticas que se abordarán en las reuniones de departamentos semanales, tendrán un foco que será de carácter mensual, sin perjuicio de que puedan modificarse respecto a eventos o situaciones que el mismo plan vaya requiriendo. En este sentido las temáticas generales a tratar mensualmente serán las siguientes:

- Julio 1er año: Taller de la modalidad de Reflexión pedagógica.
- Agosto 1er año: Taller de Rondas Sucesivas de Conversación y Reflexión pedagógica.
- Septiembre 1er año: Taller de Investigación – acción en trabajo colaborativo.
- Octubre 1er año: Taller de Investigación – acción en trabajo colaborativo.
- Noviembre 1er año: Taller de Investigación – acción en trabajo colaborativo - Experiencias positivas y percepciones de la colaboración en el establecimiento.
- Diciembre 1er año: Co – Evaluación anual del plan por parte de los departamentos.
- Marzo 2do año: Desafíos del 2do año, Acompañamiento docente.
- Abril 2do año: Taller de Acompañamiento docente y mentoría entre pares.
- Mayo 2do año: Taller de Mentoría y Retroalimentación entre pares.
- Junio 2do año: Taller de Mentoría y Retroalimentación entre pares.
- Julio 2do año: La Observación de aula y sus características.
- Agosto 2do año: La Observación de aula y la retroalimentación docente - Reflexión Docente sobre las modalidades.
- Septiembre 2do año: La Observación de aula y la retroalimentación docente.
- Octubre 2do año: Diálogos constructivos en trabajo colaborativo.
- Noviembre 2do año: Experiencias positivas y percepciones de la colaboración en el establecimiento.
- Diciembre 2do año: Co – Evaluación anual y final del plan por parte de los departamentos

- c. Indicador de resultado: El 100% del Equipo Directivo en conjunto a los Docentes establecen los equipos de trabajo, responsabilidades y liderazgos facilitadores respecto al trabajo colaborativo.

Equipos por departamentos: Estos equipos de trabajo primeramente se conformarán de acuerdo a los departamentos de las diferentes materias presentes en el establecimiento, en este sentido como el establecimiento es Técnico Profesional, aparte de los departamentos de formación general, también se dará el espacio para que se conforme el departamento técnico profesional con sus respectivos docentes de las diferentes materias, tanto de contabilidad, administración como de conectividad de redes. En este caso, cada uno de los departamentos deberá escoger a un líder facilitador que pueda gestionar, comunicar, reunir y transmitir información y lineamientos en su grupo de trabajo (Las decisiones no son tomadas por este líder, si no que por todo el grupo de trabajo, este líder solo es facilitador de la distribución del liderazgo).

GPT colaborativo: Todos los meses habrá un GPT en los cuales se reúnan los docentes y puedan dar a conocer sus percepciones sobre la colaboración en instancias de reflexión conjunta y colaborativas. En estas jornadas los equipos de trabajo no serán por departamentos, si no que se conformarán mediante una mezcla de Docentes de diferentes áreas y departamentos en conjunto con integrantes de los Equipos Directivos para trabajar, compartir experiencias de colaboración, o estrategias que han sido útiles para la consecución de los objetivos comunes.

Grupo líder de cultura colaborativa: Otro de los equipos que se creará será un grupo profesional que será el encargado de liderar (no se refiere que la responsabilidad será completa de este grupo, solo liderarán y articularán el proceso) el cambio hacia la colaboración. Estos serán elegidos por sus pares y se les otorgarán diferentes labores que a los otros docentes.

Este grupo estará conformado por 2 directivos y 5 docentes. Estos últimos serán desarrollados en 5 espacios de formación y enriquecimiento profesional en áreas de gestión y liderazgo desde el mes de Mayo, en sus horas no lectivas semanales.

Idealmente la conformación de este grupo de trabajo, que será escogido por sus mismos pares, serán profesionales de diferentes áreas, que serán los encargados de incentivar y promover las acciones colaborativas en el establecimiento, esto es concordante con el liderazgo distribuido.

- d. Indicador de resultado: Desarrollo y comunicación a toda la comunidad de la visión que tendrá el desarrollo de la cultura colaborativa.
- e. Indicador de resultado: Desarrollo y comunicación a toda la comunidad de la visión que tendrá el desarrollo de la cultura colaborativa.
- f. Indicador de resultado: El Equipo Directivo instauro la co-docencia para el acompañamiento y apoyo pedagógico de todos los profesores.

Co-docencia: Los co - docentes en cada sesión de acompañamiento a los docentes deberán dejar registro de los cambios y características del grupo curso los cuales serán archivadas en un Portafolio el cual será entregado en conjunto al informe semestral de avances. En este sentido el acompañamiento tendrá su espacio de monitoreo y seguimiento en las reuniones de departamento, donde cada departamento tendrá la posibilidad de ir detectando los avances y retrocesos, patrones y conductas de los cursos en las clases, gracias a la reflexión y retroalimentación del co – docente.

El Equipo Directivo en el mes de Diciembre evaluará los informes semestrales y de acuerdo al seguimiento mediante una rúbrica de trabajo de co – docencia creado y socializado con los co-docentes en el momento de la inducción al Establecimiento. Así y de acuerdo a lo analizado en el seguimiento realizado, se indicará la renovación del equipo de co – docentes para el próximo año.

**V. Resultado esperado 5: El Equipo Directivo y los Docentes Planifican, implementan y evalúan las modalidades y estrategias para el establecimiento institucional de la cultura colaborativa docente.**

- a. Indicador de resultado: El 80% de los Docentes de la institución participa y se desarrolla mediante la reflexión pedagógica.
- Julio 1er año: Taller de la modalidad de Reflexión pedagógica.

Este taller será presentado por el grupo líder de cultura colaborativa docente, en el cual se realizará una exposición de los beneficios que genera la reflexión compartida entre los profesores, para aumentar sus capacidades y experiencias en torno a la colaboración, mediante el proceso de reflexión, conversación, dialogo y proceso de compartir sucesos y experiencias que cada docente tiene. En este sentido el taller seguirá el lineamiento de la reflexión, mediante una actividad de lluvia de ideas en torno a los beneficios y obstáculos que se tienen en la institución para mejorar. La evidencia de este taller quedará archivada en un portafolio de talleres estrategias y modalidades después de cada primer GPT del mes.

- Agosto 1er año: Taller de Rondas Sucesivas de Conversación.

Se realizará por parte del Departamento de Lenguaje y comunicación con acompañamiento del grupo de cultura colaborativa, en el cual se realizarán diferentes grupos de trabajo, en el cual tendrá como objetivo crear redes de conversación sobre diferentes temas relacionados con las debilidades detectadas en los instrumentos de recolección de información realizados en los meses anteriores. En este sentido este taller permitirá promover la conversación basada en grupos rotativos de conversación para generar ideas, acuerdos o nuevas acciones para innovar y mejorar.

- Septiembre, Octubre y Noviembre 1er año: Taller de Investigación - acción en trabajo colaborativo.

Se realizan los talleres de investigación – acción por parte de los equipos de trabajo ya agrupados desde el mes de Septiembre en adelante, con el acompañamiento del grupo líder de cultura colaborativa y el Equipo Directivo, el cual tendrá como finalidad mostrar esta modalidad y la investigación realizada por los grupos de docentes experimentales los cuales serán los iniciadores de esta modalidad. Así el enfoque de esta modalidad será escalada y gradual, generado posteriormente a la exposición de los resultados de cada grupo, una reflexión conjunta y grupal para destacar los principales aprendizajes, desafíos y aspectos relevantes para el desarrollo profesional y la práctica docente.



- Noviembre 1er año: Experiencias positivas y percepciones de la colaboración en el establecimiento.

Esta instancia será liderada por el grupo líder de cultura colaborativa y tendrá como foco el poder compartir una conversación y un café entre todos los Docentes y Equipo Directivo del establecimiento, en una jornada distendida y abierta, en la cual puedan explicitar de la manera más clara y relajada posible las experiencias y percepciones en torno a las modalidades realizadas hasta el momento. En esta instancia todos los departamentos y docentes tendrán la libertad de dar a conocer sus creencias y percepciones sin temor a ser criticados o evaluados, debido a que el ambiente que se generará en esta instancia será de acogida, cooperación y respeto mutuo.

- Diciembre 1er año: Co – Evaluación anual del plan por parte de los departamentos. Se evaluará el plan colaborativo mediante un instrumento de medición entregado en las “Herramientas de liderazgo escolar” realizadas por el MINEDUC, por las entrevistas docentes y por las percepciones, logros de objetivos y medios de verificación del plan realizado, todo esto será acompañado por el monitoreo mensual y seguimiento semestral que se realizará al plan por parte del Equipo Directivo.

- Marzo 2do año: Desafíos del 2do año, Acompañamiento y mentoría entre pares. En este segundo año, tal y como se dijo en los subcapítulos anteriores, los desafíos y objetivos de las modalidades, como también así su escalamiento hacia nuevas modalidades y prácticas dependerá en gran medida de la evaluación realizada en el mes de diciembre, en la última jornada de reflexión pedagógica del mes. Es así que, dependiendo de si esta evaluación es positiva se identificará la próxima modalidad a escalar, como el “acompañamiento y mentoría entre pares” y será explicitado en este mismo taller, entregando las características principales de estas modalidades y analizando sus beneficios y ventajas en las instituciones educativas. Si la evaluación es negativa se tendrá que reforzar cada una de las 3 modalidades presentadas en el primer año y serán reforzadas y desarrolladas más aún en los primeros 3 meses del

segundo año para con esto, realizar nuevamente una evaluación con instrumentos de medición, entrevistas y el monitoreo y seguimiento de los procesos.

- Abril, Mayo y Junio 2do año: Talleres de Acompañamiento docente y mentoría entre pares y sus beneficios.

En esta instancia los distintos grupos con el acompañamiento del grupo líder de cultura colaborativa docente, serán los encargados de realizar estos talleres. En la oportunidad, se podrán observar y reconocer las principales ventajas del acompañamiento entre pares y se establecerá la forma en la cual se trabajará. En este sentido se establecerá y planificará la calendarización de estos acompañamientos durante el año lectivo en esta jornada. Como también se podrá identificar a los diferentes mentores dentro de los equipos por departamentos, los cuales serán los líderes y deberán realizar mentorías, apoyos y acompañamientos a los docentes más noveles y con menos experiencia. En este sentido los mentores serán elegidos por sus propios pares, en este mismo taller, y estos serán desarrollados en áreas de liderazgo y acompañamiento docente mediante la formación continua de estos docentes mentores. Tanto los acompañamientos como las mentorías serán primeramente diagnosticadas, planificadas e implementadas mediante una calendarización anual que se realizará en esta sesión.

- Junio 2do año: Taller de Retroalimentación entre pares.

Después de haber realizado el taller de acompañamiento entre pares, se seguirá con esta modalidad de retroalimentación pero entre pares. Esta modalidad la presentará el Departamento de Artes y tecnología con el acompañamiento del grupo líder de cultura colaborativa docente, analizándola con el objetivo de que se pueda hacer un feed back y un acompañamiento respecto a las clases observadas por docentes del mismo departamento o de otras áreas. En este sentido este taller tendrá como meta identificar la finalidad de esta modalidad y sus características.

- Agosto 2do año: La Observación de aula y sus características.

Taller desarrollado por el grupo de cultura colaborativa, en esta instancia se podrá identificar la modalidad de la observación de aula y sus características. En este sentido, una de las grandes importancias de este taller será la confección de la pauta

de observación y criterios para el registro etnográfico, los cuales serán emanados desde el consejo de profesores, con el objeto de que los aspectos a observar sean creados y socializados en conjunto con los docentes. Se entregarán también por tanto las características de esta modalidad y como se implementará en el establecimiento.

Observación al aula: La visita al aula constará de un registro etnográfico de la observación y del comportamiento e interacción entre el docente y los estudiantes, para posteriormente a esto, realizar la retroalimentación de esta clase observada. En este caso las visitas al aula, serán planificadas, los docentes por tanto para poder ser observados al aula tendrán por obligación que mostrar sus planificaciones por unidad y además realizar una planificación de clase, respecto a la clase la cual los observarán. En este sentido el docente podrá escoger cualquier sesión o clase, que a él le acomode para ser observado.

- Septiembre 2do año: Taller de Retroalimentación docente.

Este taller será dirigido por el Director y se enfocará en mostrar las ventajas de la retroalimentación dirigida a docentes con el objeto de cambiar y mejorar. De acuerdo a esto, la retroalimentación es una de las grandes estrategias de desarrollo profesional, debido a que gracias a ella y a la observación previa de aula, se puede establecer un registro etnográfico de lo observado y con esto, realizar la retroalimentación de manera positiva, destacando y describiendo los hechos y mostrando desafíos y metas a seguir en la próxima observación.

Retroalimentación: La retroalimentación que se realizará también será positiva y cálida, tratando de resaltar principalmente los aspectos positivos descritos y además los espacios de mejora que tiene cada profesor en sus asignaturas. Por tanto, si algún docente no tiene una descripción de observación de clase adecuada, se retroalimentación igual que a todos los docentes, pero se hablará con él, con el objeto de compartir acuerdos de mejora en torno a la retroalimentación y los desafíos de su próxima visita al aula. En este sentido el monitoreo y el seguimiento de los medios de verificación los realizará el Equipo Directivo.

En el mes de diciembre se realizará una jornada de co y auto - evaluación respecto a las observaciones realizadas y a las retroalimentaciones recibidas. En esta jornada se podrá identificar el nivel de institucionalización que tuvo esta modalidad en los docentes y la valorización que le entregan los docentes a esta estrategia. Si la evaluación no es positiva, se deberán cambiar los responsables de observación y además la metodología de observación.

- Septiembre 2do año: Experiencias en trabajo colaborativo.

Esta instancia estará liderada por el grupo líder de cultura colaborativa y estará enfocada en que los docentes puedan reflexionar y discutir sobre sus diferentes experiencias en torno al trabajo colaborativo realizadas hasta el momento en el establecimiento, mediante una actividad grupal de reflexión.

- Octubre 2do año: Diálogos constructivos en trabajo colaborativo.

Se generará una instancia de diálogos constructivos en torno al trabajo colaborativo, experiencias, sugerencias o apoyos que necesiten los actores involucrados en el Plan. Para todo esto será necesario que los docentes, puedan construir una conversación en torno a diversos temas propuestos por el grupo líder de cultura colaborativa y que puedan responder a las principales necesidades de los docentes hasta el momento.

- Noviembre 2do año: Experiencias positivas y percepciones de la colaboración en el establecimiento.

Esta instancia será liderada por el grupo líder de cultura colaborativa y tendrá como foco el poder compartir una conversación y un café entre todos los Docentes y Equipo Directivo del establecimiento, en una jornada distendida y abierta, en la cual puedan explicitar de la manera más clara y relajada posible las experiencias y percepciones en torno a las modalidades realizadas hasta el momento. En esta instancia todos los departamentos y docentes tendrán la libertad de dar a conocer sus creencias y percepciones sin temor a ser criticados o evaluados, debido a que el ambiente que se generará en esta instancia será de acogida, cooperación y respeto mutuo.

- Diciembre 2do año: Co – Evaluación anual y final del plan por parte de los departamentos.
- Se evaluará el plan colaborativo mediante un instrumento de medición entregado en las “Herramientas de liderazgo escolar” realizadas por el MINEDUC, por las entrevistas docentes y por las percepciones, logros de objetivos y medios de verificación del plan realizado, todo esto será acompañado por el monitoreo mensual y seguimiento semestral que se realizará al plan, por parte del Equipo Directivo.
  - b. Indicador de resultado: Se establece la modalidad de investigación - acción docente al 100% de los docentes.
  - c. Indicador de resultado: Se fomenta el desarrollo de la estrategia de acompañamiento y mentoría entre pares al 100% de los docentes.
  - d. Indicador de resultado: Se implementa la modalidad de observación y retroalimentación del trabajo de aula al 80% de los Docentes.

#### **VI. Resultado esperado 6: Seguimiento y evaluación del plan.**

- a. Indicador de resultado: Seguimiento y monitoreo semestral del plan bienal.
- b. Indicador de resultado: Evaluación anual del plan bienal.

#### **5.2. Fundamentación teórica**

El proyecto de mejora de régimen bienal de cultura colaborativa docente anteriormente expuesto, se adoptó primordialmente por la gran necesidad que tenían los docentes en colaborar entre sí, lo que quedó demostrado empíricamente en los resultados de la línea base, donde se pudo observar y conocer a profundidad las percepciones y

creencias personales de estos profesionales sobre su institución. En este contexto, las opiniones de los docentes y sus ideas, dieron a conocer muchas necesidades y problemas dentro de la comunidad y las prácticas que estaban instauradas en el establecimiento.

