



**Universidad  
de Concepción**



MAGISTER  
GESTIÓN Y LIDERAZGO  
**EDUCATIVO**  
Universidad de Concepción

**Informe final para optar al grado de magister en gestión y liderazgo educativo:**

Propuesta de mejoramiento educativo para el desarrollo e implementación de lineamientos pedagógicos institucionales en un colegio municipal de la Provincia de Concepción.

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

**Estudiante:** Oscar Gajardo Saravia

**Docente:** Jorge Rojas Bravo, PhD

*Concepción, julio de 2020*

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. RESUMEN EJECUTIVO.....	4
3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO.....	5
3.1. RESULTADOS EDUCATIVOS.....	8
4. LEVANTAMIENTO DE LÍNEA BASE.....	12
4.1. MARCO METODOLÓGICO.....	13
4.2. RESULTADOS.....	18
4.2.1. RESULTADOS APLICACIÓN INSTRUMENTO ENCUESTA GESTIÓN PEDAGÓGICA.....	18
4.2.2. RESULTADOS APLICACIÓN INSTRUMENTO DE GRUPO FOCAL Y ENTREVISTAS.....	30
4.3. SÍNTEISIS Y ÁRBOL DE PROBLEMAS.....	46
5. PROPUESTA DE MEJORA.....	52
5.1. Construcción de una visión compartida.....	54
5.2. Gestión Curricular.....	60
5.3. Implementación de los estudios de clase.....	62
6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	69
6.1. El impacto de las prácticas de liderazgo educativo en el aprendizaje escolar.....	69
6.2. La evidencia en el contexto nacional sobre las prácticas de liderazgo.....	75
6.3. La importancia de la visión compartida para el cambio y mejora.....	78
6.4. La mejora escolar desde la gestión curricular.....	82
6.5. El trabajo colaborativo como sustento de la mejora educativa.....	85
6.6. La relevancia de la dimensión social y técnica del cambio.....	89
7. CONCLUSIONES.....	91
8. REFERENCIAS.....	95
9. OTROS RECURSOS.....	98
10. ANEXOS.....	99

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: IVE del establecimiento .....	5
Tabla 2: Matrícula anual .....	6
Tabla 3: Planta docente del establecimiento .....	8
Tabla 4: Años de ejercicio en establecimiento .....	8
Tabla 5: Resultados SIMCE Lectura y Matemáticas.....	9
Tabla 6: Resultados PSU.....	12
Tabla 7: Porcentaje promedio por categoría de gestión curricular.....	19
Tabla 8: Planificación para la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	20
Tabla 9: Carta Gantt de implementación de acciones por resultados esperados.....	54
Tabla 10: Detalle de estrategia para construcción de visión compartida .....	58
Tabla 11: Detalle de estrategia para desarrollo de la gestión curricular.....	62
Tabla 12: Detalle de estrategia para el Estudio de Clases .....	68

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje en SIMCE lenguaje y matemáticas. ....	10
Figura 2: Coordinación de la implementación de las bases curriculares. ....	21
Figura 3: Lineamientos Pedagógicos. ....	22
Figura 4: Planificación para la Enseñanza-Aprendizaje.....	23
Figura 5: Apoyo a los Docentes.....	25
Figura 6: Coordinación de Sistema de Evaluaciones.....	26
Figura 7: Monitoreo Permanente de la Cobertura Curricular y Resultados. ....	27
Figura 8: Promoción de Aprendizaje Colaborativo.....	29
Figura 9: Promedio por categoría de la gestión curricular “Muy de Acuerdo” .....	30
Figura 10: Árbol de problemas de la línea base.....	50
Figura 11:Fases del Ciclo de Estudio de Clase.....	65
Figura 12: Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje de los estudiantes. ....	71
Figura 13: Prácticas clave para un liderazgo efectivo.....	73
Figura 14: Gestión institucional y pedagógica en escuelas críticas. ....	76
Figura 15: Pasos para la gestión curricular.....	84

## 1. INTRODUCCIÓN.

Uno de los puntos clave en los establecimientos educacionales para desarrollar un trabajo de enseñanza que apunte al logro de aprendizajes de calidad tiene que ver con la manera en que ocurre el liderazgo en la gestión pedagógica y la gestión curricular, dado que estos, después del efecto directo de los docentes al interior del aula, son los factores mediadores de mayor importancia en la consecución de aprendizajes en los estudiantes. A partir de lo anterior, la instalación de prácticas que den respuestas consistentes a las necesidades detectadas resulta primordial para dar cuerpo a un proceso que resulte coherente con las características del establecimiento y con las características de los estudiantes.

Es por lo anterior que el estudio sobre la gestión curricular efectuado en esta investigación entrega un diagnóstico sobre el estado de desarrollo de las prácticas asociadas a dicha área del trabajo escolar, para luego ofrecer una propuesta de mejora ajustada a contexto estudiado.

Para lograr tal fin, el presente informe está dividido de secciones en que se desarrolla una contextualización del establecimiento que incluye datos relevantes sobre resultados educativos y aspectos del funcionamiento de la escuela. Posteriormente se presentarán los resultados obtenidos de la recogida y análisis de datos mediante técnicas cualitativas y cuantitativas, realizando una combinación de éstos que permitan identificar y explicar un nudo crítico esquematizado mediante un árbol de problemas. Dicha situación es abordada a partir de una propuesta de mejora que considera en su diseño abordar los elementos relevantes que explican o dan origen a la problemática evidenciada con el fin de dar una respuesta que disminuya sus efectos. Asimismo, la fundamentación teórica de la propuesta está apoyada en la teoría y evidencia recogida en los estudios afines del mundo educativo tanto a nivel internacional como a nivel nacional, incluyendo aspectos técnicos como sociales.

Finalmente, se presentan las conclusiones del plan de intervención, en donde se consideran los principales aprendizajes del proceso y, por otro lado, se plantean proyecciones sobre la propuesta diseñada.

## 2. RESUMEN EJECUTIVO.

El trabajo desarrollado presenta una propuesta de mejora diseñada para ser ejecutada en un año, pero que se inserta en un ciclo estratégico a cuatro años. Dicha propuesta busca responder a un problema identificado como la *Ausencia de lineamientos pedagógicos institucionales*, desprendido de un diagnóstico institucional.

Metodológicamente el diagnóstico institucional está articulado bajo un enfoque mixto de investigación e incorpora elementos propios del paradigma cuantitativo y cualitativo bajo una lógica secuencial (Creswell, 2015, p.6). Utiliza el primero de los paradigmas mencionados para conformar un panorama general sobre las percepciones docentes asociadas a la gestión curricular; y el segundo, para profundizar en la búsqueda de factores que permiten la existencia de un problema o nudo crítico en el establecimiento, evidenciado desde las dimensiones más descendidas de la primera recogida de información. El instrumento cuantitativo utilizado fue el cuestionario sobre percepción en la gestión pedagógica producido por Líderes Educativos, aplicado a 24 docentes; mientras que en la dimensión cualitativa se desarrolló un cuestionario aplicado a un grupo focal compuesto por 7 docentes y en entrevistas individuales.

Como se mencionó con anterioridad, el principal problema encontrado es *Ausencia de lineamientos pedagógicos institucionales*, que es evidenciado por la ausencia de prácticas sistemáticas de gestión curricular que incluyan aspectos asociados a la planificación, acompañamiento docentes y monitoreo de resultados; y, por otro lado, por un bajo despliegue de trabajo colaborativo dentro del cuerpo docente. Los factores identificados que se hayan a la base de dicho problema son la inexistencia de una visión compartida, la baja planificación en las actividades de aprendizaje, la ausencia de prácticas de desarrollo profesional, y finalmente, por una percepción en el cuerpo docente de un bajo nivel de conocimiento en el equipo directivo y UTP sobre temas técnico-pedagógicos.

Dicho lo anterior, la propuesta de mejora diseñada para un año de ejecución, pero con proyección a un ciclo estratégico, se articula sobre tres grandes ejes: la construcción de una visión compartida que oriente el trabajo pedagógico del establecimiento, el fortalecimiento de las prácticas de gestión curricular con foco en aspectos críticos de esta dimensión, y finalmente,

en la instalación paulatina de un trabajo colaborativo basado en la estrategia del Estudio de Clases.

### 3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO.

El establecimiento de dependencia municipal ubicado actualmente en la Provincia de Concepción data originalmente del año 1922 como Escuela Pública Rural bajo administración de la comuna de Coronel. Hacia 1960 su matrícula ascendió a 192 niños, de 1° a 6° año de Educación Primaria.

En el año 1972, el colegio se traslada de lugar, ampliando la cobertura desde kínder a 8° año Básico con una matrícula de 231 alumnos, y posteriormente en 1977 su cobertura alcanza los 479 estudiantes contando con dos cursos por nivel hasta 6° año Básico.

Durante el año 2000 comienza la modalidad de Enseñanza Media Humanista-Científico hasta 4º medio, y a partir de abril de 2011 inicia la Jornada Escolar Completa.

Al día de hoy cuenta con una matrícula de 513 estudiantes en todos sus niveles, siendo sus sellos educativos la Vida Saludable, el Cuidado Medioambiental y la Interculturalidad. Junto al plan común y electividad humanista y científica, se imparten diferentes talleres y actividades extra-programáticas que cuentan con una escasa participación estudiantil.

*Tabla 1: IVE del establecimiento*

Año	2014	2015	2016	2017	2018
Enseñanza Básica	75,81%	76,3%	71,4%	73,4	82,23%
Enseñanza Media	83,18%	91%	87,6%	74,3%	71,82%

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de información proporcionada por JUNAEB disponible en <https://www.junaeb.cl/ive>

En la Tabla 1 se presentan los porcentajes sobre el IVE de los estudiantes del colegio de los últimos cinco años, distinguiendo a su vez entre estudiantes de enseñanza básica y de enseñanza media, manteniendo en promedio un porcentaje aproximado de un 70% de estudiantes dentro de las tres prioridades de apoyo en casos de riesgos socioeconómicos y socioeducativos. Además, resulta interesante observar que el IVE de enseñanza básica y de enseñanza media tiende a mostrar diferencias importantes en la serie de datos, siendo la

excepción lo ocurrido durante el año 2017. Por otro lado, en los cinco años aludidos se invierte el porcentaje de IVE que cada ciclo tiene, ya que si en el año 2014, era enseñanza básica que tenía una menor vulnerabilidad, durante el año 2018 este menor índice lo presentó la enseñanza media.

La Tabla 2 presenta datos correspondientes a la matrícula anual del colegio durante los últimos cinco años. Se puede observar cómo desde el año 2014 en adelante se constata un aumento considerable en la cantidad de estudiantes registrados, siendo el más significativo el ocurrido entre los años 2013 a 2014 con 58 nuevos estudiantes, manteniendo cifras al alza sostenidas en el tiempo.

Tabla 2: *Matrícula anual*

Año	2013	2014	2015	2016	2017
Total	417	475	491	489	500

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de datos entregados en el PADEM 2019.

En cuanto a su Proyecto Educativo Institucional, este declara los siguientes principios en su Visión-Misión:

**Visión:** *Nuestro colegio promueve el encuentro y la participación de todos los integrantes de la Comunidad Educativa, en un ambiente de trabajo fraterno, colaborativo y de respeto, comprometidos consigo mismo, con sus semejantes, con el medio ambiente, vida saludable e interculturalidad. (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p.2)*

**Misión:** *Todos los integrantes de nuestra Comunidad Educativa, contribuyen a la formación integral y al logro de aprendizajes de calidad de todos/as los/as estudiantes, para asegurar su desarrollo integral e inserción en una sociedad diversa de manera autónoma, tolerante, respetuosa y proactiva. (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p.2).*

El mismo documento institucional alude a lo siguiente en relación a la Gestión Curricular y los procesos pedagógicos que se dan en el aula:

*“[...] Todas las otras áreas deben contribuir para que la enseñanza y el aprendizaje se dé en condiciones cada vez mejores, incorporando en todos los cursos y asignaturas las tecnologías de la información. El marco de capacidades y destrezas que se privilegiarán, nace del estudio y reflexión de las dimensiones correspondientes a las demandas de la sociedad, del perfil del alumno y de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos dados para todos los sectores de aprendizaje. Todo esto se apoya en una concepción curricular dinámica, en permanente ajuste a las necesidades de los alumnos y requerimientos de la sociedad que considera que todos los alumnos pueden aprender (modificabilidad estructural de la inteligencia a través del desarrollo de capacidades).*

*En la Gestión Curricular se definen los fundamentos generales del Proyecto Curricular de Aula. Estos fundamentos se refieren a las concepciones técnico-pedagógicas: modelo de aprendizaje, organización de contenidos, modelo de diseño curricular, etc., sobre las cuales se sustenta todo nuestro quehacer educativo al interior de la sala de clases. Es en el aula donde siempre el Proyecto Educativo adquiere su expresión concreta y cobra su real dimensión, dejando de ser una mera declaración de intenciones” (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p.3).*

Se aprecia que en el documento institucional se enfatizan conceptos como capacidades y destrezas, además de algunas prácticas como la definición del modelo de aprendizaje, la organización de los contenidos, insistiendo en la importancia que tiene el trabajo desarrollado al interior de la sala de clases, tanto de los aprendizajes como de la concreción del proyecto educativo institucional.

En relación a la planta docente -resumida en la Tabla 3-, cuenta actualmente con 2 docentes directivos y 2 técnicos; 2 profesoras de pre-escolar; 10 docentes de enseñanza general básica distribuidos entre el primer y segundo ciclo; 16 docentes de enseñanza media que desarrollan funciones entre el segundo ciclo de enseñanza básica y la enseñanza media; 5 educadoras diferenciales que trabajan en los distintos niveles que el establecimiento imparte desde pre-kinder hasta 4° año medio. Todos los docentes mencionados completan un total de 37



profesionales trabajando en los diferentes niveles, considerando a aquellos que ejercen funciones directivas y técnicas.

*Tabla 3: Planta docente del establecimiento*

Cargo	Ciclo	Cantidad
Docentes Directivos	-	4
Docentes de Aula	Pre-escolar	2
	Enseñanza Básica	10
	Enseñanza Media	16
	Educación Diferencial	5
<b>TOTAL</b>	-	<b>37</b>

*Nota: Elaboración propia a partir de decretos de nombramiento.*

*Tabla 4: Años de ejercicio en establecimiento*

Años	Cantidad de docentes.
Menos de 1	6
1 a 5	17
6 a 10	7
11 a 15	2
16 a 20	2
Más de 20	3

*Nota: Elaboración propia a partir de decretos de nombramiento.*

En cuanto a la Tabla 4, ésta aporta información sobre los años de trabajo de los docentes en el establecimiento. Respecto a la rotación de profesionales existente en la unidad educativa, llama la atención que de la totalidad de los docentes que trabajaron durante el año 2018 en el colegio, un 62,1% de ellos llevaba menos de cinco años de ejercicio profesional en el lugar. Además, cabe destacar que los datos recolectados indican que, de los 37 docentes, sólo un 51,3% de ellos había permanecido por más de un ciclo de mejora trabajando en el establecimiento.

### **3.1. RESULTADOS EDUCATIVOS.**

A continuación, se exponen series de datos correspondientes a resultados educativos obtenidos por el establecimiento en las mediciones estandarizadas nacionales como es el caso del SIMCE y PSU entre los años 2013 y 2017.

En relación a los resultados educativos, la Tabla 5 presenta los puntajes SIMCE en lectura y matemáticas para el periodo comprendido entre los años 2013 y 2017.

*Tabla 5: Resultados SIMCE Lectura y Matemáticas*

Sector	Nivel	2013	2014	2015	2016	2017
Lectura	4° básico	244	274	250	261	246 (-24)
	8° básico	242	204	204	-	236 (-9)
	II medio	230	214	246	205	214 (-28)
Matemáticas	4° básico	223	250	217	253	248 (-14)
	8° básico	234	221	224	-	235 (-26)
	II medio	230	199	225	214	222 (-27)

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de datos entregados por Agencia de la Calidad de la Educación, disponibles en <https://www.agenciaeducacion.cl/>

Una de las primeras constataciones que se puede realizar es que los puntajes son oscilantes entre una medición y otra, presentando variaciones significativamente más altas o significativamente más bajas según la referencia tomada. Además, se hace notorio que los resultados obtenidos generalmente son bajos, lo que deriva en que actualmente la categoría de desempeño para enseñanza básica sea medio-bajo; y que para enseñanza media este desempeño sea insuficiente.

En la Tabla 5 se incluye una comparativa de los resultados obtenidos en el año 2017 por el centro educativo con respecto al promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico (en adelante GSE) entregado por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE, 2018). La variación con respecto al promedio nacional está consignada entre paréntesis, y permite apreciar que en la mayoría de los casos se trata de diferencias significativas, con la excepción de los resultados de lectura en 8° básico. Para terminar de agregar elementos para el análisis de la table, se indica que el 4° básico tiene un GSE medio; en 8° básico, pertenece al GSE medio; por último, el II medio es clasificado como GSE medio-bajo.

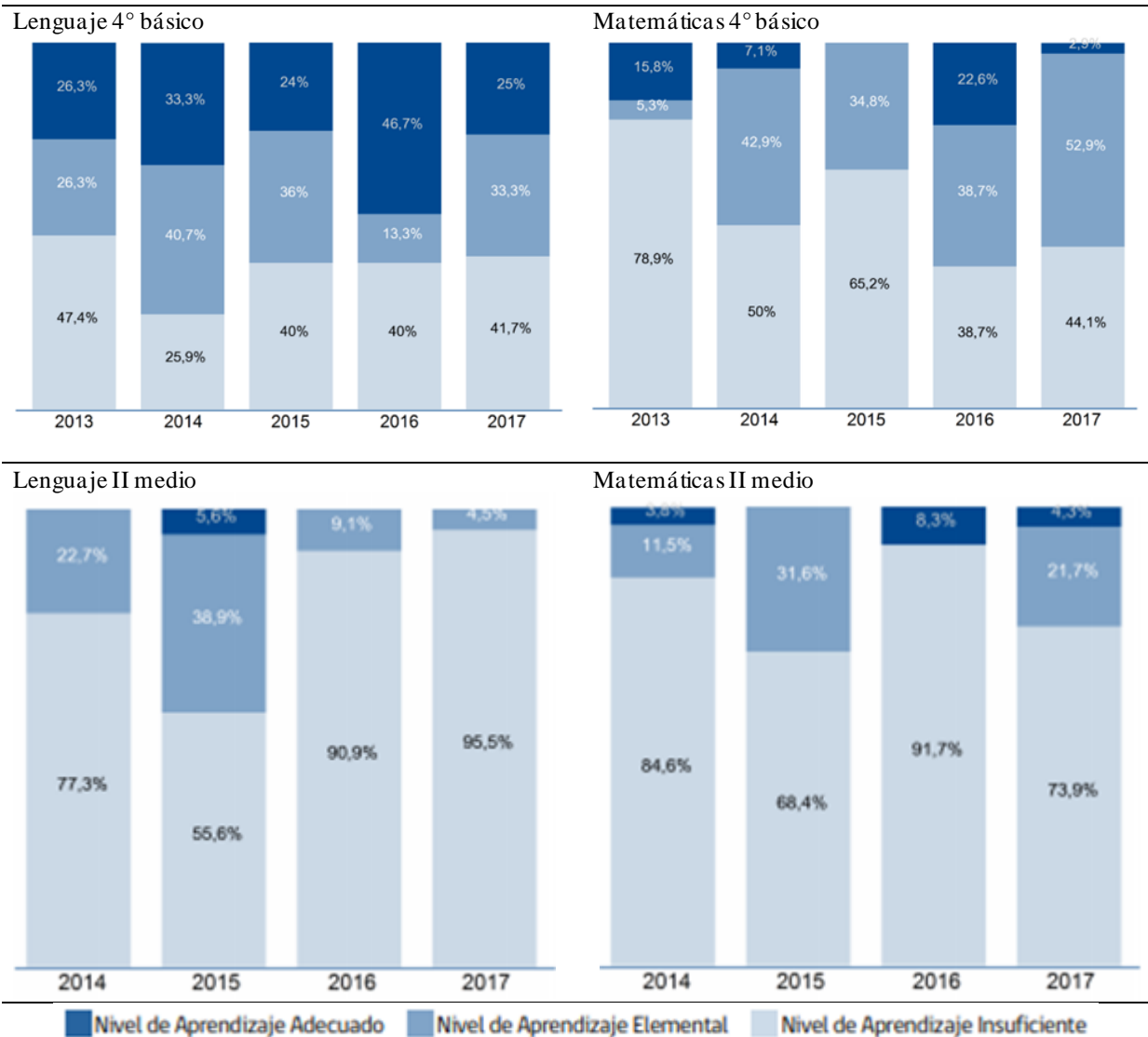


Figura 1 Porcentaje de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje en SIMCE lenguaje y matemáticas 4 Básico - II Medio y su variación por año.

Continuando con los resultados educativos, para tener una visión más profunda sobre los antecedentes de contexto del establecimiento, la Figura 1 da cuenta de la distribución por niveles de aprendizaje de los estudiantes según el SIMCE para los periodos evaluados. Tal distribución considera al 4° básico y al II medio, y no se reporta al 8° básico debido a que estos deben ser actualizados de acuerdo a las Bases Curriculares recién implementadas, por lo que dichos reportes aún no están disponibles desde la Agencia de la Calidad de la Educación.

Según los Estándares de Aprendizaje publicados por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013) el nivel de aprendizaje adecuado indica que los estudiantes han adquirido los

conocimientos y las habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo, constituyéndose como un logro satisfactorio; el nivel de aprendizaje elemental indica que la adquisición de conocimientos y habilidades se ha logrado de manera parcial según lo estipulado en el currículum; por último, el nivel de aprendizaje insuficiente indica que los alumnos no logran demostrar consistentemente la adquisición de conocimientos y habilidades consideradas como más elementales por el currículum nacional.

Aludiendo a la distribución de los niveles de aprendizaje de 4° básico, lo primero que se puede constatar es que éstos son variables tanto en las evaluaciones de lenguaje como de matemáticas, sin poder identificar tendencias claras de mejora o retroceso en los resultados. Sin embargo, la realidad de la evaluación en lenguaje demuestra la existencia de una proporción mayor -sin ser constante en el tiempo- de estudiantes en un Nivel de Aprendizaje Adecuado, en donde la menor de éstas durante los últimos cinco años presentó durante el año 2014 con un 24% de estudiantes y la mayor cantidad fue el 46,7% logrado el año 2016.

En el caso de matemáticas existe una predominancia del nivel insuficiente de aprendizaje llegando al 78,9% durante el año 2013 y como resultado más bajo para este nivel, un 38,7% en el año 2016, mismo año en que se logra el mayor porcentaje de nivel de aprendizaje adecuado con un 22,6% de estudiantes que logran las habilidades básicas estipuladas en el currículum nacional. Además de lo anterior, llama la atención que en el año 2015 ningún estudiante haya logrado el nivel adecuado, y que para el 2017 sólo fuese de un 2,9%.

Siguiendo con la revisión de la Figura 1, pero esta vez con foco en los resultados de II medio, donde en la asignatura de lenguaje destaca el hecho que, en los datos de los cuatro años presentados, sólo en el 2015 existiera un 5,6% de estudiantes con un nivel de logro adecuado frente a la predominancia de los niveles insuficientes, que llegaron incluso a un 95,5% en el año 2017.

Por su parte, la asignatura de matemáticas presenta una situación similar, ya que en la serie de datos expuesta también se observa una primacía del nivel insuficiente, cuyos porcentajes para el periodo indicado, varían entre un 68,4 y 91,7%. En relación al nivel adecuado, en ninguno de los cuatro años la cantidad de estudiantes en dicho desempeño supera el 10%, e incluso,

durante el año 2015 no existieron estudiantes en dicha categoría, quedando constatada una tónica asociada a bajos niveles de aprendizaje y desarrollo de habilidades como una situación que se extiende en las asignaturas a lo largo del tiempo.

Tabla 6: *Resultados PSU*

Año	2013	2014	2015	2016	2017
Lenguaje	421	498	432	452	469
Matemáticas	455	495	411	437	449
PROMEDIO	438	497	422	445	459
Promedio nacional establecimientos municipales	469	469	469	469	474

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de datos entregados por Memorias Anuales y Sistema Único de Admisión.

La Tabla 6 presenta los resultados obtenidos en la PSU desde el año 2013 al año 2017 en las áreas de lenguaje y matemáticas. Al igual que en el SIMCE, resalta lo variable de los puntajes de un año a otro, pero también sobresale que éstos se ubican bajo la barrera de los 500 puntos, sin alcanzar, en algunos casos, los puntajes promedios para poder postular a las instituciones adscritas al Sistema Único de Admisión.

Asimismo, al contrastar los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes del colegio con los resultados a nivel nacional de los establecimientos de dependencia municipal, se aprecia como los puntajes de éstos últimos mantienen regularidad en los años indicados en la tabla en contraposición con la diferencia de hasta 75 puntos entre el promedio más alto y el más bajo registrado en la serie. También es notoria la diferencia en el logro académico alcanzado, puesto que éste es menor en el centro educativo estudiado, siendo la excepción lo ocurrido en el año 2014 cuando se supera el promedio nacional obtenido en las dos áreas evaluadas.

#### 4. LEVANTAMIENTO DE LÍNEA BASE.

En esta sección, se presenta el levantamiento de la línea base desde el marco metodológico hasta la presentación de resultados, siendo esta última parte la que dé cuenta de la situación del establecimiento con respecto a los problemas detectados proyectando un plan de mejora que contribuya a mejorar la dificultad identificada.

La investigación ejecutada para elaborar la línea base considera elementos propios de la investigación cuantitativa, para acceder a un panorama general del colegio identificando síntomas de un potencial problema; y también de la investigación cualitativa, cuya utilidad radica en hallar y profundizar en los factores explicativos del caso.

Las conclusiones de la línea base estarán sintetizadas en la construcción de un árbol de problemas que entregará claridad sobre las relaciones causales que dan paso a la existencia del nudo crítico, identificado indicadores que alerten de su presencia, también considerados como efectos; y factores que posibiliten su existencia, denominadas como causas.

