

Propuesta de Mejoramiento Educativo para fortalecer el
Desarrollo Profesional Docente a través de la retroalimentación
y observación de aula en una escuela de Educación Básica de la
Comuna de Talcahuano, Región del Biobío

Autor

Fabián Alexis Inostroza Oyarzún

Facultad de Educación de la Universidad de Concepción
para optar al grado académico de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Docente Tutor: Jorge Rojas Bravo, PhD

Concepción, Chile, Septiembre de 2024

Este trabajo está dedicado con mucho amor a

Dios quien me ha acompañado en cada momento de mi vida

Mi amada esposa Catherine y a nuestro futuro hijo Mateo, por ser mi fortaleza en cada momento

A mis Padres por su apoyo constante desde que pisé por primera vez la Universidad hasta el día de hoy

A los amigos que hicieron los fines de semana de clases más amenos y que fueron parte importante de la vida

Índice de Contenidos

Contenido	Página
Introducción	1
Resumen	2
Capítulo I: Caracterización de la Institución Educativa	
Aspectos Contextuales e Institucionales	5
Aspectos Académicos	6
Síntesis de la Caracterización	11
Capítulo II: Diseño Metodológico	
Objetivo General	12
Objetivos Específicos	12
Antecedentes metodológicos	13
Unidad de Análisis e Información	14
Muestra	15
Técnicas de Recolección de Información	15
Técnicas de Análisis	18
Análisis Cuantitativo	19
Análisis Cualitativo	19
Resultados Análisis Cuantitativo	21
Resultados Análisis Cualitativo	35
Síntesis de Resultados y Árbol de Problema	49
Capítulo III: Propuesta de Mejora	
Objetivo General	56
Objetivos Específicos	56
Metas de Efectividad	56
Resultados Esperados	57
Diseño de Actividades	59

Capítulo IV: Fundamentación Teórica

Liderazgo Educativo	74
Cambio Educativo	76
La importancia del Uso de Datos para la mejora educativa	80
Gestión Curricular	82
Desarrollo Profesional Docente	84
Observación y Retroalimentación de Clases	86
Colaboración Docente	87
Estudio de Clases como Estrategia de Desarrollo Profesional Docente	89

Capítulo V: Conclusiones y Proyecciones

Conclusiones y Proyecciones	93
Conclusiones Personales	99
Referencias	101

Índice de Figuras

Contenido	Página
Gráfico 1: Variación de Matrícula periodo 2018-2022.	6
Gráfico 2: Puntajes SIMCE evaluación de Lectura período 2015-2023.	7
Gráfico 3: Puntajes SIMCE evaluación de Matemática período 2015-2023	8
Gráfico 4: Niveles de Aprendizaje evaluación SIMCE de Lectura período 2014-2023.	9
Gráfico 5: Niveles de Aprendizaje evaluación SIMCE de Matemática período 2014-2023.	10
Tabla 1: Dimensiones y Prácticas de Liderazgo.	16
Gráfico 6: Dimensión Liderazgo Pedagógico y Subdimensiones	22
Gráfico 7: Subdimensión Desarrollar un Clima Positivo de Aprendizaje en la Escuela y Prácticas asociadas.	23
Tabla 2: Codificación Subdimensión Provee Incentivos para el Aprendizaje	24
Gráfico 8: Práctica Provee Incentivos para el Aprendizaje	25

Gráfico 9: Práctica Provee Incentivos para Profesores	26
Tabla 3: Codificación Subdimensión Provee Incentivos para Profesores.	26
Gráfico 10: Práctica Promueve el Desarrollo Profesional.	27
Tabla 4: Codificación Subdimensión Promueve el Desarrollo Profesional	27
Gráfico 11: Colaboración Docente.	28
Gráfico 12: Liderazgo para la Colaboración por Pregunta.	29
Tabla 5: Codificación Dimensión Liderazgo para la Colaboración.	29
Gráfico 13: Colaboración entre Docentes por Pregunta.	30
Tabla 6: Codificación Dimensión Colaboración entre Docentes.	31
Gráfico 14: Confianza en el Equipo Directivo por Pregunta.	32
Tabla 7: Codificación Dimensión Confianza en el Equipo Directivo.	32
Tabla 8: Categoría y subdimensiones de las experiencias de desarrollo profesional.	36
Figura 1: Árbol de Problemas	52
Cronograma de Actividades del Plan de Mejora	73
Figura 2: Elementos del proceso de observación	82
Tabla 9: Retroalimentación Evaluativa y Descriptiva.	83