La solución propuesta que se plantea tiene diversas etapas o fases, las cuales tienen la ventaja de ser graduales, secuenciales y escaladas en el tiempo. En este sentido las fases específicas tanto de desarrollo profesional docente y directivo en áreas de gestión, liderazgo, cambio, mejora educativa y modalidades de colaboración son necesidades imperantes que de acuerdo a los datos y el levantamiento de información, podrían ser la base institucional de la mejora hacia la efectividad educativa.

El establecimiento presenta condiciones favorables y contextuales para poder iniciar este proceso, principalmente porque los docentes dan a conocer explícitamente que es una necesidad para ellos, contar con líderes que sean referentes en el establecimiento, como también que se les desarrolle y apoye en los procesos principalmente de gestión curricular. Contextualmente, tanto la cantidad de profesores, los recursos con que dispone el establecimiento y los espacios físicos y humanos con que cuenta la institución, dan forma a decir que este plan de cultura colaborativa docente podría resultar. En este mismo ámbito es primordial decir que dentro de los resultados de la línea base, el establecimiento presenta un tipo de mejora que es incipiente, esto quiere decir que hay bases mínimas y concretas que hacen posible, establecer ciertos parámetros y nuevas concepciones en torno a la colaboración y la innovación pedagógica. En este sentido, es imperante que en la institución se puedan compartir las metas y los objetivos, debido a que tal y como se evidencio empíricamente en la línea base, muchos docentes no están conectados y no conocen los objetivos y metas, por tanto es deber y labor de los líderes empapar a toda la comunidad de estos lineamientos.

Esta fundamentación teórica se dividió en tres apartados principales, para cumplir a cabalidad con los objetivos del plan de mejora, en donde se dan a conocer los fundamentos de las decisiones del proyecto y además para hacer más fácil el entendimiento del proceso de mejoramiento por el cual va a transitar la institución con este plan. También se podrán encontrar diversos argumentos mediante la literatura especializada y bibliografía base de

las áreas de gestión, liderazgo educativo, cambio, mejora institucional y modalidades de colaboración.

### **5.2.1. Liderazgo, cambio y mejora educativa**

#### **5.2.1.1. Liderazgo educativo**

El liderazgo es uno de los aspectos claves que dan forma a los resultados de los establecimientos escolares (CEPPE, 2009). Esto tiene concordancia con lo planteado por Bellei et al. (2014) debido a que se afirma que uno de los factores y procesos claves que explican la sostenibilidad de la efectividad educativa es el liderazgo escolar, especialmente del director y el jefe de UTP. Estos, pueden afectar decisivamente la marcha de la escuela, en la medida en que pueden como un equipo efectivo organizar, apoyar y supervisar el trabajo individual y colectivo de los docentes, monitorear la implementación curricular y los logros de los aprendizajes de los estudiantes, supervisar y regular la convivencia entre los actores escolares y mantener la relación institucional de la escuela con el medio y la comunidad (Bellei et al., 2014).

Es indispensable, por tanto que ante las necesidades de las diferentes escuelas en planificar, implementar y evaluar cualquier tipo de plan de mejoramiento, sea necesario que la institución esté potenciada por personas con conocimientos y habilidades específicas en liderazgo escolar, con el objetivo de otorgarle rumbo, dirección y sentido a cualquier cambio que se quiera realizar. Es por esto, que al momento de considerar los procesos y actividades iniciales de la propuesta de mejora, se consideró primordial, desarrollar al Equipo Directivo completo en el área de gestión, liderazgo, cambio y mejora educativa.

Bajo la perspectiva del liderazgo, se considera totalmente adecuado y pertinente el desarrollo de los equipos en estas áreas, debido que tal y como se demostró en el levantamiento de información de la línea base, los docentes dan a conocer que sus líderes en el establecimiento no son referentes profesionales, esto mismo es concordante con la opinión de los mismos docentes en el momento en que tienen complicaciones o problemas de índole profesional en sus respectivas áreas de trabajo, solo acuden a sus amigos o

colegas docentes, pero no a sus líderes. Esto da cabida a que es imprescindible desarrollar al Equipo Directivo tal y como se ha dicho anteriormente.

Los líderes educativos y todas sus capacidades pueden hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas y la educación de jóvenes en edad escolar (Horn y Marfán, 2010). Dentro de este contexto, el liderazgo educativo ha tenido como objetivo “dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes” (CEPPE, 2009, p. 20). Es decir, los líderes tienen la labor esencial de iniciar y estimular un cambio en el sistema y también de sostener el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y resultados del mismo (Anderson, 2010).

En la literatura científica sobre escuelas efectivas y mejora educativa se han reconocidos distintos modelos de liderazgo escolar que son los más utilizados en los establecimientos educativos. Así es como, Bush et al. (2017) dan a conocer 3 modelos de liderazgo con los cuales se ejerce la dirección en un establecimiento educativo, estos son; el liderazgo distribuido, el liderazgo transformacional y el liderazgo instruccional.

El Primer Liderazgo es el distribuido, este se caracteriza principalmente por tener como idea principal ser un tipo de liderazgo en el cual las tareas se puedan compartir, entregando y distribuyendo atribuciones para desconcentrar el poder con la meta de lograr buenos resultados. Así es como Robinson (2008) considera que el liderazgo distribuido se considera deseable porque contrarresta una concentración de poder de cualquier autoridad en manos del director o del Equipo Directivo superior.

El segundo liderazgo es el transformacional el cual se caracteriza primordialmente por poner los mayores esfuerzos en provocar impacto en los resultados, pero para llegar a estos se necesita de una visión y metas compartidas para lograr cohesión y colaboración entre los actores de la comunidad (Day, Gu y Sammons, 2016). Uno de los objetivos macro de este tipo de liderazgo se enfoca en el estado emocional de los docentes y que estos se sientan partícipes de su comunidad, esto genera mejor percepción de los líderes, satisfacción laboral por parte de los trabajadores y compromiso docente (Leithwood y Riehl 2009).



El tercer liderazgo es el instruccional se enfoca en la mejora de los resultados mediante un director con amplias atribuciones, en donde él debe coordinar, desarrollar, controlar y supervisar el currículum y la instrucción en la escuela, así es como Hallinger (2010) da a conocer que los directores son constructores de la cultura, deben ser líderes fuertes y directivos, el director es el foco de todo cambio que se atribuye al colegio, en donde este debe tener amplio conocimiento y dominio del currículum y la instrucción, en donde el fuerte liderazgo directivo debe estar enfocado exclusivamente en la enseñanza.

Cada uno de estos liderazgos tiene características diferentes, pero cada uno de ellos apunta al mismo objetivo común, el cual tiene su foco en los resultados, aprendizajes y la mejora de la escuela.

El consenso de que cualquier modelo de liderazgo debe establecer dirección y ejercer influencia (Anderson, 2010), para transitar hacia una escuela que como organización se desarrolle para el aprendizaje de todos los estudiantes, es el sentido que tienen los nuevos cambios en educación desde el punto de vista de la dirección escolar (MINEDUC, 2016). Este aspecto se torna relevante, puesto que si los líderes no poseen estas capacidades de establecer conjuntamente con la comunidad, sentidos compartidos, rumbos y direcciones educativas y además influir en su contexto, cualquier tipo de plan de mejora que se quiera implementar tendrá muchas dificultades y complicaciones en el camino.

Es necesidad imperante de cualquier organización educativa, que sus equipos sean desarrollados en áreas de liderazgo. De acuerdo a esta lógica, comenzó el proyecto de mejora de cultura colaborativa en la institución en el primer mes, debido a que con líderes desarrollados y hábiles en áreas de gestión y liderazgo educativo los procesos educativos que se vivan en la escuela podrán ser eficientes y efectivos (MINEDUC, 2019).

Leithwood et al. (Citado en CEPEE, 2009) da a conocer que los líderes que son efectivos en sus escuelas, tienen ciertas prácticas que son comunes entre sí. Por esto mismo es necesario que los líderes, tal y como las percepciones de los docentes lo dieron a conocer en la línea base, sean modelos a seguir y puedan influir en toda la comunidad. En este contexto, Leithwood et al. (Citado en CEPEE, 2009) pudo identificar 4 categorías, de las

cuales se desprenden 14 prácticas que engloban todo el trabajo efectivo o exitoso de un líder, estas 4 categorías son:

- Establecer dirección: aquella práctica que entrega un propósito de carácter moral, que sirve de motivación para el trabajo y los incentive a perseguir sus propias metas. Esta dirección es establecida por el líder teniendo en cuenta la opinión de los trabajadores y el sentido que se le entregue a esta ruta.
- Rediseñar la organización: aquella práctica que se encarga de establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades
- Desarrollar personas: Aquellas prácticas que se refieren a la habilidad que tiene el líder de potenciar y apoyar aquellas capacidades de los miembros de la institución, las cuales son necesarias para movilizar los objetivos de esta.
- Gestionar la instrucción: la gestión de las prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que está ocurriendo en la sala de clases (CEPPE, 2009).

Estas categorías y prácticas de liderazgo fueron identificadas y analizadas para la confección del plan de mejora, puesto que son reconocidas como efectivas, dentro del marco de los procesos de mejoramiento educativo en los diversos contextos en las cuales se implementen.

#### 5.2.1.2. Liderazgo distribuido

Bush et al. (2017) da a conocer que de los modelos de liderazgo, los más óptimos para generar un aprendizaje comunitario y un trabajo colaborativo institucionalizado son principalmente el liderazgo distribuido y posteriormente el transformacional. Así es como, el tipo de liderazgo implementado para desarrollar a los directivos y docentes de la institución fue el liderazgo distribuido. Por lo tanto, es relevante que, tal como lo menciona Leithwood y Riehl (2009) el liderazgo debe ser ejercido en primer lugar por los directores, su equipo y los profesores, y así puede ser distribuido a otros.

El concepto o modelo de liderazgo distribuido emerge como una manera de establecer un balance entre las posturas que consideraban el liderazgo como parte de la

agencia del líder o como parte de la estructura de roles de un sistema u organización (Jacques, citado en Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017).

El eje principal de este liderazgo es la interacción social entre los actores de la comunidad educativa en la cual la toma de decisiones sea participativa, lo que generará más compromiso e identidad de estas personas (Robinson, 2008), lo que en sentido estricto podrá ser un agente de mejora en la escuela. En este sentido, la mayor parte de las decisiones y/o estrategias utilizadas en el proyecto de mejora fueron escogidas y planificadas mediante la opinión tanto de los directivos, como los docentes de la institución. Contextualmente, estos procesos de construcción dialógica colaborativa de las decisiones entre estos actores de la comunidad, le entregó sentido y además participación democrática a la mayor parte de todas las acciones del plan de mejora.

Spillane (2005) define al liderazgo distribuido más como una práctica de influencias que genera cambios en las personas y así resultados, que como un nombramiento de líderes, roles, funciones, rutinas o estructuras. Debido a esto es que la antigua figura del líder que ejercía todas las funciones y debía hacer todo para mejorar la escuela ha ido cambiando paulatinamente con la introducción principalmente del liderazgo distribuido.

La influencia que tienen las personas que no están en la esfera del liderazgo jerárquico de una organización es relevante, puesto que ellas son las que se ven involucradas diariamente en diversas tareas de la organización. Es importante, por lo tanto, tal como lo menciona Spillane (2005) que el liderazgo se distribuya en equipos directivos, como también así en profesores que puedan ser líderes en sus ámbitos de acción y puedan generar entre ellos la colaboración necesaria que les permita crear una comunidad de aprendizaje en su establecimiento.

El desarrollo de los Equipos Directivos fuertes y comprometidos con la labor docente darán respuesta al aprovechamiento de las capacidades y destrezas de todos los participantes de la comunidad educativa. Esto no significa el hecho de delegar funciones (Spillane, 2005), sino que de trabajar en conjunto y colaborativamente mediante la cooperación de los equipos.

Bellei et. al. (2015) da a conocer que si bien el liderazgo del director es crucial en cualquier fase o etapa de planificación, monitoreo o evaluación de los procesos de la

escuela, una tendencia que se puede observar en varias de las escuelas que han logrado sostener su efectividad en el tiempo, es el foco que tienen en la formación o consolidación de equipos directivos que trabajan articulada y coherentemente entre sí. Todo esto genera, un liderazgo más extendido y democrático en la escuela además de ser menos dependiente de una sola persona, lo que permite un mayor grado de institucionalización de las prácticas y procesos en estas instituciones.

Tan trascendental como el liderazgo del director, es la estructuración de un buen Equipo Directivo que sea efectivo, es así como "...por ejemplo, la Escuela Francisco Ramírez cuenta con un Equipo Directivo en que la directora, la inspectora y la jefa de UTP desempeñan roles bien definidos y complementarios...en contraste, en aquellas escuelas donde el liderazgo estaba muy concentrado...los procesos de transición del liderazgo se hicieron más difíciles, lo que a su vez dificultó sostener la efectividad de la escuela" (Bellei et. al., 2015. p.88). Sin duda, este aspecto es muy importante puesto, que es necesario que todo el equipo pueda desarrollarse y además participar y hacer partícipe a la comunidad en la toma de decisiones de la institución. Es relevante recordar con esto, que de acuerdo a este lineamiento de participación, comunidad y desarrollo de capacidades en torno al liderazgo distribuido, fue construido el proyecto de mejora, el cual contemplo diversas etapas de reflexión, construcción en comunidad y generación de consensos que sirvieron para generar las diferentes etapas del plan.

El director no puede hacer y saberlo todo, Spillane (2005) da a conocer que el director no es el único referente, es decir, no es el único que puede liderar la escuela. Es importante que los equipos liderados por el director tengan claro cuál es el foco, los sentidos de urgencia y las labores principales de sus roles para poder mejorar. En torno a esto último, se demuestra que el tipo de liderazgo ejercido por el director y el Equipo Directivo de la institución debe estar vinculado al perfil educativo de la escuela, a los resultados de aprendizaje de los estudiantes y a la capacidad de mejora del propio centro en cualquier punto en el tiempo (Hallinger y Heck, 2014).

Anderson (2010) por su parte plantea que hay que pensar el liderazgo de los equipos directivos en todas las escuelas de una manera más distribuida y colaborativa, teniendo en cuenta no solamente las acciones que se puedan realizar de acuerdo a la planificación, sino

a la influencia que ejercen los individuos y grupos que componen el equipo que lidera el proceso, sobre los miembros de toda la comunidad educativa, como también así de la calidad escolar del establecimiento. En este mismo contexto, la generación de las ideas de Spillane (2005) y Anderson (2010) en torno al desarrollo dirigido al Equipo Directivo en su conjunto, fueron aplicadas en el proyecto de mejora capacitando y desarrollando a todo el equipo. Esto es concordante también, con la necesidad que daban a conocer los docentes en la línea de base de un Equipo Directivo más presente y con mayor influencia en los procesos de apoyo y liderazgo en áreas de la enseñanza – aprendizaje principalmente.

Los Equipos Directivos que logran distribuir su liderazgo en todos los aspectos de los establecimientos escolares, especialmente en los docentes, logran tener mayores resultados y sostenibilidad en el tiempo (Ahumada et al., 2017). Por tanto, el modelo de liderazgo para la generación de una cultura colaborativa efectiva y perdurable en tiempo debe ser el liderazgo distribuido (Ahumada et al., 2017), con el objeto de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes mediante la colaboración, apoyo y aprendizaje mutuo de todos los integrantes de la comunidad educativa.

La cultura de la colaboración en la institución implicará que el Equipo Directivo y los docentes deban trabajar en conjunto, estableciendo metas comunes, compartiendo espacios de reflexión, aprendiendo en comunidad y en síntesis generando un trabajo sistemático de colaboración mutua que implique derribar paradigmas y creencias (Bellei et al., 2015). Es decir, que exista un cambio real en la percepción de estos actores.

La importancia que tiene el liderazgo y sobre todo el liderazgo distribuido en el inicio de una institucionalización del trabajo colaborativo es muy grande puesto que para el logro de este objetivo, es necesario modificar las creencias de los docentes, es decir establecer una dirección clara (Robinson, 2008) y ejercer una influencia (Horn y Marfán, 2010) para que la comunidad se comprometa y le dé sentido a los cambios que se proponen (Anderson, 2010). Así, uno de los puntos más importantes del proyecto de mejora tiene relación también con la modificación de creencias de los docentes y como estos, con ayuda del liderazgo directivo y todas sus capacidades desarrolladas, pueden influir en este cambio de percepciones.

### 5.2.1.3. Cambio y mejora escolar

Sabiendo la situación del establecimiento mediante todos los análisis ya realizados en la línea base, es necesario decir que el proyecto se sustenta en la necesidad de un cambio y posterior mejoramiento de lo establecido en los objetivos de este plan. Por tanto es primordial conocer que es el cambio y la mejora en primer lugar para poder realizar cualquier tipo de acción.