#### **4.1. MARCO METODOLÓGICO.**

El diagnóstico institucional está articulado bajo un enfoque mixto de investigación (Creswell, 2015), incorporando elementos propios del paradigma cuantitativo y cualitativo bajo una lógica secuencial (Creswell, 2015, p.6). Para orientar la definición y uso de instrumentos y técnicas de análisis de los datos recogidos se plantean los siguientes objetivos para la línea base.

##### **Objetivo General:**

Describir las percepciones de los docentes sobre el liderazgo escolar directivo con foco en las prácticas de la gestión curricular en un colegio municipal de la Provincia de Concepción.

##### **Objetivos Específicos:**

- i) Describir el nivel de las prácticas de liderazgo escolar asociadas a la gestión curricular existentes en el establecimiento.
- ii) Conocer los factores explicativos que den cuenta del nivel de desarrollo en la gestión curricular.
- iii) Relacionar factores que generen nudos críticos en la gestión curricular para el funcionamiento del establecimiento.

En el desarrollo de la investigación se ejecutó procesos indagación, recolección de información y análisis de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa con el fin de efectuar una

integración y discusión de los mismos abriendo paso a la elaboración de inferencias a partir de toda la información recabada con la aspiración de una mayor comprensión del fenómeno estudiado (Hernández, R. y Mendoza, P., 2018, p.627), minimizando las limitaciones o desventajas del uso de un método puro con un fin fuertemente pragmático en cuanto a la posibilidad de hallar soluciones ante potenciales obstáculos que puedan entorpecer el entendimiento de la investigación.

Las etapas en las que se integrarán los enfoques serán: el diseño de investigación, el muestreo, la recolección de los datos, los procedimientos de análisis de los datos y/o la interpretación (resultados).

El diseño de la investigación será Explicativo Secuencial, en que en un primer momento se desarrollará un proceso cuantitativo que apunta a develar un panorama general del centro educativo; y en un segundo momento se abrirá a un proceso cualitativo para profundizar en la comprensión de la información obtenida inicialmente considerando que el fenómeno ocurre en su contexto natural (Hernández, R. y Mendoza, P., 2018, p. 634). Posteriormente se desarrollará una integración de los resultados generando “metainferencias” producto de ambos enfoques, plasmadas en la interpretación y reporte del estudio, ya que se busca dar respuesta a un mismo objetivo insertado en la realidad, idea respaldada por Eduardo Bericat al indicar que en la combinación de resultados de los métodos “[...] uno de ellos se integra incorporándose al otro [...] las fortalezas de un método son utilizadas para compensar las debilidades propias del otro” (Bericat, 1998, p.108) permitiendo profundizar o explicar el porqué de los aspectos disminuidos.

El corte de la investigación será de tipo transversal dado que las muestras de información serán extraídas en un periodo de tiempo acotado, pero no simultáneamente. Mientras que el alcance se define como Exploratorio ya que se abordará una situación insuficientemente investigada y, por tanto, con poca información disponible para el caso en estudio, aspirando a que el acopio de antecedentes permita proyectar la posibilidad de ahondar en nuevos problemas o propuestas, no constituyendo un fin en sí mismo, sino que abriendo nuevas áreas de trabajo posteriores (Vieytes, 2004, p.91). Y, por otro lado, de alcance Descriptivo ya que el fin del estudio “es mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad,

contexto o situación” (Hernández et al., 2014, p.85), especificando con precisión las características y propiedades del fenómeno estudiado, permitiendo la proposición de predicciones a partir de la identificación de atributos existentes en diferentes grados en la realidad abordada.

El muestreo de la población participante responde a las características del enfoque de investigación mixta, en donde se opta por una de tipo anidada, ya que se trata de dos muestras diferentes pero extraídas de una misma población (Hernández, R. y Mendoza, P., 2018, p. 650). En el caso del apartado cuantitativo, este buscó obtener resultados de la mayor parte de la población docente disponible y accesible al momento de aplicar el instrumento, siendo el único criterio de exclusión el que no fueran parte del equipo directivo ni técnico-pedagógico, buscando la representatividad en la información recabada a través de un cuestionario estandarizado. La población que respondió el cuestionario es de un total de 24 docentes distribuidos desde el nivel pre-escolar hasta 4º año medio, incluyendo a docentes de educación diferencial y que representa un 73% del universo total. La diferencia existente entre la planta docente y el número de encuestados está dada por la disponibilidad de éstos, ya que algunos contaban con licencias médicas y cuyos reemplazantes no contaban con las condiciones para responder el instrumento y, por otro lado, otro grupo debía completar horario en otros establecimientos al momento de ser aplicado.

Con respecto de la información cualitativa, el tipo de muestreo fue un subconjunto de la participante en la primera recogida de información, elegida por propósito bajo los criterios de experiencia y conocimientos de los entrevistados, asociadas a la diversidad de la muestra en función de especialidad de cada docente, ciclo en que trabaja y años de experiencia en el establecimiento, por lo que tales dimensiones fueron utilizadas como criterios de inclusión para los sujetos sometidos a estudio ya que el interés primordial en esta etapa no es generalizar sino que profundizar en el fenómeno a partir de la diversificación de información por lo que el tamaño muestral se aproximó a la sugerencia para los estudios de caso en profundidad, fijándose en 7 individuos para el caso del grupo focal (Hernández et al., 2014, p.395) más las entrevistas previstas para miembros del equipo directivo y técnico-pedagógico.



Sobre las técnicas de recolección de datos, el instrumento cuantitativo de recolección de información utilizado fue el cuestionario generado por Líderes Educativos que evalúa la percepción de los docentes sobre la gestión pedagógica de establecimiento educacional, y se basa en los criterios de calidad concernientes a la gestión curricular, utilizando una escala Likert de 5 niveles que va desde el “Muy de acuerdo” al “Muy en desacuerdo” en sus veintiocho reactivos. El cuestionario fue construido por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción en base a instrumentos y marcos nacionales, como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2014).

Sobre el análisis de datos, se optó por el criterio “Muy de Acuerdo” como el orientador para considerar que las prácticas cuentan con un desarrollo satisfactorio. Esta opción fue tomada ya que, según Weinstein, Muñoz y Raczynski (2011, p.305), “la aplicación de este criterio más estricto –solo los “muy de acuerdo” - aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a la se pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente”. Este fue el criterio discriminador al momento de analizar los datos e identificar los nudos críticos desde la aplicación del instrumento de Gestión Curricular en el establecimiento municipal en la Provincia de Concepción, desde donde se profundizó en las categorías más descendidas al informar al método cualitativo sobre tales resultados.

Las técnicas cualitativas utilizadas para recolectar la información fueron de tipo individual y grupal. El instrumento de recolección de información fue una entrevista semi-estructurada de nueve preguntas para la instancia individual, y un guión para el grupo focal. Para la elaboración del cuestionario se consideraron los resultados de los reactivos más descendidos de cada dimensión para diseñar las preguntas, sin embargo, en algunas dimensiones, no fue posible identificar un solo elemento descendido, optando por preguntas más amplias que cubrieron dimensiones en su totalidad. La validación del instrumento fue realizada por tres expertos docentes con postgrados afines al área de la educación y la gestión curricular, en este caso magíster en innovación curricular y evaluación educativa con experiencia laboral en equipos directivos y relatorías asociadas a ATEs de instituciones universitarias (ver anexos).

El criterio utilizado para definir estas técnicas está dado porque las entrevistas dan cuenta de “[...] ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera.” (Hernández et al., 2014, p.409), siendo mediadas por la función del propio investigador como instrumento de observación, y por otro lado, éstas presentan grados de intimidad, flexibilidad y apertura (2014, p.418) que pueden favorecer en la profundización deseada en la investigación.

Con respecto al análisis de datos cualitativos, se inicia con la transcripción de éstos y su organización en mallas diseñadas a partir de las dimensiones más descendidas debido al interés de revelar elementos que contribuyan a develar la causalidad entre ellas. Sobre los datos organizados en las mallas previamente aludidas se aplicó un análisis hermenéutico.

Algunas de las unidades de análisis sugeridas por Hernández *et al* son “los significados, prácticas, episodios, encuentros, papeles o roles, entre otros” (2014, p.409). El modelo de análisis hermenéutico se presenta inicialmente, como el más adecuado para desarrollar los procesos de comprensión e interpretación de la acción social y su sentido, en este caso, que busca ser develada en la gestión curricular del establecimiento investigado. Ante esto, Cárcamo indica que para

*“[...] Interpretar comprensivamente se requiere el esfuerzo por reconstruir todo lo que rodea a este sujeto, lo cual es imposible. El reconocimiento de esta imposibilidad de reconstrucción holística, supone reconocer que es el intérprete y el propio contexto de él, el que condiciona en alguna medida el sentido y utilidad del texto producido por ese otro”. (Cárcamo, 2005, p.206)*

Lo anterior devela la importancia de la iteración que debe existir entre los datos aportados desde el paradigma cuantitativo y el subtexto obtenido a partir del análisis comprensivo proporcionado por la hermenéutica, dado que se trata de un ejercicio interpretativo intencional y contextual.

Finalmente, en la presentación de los resultados cuantitativos como cualitativos se presenta una síntesis con la integración de resultados, que es la metainferencia que explica las prácticas y problemas identificados (Bericat, 1998). A partir de lo desarrollado en el marco metodológico, cabe indicar que la pregunta que orientará la secuencialidad en el uso de los métodos será: ¿cómo desde la profundización cualitativa podemos explicar los hallazgos cuantitativos?

## **4.2. RESULTADOS.**

Con respecto a los resultados obtenidos, en primer lugar, se presentarán los correspondientes a la dimensión cuantitativa siguiendo la estructura de las siete categorías indicadas en el apartado anterior sobre el marco metodológico. El que iniciará con una presentación general de los promedios obtenidos a partir de los reactivos contenidos en cada categoría, para luego dar paso a la descripción en particular de cada uno de ellos.

En un segundo momento, se presentarán los resultados emanados de la estrategia cualitativa, los que se desprenden del análisis de datos organizados en mallas categoriales basadas en las dimensiones más descendidas. Además, durante el desarrollo del análisis se integrarán datos cuantitativos que den cuenta de la combinación de resultados entre los métodos.

### **4.2.1. RESULTADOS APLICACIÓN INSTRUMENTO ENCUESTA GESTIÓN PEDAGÓGICA.**

En cuanto a los resultados de la aplicación de la encuesta de gestión pedagógica, la tabulación de datos y procesamiento de éstos se desarrolló en el programa de Microsoft Excel, considerando primordialmente la frecuencia de los datos y porcentajes que dan cuenta de los niveles de acuerdo frente a distintas afirmaciones sobre la prácticas de gestión curricular, y secundariamente, el promedio porcentual por categoría del instrumento que busca mostrar un panorama inicial general para luego abrirse a mayores precisiones.

A continuación, se presentan como resultado general el promedio porcentual de los reactivos de cada una de las siete categorías asociadas a la gestión curricular contenidas en el instrumento con el objetivo de favorecer una aproximación a los resultados del instrumento:

*Tabla 7: Porcentaje promedio por categoría de gestión curricular según criterio Muy de Acuerdo.*

Categorías	% Categoría	% Promedio
Director y/o técnico pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio	6,96	
Director y/o técnico pedagógico definen lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum	6,2	
Docentes elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza -aprendizaje.	32,7	
Director y/o técnico pedagógico apoyan a los docentes mediante observación de clases, revisión de cuadernos y otros materiales educativos para con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes	11,1	10,7
Director y/o técnico pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje	4,2	
Director y/o técnico pedagógico monitorean permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje	6,9	
Director y/o técnico pedagógico promueven entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados	6,9	

Tal como se mencionó en la introducción, el investigador utilizó el criterio “Muy de acuerdo” para garantizar que el desarrollo de las prácticas asociadas a cada categoría sea satisfactorio según lo esperado por los Estándares Indicativos de Desempeño. La presencia de cualquier otro nivel de acuerdo deja entrever la posibilidad de que tales prácticas sean desarrolladas en un nivel de despliegue bajo lo esperado.

A partir de los promedios porcentuales de la Tabla 7 se puede apreciar que los resultados tienden a ser bastante bajos, en general menos del 10% de los docentes podrían garantizar que tales categorías presentan un trabajo sistemático, siendo la notoria excepción las prácticas correspondientes a la categoría que alude a las planificaciones que los docentes elaboran para la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje con un porcentaje promedio de 32,7%.

Tabla 8: *Los profesores planifican para la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

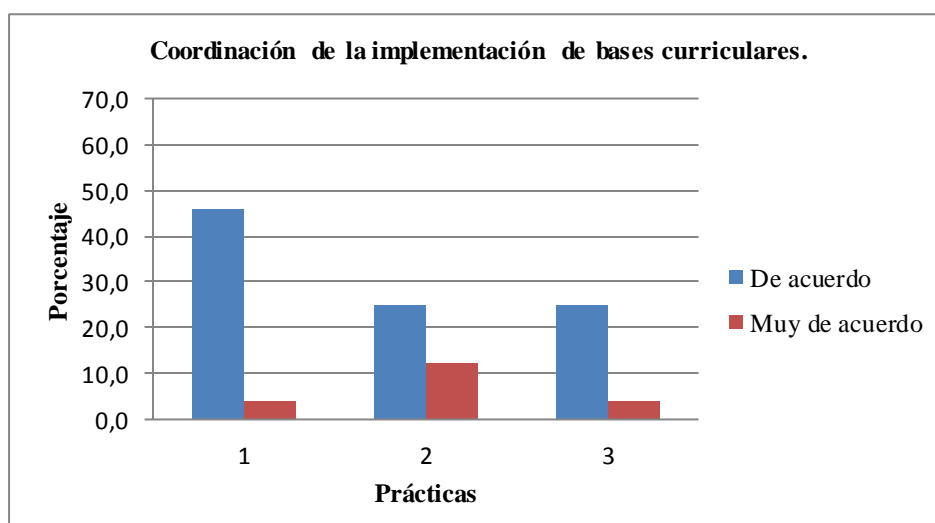
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
8.-Los profesores conocen bases curriculares y los programas de estudio.	0,0	0,0	0,0	62,5	37,5
9.-Los docentes realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.	0,0	0,0	8,3	54,2	37,5
10.-Los docentes realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en planes y programas.	0,0	12,5	29,2	33,3	25,0
11.-Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso y su calendarización durante el año.	0,0	0,0	4,2	33,3	62,5
12.-Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad especificando OA, actividades y evaluaciones.	0,0	8,3	4,2	29,2	58,3
13.-El Director y UTP analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones con el fin de mejorar su contenido.	8,3	41,7	20,8	25,0	4,2
14.-En este intercambio con Director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran actividades, entre otros.	16,7	33,3	33,3	12,5	4,2

La Tabla 8 entrega detalle sobre las afirmaciones que constituyen la categoría previamente mencionada, ayudando a dimensionar las grandes diferencias existentes entre las percepciones de los docentes sobre su propio trabajo y las percepciones que mantienen sobre el trabajo que realizan otros, como es el caso de Director y Jefe de UTP. Cuando se desagrega la categoría referida a la planificación de la enseñanza para dar cuenta del nivel de injerencia que el cuerpo técnico directivo tiene en estas actividades se hace patente esta fuerte diferencia de percepción.

Se puede apreciar con claridad que los docentes mantienen una autoimagen más bien positiva en cuanto a sus desempeños en las tareas de planificación, las que cambian notoriamente cuando se incluye al equipo directivo en la consulta, en donde sólo un docente afirma estar muy de acuerdo con lo indicado en los reactivos 13 y 14, concentrado la mayoría de las respuestas en el criterio en desacuerdo con 41,7% y 33,3% respectivamente, lo que sugiere que, por ejemplo, no existen retroalimentaciones sobre las planificaciones realizadas para su potencial mejoría ni que existen sugerencias teóricas por parte del Director ni de la Unidad Técnica que apunten a la mejora o a la movilización de capacidad dentro del cuerpo docente o que, en último caso, existe una disociación entre el trabajo docente y el directivo.

Retomando el orden presentado en el diseño del instrumento de recogida de información, se hará alusión a los resultados obtenidos en la primera categoría que aborda la coordinación de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio en el establecimiento.

Nuevamente nos enfrentamos a una situación que no evidencia una percepción de satisfacción para los docentes, tal como lo muestra la Figura 2, en donde la tendencia de las preferencias de los docentes se aleja del criterio “Muy de acuerdo” que señala un cabal cumplimiento de las prácticas asociadas, ubicándose por debajo de las otras percepciones. El reactivo con una consideración más positiva es aquella que alude a la organización de la asignación de docentes y horarios según cada curso; y con una percepción más negativa la referente a la definición de planes de estudio en función de los objetivos de aprendizaje, dando paso a una preponderancia de la subjetividad por sobre el criterio institucional.

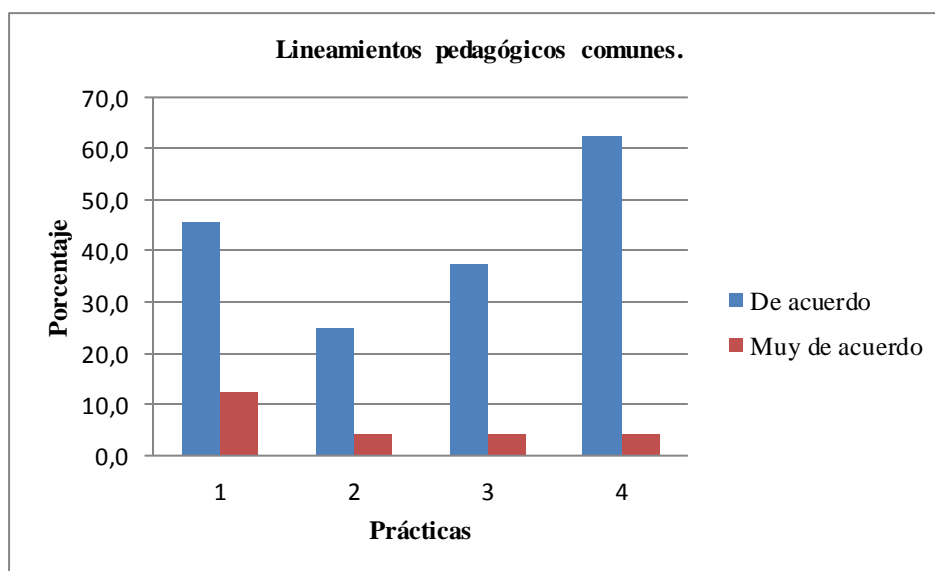


*Figura 2:* Las prácticas de gestión curricular corresponden a 1. Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos; 2. Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos; 3. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.

Para respaldar las inferencias realizadas resulta útil recurrir a un dato relevante al momento de hablar de la gestión curricular y pedagógica en general, que se relaciona con el tiempo disponible para los docentes en la labor pedagógica y al aprendizaje de los estudiantes, ya sean las planificaciones u otras actividades como calendarización de actividades anuales en función de su relevancia educativa, evitar la interrupción o suspensión de clases, realizar

reuniones que consuman el tiempo y energía de docentes. En este tema, la Figura 2 señala que la práctica “Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes”, arroja tan sólo un 4,2% de docentes que están muy de acuerdo con lo indicado, lo que se traduce en que sólo un docente de los 24 considerados en la consulta percibe que esto efectivamente ocurre.

Con respecto a la percepción sobre “Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum” plasmados en la Figura 3, nuevamente se observan desempeños descendidos a la luz de las apreciaciones emanadas desde el cuerpo docente ya que, tan sólo la práctica asociada al “acuerdo de políticas comunes” se perfila de mejor manera con un 12,5% de docentes que señalan estar “Muy de acuerdo” con la sentencia, lo que se traduce en 3 individuos. Algunas de las actividades que se vinculan con las políticas comunes son el desarrollo de hábitos y habilidades entre asignaturas previa coordinación, como es el caso de tareas, asignación de lecturas, uso de biblioteca, tipo de preguntas a usar en las clases y evaluaciones.

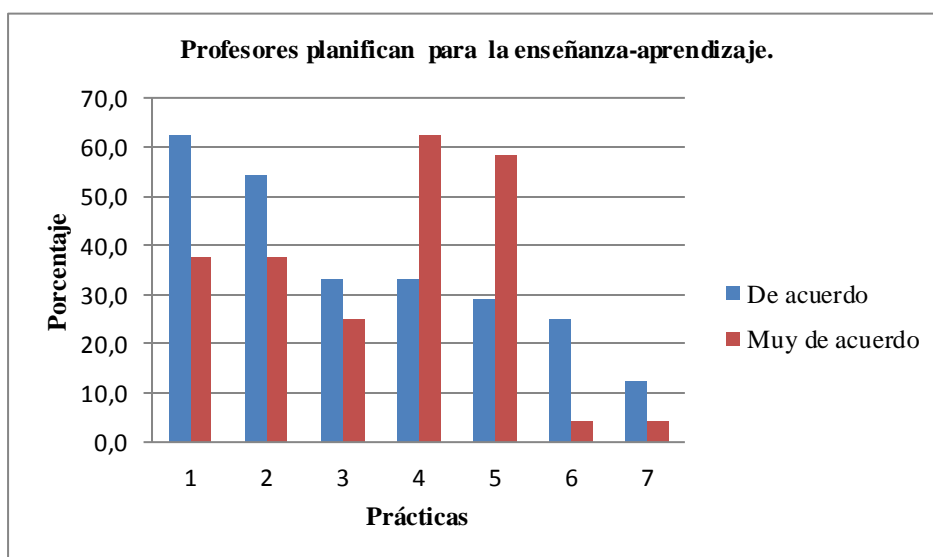


*Figura 3:* Las prácticas sobre la conformación de Lineamientos Pedagógicos corresponden a 1. Acuerdan con las docentes políticas comunes; 2. Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura; 3. Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores; 4. Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos.

Las demás prácticas también muestran un desarrollo descendido como es el caso del acuerdo de lineamientos metodológicos por asignatura, la sugerencia de estrategias didácticas a

los profesores, y la gestión de adquisición de recursos educativos por parte del establecimiento, toda las que obtienen un 4,2% de preferencias para el criterio utilizado en el análisis, promediando en la categoría un 6,2%.

Algunas de las acciones consideradas en las últimas prácticas mencionadas son el monitoreo de la efectividad de las metodologías y estrategias didácticas que se implementan con el fin de mejorarlas o reemplazarlas en virtud de los resultados obtenidos, y la adquisición de recursos que generen mayores impactos en los aprendizajes de los estudiantes requiriendo, por lo tanto, una manera de evaluar cada una de las acciones mencionadas.



*Figura 4:* Las prácticas sobre la Planificación para la Enseñanza-Aprendizaje corresponden a 1. Conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio; 2. Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum; 3. Realizan planificaciones al nivel de profundidad estipuladas en los planes y programas de estudio; 4. Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso; 5. Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura; 6. Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones; 7. Se busca material complementario.

Retomando en la Figura 4 una categoría que se abordó inicialmente, se puede insistir en la percepción positiva que los docentes mantienen sobre su trabajo en la elaboración de planificaciones que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando que “conocen las bases curriculares y programas de estudio”, además de “planificar la totalidad del currículum” con un 37,5% de profesionales que señalan estar “Muy de acuerdo”, es decir, nueve docentes declaran cumplir con ello, destinando idealmente tiempo para comprender sus principios y conceptos básicos.



La práctica más descendida tiene que ver el apoyo que presta el director y el equipo técnico en el análisis reflexión sobre las planificaciones y en la búsqueda de material complementarios o mejoras que realizar a las actividades con un 4,2% cada una de ellas. Les sigue la “planificación en profundidad” según lo demandado por los documentos ministeriales, para la que la Figura 4 da cuenta que tan sólo 6 profesores, que representan un 25%, afirman hacerlo según su criterio.

Por el contrario, los reactivos alusivos a la elaboración de “planificaciones anuales” y también “por unidades”, es por lejos, la que presentan una mayor percepción de logro, llegando en torno al 60% en ambos casos.

En cuanto al “apoyo entregado a los docentes por parte del equipo directivo mediante observación de clases y revisión de materiales educativos”, se puede apreciar que existen ciertas discrepancias entre los resultados plasmados en la Figura 5, ya que puede entenderse que las prácticas asociadas a la categoría deben interactuar entre sí para dar cuenta de un efectivo apoyo. Si bien nuevamente nos hallamos frente a desempeños descendidos –la percepción más alta está fijada en un 16,7%, es decir, 4 docentes sobre 24 posibles-, queda en evidencia que las dos primeras prácticas se toman como realidades inconsistentes, y que al final del proceso no reciben retroalimentaciones ni indicaciones que puedan apuntar a la mejora de éste, ya que tan sólo un 12,5% de los docentes señala estar “Muy de acuerdo” con que existen instancias de reflexión y creación de estrategias que permitan subsanar dificultades.