El cambio de acuerdo a lo planteado por Murillo (2002) es cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente son cambios los resultados de tales procesos. El cambio en las personas en un primer momento genera ambivalencia, incertidumbre y también inseguridad, por no saber los resultados de esto, en muchas ocasiones genera resistencia y negación (Kotter, 1995).

Fullan (2002) da a conocer que esto es un asunto de sentidos, debido a que para poder introducir cambios (que pueden resultar efectivos o no) el profesorado debe participar de un proceso de reflexión profunda y aprendizaje sostenido y debe encontrarle un sentido a este cambio, en otras palabras, una intencionalidad práctica en su vida profesional. Si el cambio que se pretende realizar quiere lograr tener éxito, es imprescindible que las personas y la comunidad le encuentren un significado, tanto a lo que se va a cambiar, como al modo en que se va a realizar el cambio.

Para poder entender cómo se cambia y porque es importante el cambio de prácticas, acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje es clave el poder trabajar primeramente por tanto con las creencias de los actores, porque es aquí, en las percepciones de estos donde radican todos sus paradigmas educativos que dan como resultado ciertos comportamientos que se evidencian en todos los procesos de una escuela (Fullan, 2002). En este sentido y de acuerdo a lo planteado previamente, fue que se estructuraron las primeras fases del proyecto de mejora, puesto que era necesario cambiar las percepciones sobre el liderazgo, la gestión y el trabajo colaborativo del Equipo Directivo, como también así, la de los docentes. Este proceso de cambio, no es automático ni fácil, sino que es gradual y complejo,

por esto mismo fue que se establecieron diferentes estrategias en todo el proyecto referentes a cambio, mejora e innovación en la institución.

Como se habló anteriormente, para lograr que las personas cambien una idea o una creencia los actores deben asignarle un “sentido”. Fullan (2002) en este sentido, da a conocer que cada vez que se produce un proceso de cambio en las personas, este siempre está lleno de diferentes sentimientos y emociones los cuales deben prosperar para lograr el objetivo propuesto, es decir “...el cambio real, sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y que, si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional. Los problemas de la incertidumbre y la importancia de confiar en nuestras propias capacidades son aspectos centrales del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso” (p.2).

El sentido del cambio hacia un trabajo colaborativo, debe pasar primeramente por la influencia que los líderes del establecimiento deben ejercer, y como los propósitos y metas que se quieren lograr sean compartidas. Esto último, fue uno de los procesos fundamentales aplicados en el proyecto de mejora, visto como uno de los focos bases, para iniciar cualquier institucionalización de procesos de cambio y mejora.

El cambio primeramente debe ser subjetivo, es decir, las concepciones e ideologías que tiene la persona deben en un primer momento cambiar para poder lograr una mejora de sus propias prácticas. Es decir, que los equipos y los docentes para cambiar deben encontrarle un sentido al cambio. Esto conlleva muchas cosas, Marris (citado en Fullan, 2002) alude a que el cambio puede ser voluntario o impuesto, pero a pesar de esta distinción, se demostrará que todo cambio real implica, pérdida, ansiedad y lucha. El no reconocer este fenómeno, por parte de los integrantes de la comunidad como si fuera natural e inevitable, hace que tendamos a ignorar aspectos importantes del cambio y a malinterpretar otros.

El cambio cuando ya logra ser subjetivo, debe pasar a la objetividad comunitaria, osea, que se encuentre el sentido compartido del cambio (Arzola y Viscarra, 2002). Esto último es muy complejo, y es labor primordial de los equipos directivos lograr que el cambio se transforme en institucional, para poder tener un alineamiento institucional de todos los

actores. Esto último fue también uno de los lineamientos por los cuales se formuló el trabajo en el plan de mejora. El foco para lograr esto, es poder “reculturizar” (Fullan, 2002, p.13) a la escuela y empaparla de lo que se quiere lograr.

Nonaka y Takeuchi (1995) explican que en el momento en que se logra generar una cultura colaborativa entre los integrantes de los equipos se puede transformar el conocimiento tácito en conocimiento compartido por la institución, es decir, transformar el sentido del cambio de una manera individual a una compartida. Por lo mismo es tan importante que las decisiones sean basadas en la participación y los procesos de decisión compartida entre la comunidad.

Los centros educativos que desarrollan una cultura de eficacia escolar, pasan por una necesaria reculturización en el sentido de transformar sus valores, creencias, hábitos hasta el punto de hacerlos suyos, tomando consciencia de sus fortalezas, oportunidades, retos, etc., hasta encontrar un verdadero sustento para sus metas educativas. Desarrollan un aprendizaje basado en el trabajo colaborativo. Indagando en la complejidad del proceso hasta llegar a que adquiera sentido para las personas que en definitiva son las que van a comprometerse. (Murillo y Krichesky, 2015, p.51)

Para que se produzca el cambio es importante poder seguir una cierta estructura que permita instalar este proceso, es así como Kotter (1995) además de entregar un modelo de instauración del cambio da a conocer los pasos o etapas por las cuales una comunidad educativa debe transitar para generar cambios efectivos y reales.

El primer paso es el hecho de que el líder (que en el caso del establecimiento, sería el director) pueda conformar un equipo de trabajo que comparta las mismas metas y tenga a la efectividad como línea de trabajo, esto es relevante para poder empezar los procesos de cambio. En este sentido, el desarrollo profesional y proceso de reflexión fue dirigido al Equipo directivo, pero también a los docentes, formando con esto un grupo de personas, que serán el “Equipo líder de cultura colaborativa”, los cuales serán los encargados de liderar el proceso de cambio.

Dentro de las 8 etapas mostradas por Kotter (1995) para la gestión del cambio se encuentran:



- a) Establecer sentidos de urgencia
- b) Crear un grupo que pueda liderar el cambio
- c) Crear una visión del cambio a impulsar
- d) Comunicar la visión para que sea apropiada por todos
- e) Generar condiciones para que los involucrados se empoderen,
- f) Generar metas logrables a corto plazo
- g) Lograr una persistencia en las estructuras
- h) Institucionalización de las actividades que se pudieron generar

En este sentido, para la realización del proyecto de mejora, sus fases y acciones se consideraron los pasos de Kotter iniciando con el establecimiento de sentidos de urgencia para la cultura colaborativa, hasta terminar con la institucionalización de las modalidades o actividades que se pudieron generar.

Fullan (2002) por su parte, da a conocer las fases del proceso de cambio, las cuales son 3; el inicio, la implementación y la institucionalización. Estas fases tienen directa relación con el establecimiento de equipos de trabajos hasta llegar a la institucionalización de los procesos internos y externos de la escuela.

Cuando se logra un cambio en la escuela que tiene como consecuencias el logro de resultados positivos, es decir es un cambio efectivo y además es sostenido en el tiempo se puede hablar de la mejora escolar (MINEDUC, 2016). Para identificar las principales razones de la mejora es relevante entender que significa, es así como Hopkins (2008) en el programa IQEA, de mejoramiento escolar, lo define como “una estrategia para el cambio educacional focalizado en el aprendizaje y el rendimiento escolar, con especial énfasis en las prácticas en aula y en una gestión escolar que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p.55).

Bellei et al. (2015) muestra que no hay una “receta” certera para poder cambiar y mejorar, si no que dependerá del contexto, las situaciones y muchos de los factores que se han explicitado anteriormente. Sabiendo que no existe una receta, Bellei et al. (2015) entrega 4 claves a saber para iniciar con un proceso de cambio y mejoramiento escolar, las cuales fueron extraídos e implementados por el proyecto de mejora.

La primera idea es que el mejoramiento es “gradual y acumulativo”. El creer que todo será inmediato es imposible, deben instalarse procesos de cambio (Hopkins, 2008) que

sean tanto de corto como de largo plazo. En segundo lugar “el mejoramiento no es lineal, sino que es desbalanceado”, es decir, tiene altos y bajos los cuales la escuela debe superar para poder mejorar. En tercer lugar, el cambio y la mejora es un proceso que toma tiempo y por último la idea de que no existe una receta, sino que existen distintas rutas de mejora constante en educación, la cual cada institución mediante un levantamiento de información a su comunidad puede identificar para mejorar. Por esto último, es que una de las acciones en el plan de mejora fue el levantamiento de información constante, primeramente mediante la realización de un instrumento cuantitativo (encuesta) en un inicio, y también de instrumentos cualitativos (entrevistas docentes) las cuales se realizarán por todo el desarrollo del plan.

La mejora educativa se puede lograr cuando los procesos que se cambiaron lograron resultados exitosos y estos hicieron cambiar la cultura de escuela, hacia la mejora continua y sostenible en el tiempo (MINEDUC, 2016). Los equipos directivos por tanto deben tener conocimiento que el proceso de cambio y mejora no se logra de un día para otro, para este proceso se deben realizar variadas acciones previas con el objetivo primordial de poder constatar en la práctica que se está cambiando y mejorando. Dentro de estos procesos de mejora constante se han identificado las “claves del mejoramiento escolar sostenido” (Bellei et al., 2015).

- El contexto en que han funcionado las escuelas ha sido muy relevante; en particular se identifican; las familias, su relación con el sostenedor (propietario y responsable último de la administración de la escuela), las dinámicas de la comunidad local en que está inserta la escuela y las políticas educacionales que se generan a nivel nacional. Estos factores de contexto en palabras de Bellei et al. (2015) pueden impulsar o dificultar de manera significativa los procesos de mejoramiento.
- En segundo lugar, si bien el contexto es importante, los desafíos que se tienen internamente juegan el papel clave en torno a la sostenibilidad, estos son; el liderazgo directivo tanto del director, como del Jefe de UTP para poder así distribuir su liderazgo en otros y tener una colaboración sostenible en el tiempo, la innovación pedagógica en metodologías y estrategias didácticas, el desarrollo de los profesores para el mejoramiento escolar analizado mediante las condiciones de trabajo que

tienen los docentes, las responsabilidades profesionales básicas y la estabilidad laboral.

- La tercera dimensión identificada por Bellei et. al. (2015) es la cultura y motivación, la que se toma como la dimensión subjetiva del mejoramiento escolar. En este sentido la cultura de mejora debe ser compartida, en relatos comunes, calidad como excelencia, la calidad como educación integral, demostrar altas expectativas que movilizan a los docentes, el trabajo mancomunado en la escuela con estudiantes y las familias, docentes con espíritu de trabajo en equipo, generación de trabajo colaborativo docente y prácticas que refuerzan la cultura escolar de la institución, para mejorar la motivación y autoestima de los alumnos y profesores.
- La gestión técnico pedagógica, la cual debería enfocarse en aumentar los esfuerzos y recursos en la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje, mejorar la gestión curricular y pedagógica, la enseñanza en el aula con un clima interno y externo de respeto mutuo y la atención a la diversidad.

Los equipos directivos tal como se ha demostrado pueden generar cambio de prácticas, efectividad y mejora escolar teniendo claro los sentidos de urgencia, y el trabajo con ellos. Los equipos por tanto podrán tener consecuencia directa no solo en los profesores, sino que también en el aprendizaje de los estudiantes (Fullan, 2002).

### **5.2.2. Desarrollo Profesional Docente**

La mayor parte de las investigaciones revisadas y analizadas en los apartados anteriores de liderazgo, cambio y mejora educativa, identifican como el principal protagonista al alumno, debido a que todo lo que se realiza en la escuela es en pos de sus aprendizajes (MINEDUC, 2016). Teniendo en cuenta esto, el principal responsable que estos aprendizajes, sean significativos y duraderos es el profesor (Bellei et al., 2014), con sus prácticas y saberes, y más arriba los líderes educativos que dan los lineamientos y guías necesarias para que los docentes puedan entregar lo mejor de su profesionalidad.

Bajo el alero de las necesidades de los docentes, nace el sistema de desarrollo profesional docente (DPD) en el país. Este sistema tiene como finalidad “Contribuir al

mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa” (Art. 11, Ley 20.903).

Analizado esto, uno de los lineamientos primordiales para la ideación del proyecto de mejora fue el desarrollo profesional tanto de los docentes, como también de los directivos. En este sentido, no solo se necesitaba desarrollar a estos actores en áreas de gestión y liderazgo, sino que también en procesos de implementación de modalidades para el trabajo colaborativo, lo que implicó primeramente cambiar y modificar creencias de estos actores, después desarrollarlos en las distintas modalidades y posteriormente institucionalizar estas acciones y prácticas para que formarán parte del diario vivir del establecimiento.

Como concepto, el desarrollo profesional docente tiene muchas definiciones, las cuales pueden enfocarse en variadas temáticas, pero todas conjugan en lo mismo, esto es el desarrollo docente continuo, como un profesional de excelencia.

Montecinos (2003) entrega una definición de desarrollo profesional docente la cual tiene como foco el generar una variedad de instancias formales e informales en distintos momentos y tiempos institucionales, que ayudan a un docente a aprender nuevas prácticas pedagógicas que le ayudarán en su trabajo diario, junto con desarrollar una comprensión nueva respecto a su profesión como pedagogo, su práctica profesional y el contexto en el cual se desempeña.

Bell y Gilbert (1996) entregan un modelo de desarrollo profesional el cual inicia con el desarrollo del docente en áreas no necesariamente del conocimiento de materias y competencias en conocimiento. Las primeras habilidades que un docente debería potenciar son las que implican que se alinee el desarrollo social con el personal, en el cual es importante lograr niveles de colaboración y niveles de empoderamiento para lograr la finalidad del programa que es desarrollar varias actividades nuevas las cuales pueden ser novedosas e ir directo a la motivación de los niños por aprender.

Otra de las definiciones la entrega Tedesco (1999) el cual, habla de que el desarrollo profesional es la secuencia a través de la cual se construye un docente, por lo mismo es necesario que se pueda concebir al desarrollo profesional, como un proceso que pueda implicar acciones concretas y precisas por parte de los profesores en diversos campos, dimensiones, áreas y etapas.

Flores Talavera (2008) nos da su definición de DPD, el cual se refiere a la variedad de procesos tanto personales como colectivos en los cuales los docentes mediante instancias formales e informales, aprende, utiliza y aplica conocimientos contenidos en la práctica pedagógica, de una forma colaborativa, en donde con otros docentes pueden tener una dinámica de reflexión colaborativa para la práctica de la profesión, con el objeto de movilizar aprendizajes para tomar decisiones certeras e informadas, en el cual se generen y evalúen propuestas y sentidos innovadores, con el objetivo último que los estudiantes aprendan mostrando un alto nivel de compromiso con su educación.

En relación a todas estas definiciones de desarrollo profesional queda claro que ser un “Profesional” y desarrollarse como tal, implica la concurrencia de condiciones básicas, no solo de procesos de aprendizaje, sino el hecho de desarrollar competencias de todo tipo. Estas deben ser profesionales, en un tipo de proceso de aprendizaje que sea totalmente contextual, es decir, que esté estrechamente relacionado al desarrollo del contexto de la escuela y también con la mejora constante de esta, en conjunto con otros maestros. Todo esto y siempre en función del aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo (Montecinos, 2003).

La importancia del aprendizaje y trabajo colaborativo en sí, se torna imprescindible, puesto que para generar un cambio cultural en estos aspectos, es necesario cambiar creencias y percepciones previas, en este sentido la propia práctica y utilización de nuevas formas de interacción o de trabajo, generarán cambios en las dinámicas pedagógicas, las que se tornarán cada vez más colaborativas y producidas principalmente por la reflexión docente y la construcción de diálogos formativos y colaborativos. Así es como, una de las principales modalidades utilizadas y que se describirá posteriormente en el apartado de trabajo colaborativo, será la reflexión pedagógica constante, con la cual se podrá desarrollar la construcción de diálogos compartidos y diversos talleres y acciones dirigidas hacia la

reflexión constante de todos, consiguiendo con esto, un desarrollo profesional y un aprendizaje mediante las experiencias de los pares.

Una de las variables que influyen enormemente en como el profesor se desarrolla y la posterior mejora, es lo descrito por Bellei et al. (2015) en relación con el esfuerzo que debe realizar el líder de la institución con el objetivo de conseguir mejores condiciones laborales para sus docentes, principalmente porque será un incentivo para que sus docentes puedan mantenerse en constante trabajo y posean una base laboral que les permita desarrollarse como profesionales efectivos.

Cobra relevancia, por tanto, que en la institución no se tengan preocupaciones contractuales, no se sienta inestabilidad laboral en la institución y en síntesis que se mejoren las condiciones de trabajo. Producto de esto, es que dentro del proyecto de mejora, la cuarta fase se enfoca en el generar las condiciones necesarias para que los docentes puedan sentirse estables en sus trabajos, y puedan tener más tiempos y espacios para la colaboración que fue una de las debilidades detectadas en la línea base. Todo esto, sin duda es muy importante, debido a que si los docentes no son incentivados en estos aspectos será muy complejo que puedan desarrollarse en el máximo de sus capacidades.

Hay ciertos principios del desarrollo profesional, los cuales dan pistas de cuáles son las diferentes acciones que tendrían que conjugarse para poder tener en la práctica un real desarrollo profesional. Estos son cuatro y están desarrollados de acuerdo a las labores de los docentes y las relaciones con sus propias prácticas. Dentro de estos principios está; la indagación de prácticas, la contextualización o situar en el contexto, la acción y el trabajo colaborativo permanente y por último la reflexión docente (Simon y Campbell, 2012; Ávalos, 2003).

Es primordial, de acuerdo a lo visto en este capítulo, tener un modelo de desarrollo profesional que de las pistas o las orientaciones por las cuales poder seguir el camino de profesionalismo. Es así como Montecinos (2003) entrega luces de los lineamientos que deberían tomarse en consideración para un programa de desarrollo profesional en el aula, entre estas características se encuentran:

- El objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuesta a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado en sus alumnos.
- Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica.
- Los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores.
- El programa se focaliza en el que y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículo escolar.
- Actividades que fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben.
- Desarrollar actividades que ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo.
- Contempla evaluaciones regulares para determinar su impacto en el aprendizaje docente.

Todas estas características evidenciadas anteriormente, fueron utilizadas para el análisis del desarrollo de las acciones y actividades de cada uno de las modalidades usadas en el proyecto de mejora. Es decir, esto fue utilizado debido a que si se requiere que los directivos y docentes de la institución se desarrollen de una forma reflexiva, constructiva y colaborativa es necesario tener en cuenta estos lineamientos.

Para un verdadero desarrollo profesional docente es necesario poder enfocar los esfuerzos no solo en lo individual de las prácticas pedagógicas, sino que, en lo colectivo. Es decir, tal como explica Bellei et al. (2014) es relevante que, en el desarrollo de una cultura escolar, esta se encuentre influida por el trabajo colaborativo de los integrantes del Equipo Directivo, como también de los profesores, por esto mismo que es tan importante el trabajo entre pares y el aprendizaje bajo esta modalidad, la cual fue utilizada dentro de las modalidades institucionalizadas en el segundo año del proyecto de mejora.

El desarrollo profesional será por tanto el medio por el cual los profesionales del establecimiento lograrán dar el máximo de sus capacidades, puesto que el enseñar no es una tarea fácil, sino que es compleja y está llena de problemas y desafíos, los cuales van apareciendo mientras se va realizando el proceso de enseñanza – aprendizaje. Bajo estos

preceptos, Montecinos (2003) señala que es primordial el trabajo colaborativo y el aprendizaje que se obtiene de este proceso de reflexión y de compartir experiencias para mejorar “...enseñar es una tarea compleja y un individuo no puede saber todo lo necesario. A través del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional” (p. 111).

El desarrollo profesional de los docentes como ya se dijo, además de ser un requerimiento para la mejora continua de las escuelas (MINEDUC, 2016) es una de las 4 prácticas de liderazgo que los líderes efectivos realizan en sus establecimientos educacionales (CEPPE, 2009). Por tanto, para lograr un verdadero desarrollo profesional es necesario dotar a las escuelas de un plan de trabajo colaborativo que abarque apoyo docente, reflexión docente y acompañamiento constante (Rodríguez y Ossa, 2014).

### **5.2.3. Trabajo colaborativo**

Debido a que la base de conocimientos para la mejora escolar, se encuentra en la práctica pedagógica (CPEIP, 2019) y que el perfeccionamiento y progreso de estos conocimientos necesita de reflexiones críticas y socializadas entre los profesionales de la educación, es que es necesario que los establecimientos educacionales puedan proponer un modelo de trabajo el cual pueda generar de manera conjunta, colaborativa y compartida estrategias que permitan traspasar todos estos conocimientos a los pares, para tener un avance en las capacidades de los docentes (CPEIP, 2019). Así es como, se articula este plan de mejora, con foco en el trabajo colaborativo, el que de acuerdo a como lo indican diferentes investigaciones (Hammerness et al., 2005; CEPPE, 2009; Horn y Marfán, 2010; Rodríguez y Ossa, 2014; Podestá, 2014; Bellei et al., 2014; Bellei et al., 2015; Agencia de Calidad de la Educación, 2016; MINEDUC, 2016; Sarzosa, 2017 y CPEIP, 2019) es una de las herramientas claves para potenciar el desarrollo profesional docente y su esencia es que profesoras y profesores “estudien compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p.11).



De acuerdo a las últimas investigaciones de la década (Sarzoza, 2017) se ha descubierto mediante estudios comparativos de las escuelas que son efectivas, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en establecimientos donde se ha desarrollado una cultura colaborativa y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en el trabajo (Anderson, 2010).

En relación a esto Calvo, citado en Vaillant (2016) menciona que la mayor parte de todas las iniciativas que tienen lugar en América Latina, comparten el objetivo de promover la colaboración para el aprendizaje docente, es decir que mediante el proceso de reflexión se obtenga un aprendizaje compartido. En el contexto actual, se tiene conocimiento que las antiguas concepciones de que la formación inicial sumada a la experiencia profesional posterior, eran suficientes para hacer a un buen profesional, ya no tienen cabida en la actualidad. Hoy en día se evidencia que el desarrollo profesional docente compartido en la escuela es uno de los factores que explican la mejora sostenida en resultados y calidad educativa de los establecimientos educativos (Vaillant, 2016).

Para poder realizar un trabajo colaborativo efectivo, es necesario que exista una reflexión personal y una metacognición en los docentes, que les permita analizar sus propias prácticas y también la de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa de forma colaborativa (Anderson, 2010). Visto desde este punto de vista, la autonomía y responsabilidad de un profesional no se entiende, sin que exista una gran capacidad de reflexionar en la acción y para la acción de los actores (Perrenoud, 2004).

El trabajo colaborativo se caracteriza por ciertas prácticas las cuales son propias de su metodología y accionar. Podestá (2014) da a conocer 7 características del trabajo colaborativo para que este sea efectivo en la escuela y que fueron tomados en cuenta para la realización del proyecto de mejora:

- La fuerte relación de interdependencia entre los miembros del grupo.
- La motivación y el deseo de alcanzar el objetivo propuesto.
- El establecimiento de relaciones simétricas y recíprocas.
- La responsabilidad individual compartida como condición necesaria para el logro del objetivo.

- La heterogeneidad en relación a las características de las personas que conforman el grupo.
- La asignación de tareas a cada uno de los miembros en función de sus conocimientos, habilidades y posibilidades.
- El manejo de habilidades comunicacionales.

Es de suma importancia por tanto que los líderes efectivos que quieran generar una cultura de trabajo colaborativo puedan analizar estos factores y con ellos trabajar, con el objetivo de lograr con esto, un mejor desarrollo profesional de los docentes, mejores prácticas, mayor seguimiento, experiencias compartidas y apoyos constantes.

El CPEIP (2019) da a conocer que “en experiencias de carácter colaborativo, los docentes pueden tener la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa” (p. 3). Es por esto, que para construir una cultura colaborativa en los docentes estos deben sentirse parte de estas innovaciones pedagógicas y puedan establecer objetivos en conjunto con sus pares y sus directivos (Montecinos, 2013), lo que cual se realizó en el proyecto de mejora de la institución.

El CPEIP (2019) da a conocer que hay ciertos elementos previos que se deben generar en la escuela para lograr trabajar colaborativamente de forma efectiva, entre estos elementos están:

- 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 ese objetivo.
- Asegurar la participación individual y compartida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.

Es relevante por tanto, si se quiere establecer un trabajo colaborativo efectivo como parte de la cultura de la escuela, que el Equipo Directivo pueda fomentar en sus docentes la reflexión y la retroalimentación como elementos claves (MINEDUC, 2019), los que sin duda fueron incluidos en la fase quinta del proyecto de mejora. Por tanto, el promover

prácticas colaborativas entre los docentes tiene muchas ventajas, las que recoge y agrupa el CPEIP (2019) en 4 aspectos:

- Aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula.
- Genera cohesión y sinergia en el equipo docente.
- Incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa.
- Optimiza el uso del tiempo y de los recursos.

Desde la ciencia educativa, la cual es la matriz por la cual se enfocan las políticas educativas, el trabajo colaborativo se ha transformado en una estrategia crucial para el país. De acuerdo a la ley 20.903 se establece que las escuelas deben promover el desarrollo profesional docente de sus profesores mediante la elaboración de planes locales que fomenten el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Además la formación local debe considerar un proceso a través del cual los docentes realicen una preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica, y la evaluación y retroalimentación para su mejora continua (CPEIP, 2019). Así es como, el plan de mejora realizado tiene directa relación con lo planteado por el CPEIP (2019), debido a que dentro de las acciones y modalidades en colaboración implementadas, están las identificadas anteriormente.

El trabajo colaborativo para poder llevarse a cabo, debe imperiosamente en un primer momento cambiar las creencias de los docentes (Anderson, 2010), desarrollar a los líderes y equipos de trabajo, para posteriormente realizar modalidades o acciones conducentes al logro de una cultura colaborativa en el establecimiento, todo esto con el objetivo de lograr la institucionalización de ciertas prácticas que transformen la cultura de la escuela (Vaillant, 2016). Así, se estructuró el proyecto de mejora y que es concordante con lo que diversos autores y publicaciones (Rodríguez y Ossa, 2014; Podestá, 2014; Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016; Jarpa, Haas y Collao, 2017; Ahumada, et. al., 2017; Sarzosa, 2017; MINEDUC, 2018 y CPEIP, 2019) dan a conocer como modalidades y acciones para el trabajo colaborativo que resultan ser efectivas, las que dependiendo de las necesidades, motivaciones, experiencias, recursos y capacidades

de la escuela (CPEIP, 2019), se utilizarán y aplicarán en las instituciones. Algunas de estas y que fueron ocupadas en el proyecto de mejora son:

- Reflexión pedagógica
- Investigación-acción
- Acompañamiento y mentoría entre pares
- Observación de aula y Retroalimentación pedagógica

#### 5.2.3.1. Modalidades y acciones de trabajo colaborativo

Las ventajas de poder trabajar en colaboración es que los docentes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad, detectando necesidades y tomando decisiones, para poder con esto re-construir la cultura del establecimiento hacia la colaboración (Bellei et al., 2015). Es así como, el principal objetivo que pretende conseguir este plan de trabajo colaborativo, es crear una cultura de colaboración en los docentes, mediante la construcción de una comunidad que pueda aprender colaborativamente y mediante la reflexión (Bellei et al., 2014; CPEIP, 2019).

En un contexto donde se pueda investigar cómo mejorar, reflexionar sobre las prácticas, apoyar el proceso de mejora profesional y en síntesis donde todos puedan aprender de las experiencias de sus pares, se logrará la efectividad de los procesos educativos. De acuerdo a lo anteriormente visto, todo indica que para lograr la mejora constante en los establecimientos es necesario que se realicen diversas modalidades y acciones para conducir la labor docente hacia la colaboración.

Para escoger que modalidades y acciones utilizar, se analizó la línea base y de acuerdo a las características de contexto y la percepción de los docentes en este levantamiento de información, se estableció que las modalidades base de trabajo colaborativo serían 6 en los 2 años de plan; la reflexión pedagógica, la observación de aula y la retroalimentación docente, la caminata de aula, el acompañamiento y mentoría entre pares, el club de video y la investigación acción. En las cuales, en cada una de ellas se

realizaron diversas acciones, talleres, actividades y estrategias distintas y diferentes para lograr la colaboración y los objetivos propuestos.

Es necesario dar a conocer que las modalidades de trabajo presentes en el proyecto de mejora tienen una planificación previa, como también un monitoreo y un seguimiento por parte del Equipo Directivo y el equipo líder de cultura colaborativa, todo esto debido a que es necesario que las diversas modalidades puedan monitorearse para identificar el grado de cumplimiento de estas y además que se les realice un seguimiento constante para posteriormente realizar las evaluaciones finales.

El poder crear una comunidad que pueda aprender por medio del desarrollo profesional docente en la escuela es una de las labores fundamentales del plan, en relación a esto el CPEIP (2019) da a conocer que esto se denomina una comunidad de aprendizaje profesional el cual tiene como definición "...un grupo de profesionales que comparten y cuestionan críticamente su práctica de manera continua, reflexiva y colaborativa" (p.8).

Para Bellei et al. (2015), el crear comunidades que aprenden de sí mismas, que instalan capacidades en los equipos escolares y que llaman al análisis de sus resultados, logros y desafíos, permite responder a los actuales deseos de mejoramiento de los resultados de los establecimientos educativos dentro del contexto nacional .

El considerar que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes a nivel país, está situado en las experiencias de los docentes, es la primera de las concepciones que de acuerdo a Murillo y Krichesky (2015) debe estar presente en los líderes de una escuela, para iniciar un desarrollo profesional docente, que implique reflexión constante y crítica entre los directivos y los profesores. Por lo mismo, es que es primordial iniciar en los establecimientos educativos planes que vayan en directa relación al logro del desarrollo profesional de los docentes.

Vaillant (2016) menciona que las políticas actuales están pasando de un enfoque individualista a uno colectivo, en donde esta colectividad genera un aprendizaje en los diferentes actores, específicamente en los docentes, es decir que "...las políticas de desarrollo profesional docente transitan...de un enfoque tradicional basado en el individuo, hacia el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional" (p.8). Es decir, que los

diferentes conocimientos y saberes que tienen los docentes se desarrollan en el marco de compartir constantemente las experiencias, apoyadas en comunidades de aprendizaje que operan en contextos escolares específicos y que condicionan finalmente las prácticas profesionales (Vaillant, 2016).

Como ya se dijo, la primera de las modalidades utilizadas en el plan de cultura colaborativa fue la reflexión pedagógica, la cual se define como una estrategia ocupada por los docentes en el contexto de un liderazgo que propicia esta modalidad, con el objeto de la mejora de las prácticas pedagógicas docentes, mediante un proceso de reflexión sistemática que implica reconocer las necesidades o problemas de la institución para buscar soluciones entre los docentes de la misma (Muñoz et al., 2016).

Bellei et al. (2014) da a conocer que las “organizaciones que aprenden” son aquellas en donde el desarrollo de capacidades de los docentes y de los equipos se enfoca en la reflexión colectiva, lo que comprende al mejoramiento como un proceso permanente.

A las escuelas que han tenido un mejoramiento sostenido y permanente en el tiempo, se les tipificó como establecimientos con una trayectoria de un “mejoramiento escolar institucionalizado” en donde el foco está puesto en la generación y desarrollo de capacidades a largo plazo. Dentro del “mejoramiento escolar institucionalizado” se encuentran todas las escuelas y establecimientos educacionales los cuales son formadores y generadores de comunidades de aprendizaje donde tanto los docentes como los directivos reflexionan entre ellos sobre sus prácticas y aprendizajes de los estudiantes.

La reflexión docente es una de las estrategias más efectivas para la mejora continua de los docentes dentro de un marco de desarrollo profesional en la escuela (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Por lo mismo, la reflexión pedagógica fue la primera modalidad utilizada, puesto que tal como lo menciona Muñoz et al. (2016) este proceso se considera fundamental para iniciar procesos de mejora de todas las prácticas docentes, en los que el cuestionamiento, la discusión y la autoevaluación resultan ser elementos básicos en el momento de gestionar el currículum de la institución.

Es imprescindible y por tanto una condicionante, que los líderes del establecimiento en un primer momento, destinen momentos y horas a los docentes para que se produzca esta reflexión, debido a que sin momentos en los cuales los docentes coincidan para que

pueda existir la posibilidad de reflexión, la estrategia no tendrá resultados. Sarzosa (2017) entrega luces de esto:

Las actuales políticas sobre docentes, explícitas o implícitas, no han sido suficientes para fortalecer estas condiciones, asegurar su protagonismo en los cambios educativos y garantizar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, las condiciones actuales existentes en relación a la gestión y optimización de los tiempos al interior de la escuela, fundamentalmente más horas no lectivas para el desarrollo e interacción profesional docente, no permiten la reflexión pedagógica entre profesores, incidiendo esto negativamente en la efectividad y eficiencia de los procesos enseñanza-aprendizaje insertos en la comunidad educativa. (p. 19)

Por esto es que una de las primeras condiciones generadas en el plan de acción para lograr una debida y efectiva reflexión docente es la entrega de espacios docentes para la realización de esta estrategia, la cual fue la cuarta fase del proyecto. Los tiempos entregados deben ser supervisados, es decir debe haber un seguimiento de estos para que surtan efectos positivos (MINEDUC, 2018).