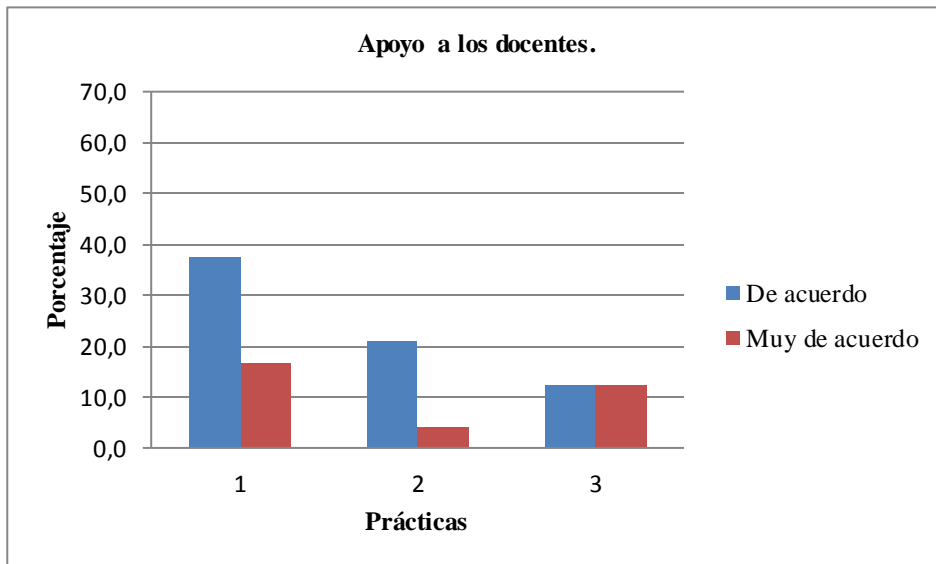
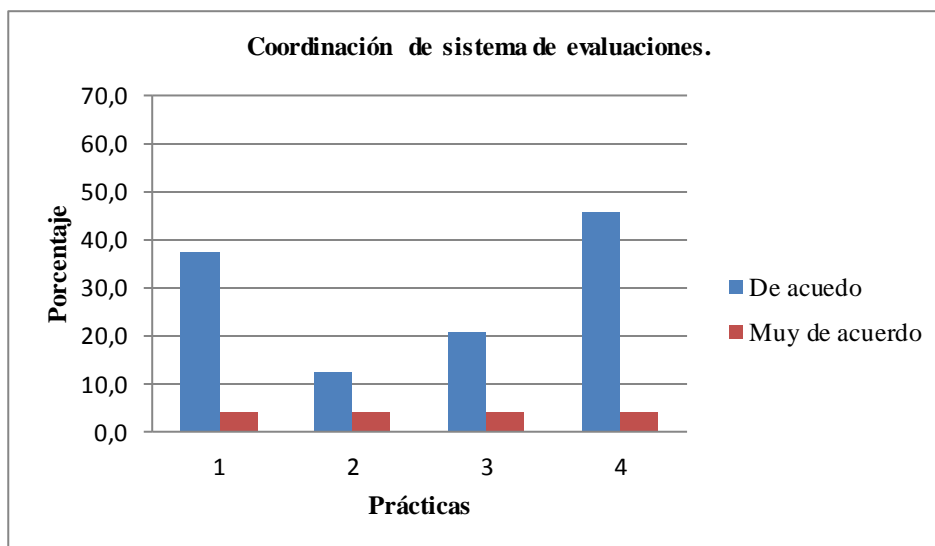


Figura 5: Las prácticas sobre Apoyo a los Docentes corresponden a 1. Efectúan observaciones de clases regularmente; 2. Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes; 3. Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar sobre observaciones y elaborar estrategias.

En definitiva, el gráfico contribuye a aclarar el panorama en cuanto pocos docentes están totalmente de acuerdo con que el equipo directivo y UTP realizan observaciones de aula a menos una vez al semestre para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y que al cotejarlo con la tercera práctica, se puede inferir que si bien hay observaciones, no se genera retroalimentación de éstas, situación que se puede hacer extensiva al análisis en conjunto de docentes con equipo directivo y técnico sobre el trabajo de los estudiantes donde sólo un 4,2% indica estar muy de acuerdo con que ésta práctica ocurre.

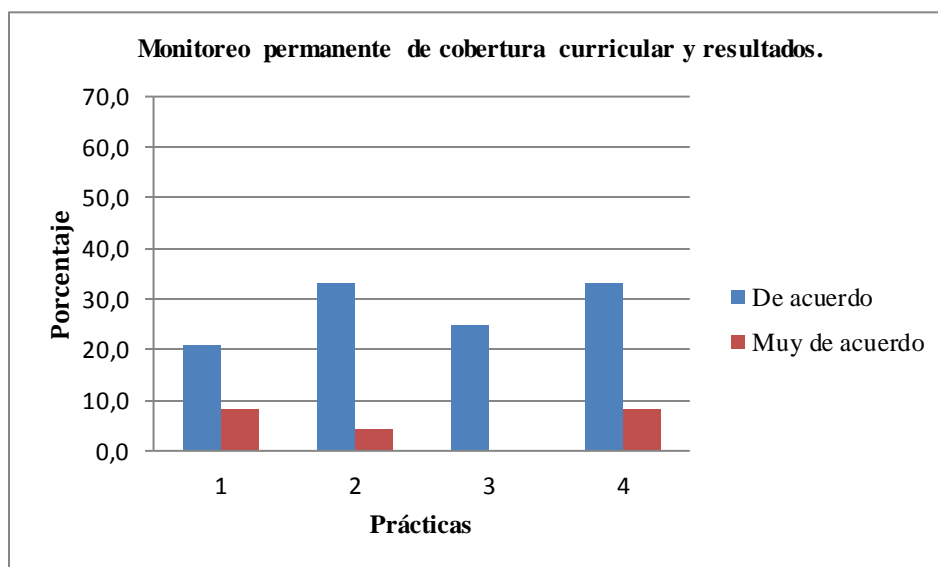
Sobre categoría “Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje” resumida en la Figura 6, se aprecia que tan sólo un docente está “Muy de acuerdo” en cada una de las prácticas que constituyen la categoría, traduciéndose en un 4,2% del total.



*Figura 6:* Las prácticas sobre Coordinación de Sistema de Evaluaciones corresponden a 1. Estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación; 2. Revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes; 3. Revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplen distintas formas; 4. Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.

Sin embargo, al igual que en las categorías anteriores, las percepciones asociadas al “De acuerdo” aumentan considerablemente, incluso en algún caso, por sobre el 40% de las preferencias.

Las prácticas asociadas a la categoría incluyen que el calendario de evaluaciones distribuya homogéneamente a las más importantes durante el año. Otra acción a destacar dice relación con que el director y el equipo técnico-pedagógico revisen con los docentes las evaluaciones principales para asegurar su calidad (cercanía con objetivos relevantes, exigencia adecuada, sin errores de contenido y que sean diversificadas). Una última acción, es que los docentes retroalimenten en periodos razonables a los estudiantes para cerrar el proceso de aprendizaje. Todas las prácticas de los directivos, según los docentes, no son garantizadas por los líderes del establecimiento.



*Figura 7:* Las prácticas sobre Monitoreo Permanente de la Cobertura Curricular y Resultados corresponden a 1. Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura; 2. Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones; 3. Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje; 4. Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.

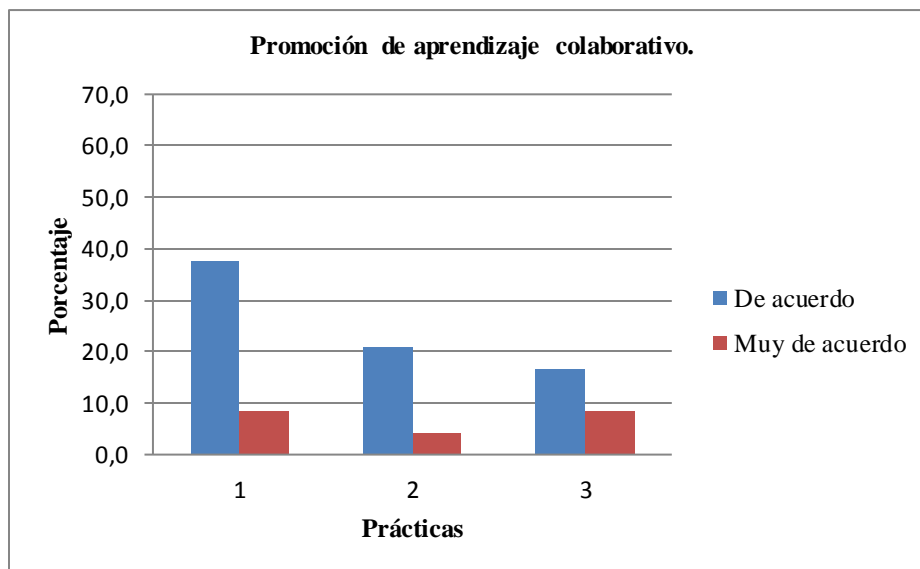
La categoría que aborda el monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, plasmada en la Figura 7, proyectan nuevamente una tendencia similar a los resultados presentados anteriormente, pero tal vez con una diferencia más acentuada entre el número de docentes que optan por el criterio “De acuerdo” versus aquellos que en alguna medida se inclinan por el “Muy de acuerdo”, llegando incluso a presentar ésta última apreciación un 0% en la práctica “revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje”, situación que resulta llamativa debido a que da a entender que de los 24 docentes que respondieron la encuesta, ninguno de ellos fue supervisado, al menos durante el año en estudio, en lo concerniente a que si los estudiantes lograron los objetivos de aprendizaje en las distintas asignaturas.

Otra opción para analizar esta práctica implicaría considerar al 25% de docentes que indican estar “De acuerdo”, situación que deja entrever que la práctica existe de manera inconsistente, pero que nos alejaría del criterio metodológico mencionado anteriormente.

En general, la Figura 7 entrega una visión que expone una baja adhesión a las sentencias planteadas, existiendo una variación entre 0 a 2 profesores que señalan estar “Muy de acuerdo” con alguna de las prácticas. Algunas de las acciones consideradas en estas prácticas son: llevar detalle de los objetivos cubiertos, la revisión de cuadernos y pruebas, observación de clases, revisar nivel de exigencia de las pruebas, identificar metodologías y prácticas poco efectivas que deban ser mejoradas, y la implementación de estrategias remediales a partir del análisis de los resultados.

La última categoría asociada a la promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados, busca dar cuenta de los niveles de interacción en el ámbito técnico desarrollados por los docentes entre pares y con los directivos. La Figura 8 permite tener una primera aproximación al tema, indicando nuevamente la existencia de una baja percepción por parte de los docentes sobre los espacios abiertos para desarrollar actividades que se consideren como propias de un trabajo colaborativo, existiendo una débil adhesión al “Muy de acuerdo”, variando entre uno o dos los profesores que se inclinaron por tal preferencia. Sin embargo, es notorio el volumen de docentes que señalan que las reuniones de docentes son instancias de discusión técnica (37,5%), pero aun así más del 50% de los docentes optan por otras alternativas que cierran la posibilidad alguna de que tales prácticas se ejecuten.

El aspecto más descendido dice relación con el compartir lecturas u otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan, dando a entender que desde el equipo directivo y técnico-pedagógico puede no existir valoración sobre esta actividad, o no existir capacidades en el equipo para detectar estos vacíos e intentar mejorarlos, o la ausencia de espacios para poder hacerlo.



*Figura 8:* Las prácticas sobre Promoción de Aprendizaje Colaborativo corresponden a 1. Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares; 2. Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan; 3. Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos.

Algunas de las acciones que comprenden las prácticas señaladas en la Figura 8 son: compartir desafíos pedagógicos, compartir experiencias y prácticas, compartir materiales entre profesionales que contribuyan a la superación y ampliación de conocimientos, el intercambio, adaptación y reutilización de recursos educativos desarrollados por los docentes, todo lo anterior en línea a la conformación de grupos profesionales que trabajen de manera más cohesionada y que sea capaz de mejorar a través de sus interacciones, prácticas que sólo son respaldadas por respuestas “Muy de Acuerdo” de dos profesionales del establecimiento.

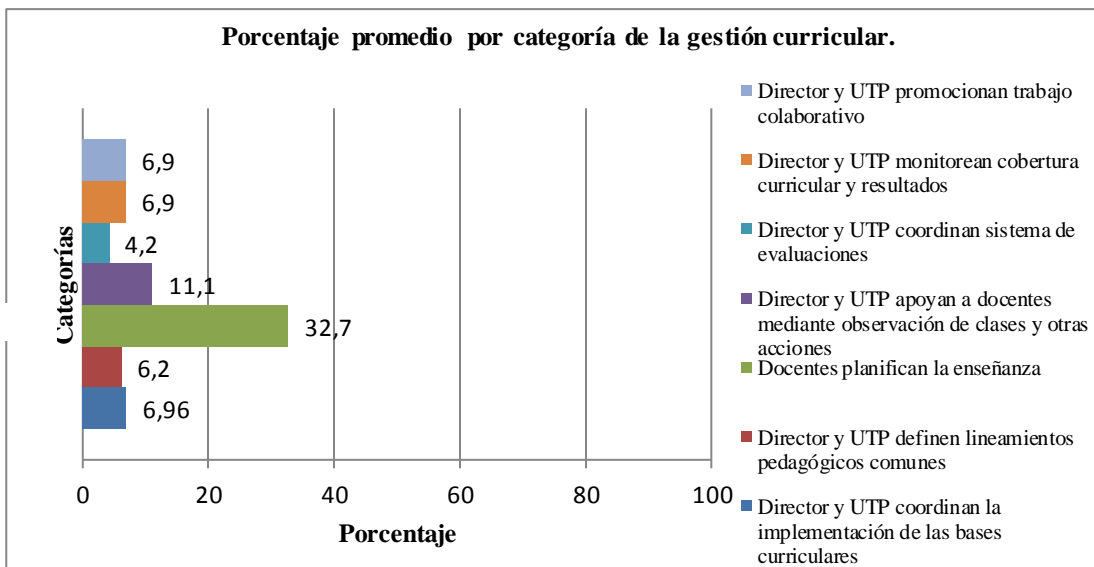


Figura 9: Considera el resultado promedio de los reactivos correspondientes a cada categoría según criterio *Muy de Acuerdo*.

A modo de síntesis de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de recogida de información cuantitativa, se puede señalar desde la Figura 9 que el promedio de todas las categorías y sus consecuentes prácticas, se fija en un 10,7% de docentes que dicen estar *Muy de Acuerdo* con que ellas se realicen, que es una cifra muy descendida. La categoría con el promedio más deficitario es el asociado a la coordinación de un sistema efectivos de evaluación de los aprendizajes por parte del director y UTP, seguido por aquel que indica la definición de lineamientos pedagógicos comunes, y en tercer lugar, con un mismo promedio, se encuentran la promoción del trabajo colaborativo y el monitoreo de la cobertura curricular y resultados por parte del equipo directivo y técnico pedagógico; y en contraposición, con mejores resultados se encuentra la elaboración de planificaciones que contribuyan a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso la redacción del reactivo aluden directamente a la responsabilidad de las prácticas a los docentes, lo que puede constituir un punto de sesgo a tener en cuenta.

#### 4.2.2. RESULTADOS APLICACIÓN INSTRUMENTO DE GRUPO FOCAL Y ENTREVISTAS.

La presentación de la información del grupo focal como de la entrevista realizada será simultánea e incluida de acuerdo a la relevancia que presente para explicar los resultados de los problemas identificados.

#### **4.2.2.1. Ausencia de visión compartida:**

Un aspecto que se desprende desde el análisis de los datos cualitativos, dice relación con el desarrollo de una visión compartida al interior del establecimiento, entendiendo esto como definición del propósito para el que se trabaja y que, por tanto, orienta el sentido de las labores de los profesionales, lo que a su vez demanda que exista claridad sobre dichos propósitos. Esto implica, necesariamente, la adhesión a tal visión y a los objetivos que de ella se desprenden, para facilitar la toma de decisiones y la construcción de acuerdos operando sobre las motivaciones de los involucrados.

**“[...] Si tenemos un sello medioambiental ¿no serían las ciencias un elemento central en el desarrollo del área curricular del colegio? no sé por qué, si tenemos un sello intercultural, a lo mejor por el lado de las humanidades darle más énfasis a ciertos elementos que tuvieran que ver con eso, entonces desde ese punto de vista, yo siento que ningún docente está apropiado del PEI... deberíamos detenernos y decir "ya, quiénes somos, qué somos, dónde vamos" a lo mejor de una cosa súper chiquitita, yo creo que mientras más acotado mejor, y con mayores éxitos [...] pero si eso me lo preguntan personalmente, yo no sé cuál es mi foco final ¿para qué estoy formando? sí, dice el ideario universitario, sí ¿pero en realidad contribuyo a eso? ¿Contribuye el currículum a eso? ¿Contribuye la formación que estoy dando a eso?” (Hablante 7, Establecimiento 1)**

A partir de la cita anterior, se desprenden el problema sobre cómo se aborda el currículum desde una perspectiva institucional, es decir, cómo puedo trabajar desde las diferentes áreas de conocimiento el perfil del establecimiento, cómo los sellos institucionales permean las actividades de aprendizaje del colegio.

**“[...] Considero que, si mi jefe UTP o mi director me va a ver mi planificación o el cuaderno de los chicos o las pruebas que les estoy aplicando, están viendo si el lineamiento entregado lo estoy cumpliendo o no, pero como no hay lineamiento entregado no es necesario eso, pero sería bueno verificarlo. Qué estoy haciendo yo y cómo lo estoy haciendo [...]” (Hablante 6, Establecimiento 1)**



Los docentes señalan que tal indefinición impide tener claridad sobre qué es lo que se espera de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sentencia que tiene su correlato en que sólo el 4,2% de docentes que afirman que tanto director como UTP definen planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución, mismo porcentaje que indica que existen lineamientos pedagógicos por asignatura, y que también afirma que existe un monitoreo sobre el trabajo de los estudiantes para garantizar tal coherencia. Todos aspectos que se cruzan estrechamente con una ausencia de sentido en el quehacer de los funcionarios del centro.

Finalmente, la construcción de una visión se asocia al desarrollo del aprendizaje de las organizaciones, pues permite evidenciar la distancia existente entre la situación actual de la escuela y el lugar en que se quiere estar, otorgando mayor claridad al momento de transitar la trayectoria deseada al permitir priorizar ciertas prácticas por sobre otras que no tributen al cumplimiento de metas ni al logro de los objetivos, encauzando los esfuerzos de la comunidad de profesionales.

#### ***4.2.2.2. Baja planificación del tiempo en actividades pedagógicas:***

Con respecto al uso del tiempo, uno de los temas abordados de manera más recurrente, dice relación con la conformación del horario de trabajo, en el que los docentes del grupo focal señalan que no priman criterios pedagógicos para su definición, dado que se expone a algunas asignaturas, sobre todo aquellas ubicadas en los días lunes y viernes, a perder una gran cantidad de horas de trabajo siendo considerado un problema mayor, más aún si tales asignaturas cuentan con pocas horas en el plan de estudio.

“[...] de repente destinar ciertas clases, por ejemplo, **para un viernes o para un lunes, uno sabe que, si tienes dos horas, sabes que vas a tener problemas un lunes o un viernes**, entonces de repente se podría, no sé, a final de año ver el tema del horario, construir el horario en función de decir "estos son los feriados que tenemos", planificar un poquito más [...] (Hablante 4, Establecimiento 1)

Sin embargo, se evidencia otra situación que está íntimamente ligada a lo anterior, y que también se desprende desde los testimonios recogidos. Esta corresponde al resguardo de los tiempos dedicados a la labor pedagógica y aprendizaje de los estudiantes, entendida como el posicionamiento prioritario del trabajo en aula en relación al tiempo disponible para tal fin.

“[...] Considero que también debería haber un trabajo en conjunto entre la persona que hace los horarios y la persona que establece el calendario de actividades porque al parecer, o como yo lo veo, **lo hacen de manera parcializada, o sea, el horario una persona, el calendario otra y no se fijaron en el mismo tema de la organización... no hay un trabajo en conjunto [...]**” (Hablante 6, Establecimiento 1)

Se aprecia como uno de los docentes indica que percibe una acción desarticulada entre quienes son los responsables de formar el horario –Inspector general-, y quien organiza el calendario anual de actividades –Jefe UTP-, situación que es percibida como altamente contraproducente, más aún cuando se enfrentan periodos de muchos interferidos o cambios de actividades en el colegio.

“[...]Yo creo que los colegios cuando las cosas no están bien, uno tiene que empezar a manejar ese calendario y empezar a sacar aquellas actividades que dejan de ser tan relevantes, o por último, haz un solo acto y celébralo todo, pero no ir todas las semanas cortando bloques de trabajo porque no te ayudan porque nuestra fuerza, nuestra energía tiene que estar en este momento centrada en otra cosa y en algo que no está funcionando bien porque esta cuestión es un proceso, la educación es un proceso[...]

” (Técnico 1, Establecimiento 1)

“[...] Pero sí creo que la responsabilidad, aunque suene repetitivo, **recae en UTP, recae a lo mejor en el grupo de gestión a la hora de hacer el calendario anual, se ha repetido por varios años que estamos sobre cargados de actividades por qué tenemos que estar haciendo veinte mil actos cuando a lo mejor hay que sintetizarlos en menos tiempo y priorizar lo que realmente es importante [...]**” (Hablante7, Establecimiento 1)

El tenor de las afirmaciones previas es sostenido tanto por docentes como por el miembro del equipo técnico-pedagógico entrevistado. También se ven plasmadas transversalmente en la recogida de información, ya que tan sólo un 4,2% de los docentes señalan que realmente existe resguardo a las actividades de aprendizaje efectuadas en el establecimiento, y que una proporción importante del tiempo se destina a la planificación y ejecución de actividades extracurriculares –internas y externas-, que no tributan en los procesos de aprendizaje o al menos no existe un criterio pedagógico para realizar una selección de ellas.

Tal situación que deja entrever una posible insatisfacción por parte del cuerpo docente en relación a la administración que realizan los directivos sobre el recurso tiempo al interior del establecimiento estudiado ya que no se destina prioritariamente al trabajo curricular, asociado a la planificación y a la necesidad de dar cobertura a la totalidad del currículum o a calendarizar de actividades académicas y evaluaciones, interrumpiendo permanentemente el proceso educativo.

Sobre las dificultades que se presentan al momento de planificar, la mala distribución del tiempo es una de las razones que resultan perjudiciales al momento de idear actividades, preparar material para tales actividades e incluso profundizar en los aprendizajes.

**“[...] Creo que algo que prima es el tiempo. Siempre estamos a contratiempo en todas las actividades entonces, poder planificar una buena clase con todos los objetivos se necesita tiempo, se necesita tiempo específico para estar haciendo una planificación y estar preparando material para lograr ese objetivo [...]”** (Hablante 1, Establecimiento 1)

Otro tema asociado a la gestión del tiempo, dice relación con que si las reuniones de docentes o consejos de profesores son concebidas como instancias para el aprendizaje y discusión técnica. Desde la encuesta un 8,2% de los docentes señala que esto efectivamente ocurre, pero desde los aportes entregados por los entrevistados se explica por qué esto no se concreta, ya que:

**“[...] Generalmente se transforman en reuniones informativas, casi sin participación y que uno termina sintiendo que son dos horas de tiempo perdido y quiere huir del**

**proceso, ojalá no asistir y que a lo mejor serían mejor aprovechadas si pudieran estar organizadas por ciclo...** entonces eso que se podría optimizar y ordenar mejor en un consejo de profesores [...]” (Hablante 7, Establecimiento 1)

En definitiva, se evidencia que la gestión del tiempo, en términos generales, no prioriza la construcción de una infraestructura adecuada para que los docentes ejecuten su trabajo, ya sea al momento de estar en aula, o en los horarios de completación de horario destinado a planificación, consejos de profesores u otro tipo de trabajo administrativo relacionado directamente con el logro de aprendizajes.

#### ***4.2.2.3. Débil instalación de prácticas de gestión curricular:***

Con respecto a las prácticas de gestión curricular, se considerarán cuatro ámbitos de prácticas: Planificaciones, Observación y retroalimentación de clases (acompañamiento docente), Sistema de evaluación, Monitoreo y análisis de resultados de aprendizaje. Para el abordaje de los programas de estudio, tradicionalmente se sugiere que la bajada curricular se asocie con el PEI institucional e idealmente con el proyecto curricular que un establecimiento pudiese llegar a tener.

#### **Planificación.**

Sobre la planificación, si esta se realiza anualmente o por unidad, la afirmación del grupo presente es bastante unánime y se plasma en la siguiente declaración:

**“[...] Uno va de acuerdo a los planes que entrega el ministerio, entonces allí está súper ordenado...qué objetivos se va a pasar en la primera unidad, qué objetivos se toman en la segunda unidad y son cuatro unidades anuales entonces tomamos dos unidades en el primer semestre y dos en el segundo semestre y entonces va planificando de acuerdo como están dados por el ministerio, entonces considero que sí... que el modelo de planificación sí da para eso[...]**” (Hablante 2, Establecimiento 1)

Esta afirmación entrega una explicación sobre los resultados cuantitativos, en donde un porcentaje alto, en torno al 60%, de los docentes señala que cumplen con las planificaciones,

pero también abre la posibilidad a creer que esta planificación debe cubrir todos los objetivos de aprendizaje que el currículum presenta sin priorizar los de mayor relevancia, condicionando la efectividad del proceso pudiese llegar a tener.

Con respecto a la percepción sobre a los niveles de profundidad mencionados da cuenta de una drástica caída en los porcentajes ya que sólo alcanza a un 25%, lo mismo ocurre cuando abordan su conocimiento sobre las bases curriculares y los programas de estudio con un 37,5%, abriendo el cuestionamiento sobre si efectivamente las planificaciones se elaboran pensando en el aprendizaje de los estudiantes. Tal situación halla asidero en la siguiente declaración de un docente técnico:

“[...] el tipo de planificación que hay acá es, según mi opinión muy personal, **es una planificación en el fondo que se hace por cumplir**, donde efectivamente cada uno de los profesores coloca las unidades, coloca los objetivos de aprendizajes... todo lo que debe llevar una planificación **pero en realidad no da cuenta real de la parte que el profesor coloca en esa planificación que corresponde a su creatividad, a la forma en que lo va a organizar**, si tu miras la planificación efectivamente están todos los objetivos que corresponden a esa unidad, pero de alguna manera yo no sé, cuando las reviso, **cómo efectivamente el profesor va a enseñar ese contenido, que actividades va hacer, de qué manera las va a evaluar**[...]” (Técnico 1, Establecimiento 1)

Las afirmaciones hechas por el Técnico 1 indican que si bien se planifica, esta actividad tiene un objetivo meramente formal, ya que se consideran todos los objetivos planteados por el currículum pero sin priorizar objetivos de aprendizaje que resulten más relevantes, ni presentar innovaciones metodológicas, e incluso, sin especificar cómo se evaluará el proceso, situación que es importante considerar dados los bajos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, en donde la cobertura curricular efectiva puede tener un impacto significativo en revertir tal situación. Se puede evidenciar que, si bien se planifica formalmente, no necesariamente lo planificado responde a las necesidades presentadas por el establecimiento educacional o no se realiza un trabajo según lo allí consignado.