Dentro del análisis realizado anteriormente, una de las condicionantes para la entrega de tiempos y espacios de la colaboración, fue que se pudiese realizar un trabajo colaborativo por departamentos, con el objeto de compartir, reflexionar y analizar estrategias y acciones para mejorar las prácticas docentes. Conjunto a esto, se entregaron tiempos en espacios donde todos los docentes en conjunto a los directivos participan, los cuales serán específicamente en un GPT mensual. Para estos fines, cada una de estas entregas de tiempos y espacios, tiene su planificación previa y responde principalmente a las necesidades detectadas por los docentes en la línea base. Sin embargo estas pueden ser modificadas, de acuerdo a las entrevistas docentes realizadas y a las distintas actas de monitoreo y seguimiento del proyecto y las modalidades.

El compartir experiencias genera nuevos conocimientos, nuevas ideas y aborda las diversas aristas de todo el trabajo de aula. Es importante tal como menciona la Agencia de Calidad de la Educación (2018) que además de conversaciones y reuniones informales esporádicas que tengan los docentes, la escuela fomente el compartir experiencias entre

los docentes con regularidad para poder intercambiar dudas, desafíos y prácticas exitosas en el aula.

Es importante que estas instancias formales de intercambio de conocimientos tengan objetivos y una planificación, las cuales dan forma al proyecto de mejora. En este sentido, los consejos y reuniones de departamento, serán relevantes para el cumplimiento de los objetivos de colaboración, principalmente porque en ellos se podrán compartir y dar a conocer avances, dificultades y metas abordadas.

La segunda de las modalidades utilizadas en el plan de mejora, para lograr una institucionalización de los procesos, fue la estrategia “investigación-acción”. El propósito fundamental de esta, consiste en mejorar la práctica docente, permitiendo que los docentes “analicen interacciones, critiquen creencias, teorías, además de evaluar alternativas que conduzcan a cambiar una realidad existente” (Muñoz et al., 2016).

EL CPEIP (2019) da a conocer en relación a la “investigación-acción” que “la finalidad de esta es resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso colaborativo en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene” (Hernandez, Fernández y Baptista, citados en CPEIP, 2019). Esta estrategia produce que se realice una investigación conjunta entre los docentes, que como propósito de mejora tiene mejorar las prácticas mediante la identificación de problemas en las prácticas pedagógicas y a la vez proponer acciones de mejora para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

El método correcto de realización de esta estrategia implica la definición del problema, el planteamiento de preguntas a indagar, la recolección de datos y después se realiza el análisis grupal de estos datos, lo que se complementa con información sobre la literatura especializada en este aspecto. A partir de esto se proponen cambios en las metodologías de enseñanza (CPEIP, 2019).

Dentro de este contexto, una de las labores primordiales de los equipos docentes, será la conformación de grupos de investigación-acción, para realizar este tipo de acciones, ya con estas realizadas, podrán a darlas a conocer al consejo de profesores, entregando los principales beneficios de estas acciones.

La tercera modalidad abordada en el plan de mejora, es el acompañamiento y mentoría entre pares, el que se enfoca en el apoyo al desarrollo de comunidades docentes



que aprenden y desarrollan en su práctica pedagógica, mediante el acompañamiento y mentoría de docentes de excelencia y que dentro de sus pares sean referentes y líderes que puedan traspasar sus conocimientos a docentes más noveles o con menos experiencia.

Los mentores se introducen al aula, con docentes de las mismas áreas o distintas áreas y es ahí donde se produce la observación y posteriormente la realización de una retroalimentación de lo observado (CPEIP, 2019).

La mentoría y acompañamiento entre pares se eligió debido a que es necesario para el cumplimiento de los objetivos colaborativos, que los docentes puedan acompañarse en el proceso de formación, no solamente que los líderes y directivos puedan ser el soporte de este desarrollo, sino que también sus propios pares, los cuales son reconocidos entre ellos, como mentores y docentes con gran capacidad técnica y profesional.

El acompañamiento entre pares de acuerdo a la Ley 20.903 que enmarca el sistema nacional de inducción y mentoría para acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa, fomenta el desarrollo de los docentes mediante el acompañamiento de pares docentes, los cuales se identificarán como mentores y tendrán como función apoyar a los docentes con menos experiencia (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

El acompañamiento entre pares está íntimamente relacionado con la mentoría entre pares, la cual nace a raíz de una necesidad que Montecinos (2003) menciona como imprescindible, debido a que hay un mercado laboral que cada vez está exigiendo más trabajo en equipo y colaboración mutua entre los actores de las comunidades educativas. En este sentido, hay un grave problema de aislamiento la que afecta a los docentes actualmente en Chile, y específicamente también a los docentes de la institución. Por lo tanto, la mentoría entre pares se implementa en el plan de mejora para poder acompañar a profesores más noveles y compartir experiencias para que se enriquezcan tanto los mentoriados como los mentores.

El principal objetivo, tal como señala Montecinos (2003) es la colaboración entre los profesores con el fin de construir un conocimiento que sea desde la práctica y desde los docentes, que intentan nuevas estrategias para mejorar sus equipos y departamentos.

Para poder ejercer la mentoría, en primer lugar, a ojos de Hammernnes (2005) se necesita de un experto adaptativo que pueda conjugar tanto la experticia pedagógica como la motivación de innovación y efectividad. La labor del mentor es ser un asesor, tiene que realizar preguntas, desafiar, debe alentar a tomar riesgos, estimular, proporcionar una retroalimentación cálida, promover la independencia y compartir conocimiento de forma crítica. En relación a esto Vezub (2007) nos dice que es relevante que los mentores promuevan en los profesores un análisis y reflexión sobre sus propias prácticas, como también de apoyar a los profesores a tomar decisiones potentes en materia de intervención.

Bajo esta consideración es que se dejó explícito en el proyecto, que posterior a cada acompañamiento entre pares, exista un proceso de retroalimentación que sirva de interacción para poder generar nuevos conocimientos y procesos de mejora entre los mentores y los mentoriados.

Otra de las grandes estrategias en la modalidad de acompañamiento entre pares y trabajo colaborativo es la co-docencia o co-enseñanza, que “es una modalidad es una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa” (Murawski, citado en Rodriguez y Ossa, 2014).

La modalidad del acompañamiento entre pares ha sido definida como dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo, involucra a docentes de todas las áreas, tanto regular como especial, para el apoyo de los docentes en el aula. Hay variados modelos de co-enseñanza (Rodriguez y Ossa, 2014) dentro de los cuales la aplicada en el plan de mejora fue la co-enseñanza de apoyo, “la cual consiste en que un profesor toma el rol de conducir la clase mientras el otro se rota entre los estudiantes, proveyéndoles apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta” (Rodriguez, y Ossa, 2014, p 4).

En la colaboración entre docentes y co-docentes, lo importante es poder rescatar mediante una bitácora los episodios, eventos y situaciones que ocurran en la sala de clase y que generen consecuencias negativas, como también positivas, para posteriormente realizar una reflexión grupal de estas situaciones y la retroalimentación posterior, con el

objetivo de que entre los docentes puedan buscar las soluciones a estos problemas o puedan fortalecer las estrategias que funcionaron (Hurtado, Basualto, Durán y Miranda, 2017).

La cuarta y última modalidad abordada en el plan es la observación y retroalimentación docente de clases. Respecto a esto, para poder explicar de una forma más clara esta modalidad, es necesario desglosar la modalidad en dos partes, en primer lugar la observación de clases y luego la retroalimentación para posteriormente trabajar las dos en conjunto.

La observación en aula en una primera descripción, es una fuente de información práctica, que puede dar luces de lo que realmente pasa en la sala de clases, entregando la oportunidad que otra persona observe y describa la sesión, permitiendo la reflexión y el desarrollo profesional docente en un establecimiento. En este sentido, la observación no se realiza de manera global, sino que se plantea un foco a observar con un fin principalmente formativo. Así es como, “la observación de aula es una oportunidad para toda la comunidad educativa, en especial para los docentes, ya que les da la posibilidad de comprender mejor las interacciones, los comportamientos, fortalezas y/o barreras de sus estudiantes u otros elementos relevantes para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así también permitirá a los docentes analizar y evaluar sus propias acciones y prácticas” (MINEDUC, 2016).

Sabiendo que la observación de aula es una estrategia que puede tener múltiples beneficios, es mucho más beneficiosa aun cuando posterior a la observación, esta conlleva una retroalimentación la cual es atingente y contextual a las necesidades observadas en ese momento de los docentes.

Después de la observación por tanto, debe existir la retroalimentación que permita apreciar y valorar las buenas estrategias que se desarrollan, como también apoyar y dar a conocer lo observado en esta instancia. En este sentido la retroalimentación educativa se podría definir como un proceso de formación para los docentes, realizado por los líderes del establecimiento, docentes con mayor experiencia o pares, los cuales tienen la misión de revisar los recursos de aprendizaje contruidos por docentes, hacer la revisión de las evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, observación de sus clases y/o registro de

estas, para posteriormente dárselas a conocer a los docentes observados, con la finalidad de cambiar y mejorar prácticas y comportamientos (CPEIP, 2019).

Se espera que la retroalimentación de las prácticas pedagógicas en el proyecto de mejora sea una de las modalidades transversales, puesto que en cada una de las estrategias utilizadas para poder fomentar el desarrollo profesional docente en la escuela y la cultura colaborativa docente, debe realizarse una retroalimentación, con el objeto de generar una reflexión profunda y crítica sobre las propias prácticas.

La retroalimentación de acuerdo a la OECD (citado en CPEIP, 2019) menciona que en este sentido, la retroalimentación se enfoca primordialmente en la comunicación o interacción por parte del observador del producto o instancia hacia el observado. Esto es posterior al proceso y tiene como finalidad apoyar y ayudar a la mejora de las prácticas docentes institucionales.

La retroalimentación de las prácticas pedagógicas fortalecen el liderazgo pedagógico de los Equipos Directivos y técnico –pedagógicos, puesto que los equipos que conocen lo que sucede en sus aulas de clases, observan regularmente las clases y retroalimentan a sus docentes respecto a las fortalezas y desafíos, son equipos que trabajan más cohesionados y además se desarrollan profesionalmente (MINEDUC, 2018).

Al momento de poder desarrollar de manera conjunta la observación de aula y la retroalimentación docente en el proyecto de mejora, se abre una gama de posibilidades para el desarrollo profesional de los profesores. En este caso, es relevante tal y como se implementó en el proyecto de mejora, que se puedan establecer en un primer momento los observadores de aula, como también la calendarización de estas actividades y también así los criterios a describir en la pauta de observación o registro etnográfico, la que en la mayor parte de los casos idealmente debe ser construida por los mismos observados, es decir, los docentes.

#### 5.2.3.2. Experiencias en colaboración, resultados y desafíos.

Variados son los casos de experiencias en colaboración en el contexto educativo chileno. Una de las experiencias que reunió a más establecimientos educacionales y actores

educativos con funciones en Equipos Directivos lo realizó el MINEDUC, el cual entrega su reporte en 2018. Estas experiencias en colaboración utilizaron la red de mejoramiento escolar (RME) que formó parte de la política de apoyo y acompañamiento a establecimientos educacionales en el marco del desarrollo de capacidades de distintos directivos escolares del sistema. (MINEDUC, 2018). Así es como, en todas las regiones del país se pudieron conocer los principales aprendizajes y logros que generó esta experiencia de colaboración.

En su gran mayoría los directivos de las distintas regiones del país, concordaron que el principal aprendizaje que se logra colaborando entre sí, es el fortalecimiento de sus conocimientos profesionales, a través del apoyo entre pares, para fortalecer las prácticas de sus docentes (MINEDUC, 2018, p.24).

Hubo otras ideas fuerza las cuales se enfocaron en conversar, escuchar y compartir opiniones y experiencias para realizar apoyos a los docentes en el desarrollo profesional. Dentro de este contexto se pudo evidenciar que en las distintas regiones del país una de las conclusiones claves que se pudo observar fue la apertura que tuvieron los establecimientos a estrategias de innovación pedagógica enfocadas primordialmente en el trabajo colaborativo (MINEDUC, 2018). Las más comentadas y compartidas fueron el acompañamiento entre pares al aula, la reflexión docente y la retroalimentación como prácticas claves, en el mejoramiento en red y colaboración de los distintos establecimientos del país.

Otro de los grandes estudios que reafirman que la colaboración es uno de los pilares del mejoramiento de los resultados es el de Bellei et al. (2014), el cual da a conocer 12 casos de escuelas estudiadas las cuales tuvieron experiencias de mejoramiento escolar. Y una de las grandes similitudes que tenían estas eran la dimensión subjetiva del mejoramiento escolar, y este es precisamente la cultura de las escuelas. En este ámbito de la cultura uno de los pilares que se podían encontrar eran la existencia principalmente de una cultura compartida, es decir que los integrantes de la escuela comparten un relato común sobre la escuela, la profesión docente y los estudiantes. En este ámbito para Bellei et al. (2014) el trabajo mancomunado en la escuela es primordial, el hecho de conformar equipos de

trabajo que se desarrollen y aprendan, y comunidades de aprendizaje profesional es relevante puesto que en este aspecto cobra sentido la colaboración.

Bellei et. al (2014) da a conocer que en las escuelas que mejoraron y que tenían estrategias de mejora establecidas, y en donde existían buenos resultados, los docentes en conjunto a los directivos generaban reflexiones y conversaciones de experiencias y prácticas de forma sistemática y sostenida.

En todas las escuelas se generó una comunidad de aprendizaje, donde profesores y directivos sistemáticamente reflexionan en forma conjunta sobre los avances en los aprendizajes de cada niño, la selección de nuevas estrategias y programas, y la evaluación de su efectividad para introducir ajustes. La colaboración entre pares es parte de la cultura escolar y se desarrolla en actividades regulares y permanentes, tanto formales como informales. Esto no obsta para que cada profesor sea responsable de los resultados de sus alumnos, existiendo múltiples mecanismos de soporte técnico de parte del Equipo Directivo y de sus pares. (p. 98)

La Agencia de Calidad de la Educación (2018) por su parte también ha realizado estudios en diferentes escuelas del país, en las cuales mediante entrevistas, grupos focales y observaciones al interior de las comunidades han recopilado diversas áreas del mejoramiento escolar, dentro de las cuales se cuentan; el liderazgo directivo, la gestión de recursos humanos, la gestión técnico-pedagógica, las prácticas al interior del aula, la formación de los estudiantes y la relación con las familias. En este contexto, la transversalidad por la cual pasan todas estas áreas de las escuelas que han tenido un mejoramiento sostenido, es que todas ellas, en las áreas claves de mejora, han utilizado la colaboración como parte fundamental en sus procesos de gestión (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Una de las experiencias efectivas en el ámbito del compartir experiencias mediante la colaboración y reflexión docente se da en la escuela Ricardo Silva Arriagada de Arica, en donde se le entrega tiempo a los docentes en algunos consejos de profesores para que “puedan compartir lo que están haciendo en sus clases, de modo que los demás colegas conozcan y puedan optar por otras estrategias de enseñanza” (Agencia de Calidad de la

Educación, 2018), lo que les ha producido buenos resultados para mejorar sus prácticas docentes y además el aprendizaje de sus estudiantes.

En síntesis uno de los desafíos primordiales para la educación y los establecimientos educacionales es poder unir la experiencia con la reflexión, para esto es clave el poder transitar de una reflexión episódica del que hacer a una postura reflexiva profesional que verdaderamente sea constante y permanente, que se pueda hacer una rutina la reflexión y la metacognición de las propias prácticas para poder cambiar hacia la colaboración. En este sentido, tanto los directivos como los docentes tienen el desafío de poder abrirse a nuevas concepciones y paradigmas educativos, dejando creencias y mitos a un lado, para generar reflexión compartida, sentidos compartidos y colaboración mutua. Todo esto será el inicio de la institucionalización de los procesos colaborativos y de una comunidad de trabajo y aprendizaje profesional que podrá aprender de sus errores y mejorar constantemente, por medio de la reflexión, observación de aula, retroalimentación, caminata de aula, aprendizaje y acompañamiento entre pares, club de video e investigación-acción.

Todas estas experiencias positivas y alentadoras en torno a la colaboración, entrega y deja desafíos enormes los cuales deben asumidos y abordados por la institución. En este sentido el primero de los desafíos que se tienen en este plan de mejora, es que tanto los directivos como los docentes, puedan cambiar sus percepciones frente al liderazgo, el cambio, la mejora y la colaboración, este será un proceso largo y lleno de incertidumbre y ansiedad, pero siempre es importante que el foco no se pierda y sea el lineamiento principal por el cual transite la actuación de estos actores y la institución.

Otro de los desafíos que se vislumbran es la voluntad y sentidos compartidos que se deben establecer conjuntamente a principios del año lectivo. En este sentido uno de los desafíos más importantes en un primer momento, es que los integrantes del Equipo Directivo puedan dejar sus aprensiones de lado y abrirse hacia la colaboración y la confianza hacia los docentes, para consultar y pedir apoyo en el establecimiento de metas y objetivos de carácter común.

Un tercer desafío de este plan es que los directivos y docentes puedan realmente desarrollarse en torno a las distintas modalidades de colaboración que les serán enseñadas, en talleres y acciones referentes a estas situaciones.

Ya el cuarto y último desafío será quizás el más complejo y que tendrá más tiempo para el análisis y este será el proceso de institucionalización de las diferentes prácticas y modalidades nuevas presentes en el plan, en este sentido este desafío implica varios otros, entre los cuales se cuenta, la rigurosidad de los monitoreo, el seguimiento constante de las modalidades, la identificación de necesidades inmediatas y la co-evaluación final de forma conjunta del plan.



## 6. CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y PROYECCIONES

Como conclusión, es necesario decir que cualquier cambio o mejora que se realice en las instituciones educativas, implica una incertidumbre y ansiedad inicial. El proceso, en este contexto no deja de estar exento de complicaciones, problemas y obstáculos que surgen en el camino y que los actores involucrados en este proceso de modificación, deben enfrentar y sortear con éxito para que el cambio se transforme en una mejora continua. En este aspecto, el proyecto de mejora el cual se planifica mediante un régimen bienal, es decir de dos años, tiene su foco en lograr la institucionalización de la colaboración en el establecimiento. Esto se realiza mediante la implementación gradual, sostenida y escalada de diferentes estrategias y modalidades en colaboración, logrando con esto cambiar la cultura de la escuela, desde el individualismo al trabajo colaborativo y la innovación.

Lo primero que se realiza para la elaboración de este proyecto de mejora, es la utilización de datos para la toma de decisiones en el establecimiento investigado. En este sentido, la información es extraída mediante instrumentos de recolección de datos, aplicada a los docentes de la institución, en donde dan a conocer sus percepciones sobre la cultura de la institución, otorgando e identificando una serie de problemas y necesidades dentro del comportamiento institucional, visto desde los procesos internos del establecimiento y sus prácticas.

Con los problemas y necesidades científicamente levantadas, el próximo paso tuvo como misión, la elección de una de las tantas necesidades que mencionan los docentes en sus respuestas. Bajo este proceso, el problema elegido fue el “bajo nivel de cultura colaborativa docente”, por lo tanto, los objetivos de mejora fueron alineados con el cambio y mejora hacia una cultura de colaboración en la escuela.

Para lograr que la colaboración se transforme en parte de la cultura institucional, es necesario que existan líderes que puedan ejercer influencia y una dirección clara, construyendo, dialogando y reflexionando en un trabajo mancomunado y conjunto con los docentes, las metas y objetivos primordiales de cualquier cambio, en relación a una situación inicial, que se quisiera modificar. Los docentes por tanto se transforman en actores primordiales dentro del proceso de toma de decisiones, logrando así, que estos

mismos se puedan responsabilizar de estos procesos y le otorguen identidad, pertenencia y sentido al cambio a implementar.

Ya con el establecimiento de objetivos y metas compartidas, un aspecto fundamental para el logro de los objetivos planteados, es el gestionar y entregar las condiciones necesarias para que los docentes se sientan cómodos, estables y comprometidos con la situación del cambio. Así es como, dentro del plan se entregan horas semanales y mensuales para este proyecto, con una planificación y monitoreo de carácter mensual y un seguimiento semestral, tanto para el trabajo por departamentos, como para el trabajo del equipo de profesores en su conjunto. En estas jornadas de trabajo la reflexión, el aprendizaje entre pares, la retroalimentación constante y el desarrollo profesional mediante el proceso de compartir experiencias son los focos primordiales a trabajar.

Ya con las condiciones de espacios y tiempos para la implementación de este proyecto, es necesario desarrollar profesionalmente a los docentes y también a los directivos en aspectos del liderazgo, la gestión, el cambio, la mejora institucional y primordialmente la colaboración y sus beneficios. En este sentido, tanto la toma de decisiones, como la identificación de roles, equipos de trabajo, desarrollo profesional e implementación de modalidades se realiza bajo el alero del liderazgo distribuido. Contextualmente, es una necesidad como ya se dijo, desarrollar no solo a los docentes, sino también al Equipo Directivo, para cambiar sus prácticas habituales y así poder ir generar un cambio de percepciones de estos actores, respecto al proceso de mejoramiento en colaboración de la institución.

El proceso de institucionalización de la colaboración se realizó mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades respecto a las modalidades y acciones colaborativas, las cuales se implementaron gradual, secuencial y escaladamente, respecto al monitoreo y seguimiento de estas en las distintas etapas del plan. En este sentido una de las partes importantes para que este último punto tuviera éxito, es el desarrollo que se realiza a los directivos y docentes, en las distintas áreas mencionadas previamente.

Las percepciones y creencias de las personas, son complejas de cambiar y necesitan de tiempo y constancia para modificarlas. En referencia a esto, las modalidades y

estrategias escogidas para ser utilizadas como prácticas institucionales, son primeramente reflexionadas y desarrolladas por los directivos y docentes, para posteriormente ser implementadas. Respecto a esto, el plan contempló el proceso de implementación de modalidades y acciones de forma gradual.

En primer orden se implementa la reflexión docente constante y sostenida, en diversos espacios de participación, en el cual se pueden compartir experiencias, vivencias y estrategias efectivas en el aula, para posteriormente como segunda modalidad instaurar la Investigación-Acción como base indagatoria y constructiva de los pasos próximos del plan. En ese sentido esta estrategia da la posibilidad de investigar, exponer, socializar, reflexionar y posteriormente implementar lo indagado y compartido.

La tercera modalidad a implementar tal y como se mencionó, tenía como inicio el análisis de los resultados del primer año. Por tanto si estos son positivos respecto al monitoreo, seguimiento, percepciones docentes y evaluación realizadas a final del primer año, la planificación de este segundo año, desde el mes de marzo se implementa por medio del acompañamiento entre pares, el cual entrega la oportunidad de observar desde diferentes sesiones de clases, entre docentes de iguales y distintas áreas, las estrategias claves o actividades efectivas en el aula y así enriquecer las competencias docentes mediante la retroalimentación de este acompañamiento.

En último lugar se realiza la modalidad de la observación de aula y retroalimentación docente las cuales tal y como se dijo, fueron desarrolladas e implementadas mediante el escalamiento y gradualidad, como también así mediante la colaboración y la planificación conjunta de directivos y docentes.

Todas las modalidades que se presentan, tienen un proceso de monitoreo y seguimiento para culminar con la institucionalización de prácticas colaborativas en la escuela, las cuales entregan un mejor desarrollo profesional a todos los actores involucrados y la institución puede transformarse en una comunidad de aprendizaje profesional constante y sostenida.

De los aprendizajes mas relevantes que se pueden desprender de esta investigación están sin duda que la metodología respecto a la investigación cualitativa, puede ser generada en conjunto con los actores. Esto se desprende principalmente porque la

presentación de los resultados no fue retroalimentada, ni co-construída con los actores relevantes del establecimiento, dado que sin duda hubiese sido una instancia mucho más enriquecedora para la investigación. En ese sentido sacar a la investigación cualitativa desde la racionalidad instrumental técnica y adentrarla en los niveles de intervención y construcción conjunta con los actores, hubiese sido beneficioso, principalmente porque así los resultados pueden ser devueltos a la comunidad con el objetivo de socializarlos, analizarlos y hacerlos partícipes del proceso.

En el sentido estricto, la visión que se tuvo al momento de abordar la línea base fue de investigador, mas que la de un docente que investiga, por lo cual dentro de las posibilidades existentes no fue posible comprometer a la comunidad completa en el proceso de diagnóstico, lo que también se reconoce como una limitante.

Todo esto sin duda se vuelve interesante al momento de identificar que si bien las categorías fueron a priori, si hubo un espacio de reconceptualización principalmente, al momento de la interpretación de las respuestas docentes. En ese aspecto, el reconocer lo significativo de la postura cualitativa y la posibilidad que otorga de construir su realidad educativa, es una limitante por tanto en términos de recursos y tiempo el no haber realizado la co-construcción con la comunidad.

Otro de los aprendizajes relevantes que deja la investigación esta enfocado en torno al tiempo que se requiere para instaurar modalidades en una institución, las cuales requieren de flexibilidad, ensayo, error, aprendizaje y el volver a aplicarlas, por lo cual dentro del ámbito temporal el establecer modalidades concretas de trabajo colaborativo es mas efectivo que intentar abordar un número mayor de modalidades, mas si se está en un contexto como el presentado en la institución del presente trabajo de grado.

Sin duda uno de los aprendizajes que también deja esta investigación es que al ser un estudio particular sobre una institución concreta, cada espacio escolar es diferente, por tanto no se pueden desplegar las acciones implementadas en esta institución de forma igualitaria en otro establecimiento, puesto que cada espacio escolar es un espacio único, social y culturalmente diferente. Es así como, estas modalidades o estrategias no son extrapolables a todos los contextos, ni a todos los colegios.

Al momento de identificar las limitantes de la investigación, una de ellas se muestra en el marco metodológico, influenciada principalmente por la ausencia de la percepción de los directivos, esto por razones de tiempo y recursos, lo que claramente hubiese sido fructífero para los datos y el análisis de ellos. Esto sin duda se torna como una limitante de la investigación, lo que aún así, no invalida la opinión y percepción de los docentes como indicadores validos de diagnóstico.

Las proyecciones que tiene esta investigación, pueden ser de gran interés. Después de haber dado a conocer los aprendizajes y limitaciones que posee la investigación, se puede decir que los desafíos que tienen por delante las temáticas abordadas son enormes. Estas proyecciones se enfocan principalmente a las posibilidades de seguir realizando diagnósticos y líneas bases en torno a la cultura escolar en los establecimientos del país, debido a que es un aspecto poco estudiado en el ámbito de la educación chilena específicamente. Al igual como son escasos los estudios sobre la cultura escolar de los establecimientos en el país, mucho mas escasos son los que se enfocan en la educación técnico profesional, revelando las casi inexistentes investigaciones científicas sobre cultura escolar en educación técnico profesional y mas aún en contextos de vulnerabilidad.

Otra de las proyecciones, sin duda, tiene que ver también con las casi inexistentes investigaciones de culturas colaborativas en contextos técnicos profesionales, los que además de concentrar una muy alta matrícula del país, agrupan a una población relativamente similar en torno a su vulnerabilidad la cual es alta. En este aspecto, las evidencias y bibliografía científica sobre estas temáticas antes señaladas son casi inexistentes, por tanto el plantear un nuevo estudio que surja desde estas necesidades es imprescindible para tener evidencia que sustente los procesos de mejora escolar, específicamente en estos contextos.

Así es como, a modo de conclusión final, se da por finalizada esta investigación dando a conocer que los objetivos fueron cubiertos en su totalidad, y dejando claro que la colaboración es un medio y estrategia necesaria para poder emprender el camino de la efectividad y el aprendizaje de todos los estudiantes. Se espera por tanto, que como desafío primordial de la institución, este proyecto de mejora pueda ser sostenido y constante en el tiempo, y que la colaboración se incluya dentro de la cultura de la comunidad escolar.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Acompañamiento entre pares: Trabajo colaborativo para mejorar nuestras prácticas*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller\\_Acompañamiento\\_entre\\_pares.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller_Acompañamiento_entre_pares.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Recuperado de [https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO\\_online.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Estrategias colaborativas de acompañamiento entre pares docentes: Supervisión por modelaje*. Recuperado de [https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/02/Reporte\\_RBD\\_28B.pdf](https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/02/Reporte_RBD_28B.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Acompañamiento en el aula y retroalimentación docente*. Recuperado de [https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/02/04\\_Reporte\\_2362.pdf](https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/02/04_Reporte_2362.pdf)
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. En *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, vol. 9. Núm. 2, pp. 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas>
- Angulo, L. y León, A. (2010). *Los rituales en la escuela Una cultura que sujeta al currículo*. ISSN: 1316 - 4910, vol. nº 49, pp. 305 – 317.
- Arzola, S. y Vizcarra, R. (2002). Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 31, núm. 2, pp. 138-185. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/233>
- Ávalos, B. (2003). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. PREAL. Recuperado de [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Desarrollo del docente en la instit](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Desarrollo_del_docente_en_la_instit)

[utcion\\_escolar\\_Chile\\_los\\_microcentros\\_rurales\\_y\\_los\\_grupos\\_profesioanesl\\_de\\_trabajo\\_en\\_Chile.pdf](#)

- Bellei, C., Valenzuela, P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Editorial Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil, Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Bell, B. y Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A Model From Science Education*. New Zealand. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED395763>
- Bush, T., Robinson, V., Spillane, J. y Ortiz, M., Ryan, J., Giles, D. y Cuellar, C., Sun, J., Finck, D., Lambert, L. y Oplarka, I. (2017). *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Cinta moebio vol n° 23: pp. 204-216.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en educación (CEPPE). (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 7, 19-33. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55114063003>
- Centro de Liderazgo Para la Mejora Escolar. (s.f.). Protocolo para la mentoría entre pares. Líderes Educativos.
- Cisterna (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación ciencias sociales*. Universidad del Bio-Bio, Chile.
- CPEIP. (2019). *Trabajo colaborativo, Desarrollo profesional docente en la escuela*. Recuperado de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf)
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). "The impact of leadership on student outcomes". En *Educational Administration Quarterly*, Vol. 52 (2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X15616863

- Fernández, J. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo*. Tesis doctoral, Doctorado en Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum, y formación del profesorado*, Vol. 6, Núm. 1. 1-14. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41935/23925>
- Flores Talavera, M. (2008). *Formación de educadores holistas, desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencia*. Colección CIIE, Guadalajara, México.
- Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. *Revista Educar* vol n° 27, pp. 31-85. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- García-Zárate, M.L. (2013). La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO. Recuperado de [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1212/Tesis III María L García.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1212/Tesis%20III%20María%20L%20García.pdf?sequence=2)
- Giménez, M., G. (2008). *La teoría y el análisis de la cultura. Cultura y representaciones sociales*. México: Conalcuta.
- Hallinger, P. (2010). *Gateways to leading learning. Leading educational change*.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). *Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes*. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 12, núm. 4, pp. 71-88. Madrid, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688004>
- Hammerness, K., Darling Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358- 389). San Francisco, CA; Jossey Bass.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. 6ª ed. México, Mc Graw Hill.



- Hills, I. (2012). *Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy*. Cuaderno de educación, Universidad Alberto Hurtado, vol. N°41, pp. 1-19. Recuperado de [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_41/pdf/art\\_trabajo\\_colaborativo.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf)
- Horn, A, y Marfán, J. (2010). *Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile*. Psicoperspectivas, vol. 9, núm 2, pp. 82-104. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela, Experiencias y lecciones*. Área de educación fundación Chile. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.cdiconsultoria.es/sites/default/files/docsNoticias/KOTTER%20Y%20LA%20GESTI%C3%93N%20DEL%20CAMBIO.pdf>
- Hurtado, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). *Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile*. Estudios Pedagógicos XLIII, núm 2, pp. 355-374. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf>
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). *Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales*. Estudios Pedagógicos, vol. N° 43, núm. 2, pp. 163-178. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/1115>
- Kotter, J. (1995), *Liderar el cambio: por qué fracasan los intentos de transformación*”, Harvard Business Review. Recuperado de [https://www.falconi.com/wp-content/uploads/2015/11/artigo\\_07.pdf](https://www.falconi.com/wp-content/uploads/2015/11/artigo_07.pdf)
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Area de educación Fundación Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ru4qSMC9nQAJ:ugelcotabambas.gob.pe/contenido/modulos/unidadii/lecturas/que-sabe-lider-educt.pdf+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl>
- Ley N° 20.903. *Diario oficial de la República de Chile*. Santiago, Chile. 16 de agosto 2017.