**“[...] Falta esa parte de que tú te sientes a analizar o a leer de manera consciente lo que es tu programa de estudio, porque el programa de estudios de determinada asignatura, claro, te da veintitantos objetivos, pero de esos veintitantos objetivos de repente hay unos que definitivamente no son los más relevantes o están involucrados en otros [...]” (Técnico 1, Establecimiento 1)**

Finalmente, se menciona que no existe un criterio o acompañamiento institucional en el cómo se debe planificar o qué objetivos priorizar, acciones que posiblemente pueden contribuir a optimizar el tiempo disponible y que se asocian directamente con el bajo despliegue de la práctica del gráfico 4 que alude análisis reflexivo de las planificaciones por parte del cuerpo directivo en conjunto con los docentes, explicando el 4,2% de respaldo por parte de los profesores en tal reactivo.

#### **Observación y retroalimentación de clases.**

En cuanto a la observación al aula o acompañamiento docente realizado tanto por miembros de los equipos previamente mencionados como por docentes pares, se devela la siguiente situación:

**“[...] Creo que el acompañamiento al aula no se da. Al menos este año quedó plasmado en el papel, pero no se dio, al fin y al cabo, o en efecto se hizo una sola vez, pero tampoco hay una retroalimentación ni hay un seguimiento de cuáles son las observaciones que se pudieron obtener en esa observación, o si *hubieron* (sic) mejoras o no [...]” (Hablante 1, Establecimiento 1)**

**“[...] Y los problemas que se dieron fundamentalmente tienen que ver con los tiempos de los integrantes del equipo de UTP, no todos tenemos tiempo para ir a observar al otro colega... hay una cierta noción de que puede ser importante, pero creo que la forma en cómo se toma y se organiza me da señales de que no es tan relevante. Debiera ser la prioridad. Yo creo que como directivo, como jefe UTP lo que más te tiene que importar es lo que está pasando dentro de la sala de clases porque el tema de estar acá llenando papeles, formularios y un montón de cosas que**

llegan no sé qué tan impactante puede ser en el aprendizaje de los estudiantes [...]”  
(Técnico 1, Establecimiento 1)

“[...] En el segundo semestre ya se complejizó más la situación porque **los colegas pares que iban a observar a otros compañeros tenían que dejar sus cursos solos y eso generó problemas de indisciplina**. Entonces hubo llamado de atención desde más arriba de que por qué los cursos estaban solos... los profesores pares prefirieron no ir a observar las clases del compañero. Claro, y **a nivel de UTP se genera este problema de enfermedades, de licencias médicas, entonces al final en el segundo semestre el tema no funciona** [...]” (Técnico 1, Establecimiento 1)

Queda en evidencia que se atribuye importancia a la práctica de observación de aula, y que esta observación no debe ser un fin en sí misma ya que debe ser intencionada a la mejora y que esto se concreta por medio de las retroalimentaciones a los docentes luego de la visita de algún otro profesional. Sobre el primer punto, un 16,7% de los docentes señala está “muy de acuerdo” con que se realizan observaciones de aula, situación que debe cotejarse con casi un 40% de docentes que está “de acuerdo” con la afirmación, diferencia que puede explicar por la inconsistencia en la ejecución de las visitas. En segundo punto, destaca la conciencia de los docentes sobre la importancia de las retroalimentaciones, dado que allí se pueden extraer las conclusiones de lo observado y a la vez generar reflexiones que contribuyan al desarrollo profesional, pero sólo un 12,5% de los docentes indican que esto efectivamente ocurre.

Se identifican tres temas relevantes: dificultades desde nivel directivo para implementar el acompañamiento docente como mejora, escasez de tiempo por distribución horaria y calendario académico, dificultades en la planificación de la actividad producto de la poca disponibilidad de profesionales para observar. Todo lo anterior presentado como potenciales causas de la baja sistematicidad de la práctica.

Por otro lado, las sugerencias de estrategias didácticas para los profesores que apunten al fortalecimiento de su trabajo en el aula, es abordado someramente por el miembro del equipo de UTP a partir de proceso de observación:

“[...] Tengo que tener preguntas para todo momento de la clase, en todo el rato que los hagas trabajar, que estén metido dentro de la dinámica de la clase. **Me tocó ir a observar la clase donde no había preguntas que fueran desafiantes para los chiquillos, entonces eso también a los niños los va limitando. De repente las actividades tampoco son tan desafiantes, son demasiado... es como lo justo y lo preciso, de repente preguntas solamente de nivel explícito, donde el niño no requiere pensar mucho para encontrar una respuesta [...]**” (Técnico 1, Establecimiento 1)

“[...] **Aquí se utilizó esa pauta de observación de clase que se hacen en los portafolios, esa fue la que se consensuó...yo creo que de repente las pautas debieran ser como más propias, de nuestra realidad y efectivamente como UTP, ver efectivamente hacia donde quiere apuntar, cuáles son los objetivos que quiere lograr con esa visita a clases, qué es lo que quiere lograr dentro de la sala de clases, y bajo esa premisa eso es lo que vas a ver, y después sobre eso es lo que tú conversas con el profesor... nuestra pauta de evaluación es un poquito, no sé, un poco pobre en ese sentido [...]**” (Técnico 1, Establecimiento 1)

El docente miembro del equipo técnico-pedagógico alude a la necesidad de trabajar en torno a las buenas preguntas para desarrollar clases que puedan generar una movilización de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Sobre este tema, sólo un 4,2% de los docentes señalan que estos lineamientos efectivamente existen, estadística que tiene un correlato con la referencia posterior que alude al tipo de instrumento utilizado para realizar las observaciones, las que, según su parecer, no aportan información relevante para las necesidades reales de la escuela, ya que esta se basa en las utilizadas en los procesos de evaluación docente, instrumento que a juicio de los docentes tiende a poner el foco en aspectos normativos de una clase, impidiendo ver el fondo del ejercicio que se ejecuta y restando posibilidades de desarrollo profesional al no entregar insumos para una reflexión de mayor valor, ni para poder entregar sugerencias didácticas sobre el desempeño observado.



Finalmente, un elemento a considerar es lo asociado a lo inconsistente de los procesos de gestión en el colegio, y cómo esto afecta en la implementación de los lineamientos comunes y al desarrollo de políticas a largo plazo apoyadas en culturas escolares asentadas en el tiempo. Este tema es fuertemente abordado en los diferentes estudios internacionales y nacionales sobre escuelas efectivas, en donde se confirma que los resultados de aprendizaje sostenibles se logran a largo plazo. Sobre esto, señala que:

**“[...] si tomamos en cuenta que, de todos los años que llevamos o en los últimos diez años que llevamos en el colegio, nunca hemos tenido una cabeza, ya sea un director, que termine su periodo o que pueda continuar su periodo, eso también nos deja a la deriva en ciertas actividades o en ciertas estrategias que se comienzan a implementar y que posteriormente van cambiando con este nuevo director que va llegando, porque nos ha pasado que comenzamos de una forma, nos estamos acomodando y después cambiamos a otro director y nos tenemos que volver a acomodar y después llega otro director y nos seguimos acomodando[...]"** (Hablante 7, Establecimiento 1)

Por tanto, se puede aludir a las dificultades o deficiencias en la implementación de prácticas por parte de los líderes formales, pero también puede hacer referencia a una baja autonomía en el trabajo docente tanto a nivel individual como una comunidad de aprendizaje profesional. En ambos casos resulta útil recordar la carencia de sentido mencionada inicialmente, pero también el débil trabajo colaborativo implementado, tema que será abordado más adelante.

### **Sistema de evaluación de los aprendizajes.**

Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes, es posible identificar un bajo despliegue de las prácticas, incluyendo en el repertorio de acciones la revisión de los instrumentos de evaluación y las retroalimentaciones a los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje.

En cuanto a la revisión conjunta, entre director o UTP y docentes, que las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, señalan que:

“[...] Este año se trató de implementar que los docentes pudieran mandar las pruebas 48 hrs. antes a UTP, **pero además de enviarlas no necesariamente fueron retroalimentadas si estaban bien o estaban mal... entonces volvemos a eso de lo normativo, de cumplir por cumplir** pero el beneficio de eso no se puede ni medir ni cuantificar ni nada, porque se implementan cosas que no necesariamente se monitorean, que no necesariamente le sirven a los colegas [...]” (Hablante 7, Establecimiento 1)

“[...] Con los profesores dijimos "vamos a revisar dos pruebas durante el semestre con los profesores" para ver la manera en que la estructuran, qué tipo de preguntas están apuntando, etc. pero **el resto es solamente: llega la prueba acá, tú le pones el timbre de UTP y se manda a fotocopiar...** no hay retroalimentación de la evaluación... pero también no es una cosa rápida porque nosotros teníamos pensado "ya, una jornada del día jueves y a dos profesores les íbamos a revisar las pruebas", nunca se dio, con suerte alcanzamos a terminar con uno[...]" (Técnico 1, Establecimiento 1)

Desde las declaraciones se hace patente la intención de cumplir con esta actividad, pero se cuenta con el contrapunto del 4,2% de docentes que indican que esto efectivamente ocurre dado que, a la larga, quedó sin efecto por el tiempo que demanda el poder realizar una retroalimentación sobre la calidad del instrumento, situación similar a lo ocurrido con las observaciones de aula. El tiempo que los miembros de UTP señalan tener para las labores encargadas es escaso, por lo que sólo derivó en canalizar las fotocopias por medio de la unidad técnica como un acto administrativo.

Las retroalimentaciones realizadas por los docentes a los estudiantes es otro punto que se identifica como disminuido por los profesores (4,2%). Uno de los principales obstáculos para efectuar esta práctica tiene que ver con la escasa discusión en torno a su importancia y a las capacidades no desarrolladas al interior de la escuela.

“[...] **El tema de las capacidades o, en general, el tema de formación en cuanto a procesos de retroalimentación y de la construcción de instrumentos igual es carente...** entonces ahí se recalca mucho el tema de la responsabilidad que tiene UTP

en cuanto a eso. A la necesidad de tener profesionales que tengan las **competencias para implementar estas políticas porque son necesarias y realmente es una carencia que existe a nivel nacional...** eso se puede ver en los resultados de la Evaluación Docente que es uno de los más bajos [...]” (Hablante 4, Establecimiento 1)

Otro impedimento es el tiempo, asociado a lo previamente descrito, dado que requiere de un proceso de análisis de los resultados para focalizar la prioridad en la retroalimentación dado que a partir de ella es posible generar una potencial mejoría en los aprendizajes. Esta dimensión se relaciona directamente con el acompañamiento y retroalimentación a docentes revisada anteriormente, ya que ambas pueden concebirse dentro de un mismo ejercicio de desarrollo de capacidades profesionales en donde se fijen los lineamientos generales para la construcción de instrumentos, su mejora y la retroalimentación a estudiantes.

#### **Monitoreo y análisis de resultados de aprendizajes.**

Sobre el monitoreo de los resultados, se fija la idea que los profesores jefes realizan el seguimiento de los rendimientos académicos de sus cursos y que existen algunas acciones que buscan mejorar situaciones muy puntuales a través de los programas proporcionados por el MINEDUC, o en último caso se trata de decisiones apoyadas por docentes PIE, siendo una restricción importante al estar enfocadas en grupos específicos de la población estudiantil.

A la luz de lo explicitado anteriormente, lo mencionado por el miembro del equipo técnico entrega algunas ideas del por qué no existe un seguimiento de este tipo, las que son complementadas por un docente:

“[...] como en el colegio no hay una forma de aplicar instrumentos estandarizados, o **que de alguna manera tu puedas tener un informe de vuelta donde te digan, no sé "el sexto año en el objetivo tanto están más débiles"**, no existe esa relación, entonces **como UTP no tienes ninguna información al respecto para poder determinar cuáles son los objetivos que están más descendidos y dónde están mejores**, porque no tienes cómo averiguarlo, **no hay una tabla de especificaciones**

por último que te diga o que el profesor te mande el informe [...]" (Técnico 1, Establecimiento 1)

"[...] Son muy pocos los docentes que logran hacerlo de forma constante porque por lo general las retroalimentaciones necesitan de tiempo, necesitas matrices para evaluar el instrumento de evaluación de cuáles son las preguntas que fueron más bajas y más altas, y esa información también entregarla para poder hacer la retroalimentación de todo el curso [...]" (Hablante 1, Establecimiento 1)

La ausencia de datos se convierte en un gran obstáculo para poder corregir trayectorias educativas con problemas, dado que no existen reportes que permitan observarlos, sólo cuando se tienen las calificaciones de las evaluaciones, y es allí cuando pasa a manos de los profesores jefes o profesoras del PIE, quienes toman decisiones a partir de apreciaciones que no necesariamente están fundamentadas y sobre las cuales puedan verificarse una posible mejora. En esta línea, un 4,2% de los docentes indica que directos y equipo técnico-pedagógico organizan instancias de análisis de resultados de las evaluaciones; un 0% indica que se revisa el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje; y finalmente un 8,3% de los profesores indica que se acuerdan acciones remediales al identificarse situaciones de rendimiento bajo lo esperado, todo lo que devela que no existen medidas para corregir trayectorias con deficiencias al no existir un sistema eficiente para recolectar datos.

#### ***4.2.2.4. Ausencia de acciones para el Desarrollo Profesional Docente:***

Uno de los temas que se considera como fundamental para la mejora continua de los establecimientos educacionales se asocia a la existencia de una comunidad de trabajo colaborativamente. En este sentido, los líderes tienen un rol fundamental en la promoción de estas prácticas y en cómo éstas son coordinadas e intencionadas. Con respecto a la instauración de una hora lineal de trabajo para los docentes con el equipo técnico, se extraen las siguientes declaraciones:

"[...] No hay un elemento técnico, o sea, se habla de un horario lineal y se ocupa para cualquier cosa. Sí, somos capaces de meter un taller (de canto y danza para

funcionarios) **que a lo mejor sí puede ser en lo humano, en lo social, beneficioso, pero que no nos contribuye profesionalmente en nada en un espacio que se supone iba a ser profesional. No hay pertinencia, no hay respeto tampoco...** y eso también lamentablemente pasa por UTP, pasa por dirección, pasa por los docentes superiores..., y si se consigue una hora que, aunque parezca poco, si estuviera organizada y planificada quizás sería una hora de mucho provecho profesional [...]" (Hablante 7, Establecimiento 1)

Se evidencia que desde la hora de trabajo lineal que se instaló durante el último año en el establecimiento, si bien este tuvo una intención de fomentar el trabajo colaborativo, con el transcurso del tiempo terminó alejándose del ideal original de ser un espacio de desarrollo profesional, derivando en un espacio que se utilizaba para otras actividades sin relevancia profesional, sólo informativa e incluso de esparcimiento.

**"[...] Se estableció como una hora que tenía ese objetivo pero que era tan general que al final se terminó diluyendo... el tema es coordinar a los profesores, los de especialidad, etc. y que se tenga como objetivo, no sé, que se generen productos, no sé, de repente una salida interdisciplinaria, algún tipo de evaluación interdisciplinaria [...]"** (Hablante 4, Establecimiento 1)

**"[...] Pero también tú tienes que tener tiempo para organizar esa reunión, para hacerla ser enriquecedora y no para hacer que los colegas se reúnan por reunirse nada más o porque hay que cumplir con el horario.** Entonces, a ratos faltaba hacerlo más trabajado. Por ejemplo, a mí varios profesores me decían "oye, enséñame cómo puedo estructurar una prueba, cómo puedo determinar cuándo una pregunta es conocer, cuándo una pregunta es de aplicación, etc." los profesores están deseosos de querer aprender [...]" (Técnico 1, Establecimiento 1)

Si se considera el 8,3% de los docentes que afirman que los docentes directivos fomentaron en este espacio la gestión y promoción del intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos, tal porcentaje se puede explicar a partir de los últimos dos extractos presentados, se identifica que uno de las grandes complicaciones de la mencionada

instancia tiene que ver con la escasa coordinación y sentido entregado al trabajo desarrollado en esta instancia. Además, se da cuenta de la claridad sobre la necesidad de generar productos que contribuyan a la mejora de los aprendizajes y, por otro lado, la disposición que algunos docentes manifiestan para el trabajo en los espacios proporcionados, pero nuevamente emerge la escasez de tiempo como un condicionante para la organización más más coherente y provechosa de la instancia.

También se deja entrever como explicación al bajo porcentaje, que las concepciones existentes entre docentes y técnicos apuntan a que los “expertos” sobre temas pedagógicos son necesariamente los directivos, atribuyendo a éstos la responsabilidad de corregir errores, o al menos, consideran su opinión sobre las prácticas de aula como de mayor valía que las realizadas por otras personas como es el caso de un docente par.

“[...] En el caso mío, nos acompañamos junto con las dos docentes y pudimos observar la clase de cada uno y anotar las cosas que nos podrían servir, lo positivo; y algunos detalles que **podría uno sugerir poder cambiar o modificar como crítica constructiva...pero a mí me falta una supervisión de alguien más...también directivo, que alguien me diga "mira, esto está bien, esto está mal, esto se puede modificar"**, si un acompañamiento al aula se hace tiene haber, como dijeron anteriormente, una retroalimentación, pero por ese lado a mí falta[...]" (Hablante 5, Establecimiento 1)

“[...] **Para poder hacer eso necesitamos tener gente especializada en los cargos que corresponden** porque de lo contrario tampoco sería gran aporte el que nos pudieran, aparte de observar el cuaderno y el libro de clases... y sin desmerecer el trabajo de las personas que están, ser muy atingente a la asignatura porque **para eso necesitas un especialista o por lo menos que tenga un vasto conocimiento experiencias acerca de la asignatura que tú estás realizando [...]"** (Hablante 1, Establecimiento 1)

“[...] La jefa de UTP siempre lo ha conversado, nos dice "a mí me colocaron este cargo, yo no soy una persona especialista en esto" entonces ella también era un tanto insegura con respecto a ciertas decisiones que ella quería tomar, porque es

distinto cuando una persona es profesional de esto, las personas saben lo que tienen que hacer, hacia donde apunta y cómo lo tiene que hacer... En la otra parte ella declaraba que sí tenía sus falencias para ver el macro, entonces yo creo que obviamente que el que es de UTP es una persona que tiene que ser especialista en el área, saber lo que está haciendo [...]” (Técnico 1, Establecimiento 1)

La evidencia recogida desde los testimonios sugiere que tal carencia de sentido en parte es atribuida a la baja especialización que tienen los profesionales del equipo directivos y UTP en temas asociados al trabajo colaborativo en horarios destinados para el trabajo técnico. Sin embargo, también resulta llamativa la consideración existente sobre el trabajo realizado con docentes pares y la validez que se le entrega al acompañamiento o a las opiniones que estos puedan tener sobre sus prácticas, incluso indicando que la validación a los docentes técnicos está dada por un vasto conocimiento específico de la asignatura y no necesariamente por las capacidades de movilizar los aspectos esenciales del currículum o contribuir a la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje que sea capaz de desarrollar un trabajo más autónomo, ideas que al parecer no están presentes al interior del establecimiento estudiado.

#### **4.3. SÍNTESIS Y ÁRBOL DE PROBLEMAS.**

A continuación, se presenta el problema desprendido del diagnóstico realizado y la integración de datos cuantitativos y cualitativos que permiten corroborar los hallazgos iniciales obtenidos a partir de la encuesta sobre gestión curricular, profundizando y explicándolos con los testimonios obtenidos desde el grupo focal como desde las entrevistas individuales para, finalmente, sintetizar sus causas y efectos en un árbol de problemas que ayude a facilitar su comprensión.

La primera de las situaciones develadas se asocia con la forma en que se gestiona el tiempo de trabajo, es decir, la distribución y uso que se le da en el establecimiento, siendo una de las limitaciones de mayor importancia mencionados por los docentes para un desarrollo más óptimo de sus labores. Se asocia íntimamente con la definición del calendario escolar o la distribución de horas no lectivas, priorizando actividades extraordinarias sean curriculares o extracurriculares, decisiones que atentan directamente sobre el desarrollo de la implementación del currículum al

no ser ejecutadas estratégicamente dejando de lado prácticas como el desarrollo de una planificación que ayude la conducción eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión sobre los programas de estudio y el seguimiento de su implementación, el desarrollo de evaluaciones que permitan tomar decisiones pedagógicas desde el análisis de sus resultados, el acompañamiento docente de mayor sistematicidad que permita retroalimentar las prácticas desarrolladas en el aula, o la instalación de trabajo colaborativo entre docentes. Todas las acciones mencionadas previamente abren la puerta a un intercambio técnico o de sugerencias didácticas entre profesionales a partir de los diálogos o retroalimentaciones.

El factor que puede hallarse a la base de lo mencionado dice relación con que el equipo directivo, encargado de diseñar la distribución y uso del tiempo a nivel anual y semanal según las cargas horarias de los docentes, no genera las condiciones necesarias para que el tiempo disponible se gestione de una manera más eficiente según las necesidades de la escuela. Tal situación puede, a su vez, vincularse con la carencia de un propósito o sentido que ayude ver con mayor claridad qué elementos resultan prioritarios y cuáles no, teniendo como consecuencia la fijación de metas que oriente el trabajo para su consecución.

Por otro lado, un segundo factor levantado desde los hallazgos se relaciona directamente con la definición sobre cómo abordar el currículum y cuáles son los procedimientos para resguardar que tal abordaje sea efectivo. En este caso, una de las cosas que mayormente enfatizan los docentes es la ausencia de lineamientos de trabajo que derivan en una escasa coordinación en la manera de planificar efectivamente definiendo énfasis curriculares o priorizando objetivos de mayor relevancia, cómo diseñar evaluaciones que contribuyan a mejorar los procesos a partir de sus resultados, la ausencia de trabajo colaborativo para definir estrategias de enseñanza o cómo desarrollar habilidades en los estudiantes, todas situaciones asociadas estrechamente con la gestión curricular y para lo cual el centro educativo intentó establecer una hora lineal de trabajo cuyo uso y consistencia se diluyó durante el transcurso del año debido a la ausencia de un sentido de trabajo para la instancia o incluso, incorporar otras actividades no relacionadas con la pedagogía.



Con respecto a este segundo punto, la evidencia recogida desde los testimonios de los docentes sugiere que el equipo técnico puede carecer de las competencias necesarias para poder diseñar y desarrollar un trabajo de ese tipo, situación que puede ser plausible dado que no se hallan indicios que permitan ver ideas sistemáticas de mejora en la organización a mediano y largo plazo. Que tanto el director como el equipo técnico-pedagógico realicen un trabajo de bajo despliegue como líderes instruccionales o no incentiven las prácticas asociadas a las planificaciones, observación de clases, revisión de materiales o de resultados de aprendizaje de los estudiantes contribuyen a asentar dicha idea.

Con respecto al uso de los datos, las prácticas de liderazgo del establecimiento asociadas a la gestión curricular no consideran el uso de datos o de evidencia, tanto internas como externas, para tomar decisiones pedagógicas tendientes a la mejora, pudiendo ser insumos útiles a la hora de generar los lineamientos comunes u orientar el acompañamiento docente y el trabajo colaborativo de una manera más eficaz.

Finalmente, desde los resultados cualitativos se desprende que los docentes relacionan la mejora de sus prácticas o el desarrollo profesional con las sugerencias que deben entregar los miembros del equipo directivo y técnico pedagógico, quienes son concebidos como los expertos, entregando una importancia secundaria al trabajo colaborativo para la mejora. Asimismo, se vislumbra una visión reducida sobre qué es el trabajo colaborativo al radicarlo puntualmente en el PIE y al no considerar a los docentes pares como interlocutores válidos al momento de discutir asuntos pedagógicos o curriculares. Tampoco se proyecta la posibilidad de conformación de una comunidad profesional de aprendizaje que permita un trabajo más fluido y autónomo al no depender exclusivamente de lo que un directivo pueda indicar, cuyo trabajo también aporte a la construcción de un sentido profesional de trabajo autorregulado y responsable por los resultados de aprendizaje y que, por tanto, trascienda a la rotación de directivos.

Se puede señalar a partir de la información recabada, que los docentes desarrollan un trabajo aislado, en donde cada uno de ellos decide ejecutar acciones de una manera intuitiva, ya que no reciben retroalimentación por parte del equipo directivo o técnico-pedagógico ni tampoco de sus pares. Además, llama atención que los docentes no legitimen demasiado la

retroalimentación de un par, ya que tal apreciación no ayuda a establecer un trabajo colaborativo que tenga impacto en la práctica y que tribute al desarrollo de capacidades profesionales, pudiendo asociarse a la conformación de lineamientos pedagógicos claros -entendidos como sentidos compartidos de la práctica-, y al compromiso docente como principal catalizador de los procesos de cambio al interior de la escuela.

Parte explicativa de esta situación puede encontrarse precisamente en la visión compartida que puede existir en el centro educativo y cómo el equipo de profesionales se alinea bajo esta idea con repercusiones importantes en el diseño del funcionamiento de la organización y en la construcción de una cultura profesional determinada. Lo anterior se vincula con que el trabajo colaborativo entre los diferentes estamentos al interior de la escuela es un proceso considerado como clave al interior de las organizaciones que aprenden y se desarrollan, tal es el foco puesto en los documentos ministeriales de nuestro país.

A partir de las tres situaciones problemáticas mencionadas, se puede presumir la necesidad de realizar una normalización de las prácticas asociadas a la gestión curricular, pero también la necesidad de instalar una visión compartida al interior de la organización que otorgue sentido a las labores profesionales. Tales acciones resultan imperativas para mejorar los resultados de aprendizaje considerando el tipo de población con que cuenta el establecimiento, por lo que el valor agregado que se le entrega al proceso de enseñanza está fuertemente mediado por la calidad de estos procesos, lógica que debe impulsar a los docentes directivos al desarrollo de acciones que generen condiciones adecuadas para que los profesores logren un despliegue de mayor calidad a interior de aula.