- López, J., Sánchez, M., Murillo, E., Lavié, M., Altopiedi, M. (2007). *Dirección de centros educativos. UN enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Biblioteca provincial de la Coruña, España. Editorial Sarpe.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Medina, M. y Primera, N. (2004). *Comportamiento organizacional en las unidades sectoriales de información de la Universidad del Zulia*. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, vol. N°1, núm. 3, pp. 60-72 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/823/82310304.pdf>
- MINEDUC. (2016). *Fortalecimiento y organización de los espacios de reflexión pedagógica*. Recuperado de <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/l.-Fortalecimiento-del-trabajo-colaborativo.pdf>
- MINEDUC. (2018). *Experiencias colaborativas en redes de mejoramiento escolar*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/RME.pdf>
- MINEDUC. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Recuperado de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf)
- Muñoz, J., Villagra, C., y Sepúlveda, S. (2016). *Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA)*. Vol. 44, pp. 77-91. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012348702016000200005&lng=en&tlng=](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012348702016000200005&lng=en&tlng=)
- Murillo, F. (2002). *La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización*. Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2015). *Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en

- Educación, vol. 13, núm 1, pp. 69-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55133776005>
- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo*. En psicoperspectivas, individuo y sociedad, vol. 2, núm. 1. pp. 105-108. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
  - Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York .Oxford University Press, pp. 60-102. Recuperado de [https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/86017/mod\\_resource/content/1/Nonaka%20y%20Takeuchi\\_cap%203.pdf](https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/86017/mod_resource/content/1/Nonaka%20y%20Takeuchi_cap%203.pdf)
  - Olivares, L. (2007). *Comparación entre la cultura organizacional de una empresa transnacional y la cultura organizacional de las empresas chilenas*. Memoria de Sociología. Santiago, Chile. Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/olivares\\_l/sources/olivares\\_l.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/olivares_l/sources/olivares_l.pdf)
  - Ossa, C. (2008). *Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar*. Horizontes Educativos, vol. 13, núm. 2, 2008, pp. 25-39 Universidad del Bío Chillán, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97912401002.pdf>
  - Pedraza, A. L., Obispo, S. K., Vásquez, G. L. y Gómez, G. L. (2015). *Cultura organizacional desde la teoría de Edgar Schein: estudio fenomenológico*, Clío América, 9 (17), pp 17 – 25.
  - Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Barcelona, Graó y Mexico, Secretaría de Educación Pública (trad. en español de Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF, 1999). Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
  - Podestá, P. (2014). *El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la especialización docente superior en educación y TIC*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Artículo 374. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/374.pdf>

- Rey, R., y Santa María, J. (2000). Analizar la cultura. Las relaciones dentro del sistema. In Transformar la educación en un contrato de calidad (Primera Ed, pp. 109–126). Barcelona: CISSPRAXISS, S.A.
- Rodríguez, F, y Ossa, C. (2014). *Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile*. Estudios pedagógicos (Valdivia), vol. 40, núm. 2, pp. 303-319. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S071807052014000300018&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S071807052014000300018&lng=es&nrm=iso)
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. Journal of Educational Administration. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/235251127\\_Forging\\_the\\_links\\_between\\_distributed\\_leadership\\_and\\_educational\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/235251127_Forging_the_links_between_distributed_leadership_and_educational_outcomes)
- Sánchez, M. y Pirela, L. (2009). *Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de educación básica*. Revista de Ciencias Sociales, vol. XV, núm. 1, enero-marzo, 2009, pp. 175-188, Universidad del Zulia Venezuela
- Sarzosa, S. (2017). *Diseño de una propuesta de trabajo colaborativo docente para la mejora de los aprendizajes en un colegio particular subvencionado de la región de Coquimbo*. Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/21567/SANDRA%20SARZOSDefinitivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo, una visión dinámica*. Barcelona, España: Plaza y Janes editoriales.
- Sharratt, L. (2016). Liderando con los aprendizajes en mente. Fundación Educacional Arauco.
- 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. doi: 10.1007/978-1-4020-9041-7
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. The educational Forum.

- Stolp, S. (1997). *Liderazgo para la cultura escolar*, Universidad de Oregon, E.E.U.U. Traducido por CENLADEC (Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la cultura) de la Universidad de Playa Ancha. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/LIDERAZGO%20PARA%20LA%20CULTURA%20ESCOLAR.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Primera Edición. Recuperado de <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Tedesco, J. (1999). "Educación y sociedad del conocimiento y de la información". Bogotá, Colombia.
- Valliant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional, vol. 60, pp. 07- Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vezub, L. (2017). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación, Facultad de filosofía, Universidad de Buenos aires. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Ulloa, J., 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.

## 8. ANEXOS

### 8.1. Anexo 1: Modelo de Edgard Schein (1988), niveles de cultura institucional.

<b>MODELO DE SCHEIN (1988)</b>				
<b>NIVELES</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>TIPOLOGÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>CRITERIOS CULTURALES A ANALIZAR</b>
<b>1) PRODUCCIONES/ARTEFACTOS</b>	<p>“Está dado por el entorno físico y social. En este nivel cabe observar el espacio físico, la capacidad tecnológica del grupo, su lenguaje escrito y hablado y la conducta expresa de sus miembros” (Extraído de Pedraza, Obispo, Vásquez y Gómez, en Schein 1988).</p>	<b>Arquitectura/ instalaciones</b>	<p>Instalaciones e infraestructura que el establecimiento proyecta hacia la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Infraestructura del establecimiento (edificios, baños, secretarías, inspectorías etc.).</li> <li>-Salas y aulas de clase.</li> <li>-Áreas verdes y espacios deportivos (gimnasio, canchas de fútbol, basquetbol, calistenia etc.)</li> <li>-Biblioteca (CRA).</li> </ul>
		<b>Herramientas/ tecnología</b>	<p>Materiales y herramientas que sirven como apoyo al aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Salas de computación e informática (especialidad de conectividad y redes, programación).</li> <li>-Acceso a Internet.</li> <li>-Pizarras interactivas, datos show y sistema de audio para las salas.</li> </ul>
		<b>Vestimenta</b>	<p>Artefacto visible el cual demuestra la imagen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uniforme escolar (uso diario).</li> <li>-Buzo o tenida deportiva.</li> <li>-Otro tipo de vestimenta (tipos de zapatos,</li> </ul>

				casacas, polar etc.).
		<b>Lenguaje</b>	<i>Artefacto de la cultura por el cual la organización se comunica.</i>	-Entre pares. -Profesor-alumno. -Institucional (saludos, conversaciones formales etc.). -Misión. -Visión. -PEI.
		<b>Ritos, rituales y ceremonias</b>	<i>Ceremonias o actividades características del grupo que intentan transmitir valores y creencias que usualmente se repiten con el tiempo.</i>	-Saludo y Despedida de Equipo Directivo en entrada del establecimiento. -Toque timbre. -GPT semanal. -Consejo escolar y consejo de coordinación -Consejo de curso, orientación. -Reuniones de apoderados, entrevistas a alumnos, entrevistas apoderados.
		<b>Formas de comportamiento o institucional</b>	<i>Artefacto de la cultura, la que transmite el comportamiento de los participantes de la institución.</i>	.Sellos educativos. - Comportamiento de Directivos, Profesores, Alumnos, apoderados.
<b>2) VALORES</b>	<i>Convicciones que reflejan en última instancia la manera en que deben relacionarse los individuos, ejercer el poder y pueden ser validados si se comprueba</i>	<b>Valores</b>	<i>Convicciones del establecimiento que se demuestran en los proyectos de valores institucionales.</i>	-Valores PROVI.
		<b>Reglas</b>	<i>Conjunto de reglas que regulan la convivencia, evaluación y relaciones entre</i>	-Reglamento de convivencia escolar. -Reglamento de evaluación. -Encuadre.

	<i>que reducen la incertidumbre y la ansiedad.</i>		<i>los individuos de la comunidad.</i>	
<b>3) PRESUNCIONES SUBYACENTES BÁSICAS/CREENCIAS</b>	<i>Presunciones Implícitas que realmente orientan la conducta, y enseñan a los miembros del grupo la manera de percibir, pensar y sentir las cosas.</i>	<b>-Sobre la institución y entorno.</b>	<i>Creencias del grupo en torno a la institución y el contexto geográfico.</i>	<b>-PEI -PME</b>
		<b>-Sobre la realidad socioeconómica, el espacio y tiempo.</b>	<i>Creencias del grupo en relación a lo que pasa en el establecimiento en torno a los niveles socioeconómicos, los espacios y el tiempo.</i>	<b>-PEI -PME</b>
		<b>-Sobre la enseñanza-aprendizaje</b>	<i>Creencias del grupo en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.</i>	<b>-PEI -Reglamento de evaluación</b>
		<b>-Sobre las relaciones interpersonales</b>	<i>Creencias del grupo en torno a las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa.</i>	<b>-PEI -Reglamento de convivencia</b>
		<b>-Sobre las expectativas</b>	<i>Creencias del grupo respecto a las expectativas sobre el aprendizaje y el futuro de los estudiantes.</i>	<b>-PEI</b>

Fuente: Modificación en relación al Modelo de niveles culturales de Edgard Schein, 1988.



## 8.2. Anexo 2: Pauta de entrevista semi-estructurada sobre cultura escolar.

### **PAUTA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA SOBRE CULTURA ESCOLAR**

La presente pauta de entrevista de cultura escolar fue realizada en base al modelo de Edgard Schein (1988) y los tres niveles de cultura que se plantean en él, con el objeto de poder analizar la cultura institucional que existe en el establecimiento escolar.

El primer nivel abordado; los “Artefactos” y su categoría “Lenguaje”. El segundo nivel; los “Valores”, y sus dos categorías; “Valores” y “Reglas”. Por último el tercer nivel; las “Presunciones subyacentes básicas (Creencias)” y sus cinco categorías; “Sobre la institución y el entorno”, “Sobre la realidad socioeconómica”, “Sobre la enseñanza-aprendizaje”, “Sobre las relaciones interpersonales” y “Sobre las expectativas”.

Instrucciones: Conteste a las preguntas señaladas en la entrevista con la libertad y confianza necesaria para expresar todas sus opiniones. Recuerde que es de uso confidencial y de participación voluntaria. El consentimiento será entregado a continuación.

- TEMAS: CULTURA ESCOLAR, NIVELES DE CULTURA, DIMENSIONES DE LA CULTURA, CRITERIOS CULTURALES A ANALIZAR.

- **GUIÓN DE LA ENTREVISTA**

Datos de contexto:

Docente T.P o F.G:

Años de servicio:

#### **A. PRIMER NIVEL DE CULTURA: ARTEFACTOS**

##### *1. LENGUAJE*

1.1. ¿Qué elementos de la misión del establecimiento conoce?

1.2. ¿Qué elementos de la visión del establecimiento conoce?

1.3. ¿Considera que el enfoque del P.E.I. del establecimiento tiene relación con su idea de educación?

**B. SEGUNDO NIVEL DE CULTURA: VALORES**

2. *VALORES*

2.1. ¿Qué valores de la organización, están alineados con los que considera importantes en su vida?

3. *REGLAS*

3.1. ¿Qué aspectos cambiaría y/o mantendría del reglamento de convivencia?

3.2. ¿Qué aspectos cambiaría y/o mantendría del reglamento de evaluación?

**C. TERCER NIVEL DE CULTURA: PRESUNCIONES SUBYACENTES/ CREENCIAS**

4. *SOBRE LA INSTITUCIÓN Y EL ENTORNO*

4.1. Respecto a los objetivos y metas del establecimiento ¿Cuáles de ellos comparte y cuáles no?

4.2. ¿Considera importantes los resultados de la evaluación nacional SIMCE?

4.3. ¿Qué trabajo realiza el establecimiento y sus profesores con las familias para mejorar la convivencia escolar?

5. *SOBRE LA REALIDAD SOCIOECONÓMICA*

5.1. ¿Considera a la vulnerabilidad socioeconómica como un factor que incide en los resultados educativos de los estudiantes? ¿Por qué?

6. *SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE*

6.1. ¿En qué aspectos de gestión, sobre la enseñanza-aprendizaje, cree que debe estar el propósito principal del establecimiento?

6.2. ¿Qué tipo de apoyo le otorga el establecimiento cuando necesitas estrategias efectivas para el proceso de la enseñanza-aprendizaje?

6.3. ¿Qué tipo de trabajo colaborativo se realiza entre los colegas de distintas áreas?

6.4. ¿Siente que su desempeño profesional ha avanzado en este establecimiento? ¿Por qué?

7. *SOBRE LAS RELACIONES INTERPERSONALES*

7.2. ¿Considera que se valora y comparte abiertamente el aprendizaje entre pares en el establecimiento?

8. *SOBRE LAS EXPECTATIVAS*

8.1. ¿Qué expectativas sobre el aprendizaje demuestra a sus alumnos?

8.2. ¿Siente que el establecimiento promueve y reconoce los logros de los estudiantes y los docentes?

### 8.3. Anexo 3: Pauta de focus group sobre cultura escolar.

#### PAUTA DE FOCUS GROUP SOBRE CULTURA ESCOLAR

El presente instrumento de Focus Group sobre cultura escolar fue realizado en base al modelo de Edgard Schein (1988) y los tres niveles de cultura que se plantean en él.

Con el objeto de poder analizar la cultura institucional que existe en el establecimiento escolar, se analizará el segundo nivel; los “Valores”, y sus dos dimensiones; “Valores” y “Reglas” y el tercer nivel; las “Presunciones subyacentes básicas (Creencias)” y sus cinco dimensiones; “Sobre la institución y el entorno”, “Sobre la realidad socioeconómica, el espacio y tiempo”, “Sobre la enseñanza-aprendizaje”, “Sobre las relaciones interpersonales” y “Sobre las expectativas”.

- TEMAS: CULTURA ESCOLAR, NIVELES DE CULTURA, CATEGORÍAS DE LA CULTURA, CRITERIOS CULTURALES A ANALIZAR.

- GUIÓN DEL FOCUS GROUP

*Buenos días a todos los docentes, el motivo por el cual están acá presentes, es porque participarán voluntariamente en un Focus Group, o también llamado grupo focal, que tiene por objetivo caracterizar y describir los niveles de cultura escolar que tienen los docentes del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán. La temática base de esta técnica es la “Cultura escolar”, la que consistirá en la enunciación de una serie de preguntas relacionadas con el modelo de Schein (1988), el cual se le entregará a cada uno y con esto se podrá responder a las interrogantes relacionadas con los niveles de cultura escolar que tiene el establecimiento en relación a sus propias creencias y pensamientos. Este grupo focal es totalmente voluntario, son libres de contestar y responder a las preguntas realizadas.*

**Reglas y características:**

- Es voluntario.
- Se grabará este Focus Group pero no se darán a conocer sus caras, nombres o apellidos, es decir es totalmente confidencial.
- Las respuestas son libres y de acuerdo a sus creencias personales.

- Levante la mano para responder, no interrumpa la opinión de otro docente, el moderador le dará su turno.

- Ante cualquier tono de voz agresivo, conflicto entre pares, discusión verbal de tono elevado, se detendrá el grupo focal y se conversará con los involucrados, para solucionar el problema.

**Pregunta de apertura: Preguntas generales, sin especificidad temática.**

1) ¿Qué es para ustedes, ser profesor? (Tercer nivel; creencias, “no tiene temática específica”)

**Pregunta de transición: Primeras aproximaciones a lo que se quiere saber.**

2) ¿Creen ustedes que la misión y visión del establecimiento son acordes a las necesidades actuales? (Tercer nivel; creencias, “Sobre la institución y el entorno”)

**Preguntas claves: Preguntas de profundización y opinión concreta.**

3) Respecto de los valores y normas del establecimiento ¿Cuáles consideran más relevantes y pertinentes? En relación con esto mismo ¿Cuáles incluirían o eliminarían? (Segundo nivel; Valores, “Valores y reglas”)

4) ¿Creen ustedes que la vulnerabilidad de los estudiantes es la razón de los buenos o malos resultados académicos? ¿Qué otros factores ven en este ámbito? (Tercer nivel; creencias, “Sobre la realidad socioeconómica, el espacio y el tiempo”)

5) Frente a nuestros resultados académicos ¿Qué se podría hacer para realizar mejoras constantes en este aspecto? (Tercer nivel; creencias, “Sobre la enseñanza-aprendizaje”)

6) ¿Existen alumnos que no quieren aprender? En torno a esta temática ¿Existen docentes que tienen una voluntad o disposición menor para enseñarles a sus estudiantes? Si piensan que sí ¿Por qué pasa esto? (Tercer nivel; creencias, “Sobre la enseñanza-aprendizaje”)

7) ¿Qué piensan de la amistad y relaciones interpersonales entre docentes del mismo establecimiento? ¿Son un factor de mejora educativa? (Tercer nivel; creencias, “Sobre las relaciones interpersonales”)

8) ¿Cómo docente del establecimiento ¿Demuestro altas expectativas en mis alumnos? ¿Cómo se pueden demostrar de forma efectiva estas expectativas? ¿Creen que hay colegas o profesores que les falta demostrar estas altas expectativas? (Tercer nivel; creencias, “Sobre las expectativas”)

#### **Preguntas de cierre**

9) ¿Cómo valora su experiencia laboral en el liceo? (Tercer nivel; creencias, “Sobre la institución y el entorno)

10) Respecto a todo lo anteriormente hablado, reflexionemos ¿Qué es educar, en el Instituto Superior de Comercio de Chillán? (Segundo y tercer nivel; valores y creencias)

#### 8.4. Anexo 4: Glosario de preguntas en malla categorial.

##### Glosario de preguntas en malla categorial

- P1: PREGUNTA 1.1.
- P2: PREGUNTA 1.2.
- P3: PREGUNTA 1.3.
- P4: PREGUNTA 2.1.
- P5: PREGUNTA 3.1.
- P6: PREGUNTA 3.2.
- P7: PREGUNTA 4.1.
- P8: PREGUNTA 4.2.
- P9: PREGUNTA 4.3.
- P10: PREGUNTA 5.1.
- P11: PREGUNTA 6.1.
- P12: PREGUNTA 6.2.
- P13: PREGUNTA 6.3.
- P14: PREGUNTA 6.4.
- P15: PREGUNTA 7.2.
- P16: PREGUNTA 8.1.
- P17: PREGUNTA 8.2.

## 8.5. Anexo 5: Transcripción de focus group.

### TRANSCRIPCIÓN DE FOCUS GROUP

M1: Buenos días a todos los docentes, el motivo por el cual están acá presentes, es porque participarán voluntariamente en un Focus Group, o también llamado grupo focal, que tiene por objetivo caracterizar y describir los niveles de cultura escolar que tienen los docentes del Instituto Superior de Comercio de la comuna de Chillán. La temática base de esta técnica es la "Cultura escolar", la que consistirá en la enunciación de una serie de preguntas relacionadas con el modelo de Schein (1988), el cual se le entregará a cada uno y con esto se podrá responder a las interrogantes relacionadas con los niveles de cultura escolar que tiene el establecimiento en relación a sus propias creencias y pensamientos. Este grupo focal es totalmente voluntario, son libres de contestar y responder a las preguntas realizadas.

Reglas y características:

- Es voluntario.
- Se grabará este Focus Group pero no se darán a conocer sus caras, nombres o apellidos, es decir es totalmente confidencial.
- Las respuestas son libres y de acuerdo a sus creencias personales.
- Levante la mano para responder, no interrumpa la opinión de otro docente, el moderador le dará su turno.
- Ante cualquier tono de voz agresivo, conflicto entre pares, discusión verbal de tono elevado, se detendrá el grupo focal y se conversará con los involucrados, para solucionar el problema.

M1: Pregunta de apertura ¿Qué es para ustedes ser profesor?

D1: Un guía

D2: Un guía, si un guía

D3: Un formador

D4: Un apoyo

D1: Una responsabilidad

D5: Si, una gran responsabilidad

D4: Un link entre el alumno y el profesor

M1: ¿Creen ustedes que la misión y visión del establecimiento, son acordes a las necesidades actuales?

D1: Si



**M1: ¿Sí?**

D6: Osea se hizo en base a eso, porque esto se modificó hace poco hace como 2 años, se modificó, osea se hizo en base a las necesidades que teníamos en ese momento.

**M1: ¿Será importante cambiarlo ahora o las necesidades son las mismas?**

D5: Modificar ciertos puestos para que se adapte a la realidad actual.

D1: No, yo no estoy de acuerdo con eso, porque en realidad no es la misión la que debe adaptarse al contexto, sino que la misión debe enfocarse al objetivo final, así como la visión, independiente que el contexto llegue a ser eso o no llegue a hacer eso, es nuestro objetivo, y si adaptamos nuestra misión y visión a lo que tenemos, resulta que vamos a descender mucho y no vamos a aspirar a un ideal.

D8: Bueno, ahí yo discrepo con el colega que no voy a nombrar acá, que no voy a nombrar jajaja no puedo decir nombres.

**M1: jaja si no digas nombres.**

D8: Porque en la misión o en la visión, no recuerdo aparece que dentro de sus objetivos esta preparar para la PSU, pero eso no lo hacemos en realidad, está ahí, pero no está dentro de nuestros objetivos internos como colegios, porque si estuviera dentro tendríamos que tomar acciones para llegar a eso, y eso no se hace.

D1: Pero si eso está en la visión esta en lo correcto, pero si está en la misión esta incorrecto.

D6: Y esas clases que son como complementarias, de lenguaje con matemática por ejemplo.

D8: Esta en la misión

D1: Entonces te encuentro toda la razón, colega.....

**M1: Debería estar en la visión por tanto, porque la misión es como el ideal la razón de ser de la empresa.**

D8: Además la misión es a corto plazo, y no podría ser parte de nuestros objetivos a largo plazo.

D3: Yo mirando todo esto, a largo plazo, hay una dimensión ahí que es la dimensión moral, que te la había contado en la entrevista personal, que creo que deberíamos fortalecer todo en esta área, porque formando jóvenes en esa área y una fuerte moral, los vamos a instruir para que tengan una mayor responsabilidad en lo académico, en el tema de los resultados, como un tema integral, yo creo que ahí falta poner más esfuerzo, y eso lo pueden dar los ramos de formación general, lástima que se han ido disminuyendo esto, lástima que sacaron el ramo de ética, y eso es perjudicial, acá los cabros copian, copian

descaradamente en todas las áreas, no es culpa de nosotros en todo caso, pero si nosotros decimos que no se está cumpliendo el fin claro que pasa eso.

D5: Es que el sistema es permisivo para esto, que sigan copiando, les damos otra oportunidad, y siguen copiando.

D8: Entonces la visión y la misión son muy ambiciosas, porque actualmente no estamos trabajando para llegar allá, por lo menos no de manera sistemática.

D1: Es que técnicamente la visión debe ser ambiciosa, debe ser utópica, pero en la misión tu defines acciones, para llegar a la visión aunque nunca llegues a la visión, tiene que estar reflejada en la misión.

D8: Deben verse reflejadas en la misión, pero no se está haciendo.

**M1: Respecto de los valores y normas del establecimiento ¿Cuáles consideran más relevantes y pertinentes? En relación con esto mismo ¿Cuáles incluirían y cuáles eliminarían?**

D6: de los PROVI?

D1: De los PROVI?

**M1: Si, de los PROVI, de los valores y normas.**

D8: Yo creo que como característica de nuestro establecimiento, la perseverancia la destacaría como uno de los valores más importantes y que habría que fortalecer además. Porque aca llegan chicos con tremendos vacíos de la enseñanza básica, que tratamos nosotros de subsanar en primero medio pero que no se logra, y si se llega a lograr es en gran medida por la perseverancia de esos alumnos, de la perseverancia, de poder superar la adversidad, de la resiliencia y de esforzarse en todos los aspectos, para entrar de una manera en 1ro y salir de otra manera en 4to, los chiquillos que sufren esa metamorfosis es porque han sido perseverantes.

**M1: ¿Habría otro valor que falte o que eliminarían por otro más importante?**

D1: Mmmm no la verdad.

**M1: ¿Creen ustedes que la vulnerabilidad de los estudiantes es la razón de los buenos o malos resultados académicos?**

D8: no es la razón pero es una variable

D4: Es una variable

**M1: ¿Qué otro factor habrá en este ámbito?**

D1: Pero la vulnerabilidad se enfoca en lo socioeconómico.

**M1: En este caso se enfoca a lo general.**

D2: Es que antiguamente se tomaba a la vulnerabilidad para referirse al pobre.

**M1: La vulnerabilidad se toma desde todos los ámbitos, en general.**

D1: Entonces yo digo que sí, porque si en la vulnerabilidad entra formación de los papas, y todo eso, claro que en ese caso la vulnerabilidad es un factor enorme:

D8: Son las relaciones sociales de la familia, de afecto, el entorno, el lugar donde vive.

D1: Ahora si la pregunta fuera la vulnerabilidad como factor socioeconómico, ahí yo diría que no.

D8: Al final, no es la razón, pero es una variable importante, osea, no es la causa de la consecuencia, es una de las causas, porque todos estos procesos son multivectoriales.

D5: me di cuenta hoy día en el proceso de matrícula, cuando tú le preguntabas a los niños, oye tú vives con tu papa, con tu mama, habían varios temas ahí, yo les preguntaba y me decía, no vivo con mi tía, mi abuelita, mis primos.

D8: La mama algunas veces se fue nomas y se fue.

D5: le preguntaba y me decían, así nooo con entre pena y enojo.

**M1: Frente a nuestros resultados académicos ¿Qué se podría hacer para realizar mejoras constantes en este aspecto?**

D8: Generar espacios como este, para la reflexión pedagógica pero que esos espacios estén dentro de los horarios de trabajo.

D1: Yo creo que la, no sé cómo expresar, que nazca de nosotros, que no sea como una clase de cómo hacer las cosas, que nazca de una discusión de una conversación de un análisis, de una reflexión, pero no sentarnos a que alguien nos venga a decir un día que las cosas se hacen así, y los resultados son por eso y esto, y todo esta mejora se hace así.

D8: Y que esa reflexión sea fructífera, también sea crítica y autocrítica, osea nosotros tendemos a ver las cosas buenas nomas y no la realidad.

D4: Y yo digo, para mejorar y ver esa realidad ¿no sería bueno preguntarle al alumno?

D1: Lo que dice Edgardo me quedo haciendo ruido y creo que sí, que nosotros podríamos elaborar, por ejemplo no hay un instrumento real objetivo, emanado de las bases, por ejemplo, una evaluación de desempeño hacia el profesor, que venga de las bases, que no valga más por ejemplo si le metiste corrector o no le metiste, a como haces una clase, hay que ponderar algunos factores, por ejemplo yo siempre he querido implementar y nunca lo he hecho, quizás por flojera, por ejemplo cuando terminan los 4tos medios siempre he querido entregarles una encuesta de satisfacción entre comillas que me sirva a mi como profe, que te gustaron de las clases, que agregarías, que sacarías, pero como colegio podría haber una pauta general donde los 4tos, cuando ya están a punto de irse, cuando están en

un momento más reflexivo, en noviembre, cuando te responderán una encuesta más paradiplomática, pero hay parámetros y herramientas que podríamos implementar para consultar a nuestros alumnos.

D5: Uno lo hace de repente, por ejemplo, que le faltaría a la clase, sabe que profe? La clase sería más cómoda si usted la llevara a algo más lúdico. Etc.

D1: Es que sabes a lo que voy, mi idea es que se generen ratios, indicadores, estadísticas, que digan, Edgardo en un tanto universo de alumnos dicen que Edgardo tiene todo este porcentaje de clases dinámicas, y un tanto porcentaje dice que no tiene clases dinámicas, entonces Edgardo va a decir y tomar ese ratio y va a decir, chuta estoy siendo fome, entonces Cesar Olate va a decir chuta estoy siendo fome, jajajajajaj pero yo menciono a otro que no está acá.

**M1: Jaja Ya pasamos, pregunta controversial ¿Existen alumnos que no quieren aprender?**

D8: Si

D2: Si

D1: Si

D6: Si

**M1: En relación a la misma pregunta ¿Existen docentes que tienen una voluntad o disposición menor para enseñarle a esos estudiantes?**

D4: Si, si hay

D6: Si también.

D1: Si cuando hay uno que quiere aprender, uno baja la intención.

D5: Yo creo cada alumno debería venir a aprender algo, no todos, pero yo por ejemplo he tenido gente que de primera dicen ahhh no pasa nada, pero después te andan siguiendo, pero como dijo la otra vez una niña, es un proceso largo, no es que de un día para otro lo mejores, a mí me costó por ejemplo y te seguían.

D8: Es digno de destacar, yo veo que eso, así como hay profesores que tienen menos disposición para enseñarle a esos alumnos, también hay profesores que tienen más disposición para enseñarle a esos alumnos y todos los otros alumnos.

**M1: Ya, pasamos. ¿Qué piensan de la amistad y relaciones interpersonales entre los docentes del mismo establecimiento?**

D8: Yo llevo 5 años, y creo que las relaciones interpersonales han ido decayendo año tras año, o quizás y no me había dado cuenta y siempre fueron malos, y lo planteé en varios consejos, yo quizás no afine bien los sentidos, bucha yo que hago en la mañana y en la

tarde he tenido la mala suerte de escuchar muchas conversaciones ofensivas de colegas frente a otros colegas, con nombre y apellido incluso, muchos grupos etc. Yo hablo de las relaciones interpersonales, no son cordiales, cada uno tiene sus islas y no sale de ahí, y lo puedo decir objetivamente, porque yo no soy amiga de nadie aca, la Evelyn no mas es una persona más cercana, pero amistad no tengo aca, siempre cuando he querido hacer estas invitaciones abiertas, llegan 4 o 5, pero los que no van es porque no quieren compartir con los demás.

D5: Uno muchas veces no puede compartir porque tiene otras responsabilidades.

D8: Ahhhh siiipo, pero muchos lo manifiestas así, “Yo no voy porque va tal o tal persona”

**M1: ¿Y será un factor de la mejora educativa las buenas relaciones interpersonales?**

D4: Siiiiiiiiiii, de todas maneras.

D2: Yo creo que sí, porque se supone que si todos remamos para el mismo norte, mas sinergia, mejores resultados, compartir experiencias etc.

D8: La otra vez se dijo que las co-docencias y todas esas cosas colaborativas funcionaban cuando habían buenas relaciones interpersonales, aquí sí, yo últimamente he visto cosas que no visto en otros colegios, que son gritoneos de esquina a esquina, entre colegas, para mí era inconcebible que pasara algo así, se ha dado en consejos, en reuniones de sindicato y todo eso, peleas de barrio diríamos, y el problema es que no es por cosas pedagógicas, si no que por relaciones interpersonales, entonces eso quiere decir que las relaciones no son buenas.

D3: Creo que eso es parte del cohuineo, del pelambre, hay mucho del que dirán por detrás y realmente eso ya lo sabemos.

D8: y no solo de parte de nosotros de los profesores, entre los propios paradoctentes, que yo siempre creí que había buenas relaciones, y ellos también tienen muchos roces.

**M1: Como docente del establecimiento ¿Demuestro altas expectativas de nuestros estudiantes?**

D6: SI

D2: Si

D3: Sí

**M1: Respecto a esta respuesta ¿Cómo se pueden demostrar de forma efectiva estas expectativas?**

D8: Verbalizando estas expectativas, hacia el estudiante, conversando con él y con el curso en general, ser constante y sistemático.

D5: Diciéndole a él que es un líder y que sus ideas van a aportar a la mejora, al sistema en sí.

**M1: En relación a la misma pregunta ¿Creen que hay colegas o profesores que les hace falta demostrar estas expectativas? Quizas ellos las tienen pero no las desarrollan.**

D6: Sí, es que algunas veces sus habilidades sociales, son un poco menos desarrolladas en ese aspecto, pero no quiere decir que sean malos profesores, quizás les falta un poco más de empatía.

D8: Emotividad.

**M1: Preguntas de cierre ¿Cómo valoran su experiencia laboral en la institución?**

D8: Yo creo que he sido buena, y por todo está, por toda esta diversidad que hablo, por todo lo bueno y lo malo, y aparte de todo esto de los estudiantes, ha sido esta riqueza intelectual que habla don Marcelo, las ganas de especializarse, de leer, de ser mejor profesional para marcar la diferencia, motivarse.

**M1: Respecto a todo lo anteriormente hablado ¿Qué es educar en el Instituto Superior de Comercio?**

D1: Buena pregunta, para que te pones así jaja

D2: Pulir a un chico que viene con falencias de otras instituciones y entregar un valor final de un estudiante que tenga todos los valores y que se inserte en el mundo laboral.

D4: Entregar herramientas para que pueda seguir su camino, ahí estamos equiparando oportunidades.

D3: Yo creo que es un compromiso importante y tienes que olvidarte, porque uno lamentable compara, y cuando comparas te equivocas, y realmente tienes que vivir la realidad, tal como eres, y tienes que estar aca como primer protagonista que hay cosas que hay que ponerle mano dura, y hay que estar ahí con los estudiantes, apoyarlo y todo eso con los X problemas que tienen, entonces tenemos que hacer un rol, y disfrazarnos de alguien que no somos, y adaptarnos, entonces lo que no se pueden adaptar, los que no tienen la empatía, no pueden hacer clases acá.

D6: EL proceso que uno tiene aca es súper gratificante, yo ya llevo 8 años aca trabajando y como veo a los niños de 1ro a 4to medio, hay una transformación del cielo a la tierra, la misma Javiera, Mayorga, la nahomi también, entonces el proceso de cambio y lo que uno aporta a esos niños es enorme.

D8: En el fondo el valor agregado es mucho más, de lo que puede pasar en otro colegio, donde ahí los pulen nomas, porque ya vienen de una manera y falta sacarle un poquito de brillo nomas, el valor agregado es mucho más alto y esto también se llama efectividad.

**M1: En ese contexto será ¿quizas que nosotros tenemos que enfocar muchos esfuerzos en entregar otros valores que no están y quizas descuidamos lo que otros colegios tienen que hacer?**

D8: ¿Académico? Noo eso no, porque incluso en esa parte nosotros tenemos más valor agregado, nosotros recibimos chiquillos que en sus escuelas sacan menos puntos que en colegios pagados, entonces lo que reciben los chiquillos acá es el triple de lo que tienen que recibir esos mismos niños en colegios pagados.