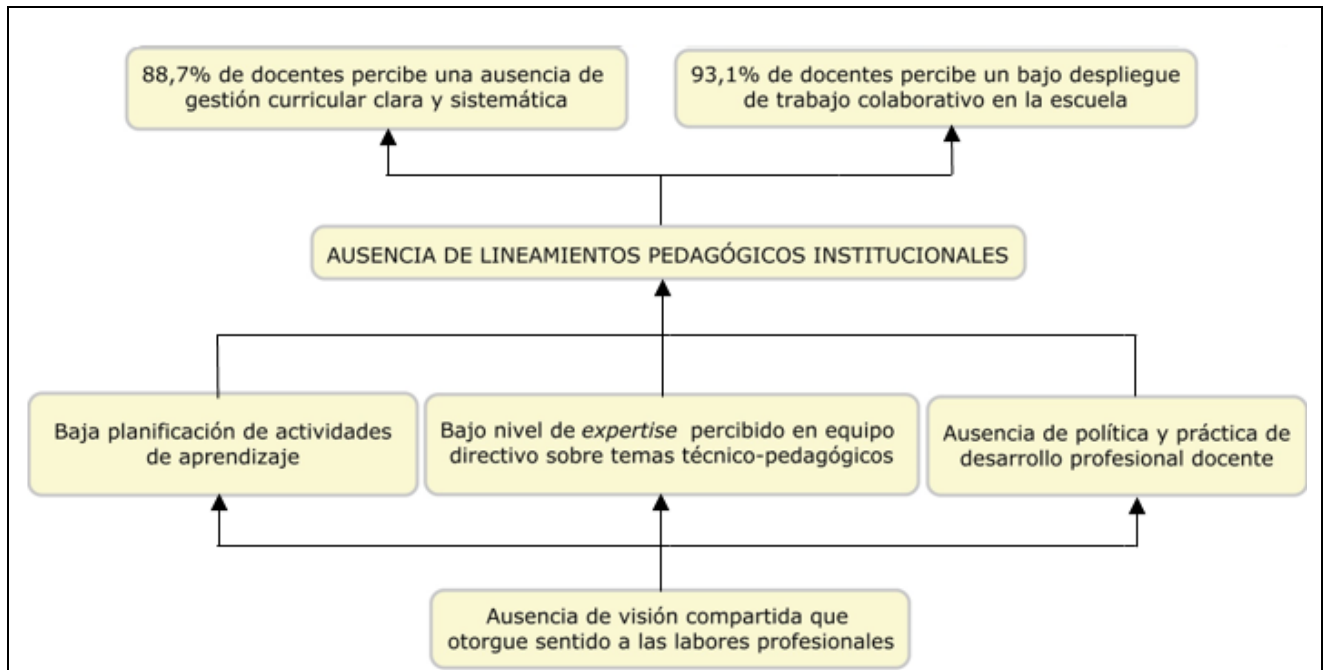


Figura 10: Árbol de problemas de la línea base. Elaboración propia.

El nudo crítico detectado se define como la Ausencia de lineamientos pedagógicos institucionales, el que abre paso a una serie de relaciones causales que desembocan en los resultados de aprendizaje de los estudiantes caracterizados por mantenerse en bajos niveles de manera sostenida tal como se evidencia en los antecedentes de contexto.

En la Figura 10, se presenta como el problema fundamental exhibido en el establecimiento escolar es la ausencia de lineamientos pedagógicos. La ausencia de lineamientos pedagógicos claros y sistemáticos tienen como causas tres grandes dimensiones pedagógicas. La primera causa de la ausencia de lineamientos pedagógicos es la baja planificación de actividades de aprendizajes, las cuales se expresan, entre otros, en la descoordinación de horarios y baja priorización de los tiempos de aprendizajes en el calendario escolar.

Una segunda causa para la ausencia de lineamientos pedagógicos es el bajo nivel de *expertise* percibido por los docentes en el equipo directivo. Esto se expresa en lo débil y poco sistemáticos que resultan ser los procesos de planificación, evaluación, retroalimentación y apoyo en las actividades de aula.

Finalmente, como tercera causa de la ausencia de lineamientos se puede identificar la ausencia de una política y práctica de desarrollo profesional docente que fomenten el trabajo colaborativo como mecanismo que impulse a la mejora y al desarrollo de capacidades. Con esta última causa, se completan tres aspectos vinculados estrechamente con las condiciones de trabajo docente.

Dentro de los resultados expuestos, la causa que subyace las tres presentadas anteriormente, es la falta de una visión de la situación inicial como futura que sea compartida por los docentes y equipo directivo. Se expresa en múltiples oportunidades durante la presentación de los resultados la ausencia de un proyecto común, que dé sustento a lineamientos institucionales potentes que logren orientar todas las otras actividades pedagógicas del establecimiento, y que son un aspecto fundamental al momento de poner en marcha algún proceso de cambio y mejora.

En cuanto a los efectos o consecuencias, la ausencia de una gestión curricular clara y sistemática deriva en una sobrecarga de actividades sin carácter pedagógico afectando a la gestión del tiempo, ya que el foco del trabajo no está puesto en actividades que tengan impactos en los aprendizajes de los estudiantes, sino que en otras que no resultan prioritarias para las demandas del establecimiento. Se suma a lo anterior, que el proceso de gestión curricular no provee de los insumos necesarios para tomar decisiones basadas en evidencias que permitan corregir problemas asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje

El bajo despliegue del trabajo colaborativo entre profesionales de la educación redundante en un trabajo de aula atomizado y sin supervisión, afectando el desarrollo profesional docente (los docentes planifican 'formalmente sin priorizar objetivos de aprendizajes') como parte de la mejora de procesos al interior de la organización. Estas consecuencias son las más cercanas al bajo nivel de aprendizaje experimentado por los estudiantes del colegio.

A pesar de las afirmaciones realizadas previamente y que sostienen el diagnóstico realizado, es necesario realizar algunas observaciones en torno a ciertas limitaciones asociadas al acceso a ciertas fuentes de información –documentales y testimoniales-, que podrían ayudar a precisar aspectos de la investigación al entregar nuevos antecedentes, a saber:

-Tanto Director, Jefe UTP y una colaboradora del equipo técnico se encontraban con licencias médicas al momento de realizar las entrevistas. Por lo anterior, el Inspector General desempeñó funciones de director subrogante encontrándose fuera del establecimiento durante dos semanas debido a su participación en un concurso público efectuado por Dirección de Administración de Educación Municipal al momento de realizar las entrevistas, situación que impidió tener acceso a información relevante que podría haber contribuido a tener una imagen más robusta sobre prácticas y creencias asociadas a la gestión curricular.

-Ausencia en registros en el establecimiento sobre formación académica relacionada con perfeccionamientos del equipo directivo y técnico (postítulos, diplomas o postgrados) dando cuenta sólo de su formación inicial como docentes, situación que impidió corroborar algunos indicios entregados por la evidencia recogida concerniente a las competencias para implementación del currículum como de procesos de mejora.

-Inexistencia de registros o evidencias sobre actividades realizadas por docentes en espacios abiertos para trabajo colaborativos como es el caso de la hora lineal implementada durante el año para observar los focos de mejoras detectados en el colegio y los resultados obtenidos a partir de ello.

- No se accedió a la visión del sostenedor con respecto al foco del trabajo que el establecimiento debe tener en la gestión curricular, cuáles son las mayores dificultades para la implementación de prácticas o cómo abordar procesos de mejora a la luz de los resultados escolares del último lustro.

## **5. PROPUESTA DE MEJORA.**

La propuesta de mejora que se presenta a continuación, se desprende del diagnóstico institucional realizado en el que se identifica la ausencia de lineamientos pedagógicos institucionales. Esta ausencia impide tomar decisiones que prioricen el desarrollo de acciones sistemáticas y consistentes en el tiempo teniendo como principales consecuencias visibles una gestión curricular deficiente traducida en una nula dirección de la planificación, acompañamiento

docente que no promueve la mejoría de prácticas y un bajo monitoreo de resultados, a lo que se suma un trabajo colaborativo de bajo despliegue que no contribuye al desarrollo profesional.

De este modo, el objetivo estratégico de la propuesta de mejora es “Construir lineamientos institucionales comunes que orienten el trabajo técnico pedagógico y el desarrollo profesional docente en la escuela”, para dar cuenta de tal objetivo, la propuesta de mejora considera tres líneas de trabajo que aspira a mejorar la situación actual del centro educativo haciéndose cargo de sus causas. Dichos aspectos son: A) construir una visión compartida sobre el aprendizaje que oriente los esfuerzos organizacionales, B) fortalecer capacidades y prácticas de liderazgo pedagógico o instruccional, y C) implementar actividades de desarrollo profesional docente con foco en el trabajo colaborativo. Para el caso de las tres líneas de desarrollo, éstas deben ir progresando, ajustando y escalando sucesivamente a medida que avanza la fase estratégica del establecimiento, por tanto, lo que se presentará en esta propuesta puede considerarse como el inicio de un trabajo de mediano plazo.

Se propone el trabajo de estas tres dimensiones en el transcurso de un año. En consecuencia, la distribución de actividades de esta fase operativa queda organizada de la siguiente manera:

Tabla 9: *Carta Gantt de implementación de acciones por resultados esperados*

RESULTADO ESPERADO	TIEMPO												
	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
Visión de aprendizaje compartida y validada por el equipo directivo y pedagógico.	I			Ee				Es					Es
Capacidades y prácticas de gestión curricular fortalecidas en el equipo directivo y técnico pedagógico				I									Es
Política de desarrollo profesional docente definida, aumento de espacio de colaboración profesional			I/Ee	I				Es					Es
Mejora de la autoeficacia colectiva docente.			I/Ee	I				Es					Es
Simbología utilizada: I= Implementación; E= Evaluación entrada(e)/salida(s)													

### 5.1. Construcción de una visión compartida.

Para el caso de la construcción de una visión compartida se optó por una estrategia que apunta a la indagación de creencias y prácticas de los profesionales involucrados para luego abrir paso a instancias de co-construcción de la visión deseada. Para dar forma a esta estrategia se adaptaron procedimientos extraídos desde las propuestas planteadas en los textos *Construyendo una visión compartida de aprendizaje* (Mineduc, s/f), *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo* (Gajardo, J., 2019) y *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio* (Rivero, E., Zoro, B. y Aziz, C., 2018).

El trabajo sobre la construcción de la visión compartida de aprendizaje se desarrolla durante el mes de diciembre, una vez que la carga laboral ha descendido, contando con mayor tiempo disponible para un trabajo de la profundidad que se requiere y, por otro lado, tener este aspecto basal para proyectar el trabajo durante todo el año siguiente.

Con respecto a la cantidad de jornadas consideradas para desarrollar las actividades de esta dimensión, se estima en cinco el número y ejecutadas con una frecuencia de una vez por semana. De este modo, la primera jornada que iniciará la intervención, contará con la presencia del asesor externo focalizado en el equipo directivo y técnico pedagógico con el fin de generar un espacio de reflexión conjunta que constituya una base común para el trabajo técnico del establecimiento permitiendo orientar la toma de decisiones hacia la mejora de las prácticas pedagógicas en el establecimiento escolar. Las restantes cuatro jornadas de trabajo encabezadas por el equipo directivo se realizarán con la participación del grupo de docentes, asistentes de aula y otros que tengan incidencia directa en el aula, en adelante denominados como equipo pedagógico.

**La Jornada 1** se desarrolla en un día y considera un total de cuatro actividades que combinan el trabajo sobre las creencias de sus participantes, sumando conocimiento teórico y evidencias contextualizadas sobre experiencias de mejora escolar, a fin que la reflexión grupal contribuya a la evaluación de la situación actual de la escuela y marque una ruta a definir los sentidos de urgencia que deberían ser considerados para mejorar, reconociendo que el sistema de creencias afecta en el comportamiento de las personas y que, en consecuencia, estas creencias inciden en las prácticas pedagógicas de los docentes del establecimiento.

La primera actividad de esta estrategia de indagación se denomina *Mis prácticas*, seguida por *Nuestra definición de aprendizaje, ¿Dónde estamos y dónde queremos estar?* y *De la reflexión a la acción*. Algunas de las actividades que se ejecutarán para lograr tales propósitos también serán utilizadas posteriormente con el equipo pedagógico.

La actividad *Mis prácticas* es de tipo individual y apunta a develar qué tipo de acciones desarrolladas por ellos inciden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y busca ser contrastada con la última que se desarrolle en la jornada.

Para el caso de *Nuestra definición de aprendizaje* busca que el grupo en conjunto construya una definición sobre el aprendizaje con ayuda de una planilla de palabras desde donde deben elegir un grupo acotado de ellas, contrastando visiones y enriqueciendo la reflexión del equipo a la vez que se evidencie sus creencias con respecto al proceso.



En cuanto a la actividad *¿Dónde estamos y dónde queremos estar?*, esta tiene como propósito analizar y reflexionar en torno a los resultados y datos existentes sobre el proceso educativo de los estudiantes del establecimiento, de tal modo que pueda cotejarse las creencias y definiciones generadas previamente, aterrizando la discusión a un plano más concreto respondiendo al *¿cómo estamos?* y que desde allí proyectar el *¿dónde queremos estar?*, para ello resultaría altamente útil el uso de un vídeo sobre un establecimiento público que haya atravesado un procesos de cambio y mejora con fines motivacionales y que el ejercicio no provoque un efecto indeseado.

Finalmente, la actividad *De la reflexión a la acción* apunta a concluir qué elementos son necesarios desde los ámbitos de la gestión escolar y liderazgo, la preparación y desarrollo de la instrucción, el desarrollo profesional, para la mejorar la situación actual a la vez que actúan como lineamientos del trabajo futuro en cada uno de esos ámbitos para alcanzar los objetivos propuestos en la actividad previa. Para encauzar las respuestas se presentarán textos que contienen evidencia sobre el trabajo de escuelas efectivas a nivel nacional en cuanto a las prácticas que desarrollan. Como ejercicio final, se retoman los resultados de la actividad inicial *Mis prácticas* y se contrastan con los elementos indicados esta última actividad buscando reflexionar sobre cuán cercanas o lejanas se hallan unas de otras o qué es lo que hacemos y qué es lo que necesitamos hacer.

**La Jornada 2** incorpora en el trabajo al equipo pedagógico en su totalidad y es encabezada por un miembro del equipo directivo o técnico pedagógico mientras que los demás se funden en los grupos de trabajo que deben tener una conformación variada, considerando docentes, asistentes de aula, directivos, equipo técnico-pedagógico, entre otros. La decisión de ser encabezada por un directivo o un miembro del equipo técnico pedagógico se funda en la necesidad de visibilizar el trabajo de los líderes escolares, mientras que el rol del asesor externo desde esta jornada hasta el término del proceso, será ayudar en su preparación y colaborar en la extracción de conclusiones luego de cada sesión de trabajo.

Las dos actividades que se desarrollarán en esta oportunidad buscan evidenciar las creencias que están a la base de las acciones que desarrolla el equipo de trabajo con incidencia

directa en los aspectos pedagógicos, y corresponden a las ya mencionadas *Mis prácticas*, cuyo resultado será utilizado como insumo para reflexionar en la Jornada 3 por lo que resulta necesario conservar y tener disponible el documento; y, por otro lado, *Nuestra definición de aprendizaje*, desde la que se realizará una puesta en común buscando las principales convergencias para conformar una definición consolidada y mancomunada entre los participantes de la sesión.

En cuanto a la **Jornada 3** consta de dos actividades, y tiene como finalidad incorporar elementos teóricos/conceptuales que permitan enriquecer la visión acerca de aprendizaje que el grupo construyó en la sesión previa y, además, busca que se realice una revisión de las propias prácticas, a la luz de la reflexión realizada grupalmente. La primera actividad se denomina *Termómetro del acuerdo*, y tiene como objetivo que los grupos de trabajo discutan qué tan de acuerdo están con algunas premisas asociadas a diferentes paradigmas educativos y de la teoría de la gestión curricular, luego de los cuales deben presentar sus resultados en un plenario buscando aquellas que representen una mayor coincidencia y, en consecuencia, levanten un mayor consenso al interpretar a la mayoría. Luego de sistematizar las respuestas que representan transversalmente a los participantes, se realiza un contraste con el resultado consolidado de la actividad *Nuestra definición de aprendizaje* de la jornada 2 bajo la pregunta ¿Qué ideas enriquecen o modifican la comprensión de aprendizaje trabajada la sesión anterior? Para reformular la respuesta consolidada.

La segunda actividad de la sesión *Reflexionando sobre mis prácticas* busca que los participantes de manera individual realicen una revisión de la visión compartida desarrollada hasta el momento a través de las continuas reflexiones y reformulaciones desprendidas del análisis de las propias prácticas como de los elementos aportados desde la teoría. Para ello deben volver sobre el documento *Mis prácticas* que elaboraron en la Jornada 2, y establezcan un nexo entre la visión existente a la base de la actividad declarada y la visión co-construida grupalmente, identificando elementos en común y diferencias que pueden existir, además de responder a la interrogante ¿hay algo que podrías hacer diferente para promover el aprendizaje de todos los estudiantes según la visión consensuada del grupo? Se realiza un plenario recogiendo las reflexiones de los docentes participantes.

Sobre la **Jornada 4**, esta apunta a que los grupos de trabajo puedan establecer los sentidos de urgencia de acuerdo a la situación en que se halla el establecimiento. Para lograr tal fin se desarrollará la actividad previamente descrita denominada *¿Dónde estamos y dónde queremos estar?* Para ello se tomará como insumo los resultados de la actividad *Nuestra definición de aprendizaje* efectuado en la Jornada 3. Con los resultados educativos de los estudiantes del establecimiento, las creencias, prácticas y definiciones establecidas previamente los grupos deben responder *¿cómo estamos?* y que desde allí proyectar el *¿dónde queremos estar?* Se realiza una respuesta consolidada a la pregunta bajo la forma de una visión sobre el proceso pedagógico.

Finalmente, la **Jornada 5** se constituye como la instancia de cierre para la construcción de una visión de aprendizaje compartida por directivos y equipo pedagógico. La actividad de la sesión se denomina *De la reflexión a la acción* y es orientada por la pregunta *¿Qué requerimos para llegar donde queremos estar?* la cual vincula esta actividad con la respuesta consolidada de la Jornada 4. La respuesta a esta pregunta se desagrega en tres ámbitos: la gestión escolar y liderazgo, la preparación y desarrollo de la instrucción, finalmente, desde el desarrollo profesional, descripción que ya fue detallada en la actividad final de la Jornada 1 con el equipo directivo y equipo técnico-pedagógico. Una vez que los grupos hayan respondido los requerimientos para los ámbitos señalados se da paso a una puesta en común para fijar aspectos comunes y transversalmente aceptados como lineamientos que orientarán el trabajo pedagógico que se comience a realizar en el año en curso, indicando que se realizarán instancias de evaluación y retroalimentación de la visión compartida de aprendizaje durante el transcurso del año siguiente, con el fin de ajustar los procesos a esta construcción conjunta y reforzar su apropiación permanente.

Tabla 10: *Detalle de estrategia para construcción de visión compartida*

<b>RESULTADO ESPERADO</b>	<b>INDICADORES DE RESULTADO</b>	<b>MEDIOS DE VERIFICACIÓN</b>	<b>DESCRIPCION ACTIVIDADES</b>	<b>RESPONSABLE</b>
Visión de aprendizaje compartida y validada por el equipo directivo y pedagógico.	A) 100% del equipo pedagógico participa en jornadas de construcción de una visión	A) Informe o acta sobre trabajo de construcción de sentido para el equipo directivo y técnico-pedagógico al	JORNADA 1: Asesoría externa a equipo directivo y técnico-pedagógico sobre marco de referencia común que sustente el quehacer pedagógico y contribuya a la mejora de los aprendizajes. Desarrollo de análisis grupal sobre elementos teóricos que aborde el vínculo entre creencias y prácticas pedagógicas que ayude a evaluar la situación actual, identificando sentidos de	Asesor y equipo directivo y técnico pedagógico (UTP)

<p>compartida sobre aprendizaje.</p> <p>B) Una visión de aprendizaje co-construida y validada por el equipo pedagógico al término de la quinta jornada de trabajo.</p> <p>C) Lineamientos a implementar en los distintos ámbitos consignados por equipo pedagógico al término de la quinta jornada.</p>	<p>término de la asesoría inicial.</p> <p>B) Informe o acta que contenga acuerdos o resultados de trabajo por jornada del equipo pedagógico.</p> <p>C) Cronograma de trabajo y distribución de funciones para jornadas con equipo pedagógico.</p> <p>D) Listas de asistencia por jornada.</p>	<p>urgencia para la escuela dentro del grupo de participantes. Se trabaja con estrategia de indagación que incluye actividades "nuestra definición de aprendizaje", "reflexionando sobre nuestras prácticas", "¿dónde estamos y dónde queremos estar?", "de la reflexión a la acción".</p> <p>Se realiza preparación y distribución de sesiones de trabajo para semanas posteriores con equipo pedagógico.</p>	
		<p>JORNADA 2: Desarrollo de trabajo con el equipo pedagógico (cuerpo docente, asistentes de aula y otros con incidencia directa en el aula) encabezada por algún miembro del equipo directivo o técnico-pedagógico que consta de dos partes destinadas a develar las creencias existentes a través de la pregunta ¿qué entendemos por aprendizaje? para tal fin se desarrollan dos actividades: "mis prácticas" (individual) y "nuestra definición" (grupal), para finalizar con una puesta en común.</p>	Equipo directivo y UTP
		<p>JORNADA 3: Continuación de trabajo de co-construcción y consolidación con aportes conceptuales. Inicia con actividad "termómetro de acuerdo" (grupal) para evidenciar el grado de adhesión o rechazo a ciertas premisas asociadas al proceso de aprendizaje desde distintos enfoques. Posteriormente se contrasta con resultados grupales de la jornada previa "nuestra definición" para consensuar qué aspectos aglutinan mayor apoyo.</p> <p>En un segundo momento se ejecuta la actividad "reflexionando sobre mis prácticas" (individual) en donde se retoma el resultado de la primera actividad de la sesión anterior.</p> <p>Se realiza puesta en común y consolidada sobre la visión del aprendizaje desprendida del proceso de reflexión grupal e individual.</p>	Equipo directivo y UTP
		<p>JORNADA 4: Trabajo orientado a que docentes establezcan sentidos de urgencia de acuerdo a la situación en que se encuentra el establecimiento.</p> <p>Se desarrolla una actividad de análisis y reflexión al alero de la pregunta "¿dónde estamos y dónde queremos estar?" para ello se retoma la consolidación final de la Jornada 3 para ser contrastados con los resultados de aprendizaje o las categorías de desempeño buscando correspondencias.</p> <p>Para iniciar la actividad se exhibe un vídeo sobre la importancia de la educación pública que incentive la profundidad de la reflexión. Se realiza respuesta consolidada a pregunta que se constituye como la visión elaborada.</p>	Equipo directivo y UTP
		<p>JORNADA 5: Jornada final de construcción de una visión de aprendizaje compartida bajo la actividad "de la reflexión a la acción" y está orientada por la pregunta "¿qué requerimos para llegar donde queremos estar?". Grupalmente se desarrolla un análisis de evidencia recogida desde el trabajo de las escuelas efectivas a nivel nacional. Luego deben indicar qué se requiere desde los ámbitos de la gestión escolar y liderazgo, la preparación y desarrollo de la instrucción, finalmente, desde el desarrollo profesional, los que se establecerán como lineamientos del trabajo futuro. Se socializan respuestas y fijan aspectos comunes como ideas consolidadas.</p>	Equipo directivo y UTP

## 5.2. Gestión Curricular.

La segunda parte del plan de intervención se extiende entre las Jornadas 6 y 8. Inicia basada en los resultados obtenidos en la Jornada 5 por parte del equipo pedagógico en los ámbitos de gestión escolar y liderazgo, preparación y desarrollo de la instrucción y del desarrollo profesional. Desde allí se desprenderán elementos importantes para que el equipo directivo y técnico-pedagógico diseñen una estructura adecuada para operacionalizar las acciones de mejora.

El desarrollo de esta etapa está orientado por los pasos para gestión curricular propuesta en *Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática* (Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez, G., 2015) y que tendrá una implementación transversal y será un primer paso para robustecer el trabajo técnico del colegio estudiado.

El inicio de esta etapa ocurrirá en el retorno a las actividades laborales luego del periodo vacacional, y busca iniciar un proceso reflexivo sobre algunas acciones asociadas con la gestión curricular, cuyo trabajo abarcará desde marzo a diciembre. Para ello el equipo directivo y la UTP realizará la **Jornada 6** para definir horarios protegidos para desarrollar el trabajo técnico a nivel de planificación y también de tipo colaborativo en áreas afines (Preescolar y primer ciclo, ciencias naturales, ciencias sociales y letras, artes) a lo largo del año escolar de tal modo de mantener como prioritario el trabajo con foco pedagógico. Además, el equipo diseña dispositivos para desarrollar planificación y acompañamiento docente que serán propuestos en la siguiente jornada de trabajo técnico para su discusión y aprobación. Finalmente se organizan jornadas semanales sucesivas para impulsar las estrategias que buscar implementarse durante el año en curso.

**La Jornada 7** convoca a todos los docentes de la escuela y es encabezada por el equipo directivo y UTP. El propósito es asentar bases para una gestión curricular más robusta en el establecimiento. En primer lugar, se comunica que la decisión se basa en el diagnóstico institucional realizado y también a la visión y requerimientos emanados en la Jornada 5. De este modo, durante el año en curso, el foco estará puesto en definir la manera en que se

desarrollarán los *pasos para la gestión curricular*, para lo cual se explica en qué consisten y cuáles serán las primeras tareas asociadas. A partir de esto, y con la intención de analizar y consensuar modificaciones, el responsable de la jornada presentará los dispositivos de planificación anual, por unidad y de acompañamiento, que en conjunto consideran priorización de Objetivos de Aprendizaje, Indicadores de evaluación, habilidades de las asignaturas y número de clases estimadas. Se espera obtener dispositivos validados y comprendidos por todos.

En cuanto a la **Jornada 8**, dirigida por la UTP, se destina a desarrollar un trabajo netamente de planificación utilizando los dispositivos de planificación anual y por unidad, con el fin que los docentes se apropien de los dispositivos y de priorizar los Objetivos de Aprendizaje considerados como esenciales para cada asignatura y distribuirlos a lo largo del año según la cantidad de horas disponibles. Dicho trabajo debe desarrollarse en conjunto con docentes de asignaturas de áreas afines. Además, se informa que durante el año en curso se destinarán semanalmente 90 minutos para trabajo de planificación acompañados por un integrante de la UTP para monitorear la implementación integral del currículum, las planificaciones de clases, el diseño de las evaluaciones y los logros de aprendizaje de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica según lo indicado en la referencia de los pasos para la gestión curricular.

Finalmente, se comunica la importancia del trabajo de planificación iniciado, ya que, desde el siguiente año se incorporará un corrector óptico de pruebas que lleva asociado el desarrollo de tablas de especificaciones para disponer de información permanente para la toma de decisiones.

Tabla 11: *Detalle de estrategia para desarrollo de la gestión curricular*

RESULTADO ESPERADO	INDICADORES DE RESULTADO	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	DESCRIPCION ACTIVIDADES	RESPONSABLE
Capacidades y prácticas de gestión curricular fortalecidas en el equipo directivo y técnico pedagógico.	A) 100% del equipo directivo y técnico pedagógico participa de reunión inicial.	A) Informe o Acta de reunión que contenga acuerdos alcanzados por equipo directivo y técnico-pedagógico.	JORNADA 6: Equipo directivo y técnico pedagógico definen horarios protegidos de trabajo técnico para planificación y colaboración entre docentes de áreas afines. Revisión de calendario escolar para priorizar actividades de aprendizaje. Se realiza propuesta de dispositivos de planificación y acompañamiento para presentar en jornada de socialización.	Equipo directivo y UTP
	B) 100% del equipo directivo, técnico-pedagógico y docente participa de jornadas de trabajo y consensuan dispositivos de planificación.	B) Calendario escolar y horarios docentes. C) Listas de asistencia por jornada.	JORNADA 7: Instancia de trabajo con docentes de todos los niveles para asentar bases de la gestión curricular de la escuela con foco en los "pasos para la gestión curricular". Se comunica que la decisión se basa en el diagnóstico institucional y la visión establecida como equipo pedagógico. Equipo organizador presenta dispositivos de planificación anual, por unidades y de acompañamiento docente para ser sometida a análisis y modificaciones a fin de ser validada por todos.	Equipo directivo y UTP
	C) 100% de los docentes realiza planificaciones Anuales y por Unidad luego de dos semanas desde la jornada.	D) Informe o acta con detalle de los principales acuerdos alcanzados con docentes en jornadas de trabajo. E) Dispositivos de planificación y acompañamiento validado por equipo técnico y docente- Planificaciones Anuales y de Unidad.	JORNADA 8: Se desarrolla trabajo priorización de OA de manera anual y por unidades por asignaturas a través del dispositivo de planificación validado. Se informa la instauración de un trabajo semanal por áreas con acompañamiento de un miembro de UTP para monitorear la implementación integral del currículum, las planificaciones de clases, el diseño de las evaluaciones y los logros de aprendizaje de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.	UTP

### 5.3. Implementación de los estudios de clase.

La tercera parte del trabajo está enfocada en la instauración de un trabajo colaborativo sistemático que propicie el desarrollo profesional de los docentes bajo la estrategia de "Estudio de clases" que considera 5 fases que incluye actividades de planificación, implementación, reflexión y difusión de resultados. La mencionada estrategia fue adaptada desde los documentos *Estudio de Clases. Serie: Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional* (MINEDUC, s.f.) y *Aulas Abiertas 2: Estudio de Clases* (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP, 2009) y se caracteriza por tener el foco en la mejora de la

enseñanza a partir de la preparación de clases y también en el desarrollo de los profesores, aumentando el conocimiento pedagógico disciplinar y operando sobre las creencias que apoyan el mejoramiento de la enseñanza al generar espacios profesionalizantes de integración colaborativa.

Para el año en curso, sólo se incorporarán los seis docentes que trabajan desde prekínder hasta 4° básico, y en los años sucesivos se sumarán los profesores de segundo ciclo y enseñanza media, respondiendo al carácter gradual y acumulativo del cambio escolar. Se considera la inclusión de docentes de preescolar para favorecer la articulación del núcleo verbal con el proceso lector del primer ciclo de enseñanza básica. Este primer grupo de trabajo se reintegrará a las actividades laborales una semana antes que el resto de los docentes para recibir la capacitación de la estrategia y desarrollar el trabajo de planificación sobre la comprensión lectora de la asignatura de lenguaje para la primera clase con el objetivo de contar con el tiempo suficiente para apropiarse de la estrategia antes de comenzar el trabajo con los estudiantes, evitando superposición de actividades al iniciar el año escolar.

De este modo, las Jornadas 9 a 12 en que ocurrirá la capacitación y desarrollo de la clase transcurrirán en la semana mencionada, mientras que las Jornadas 13 a 15 correspondientes a la observación y reflexión de la clase se llevarán a cabo luego de la implementación de la clase diseñada.

Siguiendo la idea anterior, la **Jornada 9** contempla una capacitación para el equipo directivo, UTP y los docentes involucrados en donde se explicarán las características de la estrategia y que ésta busca instalar un sistema regular de reuniones técnicas de profesores, promoviendo la discusión y el aprendizaje entre pares además de promover el intercambio de recursos educativos elaborados por los docentes para la presentación de la clase. Se define un facilitador dentro del equipo UTP -quien contará con acompañamiento externo luego de cada sesión hasta finalizar el ciclo-, que debe ocuparse de mediar la discusión y asegurar el desarrollo de las reuniones. Se comunica que durante el año contarán de manera permanente con 90 minutos semanales para trabajar colaborativamente en la elaboración de clases, repitiendo



dinámicamente el ciclo aprendido en esta primera semana focalizando en las necesidades que emerjan en el tiempo.

Los impactos de los estudios de clase son variados (Godfrey, D., Seleznyov, S., Anders, J., Wollaston, N. y Barrera-Pedemonte, F., 2019) indican que dentro del contexto inglés pudieron identificar posibles mejoras en la disposición de los docentes hacia el aprendizaje profesional, impactos positivos en la confianza de los maestros y en la calidad del diálogo profesional a partir del aspecto colaborativo del estudio de clases, y finalmente, que la sumatoria de la adquisición de nuevos conocimientos pedagógicos y de sus alumnos además del aumento de confianza podría dar cabida a cambios en sus prácticas. Por lo anterior es que se aplicará a modo de diagnóstico un instrumento para medir las percepciones del grupo de profesionales involucrados al inicio de la capacitación, siendo utilizada la Escala de Autoeficacia Colectiva Docente de Roger Goddard (2002) traducida y utilizada por Líderes Educativos. Cabe mencionar que este instrumento también será aplicado al resto del cuerpo docente al momento de integrarse al trabajo del año escolar, quienes actuarán como grupo de control para observar posibles diferencias con los docentes que han participado, evidenciando el impacto de las actividades colaborativas en los docentes.

Se sumará a lo anterior la aplicación del instrumento de Evaluación de la Calidad de la Colaboración de la Dirección de Educación General del MINEDUC (2019) que incluye en sus reactivos criterios que buscan dar cuenta de la definición de un objetivo común, cómo el equipo asume la responsabilidad individual y compartida sobre el trabajo, asegurar la participación activa y comprometida los miembros, si existe una promoción relaciones simétricas y recíprocas y, finalmente, informar sobre el desarrollo de interacciones basadas en el diálogo y la reflexión. Dicho instrumento será adaptado para incorporar en la consulta elementos de frecuencia con que éste trabajo se desarrolla, siguiendo las sugerencias de los Estándares Indicativos de Desempeño.

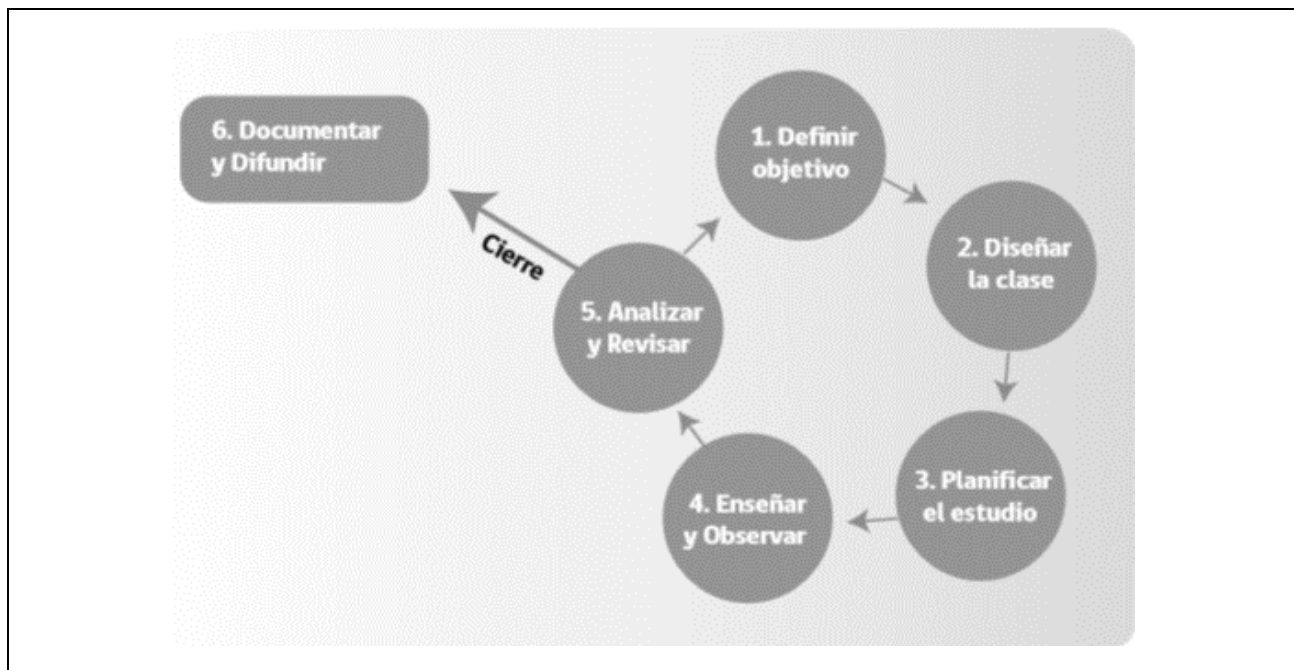


Figura 11: Fases del Ciclo de Estudio de Clase. Esquema tomado de MINEDUC, s.f., p.6.

Durante la **Jornada 10** el facilitador y los docentes involucrados, denominados núcleo impulsor, desarrollan una primera sesión para comenzar a perfilar la clase que será planificada, para ello deben definir una problemática a abordar. El facilitador debe enfatizar que los objetivos de los estudios de clases son amplios, como es el caso de habilidades cognitivas complejas, habilidades de asignatura o aspectos socioemocionales como la motivación, las que demandan un tratamiento transversal.

A su vez, se instruye que el 2° básico será el curso y lenguaje la asignatura en que se desarrolle la clase explicando que: Es posible obtener datos de la Evaluación Progresiva en tres momentos del año lo que permitirá evaluar el impacto de la intervención; la evaluación progresiva se centra en la evaluación de habilidades lectoras facilitando la definición de una problemática dentro de dichas habilidades; y además, coincide con los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) por lo que el aprendizaje obtenido del diseño de la clase permitiría replicar la experiencia por los docentes participantes en los niveles en que se desempeñan.

Algunas de las preguntas sugeridas para definir la problemática son ¿Qué aprendizajes esperamos desarrollar en los estudiantes? ¿Qué desafíos observamos para alcanzarlos? Se

utilizan los objetivos previamente priorizados sobre los que desarrollarán estrategias de trabajo centradas en las habilidades. Posteriormente, es posible esperar los resultados del diagnóstico entregado por la evaluación progresiva durante las primeras semanas de marzo para ser usados como insumos para realizar ajustes. Se propone un dispositivo de planificación de la clase para ser analizado y ajustado según las sugerencias que puedan aparecer.

La **Jornada 11** consta de trabajo con el núcleo impulsor con el objetivo de seleccionar un contenido específico a abordar en la clase primando su relevancia dentro de la asignatura. Para su elección se instala la premisa de trabajo "cómo a través de X contenido, puedo desarrollar X habilidad". Una vez definido lo anterior se comienza la planificación descriptiva de la clase pensando en estrategias pedagógicas que permitan alcanzar el objetivo esperado. Se plantean las siguientes preguntas orientadoras para el diseño:

- ¿Qué actividades y materiales se utilizarán en la clase? ¿Cuál será la secuencia adecuada?
- ¿Las actividades permiten visibilizar el pensamiento del alumno? ¿Qué tipo de respuesta se espera promover en los estudiantes?
- ¿De qué manera las actividades permitirán alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto?

Se propone utilizar sugerencias didácticas de las Orientaciones pedagógicas para Comprensión de lectura de 2° básico entregadas por la Evaluación Progresiva ya que se descomponen por ejes de habilidades.

Con respecto a la **Jornada 12**, esta se realizará luego de haber concluido el diseño de la clase, y busca acordar cuándo se realizará la observación de la clase por parte de los demás miembros del núcleo impulsor. Para ello debe planificar cómo se estudiará, cómo se observará al grupo de estudiantes, qué tipo de evidencias recogerán para evaluar el aprendizaje de los estudiantes según la problemática definida inicialmente (pauta de observación, registro descriptivo, filmación, respuestas escritas de estudiantes, etc.). Se sugiere pauta de reflexión posterior para ser analizado y ajustado según sugerencias.

En cuanto a la **Jornada 13**, se desarrollará una vez iniciado el año escolar y posterior a la ejecución del diagnóstico de la Evaluación Progresiva. Está destinada a desarrollar la observación de la clase diseñada y a la recolección de datos como insumos para la posterior reflexión a la implementación de la clase a efectuarse en la **Jornada 14**, pensando en un posible rediseño de elementos claves para continuar con el proceso de mejora de la estrategia, constituyendo una instancia fundamental para el proceso. Durante la Jornada 14, el facilitador debe basar la reflexión en asuntos objetivos como la respuesta de los estudiantes y los resultados de las actividades, la evidencia recogida, y responder a "qué, cómo y por qué aprendieron los estudiantes".

Para responder a tales interrogantes se sugieren las siguientes preguntas para el reporte:

- ¿Qué evidencias de aprendizaje se observaron en la clase? ¿Qué respuestas de los estudiantes llamaron la atención? ¿Las intervenciones de los alumnos son aprovechadas por la docente para incorporar quiebres cognitivos? ¿El error se trabaja como una oportunidad de aprendizaje en la clase? ¿Qué podemos decir de su comprensión a partir de esa evidencia?
- ¿Qué estrategias utilizadas por el docente resultaron más efectivas? ¿Por qué? Ejemplos.
- ¿Se logró el objetivo de aprendizaje? ¿Qué aspectos fueron los que más y los que menos se lograron?

Finalmente, se realiza un contraste del diseño de clase elaborado por los docentes, con lo que efectivamente ocurrió, definiendo qué cambios o ajustes le harían al diseño. ¿Qué sugerencias le harían a esta clase? ¿Qué aspectos podrían modificarse o mejorarse? Esta actividad da inicio a ciclos sucesivos de perfeccionamiento de la estrategia.

La **Jornada 15**, planeada para ser ejecutada durante el mes de julio, cierra la etapa inicial de los ciclos de estudio de clase, para ello, el núcleo impulsor tiene la misión de ejecutar una jornada para contar la experiencia al resto de los docentes del establecimiento sobre cómo funciona un Estudio de Clase, comentando cómo se identificó la problemática, conocer las clases realizadas y la reflexión posterior a su implementación, además de dar cuenta del impacto de la estrategia a través de un análisis de la información entregada por el diagnóstico y monitoreo la

evaluación progresiva en la asignatura de lenguaje en 2° básico constatando la existencia o no de movilización entre los niveles de logro en los resultados de aprendizaje.

Se aplicará nuevamente el instrumento de Autoeficacia Colectiva Docente de Roger Goddard (2002) y la pauta de Evaluación de la Calidad de la Colaboración del MINEDUC (2019) a todos los docentes del establecimiento, tal como ocurrió el inicio del proceso, esto como evaluación de salida del proceso para constatar diferencias entre el grupo de docentes que participará del proceso y quienes no.

Finaliza la jornada con la siguiente pregunta a los demás docentes como parte del ejercicio ¿Qué aportes piensa usted que puede significar al trabajo de los docentes de su escuela, la realización de un diseño colectivo y la observación de una clase?

Tabla 12: *Detalle de estrategia para el Estudio de Clases*

RESULTADO ESPERADO	INDICADORES DE RESULTADO	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	DESCRIPCION ACTIVIDADES	RESPONSABLE
Política de desarrollo profesional docente definida, aumento de colaboración profesional y mejora de la autoeficacia colectiva docente.	A) 100% de los involucrados en la innovación son capacitados en la jornada.	A) Lista de asistencias a jornadas.	JORNADA 9: Capacitación y acompañamiento externo para equipo directivo, técnico pedagógico y docentes de NT1 a 4° básico en torno a la estrategia de Estudio de Clases y sus fases, constituyendo un núcleo impulsor. Socialización de características de la estrategia. Definición de un facilitador dentro del equipo UTP que debe ocuparse de mediar la discusión y asegurar el desarrollo de las reuniones. Se informa del tiempo semanal para trabajar colaborativamente durante el año. Primera aplicación de instrumento para medir autoeficacia colectiva docente y de evaluación de la calidad de la colaboración como evaluación inicial a núcleo impulsor.	Asesor, equipo directivo y UTP
	B) Problema educativo operacionalizado	B) Informe o acta de capacitación y de jornadas de trabajo.	JORNADA 10: EL núcleo impulsor define una problemática a abordar en 2° básico. Se utilizan los objetivos previamente priorizados para abordar habilidades. Uso de datos entregados por la evaluación progresiva del año como insumos para diagnóstico y evaluación de la estrategia. UTP propone dispositivo de planificación de clase para ser analizado y ajustado según sugerencias.	UTP
	C) 100% del núcleo impulsor trabaja colaborativamente en las jornadas de estudio de clase.	C) Horario de trabajo colaborativo.	JORNADA 11: A partir de la definición de la problemática, se elige un contenido específico para diseño de clase. La planificación descriptiva de la clase debe considerar estrategias pedagógicas que permitan alcanzar el objetivo esperado.	UTP
	D) 100% del equipo pedagógico toma conocimiento de la estrategia luego del término del ciclo de trabajo.	D) Pauta de planificación de clase consensuada.	JORNADA 12: El grupo acuerda cuándo se realizará la observación de la clase y diseñan protocolo de observación para evaluar el desarrollo ésta según la problemática definida inicialmente (pauta de observación, registro descriptivo, filmación, respuestas escritas de estudiantes, etc.). UTP presenta pauta de reflexión posterior a observación de clases para ajustar según sugerencias.	UTP
	E) Aumento de percepción de autoeficacia docente/ Evaluación de la Calidad de la Colaboración.	E) Planificación descriptiva de la clase.	JORNADA 13: Grupo docente realiza acompañamiento en implementación de la clase para recoger información, según acuerdos previos, que permitan la posterior reflexión.	UTP
	F) Plan de desarrollo profesional docente.	F) Protocolo de observación consensuada.		
		G) Pauta de reflexión consensuada.		
		H) Informe de encuestas de entrada/salida autoeficacia colectiva docente/		

		Evaluación de la Calidad de la Colaboración.  D) Informe sobre resultados de diagnóstico y monitoreo de Evaluación Progresiva.	JORNADA 14: Núcleo impulsor se reúne a reflexionar sobre clase para un posterior rediseño. El facilitador debe basar la reflexión en aspectos evidenciados como la respuesta de los estudiantes, el desarrollo de actividades u otra evidencia recogida. Contraste del diseño de clase elaborada por los docentes, con lo que efectivamente ocurrió para acordar ajustes al diseño.	
			JORNADA 15: Núcleo impulsor destina una jornada para compartir experiencia del Estudio de Clase con el resto de los docentes del establecimiento, comentando impactos evidenciados en el aprendizaje de los estudiantes. Segunda aplicación de instrumento para medir autoeficacia colectiva docente y de evaluación de la calidad de la colaboración para posterior análisis. Se rescatan opiniones de sobre potencialidad de la actividad desde el resto de los docentes.	UTP y núcleo impulsor

La propuesta de estudio de clases permite que, a partir del intercambio permanente de experiencias y reflexiones entre los docentes, todos los involucrados vayan introyectando lógicas de razonamiento al momento de planificar sus clases, permitiendo que éstos puedan desarrollar autonomía de trabajo, responsabilización de resultados de las clases y un sentido colegiado de trabajo con sus pares, aspectos que buscan ser replicados en el resto del cuerpo docente en los años sucesivos. Resulta fundamental que al replicar nuevos ciclos de estudio de clases según las necesidades identificadas los resultados sean socializados y también cotejar la sistematicidad de la práctica con los resultados de las evaluaciones de monitoreo y trayectoria de la evaluación progresiva del nivel.

## 6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

### 6.1. El impacto de las prácticas de liderazgo educativo en el aprendizaje escolar.

Abordar la problemática de la mejora escolar implica considerar el rol que juega el liderazgo escolar en los esfuerzos que las organizaciones realicen para lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes. Una idea inicial y sintética sobre el liderazgo escolar será tomada de Antonio Bolívar, para quien el liderazgo es

*“[...]fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer*

*en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes” (Bolívar, A., 2010, p.13).*

Tal como deja entrever Bolívar, el liderazgo no se identifica con una forma definida, sino que puede llevarse a la práctica en distintas dimensiones de acuerdo a la necesidad contextual del establecimiento educacional. Para los fines de esta propuesta de mejora nos centraremos en el liderazgo pedagógico o instruccional, el que dará sustento a las estrategias propuestas.

El Liderazgo Instruccional se focaliza en el rol del equipo directivo y técnico-pedagógico y en las prácticas que éstos realizan, tales como “[...]coordinar, controlar, supervisar y desarrollar el currículum y la enseñanza” (Hallinger, P., 2010, p.6) en el contexto de la gestión pedagógica de las escuelas. El líder instruccional está centrado en metas y el propósito de la influencia ejercida por este tipo de líderes es mejorar los resultados de aprendizaje.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué relación existe entre liderazgo y mejoramiento educativo? para Tony Bush “[...]Existe amplio consenso que, descontando la enseñanza en el aula, el liderazgo es el elemento que más incide en los aprendizajes de los estudiantes” (Bush, T., 2016, p.9). Siguiendo la misma idea, para Stephen Anderson, la evidencia científica recogida durante décadas de investigación indica que un exitoso liderazgo educativo tiene resultados más notorios en el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas vulnerables (Anderson, 2010, p.35), lo que no significa que esté ausente en las escuelas cuyas condiciones psicosociales sean más favorables.

Además, tal como indica la Figura 12, es necesario tener en cuenta que el éxito del liderazgo escolar con incidencia en la gestión pedagógica y curricular no se debe al impacto directo que los directivos puedan tener sobre los estudiantes de las escuelas, sino que se trata de una incidencia en las motivaciones, capacidades y condiciones del trabajo de los profesores, que sí tienen un influjo de tipo indirecto sobre los resultados de los estudiantes al incidir sobre las prácticas docentes (Anderson, S., 2010; Bolívar, A., 2010).

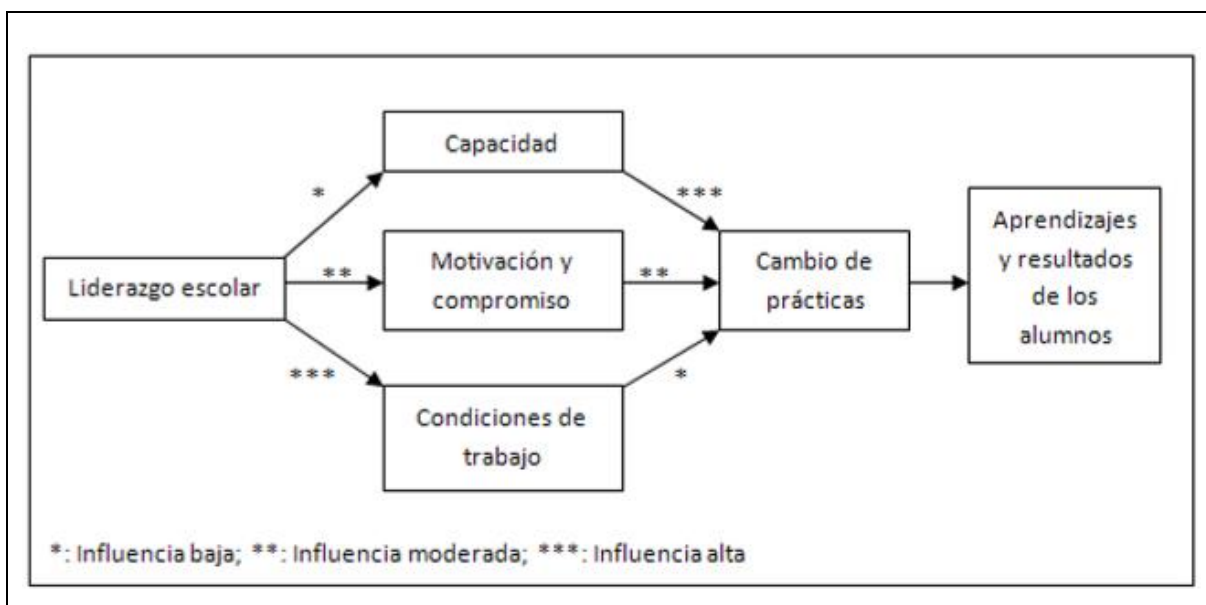


Figura 12: Los efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje de los estudiantes. Esquema tomado desde Antonio Bolívar, 2010, p.19.

Considerando la influencia indirecta del liderazgo en los aprendizajes, Christopher Day (en Bolívar, A., 2010, p.19), evidencia que el mayor grado de intervención directa ocurre sobre las condiciones de trabajo, y en contraparte, la menor injerencia se halla sobre las capacidades docentes que a la larga es la de mayor incidencia directa en el aula de clases, aspecto a mejorar que se erige como uno de los mayores desafíos para los líderes escolares.

Resulta interesante rescatar la idea sobre el Liderazgo centrado en el Aprendizaje, planteado por Kenneth Leithwood quien indica que éste es una función que debe ser ejercida de manera *contextual* y *contingente* (2009, p. 19) ya que no existe una manera universal de ejecutarse ya que debe practicarse de acuerdo a las características de la organización social. La misma idea recoge Antonio Bolívar (2010, p. 15) quien rescata la lógica más pragmática del liderazgo al confluir ideas del liderazgo transformacional -que apunta a rediseñar la organización-, e instruccional -que busca mejorar la educación ofrecida-, bajo un enfoque integrado que apunta a ser más sensible al contexto en donde se aplica con el objeto de responder de una manera más eficaz a las contingencias de los centros educativos, dado que no existe un modelo que entregue una respuesta plenamente satisfactoria desde una trinchera dogmática, lo que impide en ocasiones una mejora en los aprendizajes. Según Tony Bush, esta forma de desarrollar prácticas de liderazgo, se denomina *Contingente* y “[...]brinda un enfoque alternativo al asumir el



carácter diverso de los contextos escolares y las ventajas de adaptar los estilos de liderazgo a cada situación en particular” (Bush, 2016, p.32).

Los estudios internacionales y nacionales respecto al rol del director y docentes con funciones directivas dejan entrever la necesidad de desarrollar o implementar estas prácticas de una manera estratégica que respondan a esta cualidad de *contingente*. Resulta necesario en este punto indicar que las denominadas prácticas de liderazgo son actividades sostenidas en el tiempo insertas en las organizaciones que movilizan a las personas y sus interacciones para generar aprendizajes coherentes con una visión compartida por la comunidad. De este modo, las buenas prácticas de liderazgo se definen en cuanto a su potencial metódico, es decir, a que permiten responder a la solución de un problema, evaluar resultados derivados de prácticas y, finalmente, permiten sistematizar sus procedimientos y métodos.

Kenneth Leithwood, propone un modelo que describe cuatro categorías que suman catorce prácticas para un liderazgo efectivo, resumidas en la Figura 13 presentada a continuación “Prácticas claves para un liderazgo efectivo” (Leithwood, K., y Riehl, C. en Anderson, S., 2010, p.39).

Categoría	Práctica	
<b>Mostrar dirección de futuro,</b> Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un "propósito moral" (Leithwood et al, 2007)	Visión (construcción de una visión compartida)	Motivaciones
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	
	Altas expectativas	
<b>Desarrollar personas</b> Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas	Atención y apoyo individual a los docentes	Capacidades
	Atención y apoyo intelectual	
	Moldeamiento (interacción permanente visibilidad con alumnos y estudiantes)	
<b>Rediseñar la organización</b> Establecer condiciones de trabajo que le permitan a personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades	Construir una cultura colaborativa	Condiciones de Trabajo Docentes
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	
<b>Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela</b> Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clase	Dotación de personas	
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	
	Monitoreo (de las practicas docentes y de los aprendizajes)	
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	

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

Figura 13: Prácticas clave para un liderazgo efectivo. Esquema tomado desde Stephen Anderson, 2010, p.39.

La propuesta de mejora considera tres categorías presentadas en la Figura 13, comenzando por la *Dirección de Futuro* que alude a la construcción de una visión del aprendizaje compartida y validada que oriente el trabajo pedagógico del centro educativo, estableciendo un propósito moral del trabajo, abordando ámbito motivacional y “tiene un contenido fuertemente transformacional [...] refiere una serie de prácticas en las cuales se orienta a desarrollar una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas, con el objetivo de que las personas que ahí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito” (Leithwood, K. citado en Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – CEPPE, 2009, p.25).

La categoría referida *Rediseñar la Organización* implica entender que las prácticas no solo estructuran relaciones sino también se refieren “[...]a construir en su interior una cultura colaborativa” (CEPPE, 2009, p.26), siendo este elemento uno de los aspectos a ser abordado en la

propuesta de mejora, ya que las acciones asociadas al trabajo colaborativo contribuyen a la generación de capacidades y de condiciones que facilitan el trabajo profesional.

Finalmente, la dimensión *Gestionar la Instrucción* comprende las condiciones de trabajo de los docentes, y abarca las prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en ella, entregando luces sobre cómo se organizan estos procesos, orientando el quehacer al logro de resultados educativos obtenidos producto del trabajo al interior de la sala de clases (CEPPE, 2009, p.28). Esta categoría busca resguardar que el proceso educativo transite por las sendas esperadas, por lo que la etapa de preparación, implementación y monitoreo, además de la evaluación de resultados constituyen momentos relevantes para corregir o mejorar deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este conjunto de prácticas enmarcadas en las mencionadas categorías busca impactar en las previamente mencionadas variables mediadoras del trabajo docente, asociadas a las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo, ubicándose entre las prácticas de liderazgo y los resultados de los alumnos.

Los documentos ministeriales vigentes en nuestro país, como es el caso de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos y sus Sostenedores (2014), en adelante EID, y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), en adelante MBDLE, que recoge los aportes de Kenneth Leithwood en las cinco dimensiones que lo constituyen y que traduce a prácticas específicas cuya finalidad es orientar la acción de directivos en prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar efectivo.

Además, ambos documentos, son enfáticos en sindicar al Director como el principal líder y responsable de los resultados formativos y académicos de los establecimientos (MINEDUC, 2014, p.53) por lo que se espera sea capaz de generar una organización adecuada para efectuar una “gestión institucional coordinada y eficaz” (MINEDUC, 2014, p.43). Sobre esto último destacan que

*“[...]la gestión pedagógica constituye el eje del quehacer de cada establecimiento, ya que este tiene por objetivo central lograr el aprendizaje y el*

*desarrollo de sus estudiantes. Para ello, es necesario que los profesores, el equipo técnico-pedagógico y el director trabajen de manera coordinada y colaborativa” (MINEDUC, 2014, p.69).*

De este modo, se puede entender que el liderazgo educativo debe tener necesariamente el foco en la gestión pedagógica y curricular, ya que en ellas descansa la razón de existir de las instituciones educativas. El MBDLE, realiza precisiones sobre los conceptos de *Liderazgo* y *Gestión*, indicando que el primero de éstos “se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico” (2015, p.9), mientras que la gestión “se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sostenibilidad” (2015, p.9). Para ello, los líderes deben hacer interactuar estrechamente las prácticas del director, del equipo técnico-pedagógico y de los docentes, además de abarcar desde la coordinación de actividades hasta la evaluación de la enseñanza-aprendizaje, entregando el protagonismo de la gestión curricular en actividades tales como monitorear las prácticas docentes, retroalimentar y proveer apoyo técnico a los docentes de forma sistemática, de tal modo de impactar, como se mencionó previamente, de modo indirecto sobre el aprendizaje de los estudiantes.

## **6.2. La evidencia en el contexto nacional sobre las prácticas de liderazgo.**

Ya en el año 2004, los investigadores nacionales Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski abordaban el tema de efectividad en escuelas chilenas con alta vulnerabilidad en el libro “*Se puede*”, indicando que buenos resultados sólo eran posibles de obtener a través de una gestión institucional con foco en los procesos pedagógicos. Mencionan ocho claves que explican la obtención de buenos resultados independientemente si se tratase de un colegio municipal, subvencionado o particular, destacando que estos se apoyan en “el liderazgo directivo y técnico, [son] proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional” (Bellei, C. *et al.*, 2004, p.13).

Los mismos autores indican que los resultados académicos alcanzados hunden sus raíces en lo que la experiencia de los centros educativos les indica como útil para el logro de

aprendizajes de sus estudiantes, y no por la adopción de enfoques pedagógicos y didácticos determinados.

Algunas de las características descritas para las escuelas denominadas *críticas*, es decir, que presentan bajos resultados SIMCE en nuestro país -importa destacar la referencia hacia tales resultados, pero que sólo refleja una de las dimensiones de los buenos resultados de aprendizaje-, son sintetizadas en el cuadro siguiente evidenciando su correlación con las categorías planteadas por Liethwoow y Kiehl. Si bien se trata de datos recogidos durante el año 2004, es clara la continuidad existente al día de hoy, y más específicamente al momento de abordar el estudio de caso presentado en este trabajo ya que, al menos siete de los diez aspectos presentados se pueden hallar con claridad en el diagnóstico realiza do.

- ✓ Escuelas que no toman conciencia del espacio educativo que lideran y gestionan. Sin *visión educativa*.
- ✓ Ausencia de liderazgos pedagógicos. Escasean también los liderazgos institucionales: *"directivos y jefes que no están en las escuelas"*.
- ✓ Gestión ineficiente y poco efectiva. Los recursos existentes (en general pocos) se desaprovechan.
- ✓ Clima escolar inapropiado para el aprendizaje (Indisciplina general, incumplimiento de horarios, inasistencia y frecuente permisos docentes, malas relaciones interpersonales; en casos extremos, violencia).
- ✓ Docentes no comprometidos con la escuela y, en general, resistentes a los cambios (se valora mucho la estabilidad).
- ✓ Ausencia de trabajo en equipo y cooperativo de los docentes, de reflexión pedagógica y de apoyo en la planificación y evaluación.
- ✓ Bajas expectativas de docentes y directivos en cuanto al futuro de niños y niñas con pocas expectativas y, en general, con baja autoestima.
- ✓ Escuelas sin estrategias para incorporar a los padres, que no *gestionan* el apoyo de las familias. Muy bajas expectativas con respecto a lo que ellas pueden aportar. Familias desinformadas sobre lo que ocurre al interior de las escuelas y sus resultados, poco presentes en las escuelas.
- ✓ Sostenedores que se involucran poco en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos.
- ✓ Escuelas que no tienen contactos ni redes de apoyo relevantes.

*Figura 14:* Gestión institucional y pedagógica en escuelas críticas (bajos resultados SIMCE). Esquema tomado desde Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D., 2004, p.75.

Desde la Figura 14 presentada previamente, resulta relevante mencionar que al menos los seis primeros puntos se pueden asociar directamente con la gestión curricular y pedagógica y cómo éstas son abordadas institucionalmente.

En cuanto a las prácticas docentes realizadas en estas escuelas críticas, entendiendo esto como el trabajo al interior de aula considerando la relación directa entre docente y estudiante, distan mucho de las escuelas consideradas como efectivas en donde el trabajo docente “*se asume como una tarea de equipo que se expresa en planificación conjunta, determinación de metas, mecanismos de supervisión y acompañamiento, evaluación sistemática y labores en las cuales la unidad técnico-pedagógica cumple un papel central*” (Bellei, C. et al., 2004, p.89), dejando entrever un trabajo que tiene un cariz fuertemente orgánico que propicia tanto, el logro de aprendizajes, como el desarrollo profesional de sus docentes. Es posible establecer relaciones determinantes entre la gestión institucional y pedagógica de las escuelas críticas con las características de las prácticas docentes en dichos establecimientos, en tanto se hace cargo de la gestión pedagógica al tener implicancias sobre la implementación de políticas, procedimientos y prácticas que sirvan para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo en general (MINEDUC, 2014, p.69); y por otro lado, como la gestión curricular que se ocupa esencialmente del procesos de enseñanza-aprendizaje encabezados por el director y su equipo técnico-pedagógico quienes tienen la responsabilidad de generar los lineamientos pedagógicos que

*“[...]apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases, entreguen apoyo a los docentes en la sala de clases, coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes” (Ulloa, J. y Gajardo, J.,2017, p.5).*

Evidencias recogidas desde investigaciones nacionales de la última década indican que las prácticas de liderazgo que influyen en la gestión curricular son particularmente débiles en nuestro contexto educativo y que en general, su nivel de despliegue no es considerado por los directivos como factor explicativo de los resultados educativos que los centros educativos obtienen. Frente a esto, Ulloa, Nail, Castro y Muñoz, indican en su estudio que los directores de escuelas municipales con población vulnerable se ocupan mayormente de actividades ajenas a los procesos de enseñanza-aprendizaje siendo los procesos de gestión los que concentran el uso del tiempo, tal es el caso de la administración de recursos humanos, financieros o materiales

(Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., y Muñoz, M., 2012, p.128) dejando en un segundo plano el trabajo prioritario sobre aspectos pedagógicos bajo el argumento de la escasez de tiempo para mirar las escuelas desde dentro de las aulas.

### **6.3. La importancia de la visión compartida para el cambio y mejora en los centros educativos**

La inconsistencia de la gestión institucional con foco pedagógico abre la discusión sobre el sentido otorgado a las labores que concentran la energía de trabajo, resaltando la importancia de la visión existente en las escuelas al momento de abordar una de las situaciones más complejas para los líderes escolares dentro de los procesos educativos como lo son la instalación de prácticas que apunten a la generación de cambios al interior de la organización. Este cambio puede entenderse simplemente como el tránsito de una situación inicial insatisfactoria a una final que presente características de mejora con respecto lo existente. Sin embargo, para que esta intención de cambio pueda concretarse con éxito debe estar permeada por un sentido compartido en los involucrados en el proceso, considerando que naturalmente puede existir un rechazo a la modificación del *statu quo*, sintiendo ambivalencia e inseguridad sobre sus propias capacidades al asumir el riesgo de iniciar algo nuevo (Fullan, 2002), pero que a su vez puede traer asociadas sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional en caso que el proceso se asiente.

Desde este último punto se desprende que por más razonable que sea una propuesta realizada, el camino de su implementación puede ser fuertemente condicionado por el impulso de rechazo de sus participantes, dando paso a lo que constituye la parte más compleja que es la creación de una convicción de generar una realidad nueva, situación que es necesario cargar de sentido, instaurando en un primer momento un sentido de urgencia (Kotter, 1995) que contribuya a matizar los costos/beneficios asociados, ya que, inicialmente pueden estar ausentes los motivos que respalden algún cambio que rompa la inercia de las prácticas instaladas.

El Modelo de Kotter para instalar procesos de cambio comprende varias etapas que lo componen, siendo éstas: establecer un sentido de urgencia, crear un grupo que pueda liderar el cambio, crear una visión del cambio a impulsar, comunicar la visión para que sea apropiada para todos, generar condiciones para que los involucrados se empoderen, presentar metas logrables a

corto plazo, mantener persistencia en el cambio y finalmente, la institucionalización del cambio (Kotter, 1995).

Para que los procesos de cambio sean factibles de realizar, es requisito que existan elementos que den impulso a ciertos cuestionamientos que actúen como incentivos para la reflexión sobre las decisiones de adoptar innovaciones (Fullan, 2002) y que no solamente sean aceptadas como una imposición de reestructuración, sino como un acto de fe sobre el proceso que apunte a la reculturización de una comunidad –prácticas, valores, hábitos y creencias- sin correr el riesgo de que la resistencia implique el fracaso de éstas.

La resistencia puede deberse en gran medida a la realidad subjetiva de los docentes quienes mayormente experimentan una cultura cargada de procedimientos de ensayo y error que no consideran necesariamente la reflexión o el razonamiento lógico (Fullan, 2002), en donde además se ven expuestos a incidentes de distinta naturaleza que se desprenden como efectos de sus prácticas profesionales, lo que da paso a una dinámica de sobrellevar el día a día, negando la posibilidad de plantear cambios con profundidad y pensados a largo plazo, empero, desarrollar tal visión requiere de un trabajo concienzudo que tenga fundamentos basados en evidencia como puede ser la indagación sobre de las prácticas asociadas al contexto y que además involucre al profesorado en su diseño, situación que a la larga le otorgará validez al proceso (González-Weil *et al.*, 2014).

Experiencias chilenas de mejora registradas en investigaciones indican las situaciones que actuaron como resortes para iniciar procesos de cambio y mejora tienen como origen común la existencia de rendimientos académicos críticos que abrió la puerta a impulsos externos tales como *“recursos y proyectos asociados a la reforma educacional, cambio de director o jefe de UTP, llegada de nuevos profesores, una amenaza exterior, alarma por muy malos puntajes SIMCE”*, los que asociados con los procesos internos de éstas escuelas y la convicción de los docentes sobre la necesidad de un cambio debido a la insostenibilidad de la situación en que se encontraban (Bellei, C. *et al.*, 2004, p.15), allanaron el camino para iniciar sus propias trayectorias de mejoramiento con foco en lo pedagógico.



Las situaciones mencionadas fueron consideradas como impulsoras de procesos transformacionales en los establecimientos, dentro de lo que se inserta el fijar rumbos en la organización. Esto allanó el camino para que la construcción de una visión compartida de aprendizaje fuese el punto de partida de la propuesta de mejora ya que, asocia un sentido de urgencia ante los sostenidos malos resultados y con una visión de lo que se busca alcanzar en el futuro. Según Peter Senge, una visión compartida responde a la pregunta ¿qué deseamos crear?, indicando a continuación que “[...]Las visiones compartidas son imágenes que lleva la gente de una organización. Crean una sensación de vínculo común que impregna la organización y brinda coherencia a actividades dispares” (Senge, 2010, p. 261) constituyendo un elemento aglutinador de los esfuerzos colectivos de los miembros de una organización, entrega un referente para mantener el rumbo en el proceso durante los momentos de dificultad, alentando los esfuerzos a largo plazo sustentado en consensos generales.

Sin embargo, la visión termina por constituir el *qué quiero lograr*, dejando la incógnita sobre *cómo debo actuar o qué debo hacer* para completar tal misión, aspecto que debe completarse con las acciones pertinentes para tal propósito. Importante en este punto es lograr ciertos éxitos iniciales que tributen a la mantención del entusiasmo inicial a modo de refuerzo para que sea sostenible a largo plazo (Senge, 2010, p. 286), evitando que éstas se extingan ante las dificultades que vayan apareciendo y que impidan alcanzar la visión compartida debido a la incertidumbre.

Según lo mencionado en los párrafos previos sobre la visión es que la que estrategia comprende el desarrollo de actividades que buscan explorar las creencias previas sobre el aprendizaje en los docentes y qué es lo que éstos hacen para lograrlos, de tal modo de evidenciar como los esfuerzos individuales responden a visiones particulares y no comunes, afectando negativamente en lo que se espera lograr como organización, reflejado en la deficiencia de los resultados de aprendizajes en los estudiantes (MINEDUC, s.f.a, p.3), a la vez se evidencia la necesidad de realizar cambios en la manera de hacer las cosas, adoptando lo que Robinson denomina como mirada retrospectiva, en donde la visión permite ver las restricciones del presente como aspectos a gestionar para lograr lo deseado (Robinson, J. en Rivero, E., Zoro. B. y

Aziz, C., 2018, p.9), no siendo determinantes para la situación de la escuela, pero demandan esfuerzos conjuntos en el ahora.

Lo anterior es lo que Senge (2010) denomina como tensión creativa, resultante del contraste entre la visión y la realidad de la escuela, punto de encuentro en que permite la conformación de una visión aterrizada, pero a la vez desafiante y, por lo tanto, logable para los esfuerzos que se destinen a ella. Esta tensión “tiene un enorme potencial movilizador de talentos, recursos y capacidades [...] es capaz de generar emoción, anticipación y deseo de actuar” (Rivero, E., Zoro. B. y Aziz, C., 2018, p.10) que es lo que se busca rescatar en el cierre de la construcción de la visión al interrogar sobre qué es lo requerido desde los ámbitos de la gestión escolar y liderazgo, desde la gestión de la enseñanza y desde el desarrollo profesional (Gajardo, J., 2019) para alcanzar la visión construida, dando espacio a que sea el propio equipo pedagógico quien evidencie tales necesidades, para ser gestionadas a partir este marco de referencia común que sustentará el quehacer pedagógico desde una perspectiva alineada (MINEDUC, s.f.a, p.5).

Con respecto a qué es lo que caracteriza a una visión compartida, autores nacionales indican que al menos debe existir tres dimensiones que dan cuenta de ello: su forma y contenido; su apropiación permanente; y su proceso de co-construcción (Rivero, E., Zoro. B. y Aziz, C., 2018, p.11). Sobre las dimensiones señaladas previamente, la estrategia de indagación y co-construcción diseñada busca hacerse cargo de ellas, al momento de develar cuál es su contenido esencial definido en gran parte por la situación problemática del establecimiento y cómo se proyecta ésta a una realidad mejorada que responde a los deseos de las personas que participan del proceso, creando su forma y contenido.

Sigue a esto un proceso permanente de reflexión y reelaboración entre los miembros del equipo pedagógico, sin lineamientos definidos a priori, sino que entregando insumos que ayudasen a tal proceso de co-construcción, disminuyendo las posibilidades de resistencia devenidas de una percepción de imposición que deriven en acatamientos y no en un compromiso genuino. Fundamental es que las personas puedan sentir reflejada su visión

personal en la construcción de esta visión institucional asumiendo un compromiso y apropiación de ésta.

Finalmente, para el proceso de apropiación permanente de la visión compartida, resultan fundamentales las etapas previas en donde se logre aprender del proceso de compartir experiencias y buscar la forma en que cada individuo se responsabilice por hacer lo necesario para concretar la visión, generando como impacto esperado la mejora en los aprendizajes en los estudiantes por medio de mejores prácticas asociadas al desarrollo de una gestión pedagógica. En esta línea de análisis, Gajardo (2019) indica que el reconocimiento y problematización de una visión de aprendizaje contribuye a definir tanto las acciones de mejora requeridas a nivel de gestión, pero también a identificar las necesidades de desarrollo profesional docente, resultando necesario que los líderes mantengan viva la visión de manera permanente para actuar en coherencia.

#### **6.4. La mejora escolar desde la gestión curricular.**

Como se mencionó anteriormente, el sentido del cambio apunta al logro de una mejora deseada, en el caso de las escuelas plasmadas en los resultados escolares, a partir de la existencia de prácticas de aula adecuadas a los contextos y, por consiguiente, de una gestión escolar que tenga el foco en la enseñanza-aprendizaje (Gajardo, J., 2019, p.8) cuyos procesos sean sostenidos en el tiempo, y no sólo algo puntual. Para alcanzar esta sostenibilidad, es menester tener presente que las principales modificaciones deben generarse al interior de la institución para que éstas tengan profundidad y no se queden sólo en la superficie como ocurre normalmente con los estímulos externos –como las denominadas “capacitaciones”- que tienden a ser poco significativas y a diluirse con el tiempo (Bolívar, 2010, p.12).

Frente a esta situación, se promueve la construcción de capacidades a partir de una autoevaluación devenida de la relación dialógica entre los miembros de la comunidad, pero siempre con un carácter marcadamente formativo y tendiente a la mejora (MacBeath, 2011, p. 47). La importancia de construir capacidades en las escuelas se orienta a desarrollar conocimiento y competencias requeridas para obtener mejores aprendizajes e impactar el sistema educativo, sin embargo, estas deben ser gestionadas por los líderes escolares quienes

deben proveer de una infraestructura de funcionamiento acorde (Bolívar, 2010, p.11) que es uno de los primeros pasos considerados en la propuesta de mejora al momento de reorganizar horarios docentes, de UTP y revisar el calendario escolar con el objetivo de generar condiciones que favorezcan la implementación de acciones.

Con respecto a la necesidad de gestionar acciones para la mejora, los investigadores nacionales Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni (2015) señalan que la gestión curricular es parte del “Motor interno de la efectividad educacional” (p.88), desde el cual las *escuelas efectivas*, -es decir, aquellas que logran buenos resultados de aprendizajes sostenidos en el tiempo-, organizan, coordinan, implementan y monitorean el trabajo técnico, el que a la larga determina el nivel de desempeño que pueden alcanzar y también su sostenibilidad, precisando que:

*“[...] el énfasis en la enseñanza se materializa en un intenso trabajo de planificación de clases y de seguimiento de los procesos de aula, realizado con mucha eficiencia, basado en fuertes grados de coordinación y trabajo colaborativo docente, lo que se combina en algunos casos con alta especialización de los profesores” (p.92).*

A partir de lo abordado en los párrafos previos, alusivo al estado de desarrollo de la gestión pedagógica y curricular en Chile, es posible establecer fuertes vínculos entre la situación diagnosticada en el establecimiento estudiado y el liderazgo pedagógico, aspecto que es recogido en la estrategia al posicionar en un papel más protagónico a las acciones de trabajo técnico con el afán de fortalecer ciertas capacidades y prácticas en el equipo gestor y de liderazgo, quienes adoptan como referencia lo indicado por los autores Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez (2015) quienes desarrollan una ruta para la gestión curricular desde donde se asentará un trabajo curricular progresivo, que para el año en curso considera algunos elementos básicos, pero inexistentes hasta el momento, como lo son la priorización de objetivos de aprendizaje, su distribución anual, entre otros.

En tal ruta de gestión *“se han sistematizado los procesos críticos que debiesen ser parte de un modelo de gestión curricular [...] para solucionar las necesidades de alineamiento curricular a nivel de los establecimientos” (Volante et al., 2015, p.98)*, y que se presenta en la Figura 15.

Número de paso	Descripción
Paso 1	Identificar y comunicar los contenidos considerados esenciales para todos los estudiantes
Paso 2	Asegurar que los contenidos esenciales sean entregados en el tiempo necesario y programado para su enseñanza
Paso 3	Secuenciar y organizar los contenidos esenciales de forma tal que los estudiantes tengan reiteradas oportunidades de aprenderlos
Paso 4	Asegurar que los profesores del nivel, se focalicen en estos contenidos esenciales durante sus sesiones de clases
Paso 5	Proveer estrategias y recursos para proteger el tiempo de enseñanza de los contenidos esenciales
Paso 6	Proveer retroalimentación y tiempo recuperativo para asegurar el aprendizaje de los contenidos esenciales en los estudiantes que requieren de soporte adicional
Paso 7	Distribuir la información en los diversos agentes que están comprometidos con el dominio de los contenidos esenciales en todos los estudiantes

Figura 15: Pasos para la gestión curricular. Esquema tomado desde Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez, G. 2015, p.98.

En la misma línea de análisis, también es importante destacar que todas las acciones tendientes a profundizar la gestión curricular están fuertemente intencionadas a una institucionalización dada por la regularidad con que se efectúan, la protección de los tiempos, y además, por estrecho vínculo existente entre docentes y directivos-UTP al alero de la colaboración, situación que se cruza con otra dimensión de importancia como es el profesionalismo y las capacidades docentes asociadas a la función que los líderes instruccionales pueden ejercer en el desarrollo del capital profesional al interior del centro educativo, otorgando a los docentes la posibilidad de tomar decisiones pedagógico-curriculares.

Algunas de las prácticas que se sumarán a los pasos de gestión curricular, es el monitoreo y acompañamiento docente, sugerencias entregadas por el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015.) para gestionar el mejoramiento basado en evidencias que

contribuyan a ajustar procesos tanto de implementación curricular como de prácticas de enseñanza.

Al respecto, y sobre la situación chilena, Antonio Bolívar indica que “el modelo administrativista-burocrático[...] presenta graves déficits para incidir en la mejora de los resultados[...] al respecto, el liderazgo pedagógico o instruccional de los contextos anglosajones puede ser de suma utilidad para potenciar dicho mejoramiento...” (Bolívar, 2010, p.10) constituyéndose dicho liderazgo como un factor de vital importancia para la mejora de la educación, ya que tal capacidad depende de que los liderazgos puedan contribuir a la construcción de capacidades internas que tengan raíces asentadas en el trabajo colaborativo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, pero para ello es menester superar el antiguo modelo que impide el liderazgo pedagógico.

Profundizando en el contexto nacional, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – en adelante CEPPE-, se refiere al trabajo curricular de la siguiente manera:

*“[...]refiere al alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de las escuelas en función del trabajo de enseñanza [...] Estas pueden ser de carácter formal, como es la supervisión, pero también y quizás más importante, pueden ser informales, como el trabajo conjunto con los profesores para buscar nuevas maneras de mejorar la enseñanza. El rol que cabría a los líderes [...] sería proveer de dirección a los docentes para una interacción efectiva entre pares”. (CEPPE, 2009, p.27)*

Se clarifica desde la cita anterior que el rol de los directivos es encauzar e intencionar el trabajo docente fomentando principalmente el trabajo colaborativo entre pares como una manera de alinear el trabajo entre los educadores.

## **6.5. El trabajo colaborativo como sustento de la mejora educativa.**

Este aspecto fue abordado en la última etapa de la propuesta de mejora en el desarrollo de la estrategia de Estudio de Clases ya que, aborda dos aspectos relevantes en la mejora escolar: los curriculares y el trabajo colaborativo; ayudando a promover una responsabilidad por

el proceso a la vez que contribuye a fortalecer el sentido de colegialidad entre los docentes, aspectos evidenciados por los docentes como actividades críticas en la escuela estudiada, indicando un trabajo parcelado entre ellos y un débil y poco sistemático seguimiento de las labores docentes al interior del aula.

Con respecto al estudio de clases, cabe destacar que se trata de una metodología de trabajo docente en la enseñanza de las matemáticas con origen en Japón, y que debido a sus resultados en aquel país ha despertado un interés global (Godfrey, D. et al, 2019), extendiéndose a por distintas regiones del planeta. Para el caso chileno, existen registros que acusan acercamientos esta forma de trabajo durante el año 2006 con visitas de profesores japoneses gestionadas por el CPEIP (Isoda, M., Arcavi, A., y Mena, A., 2007), con el objetivo de traer la metodología a la realidad nacional. Con respecto a esto último, Isoda y Olfos (2009), indican que para la implementación del Estudio de Clases en una comunidad o sistema educativo existen dos grandes desafíos:

*“[...]Disponibilidad de tiempo de los profesores para las reuniones de estudio y la observación de la clase planificada; Develado, y probablemente modificación, de las concepciones de los profesores sobre la disciplina y su enseñanza [...] de sus apreciaciones hacia la enseñanza como una práctica pública” (p.21).*

Según Isoda, el estudio de clases contiene una serie de características, entre ellas: es un proceso continuo que abarca desde la planificación hasta la reflexión de un clase; incluye la dimensión de desarrollo profesional; permite un abordaje pertinente del currículum; articula concepciones de los profesores a través de un proceso de indagación permanente; es flexible en sus metas en cuanto permite una reflexión permanente sobre qué aspectos restan por mejorar; permite un acopio de experiencias útiles para el establecimiento al no ceñirse a una corriente pedagógica particular (Isoda, M., 2011, p.67).

Con respecto a evidencia empírica sobre el desarrollado de estudios de clases, se debe recurrir a datos provenientes de realidades ajenas a la chilena. Para tales efectos, la información proporcionada por Godfrey et al (2019) a partir de una investigación realizada en escuelas de

Londres, evidencia aspectos relevantes sobre las percepciones entregadas por docentes involucrados en procesos de estudios de clases, revelando la consideración que se trata de un proceso colaborativo centrado en las necesidades de los alumnos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el desarrollo profesional se genera en torno a los esfuerzos realizados para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se solicitó a los docentes que se autoevaluaran en nueve áreas atinentes al trabajo pedagógico, mostrando mejoras considerables luego de ser parte de un proceso de estudio de clases y en su percepción de autoeficacia en varias de las nueve áreas mencionadas como es el caso de “considerar la voz de los alumnos” y “aprovechar los aprendizajes y experiencias previas de los alumnos”, pero sin poder evidenciar si el estudio de clases efectivamente contribuyó a la mejoría del rendimiento académico de las escuelas.

Es a partir de dichas consideraciones que se opta por incluir una evaluación sobre las percepciones de eficacia colectiva de los profesores como test de entrada y salida para el equipo docente que participará del inicio de la innovación en el establecimiento estudiando. La eficacia colectiva se refiere a “las percepciones de los profesores en la escuela de que los esfuerzos de todo el cuerpo docente tendrán efectos positivos en los estudiantes” (Goddard, R., 2002, p.100), y para ello se aplicará el cuestionario propuesto por el autor y adaptado por Líderes Educativos durante el año 2019, con el fin de proyectar la experiencia a la totalidad del equipo pedagógico en un aspecto al que reiteradamente se refería como deficitario en el diagnóstico institucional.

Por otro lado, el MINEDUC se ha ocupado de promocionar esta estrategia de desarrollo profesional detallando su funcionamiento de la siguiente manera:

*“[...]los profesores se reúnen en grupos pequeños para realizar un estudio sistemático, cooperativo y crítico de sus prácticas pedagógicas, a través de un ciclo que incluye la planificación conjunta de una clase, la ejecución de ésta por parte de uno de sus miembros, y luego su observación y análisis por parte del grupo”.*  
(MINEDUC, s.f., p.3)

Los elementos aludidos por el ministerio atienden a las causales identificadas como responsables del problema evidenciado en el diagnóstico, al garantizar un ejercicio activo de



planificación y reflexión sobre el currículum sin la necesaria participación activa de un directivo o miembro de la UTP -a pesar de ser parte del proceso-, e instalan prácticas de desarrollo profesional.

Sobre el profesionalismo, Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni (2015), señalan que tiene como elementos de base “la acumulación y desarrollo de capacidades profesionales [...] la existencia de confianza y un sentido profesional de colegialidad entre docentes, y la mantención de un clima escolar conducente al aprendizaje de los estudiantes”(Bellei, C. et al., 2015, p.88), en donde responsabilizan a los directivos del desarrollo continuo del capital profesional de las escuelas como medio para superar la continua complejización de las labores de enseñanza, acudiendo principalmente a los recursos existentes al interior del centro canalizándolos a través del trabajo colectivo del cuerpo docente.

Continuando con la misma idea, el MINEDUC destaca algunas características beneficiosas de la estrategia, y que se vinculan estrechamente con pasos previamente ejecutados en propuesta global, como es el caso de la construcción de una visión compartida y también de los nuevos pasos de gestión curricular, incluyendo en ello el trabajo de planificación sobre objetivos de aprendizaje priorizados:

*“[...]Permite alinear criterios entre docentes respecto a qué entienden por una buena práctica pedagógica; Mantiene un foco permanente en el aprendizaje de los estudiantes; Promueve relaciones simétricas y de confianza entre los profesores; Instala el hábito de aprender entre pares; Ayuda a que los profesores estén más sintonizados a la hora de estructurar sus clases y que desarrollen una visión compartida en relación con el impacto de su enseñanza en los estudiantes”.*  
(MINEDUC, s.f., p.4)

Para evaluar la mejora en la calidad del trabajo colaborativo en el establecimiento es que decidió incorporar un segundo instrumento que apunta a medir la Calidad de la Colaboración (MINEDUC, 2019) al iniciar y culminar el primer ciclo de implementación de la estrategia en conjunto con el instrumento que mide eficacia colectiva. El instrumento incluye en sus reactivos criterios que buscan dar cuenta de aspectos cualitativos de esta dimensión y que han sido

mencionados previamente, tal es el caso de la orientación a una meta común, la interdependencia en el desarrollo del trabajo, la interacción nutritiva que propicia un trabajo horizontal, el intercambio de conocimientos y experiencias, y si el trabajo derivó en resultados satisfactorios para todo el equipo. Sin embargo, se incorporarán reactivos tendientes a evidenciar la frecuencia con que el trabajo se desarrolla siguiendo las sugerencias de prácticas entregadas por los Estándares Indicativos de Desempeño (2014) y en el documento Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela (MINEDUC, 2019).

#### **6.6. La relevancia de la dimensión social y técnica del cambio.**

La mejora educativa guarda ciertas características que son transversales a las diferentes realidades, como su carácter gradual y acumulativo, y que su trayectoria puede ser irregular debido a los potenciales aciertos y fracasos en su implementación, por tanto, no siguen una trayectoria sin alteraciones y es en su implementación cuando se debe lidiar con las mayores dificultades como la incertidumbre y los deseos de abandonar la empresa de mejora y volver a la etapa inicial. Esta descripción constituye el principal promotor para que la estrategia se implemente de manera progresiva en la escuela estudiada, de tal modo que pueda desarrollarse un acompañamiento más intenso sobre el proceso aspirando a tener los mejores resultados posibles en el primer ciclo de trabajo con la intención que al comunicar la experiencia y los resultados obtenidos a la totalidad del equipo pedagógico, sirva como un elemento que disminuya posibles resistencias e invite a sumarse al cambio iniciado.

Sobre el plano objetivo del cambio, este se entiende como el cambio en la práctica y que considera varias dimensiones como lo son los materiales, los enfoques didácticos y las creencias (Fullan, 2012, p.7). De no existir un cambio que considere estas tres dimensiones es muy probable que no genere efectos sobre los resultados que se intentan modificar, al tiempo en que se pone en cuestión la sostenibilidad del proceso en su conjunto, por lo que se aspira a cubrir las mencionadas dimensiones. Sobre esto, es esencial el involucramiento que deben tener los actores del proceso de cambio, en este caso la adaptación mutua de los docentes consolida la opción de un proceso contextualizado y, en consecuencia, realizar las modificaciones necesarias

para sostener su implementación en el tiempo, involucrando a los siguientes niveles incluidos en la estrategia en los años sucesivos.

En tanto al desarrollo profesional docente, Guskey (citado en Mitchell, 2013, p.3) considera tres objetivos principales: el cambio de las prácticas en el aula, el cambio en las actitudes y creencias, finalmente, el cambio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sumado a lo anterior, Day (en Mitchell, 2013) señala que es dentro del desarrollo profesional en donde los docentes revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio dentro de los propósitos morales de la educación, aspectos que fueron tratados en la construcción conjunta de la visión, pero que son necesarias de mantener en un plano común durante el desarrollo de las labores profesionales.

De lo anterior, y según lo descrito por Fullan (2002, p.11), el sentido compartido del cambio viene dado por un compromiso moral de los docentes devenido del trabajo consensuado sobre los objetivos y la organización de su trabajo, situación que deriva en contextos más propicios para nuevas ideas que benefician a los estudiantes. Son estas culturas colaboradoras las que perfeccionan y ponen en común el conocimiento al interior de la organización, característica presente en las instituciones que mejoran de forma continua y que distribuyen los liderazgos entre sus miembros. Este es un punto de confluencia entre el mencionado autor y Rafael Mitchell (2013) quien señala que todo esto se logra dentro del trabajo colaborativo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, contribuyendo a superar el recurrente problema del 'sentido'.

Antonio Bolívar (2010) señala que la confluencia de los liderazgos transformacional e instruccional han derivado en un liderazgo centrado en el aprendizaje, pero que este caso no está centrado sólo en el estudiantado, sino que también en el aprendizaje del profesorado y la propia organización en una acción simbiótica que deriva en una dinámica de mejora que incluye entre sus elementos la creación de condiciones favorables, la promoción del diálogo, colaboración y cohesión entre el profesorado, responsabilización por los resultados, ubicando a la base la comprensión y visión de lo que se quiere conseguir.

## 7. CONCLUSIONES.

Una de las principales consideraciones a tener en cuenta al momento de diseñar e implementar un plan de mejora, es que no existen fórmulas predeterminadas que garanticen el éxito de lo ideado. Ante ello la necesidad de un diagnóstico adecuado y la ejecución de un liderazgo contextual y contingente capaz de influenciar y movilizar a los elementos claves, pueden resultar fundamentales para llevar a cabo favorablemente el plan. En tal sentido, el foco pedagógico que debieran tener las acciones emprendidas por líderes y gestores debe apuntar a incidir en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo docente, pues, son éstos últimos los que incidirán directamente en el logro de aprendizaje de los estudiantes.

Tal idea obliga a considerar tanto la dimensión social como técnica del cambio. Sin ello las probabilidades de fracasar en el intento aumentarán exponencialmente y en último caso, el impacto esperado sobre el aprendizaje de los estudiantes nunca ocurrirá. Sin embargo, para poder abordar con precisión las mencionadas dimensiones es imperativo contar con los instrumentos y herramientas adecuadas para dar cuenta de un diagnóstico que entregue la información necesaria para comprender el funcionamiento del sistémico que cada establecimiento tiene, y desde allí idear un trabajo que se ajuste a las necesidades identificadas. Tal fue el caso de la institución estudiada, donde las diferentes visiones recogidas permitieron acceder comprender el porqué de situaciones que, si bien es de conocimiento general que se encuentran en una situación deficitaria, no son puestas en evidencia ni son cuestionadas, manteniendo la inercia de un trabajo escolar que no se aproxima a los estándares esperados.

La evidencia nacional recogida en las últimas dos décadas da cuenta de la necesidad urgente de que los líderes ejerzan sus atribuciones con mayor consistencia e insistencia sin distraerse en usar el tiempo en actividades que no son prioritarias para la mejora escolar, pues en el potencial metódico de tales atribuciones y en el uso estratégico de los recursos es en donde se puede hallar respuesta a los problemas asociados a las prácticas en las escuelas.

Aspectos cualitativos que normalmente no eran consideradas relevantes como es el caso del establecimiento de rumbos claros a través de la conformación de una visión compartida por la comunidad educativa son fundamentales para poder avanzar en los procesos de mejora, pues

al tratarse de trabajos con proyección en el tiempo demandan mantener vigente el propósito y carga moral de las acciones. Sobre esto último, en la propuesta diseñada se avanza en un primer momento sobre los aspectos sociales con el fin que éstas adopten el cambio, es decir, cómo avanzar sobre él desde el subtexto existente -aspectos relacionales, emocionales, culturales, entre otros-, a la concreción de lo ideado en los documentos que contienen lo planificado para el cambio propuesto. Tal fue la preocupación inicial y a su vez uno de los aprendizajes asentados en el transcurso de la elaboración de esta propuesta, y es que sin la movilización de aspectos que condicionan el actuar de las personas resulta complejo asegurar que la implementación de alguna propuesta pueda ser exitosa, constituyéndose como una precondition para la implementación del cambio.

Otro aprendizaje relevante dice relación con la generación de espacios de trabajo profesional docente que permitan el desarrollo de confianzas y responsabilización común por los resultados de aprendizaje de los estudiantes se erige un camino cimentado por las distintas experiencias recogidas en los distintos sistemas educativos, pues a la larga, son los docentes quienes están diariamente con los estudiantes al interior de los salones de clases. Lograr que los docentes analicen y reflexionen sobre sus propias prácticas abre la puerta al aprendizaje profesional y mejora permanente bajo un proceso autónomo. A tal dirección deben apuntar los esfuerzos emprendidos por los líderes escolares, metas que sin lugar a dudas demandan un profuso trabajo previo tendiente a la instalación de dichas prácticas. Para el caso particular del contexto estudiado, uno de los desafíos es cómo movilizar al 35% de los docentes que indicaron en el diagnóstico que el trabajo colaborativo es una instancia de aprendizaje profesional a influenciar al resto de los profesionales que no declaran tal creencia. Frente a esto, el desarrollo de conocimiento en actividades grupales y su demostración puede ser fundamental para invitar a los demás a sumarse al cambio en este proceso acumulativo y progresivo.

A partir de lo anterior, resulta interesante observar cómo los documentos ministeriales que orientan el trabajo de los líderes escolares, como es el caso de los Estándares Indicativos de Desempeño y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar se apoyan en la evidencia recogida desde las investigaciones internacionales para dar un sustento que movilice las posibilidades de cambio y mejora. Se suma a ello, como poco a poco tales documentos se

complementan con herramientas concretas con sustento teórico que buscan impulsar el trabajo directivo a un estadio de mayor profesionalización. Aquí radica un tercer aprendizaje, y que apunta a evidenciar el rol preponderante de los líderes y cómo éstos se hacen responsables de los procesos ejecutados en las escuelas, tanto a nivel de los resultados como de la manera en que buscan los ajustes necesarios entre las estrategias definidas y las necesidades de las personas en pos de los mayores beneficios posibles. Si no existe un involucramiento consistente de los líderes resulta difícil concebir mejoras en la organización.

Sin embargo, existen complejidades -en algunos casos estructurales y/o técnicas- para hallar las fuerzas movilizadoras que acompañen a los líderes y gestores de las escuelas en el impulso inicial que estas empresas requieren en la búsqueda de comunidades educativas colaboradoras y reflexivas que abandonen el aislamiento profesional para comenzar a cuestionar en conjunto las prácticas y a considerar la relevancia de un trabajo comprometido con el foco pedagógico tendiente al logro de mejores aprendizajes en sus estudiantes.

Los tres aprendizajes mencionados previamente fueron considerados en el diseño de la estrategia, buscando abordar tanto la dimensión social como técnica del cambio, entendiendo que el diálogo entre tales dimensiones es una condición sin la cual no es posible dar sostenibilidad al cambio.

Las proyecciones del trabajo radican en la aplicación efectiva del proyecto y verificar si ésta generó algún impacto en la mejora de las prácticas de los docentes, pero también en la propia percepción sobre la eficacia colectiva docente entendida como la capacidad conjunta de educar con éxito a los estudiantes y que puede recentrar la responsabilidad docente sobre las propias prácticas, a partir de un trabajo colegiado y colaborativo cargado de un sentido construido en conjunto ya que, de acuerdo a la literatura sobre cambio y mejora escolar, los principales procesos que generan impactos en los centros educativos son los que se generan al interior de éstos, debido a su carácter contextual de sus diseños. Además, en el aumento de espacios y de fortalecimiento del trabajo colaborativo es posible consolidar los aspectos sociales y técnicos del cambio, sumando también su carácter progresivo y acumulativo, por lo que sería necesario continuar con su proyección por toda una fase estratégica.

Finalmente, sería de interés constatar si la propuesta generada es capaz de hacer interactuar al texto (lo declarativo o formalizado en los documentos) con el sub-texto (las dinámicas sociales cotidianas), siendo esto último determinante para mantener a flote el cambio ideado durante su implementación. Asimismo, resulta de gran relevancia el trabajo focalizado con el grupo de líderes del establecimiento pues, si no se logra instalar con fuerza la necesidad de cambiar prácticas que respondan a las necesidades identificadas como prioritarias, no será posible cambiar la dinámica escolar existente.

## 8. REFERENCIAS.

- Agencia de Calidad de la Educación (2018) *Resultados educativos 2017*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT\\_Conferencia\\_ER\\_2017\\_web\\_2.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_2.pdf)
- Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*. Psicoperspectivas, Volumen 9 (2), p. 34- 52.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil*. Santiago, Chile, LOM Ediciones.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF-Asesorías para el desarrollo.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Psicoperspectivas, 9 (2), 9-33. Recuperado el 10 de marzo de 2020 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bush, T. (2016). “Mejora escolar y modelos de liderazgo”. En Weinstein (2016). *Liderazgo Educativo en la escuela UDP: Santiago de Chile*.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Cinta Moebio 23, p. 204-216. Recuperado de: [www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm)
- 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*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 7 (3), p.20-32.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP (2009). *Aulas Abiertas 2: Estudio de Clases*. En <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2015/06/aulabierta20092pc1.pdf>
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Los Ángeles: SAGE.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Establecimiento Municipal (2017). *Proyecto Educativo Institucional*.



- Establecimiento Municipal (s.f.) Memorias Anuales 2013-17.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Cap. El sentido del cambio educativo. Barcelona: Octaedro.
- Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Nota Técnica Nº6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Goddard, R. (2002). *Theoretical Foundations of Collective Efficacy*. Educational and Psychological Measurement, Vol. 62 No. 1, February 2002 97-111
- Godfrey, D., Seleznyov, S., Anders, J., Wollaston, N. y Barrera-Pedemonte, F. (2019) A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools, *Professional Development in Education*, 45:2, 325-340,
- González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., ... y Santana, J. (2014). *Principios de Desarrollo Profesional Docente contruidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas*. En *Estudios Pedagógicos XI* (1), 105-126.
- Hallinger, P. (2010). *Leading Educational Change*. Hong Kong, pp. 2-36.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.) Ciudad de México, México, McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (1ra ed.) Ciudad de México, México, McGraw-Hill.
- Ilustre Municipalidad San Pedro de la Paz (2018) PADEM 2019. En: [http://www.daemssp.cl/files/img/uploads/padem/17b4b-padem\\_2019.pdf](http://www.daemssp.cl/files/img/uploads/padem/17b4b-padem_2019.pdf)
- Isoda, M. (2011). *El estudio de clases: enfoques sobre la resolución de problemas en la enseñanza de matemáticas en la experiencia japonesa*. En J. Campos, C. Montecinos & A. González (Eds.), *Mejoramiento Escolar en Acción* (pp. 65-80). Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Isoda, M., Arcavi, A., y Mena, A. (2012). *El estudio de clases japonés en matemáticas*. (3ra ed.). Ediciones universitarias de Valparaíso, Chile.

- Isoda, M., y Olfos, R. (2009). El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de las matemáticas a partir del estudio de clases. Ediciones universitarias de Valparaíso, Chile.
- Kotter, J. (1995). *Leading the change*. Versión en español recuperada de <http://dii.uchile.cl/>
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile, Fundación Chile.
- MacBeath, J. (2011). Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile. En [https://issuu.com/educacionfch/docs/libro\\_de\\_j\\_macbeath/157](https://issuu.com/educacionfch/docs/libro_de_j_macbeath/157)
- MINEDUC (2013). *Estándares de aprendizaje lectura 8° básico*. En: <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-33859.html>
- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. En: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares\\_Indicativos\\_de\\_Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf)
- MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar* (1ra ed.). En: [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- MINEDUC (2019). Pauta de evaluación de la colaboración: una propuesta para analizar la calidad de la colaboración en nuestros equipos. En <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-9-Final-1.pdf>
- MINEDUC (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. En <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC (s.f.). *Estudio de Clases. Serie: Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional*. En <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/Estudio-de-clases.pdf>
- MINEDUC (s.f.a). Construyendo una visión compartida del aprendizaje. En <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/herramientas/>
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?, *Professional Development in Education*, 39:3, 387-400.

- Núñez Moscoso, J. (2017). *Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo*, Cadernos de Pesquisa v.47 n.164 p.632-649.
- Rivero, E., Zoro, B. y Aziz, C. (2018). Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. Nota técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (2da ed.). Buenos Aires, Editorial Gránica.
- Sistema Único de Admisión (2016).  
<http://sistemadeadmission.consejoderectores.cl/publicaciones-sua>
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), 121–129.
- Vera, A. y Villalón, M. (2005). *La Triangulación entre Métodos Cuantitativos y Cualitativos en el Proceso de Investigación*. *Ciencia & Trabajo*, Nro.16 (7) pp. 85-87.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y Técnicas*. (1ra ed.) Argentina, Editorial de las Ciencias.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez, G. (2015). *Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática*. *Psicoperspectivas*, Volumen 14 (2), p. 96-108.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2011). School Leadership in Chile: Breaking the Inertia. En: Townsend, T., & Macbeath, J. (Eds.). *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer.

## 9. OTROS RECURSOS.

<https://www.junaeb.cl/ive>

<https://www.agenciaeducacion.cl/>

## 10. ANEXOS.

Pauta de entrevista semi-estructurada/guión grupo focal.

Instrumento validado por Eduardo Pinto Muñoz, María Consuelo Mora Candia, Víctor Suazo Araya.

Objetivo específico	Preguntas
B) Conocer los factores explicativos que den cuenta del nivel de desarrollo en la gestión curricular.	1.- ¿En la escuela existe una política de retroalimentación en forma oportuna para los estudiantes? ¿qué impide y/o favorece la acción?
	2.- ¿El modelo de planificación utilizado abarca todos los objetivos de aprendizaje anuales? ¿Qué es lo más complejo para lograr trabajar todos los objetivos?
	3.- ¿Con qué frecuencia se acompaña a los profesores en el aula al semestre? ¿Qué explicación otorga a tal cantidad?
	4.- ¿Los acompañamientos docentes se basan en pautas de evaluación que retroalimenten el proceso, entregando información oportuna para favorecer la reflexión hacia la mejora de las prácticas de aula? ¿qué evalúan?
	5.- ¿El director o el equipo técnico pedagógico analizan en conjunto con los docentes el trabajo de los estudiantes? (cuadernos, pruebas, trabajos de investigación, entre otros) de efectuarse ¿Cuál es el interés al analizar estas evidencias?
	6.- Según el reglamento de evaluación, ¿quién es el encargado de revisar los instrumentos de evaluación antes de ser aplicados a los estudiantes? ¿Qué tipo de retroalimentación se genera a partir de tal revisión?
	7.- ¿Existen en el establecimiento procedimientos para intervenir casos de estudiantes o cursos que presenten resultados de aprendizajes descendidos? ¿Cuáles?
	8.- ¿Sienten que las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica para mejorar el proceso de enseñanza? ¿Pueden mencionar algunos temas abordados?
	9.- ¿Podrían expresar cuál es su concepción sobre la gestión curricular?