Introducción

Abrazar el cambio en el ámbito educativo es fundamental para enfrentar los retos emergentes y satisfacer las demandas de aprendizaje de una generación en constante progreso en pleno siglo XXI. Autores como Fullan (2007) mencionan que comprender y gestionar el cambio es crucial para el éxito de las reformas educativas, subrayando la importancia de renovar continuamente las prácticas pedagógicas. La necesidad de innovar y adaptar la educación a los cambios socioeconómicos y tecnológicos, con un enfoque global que responda a contextos culturales y locales específicos se ha vuelto un imperativo en todos los sistemas educativos del mundo en general y de Chile en particular. Por esta misma razón, el liderazgo que puedan ejercer directivos y docentes debe estar basado en la flexibilidad y el aprendizaje continuo.

En relación con lo anteriormente mencionado, el presente trabajo está intrínsecamente relacionado con conceptos como la Mejora Educativa, Liderazgo Pedagógico y el Desarrollo Profesional Docente. Situado en una institución educativa de la comuna de Talcahuano, el cual se realizó a partir de un exhaustivo análisis cualitativo y cuantitativo de las prácticas de liderazgo directivo como además aspectos como la colaboración docente. Junto con ello, se presenta además un plan de mejora educativa con su respectiva fundamentación teórica que complementan a los datos presentados. La intención de este trabajo es ofrecer una propuesta concreta, viable y sostenible en el tiempo que permita generar procesos de transformación en las prácticas educativas, favoreciendo el dinamismo de las mismas, propiciando el aprendizaje de estudiantes.

El trabajo se encuentra estructurado de la siguiente forma. En primer lugar, se realiza una caracterización de la institución educativa en la cual se presentan los datos más relevantes sobre ella como información de matrícula, índice de vulnerabilidad, cantidad de docentes, resultados académicos en evaluaciones estandarizadas externas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa). Posterior a ello, se presentará una línea base en la cual se mencionan aspectos metodológicos para el análisis de los datos obtenidos tanto cuantitativos como cualitativos. La tercera sección de este trabajo por medio de la creación de un “Árbol de Problemas” se describen las principales problemáticas identificadas en la institución educativa y sus efectos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se expone la propuesta de mejora en la cual se plantean una estrategia de Desarrollo Profesional Docente junto con su respectivo detalle tanto de actividades y resultados esperados considerando su implementación en el primer año, considerando además los tiempos de ejecución esperados, personas responsables y medios de verificación.

Posteriormente, se realiza una revisión teórica de los aspectos más relevantes del liderazgo educativo, para finalizar con las conclusiones de este trabajo y las respectivas proyecciones centradas en la importancia de este trabajo tanto para la institución educativa como para el proceso del autor del mismo.

A través de este trabajo, su revisión bibliográfica y propuesta de mejora, se busca contribuir de forma integral a responder a los desafíos que la educación propone constantemente, entregando un insumo que puede ser adaptado a diversos contextos educativos para favorecer procesos de mejora educativa.

Resumen

La propuesta de mejoramiento educativo, que se encuentra en este trabajo de investigación se centra en una institución de Educación Básica ubicada en la comuna de Talcahuano de la Región del Biobío. Este trabajo tiene como objetivo contribuir a la mejora de las prácticas de liderazgo, retroalimentación, y observación.

A través de un método mixto, se realizaron encuestas y entrevistas, que involucró un análisis cuantitativo y cualitativo, que abarca tanto encuestas estandarizadas como entrevistas semi-estructuradas dirigidas a Docentes y miembros del Equipo Directivo, obteniendo una variedad de perspectivas sobre el Desarrollo Profesional Docente, identificando áreas críticas que requieren atención y mejora.

Tras un análisis cuantitativo y cualitativo se determinó que las prácticas que tienen un menor grado de despliegue están centradas en la falta de instancias de Desarrollo Profesional Docente en el cual se evidencie el trabajo colaborativo. En base a estos hallazgos, se realiza una propuesta de mejora educativa que en su fase inicial, se basa en la retroalimentación y observación como medio para favorecer la colaboración docente, favoreciendo el desarrollo de capacidades profesionales docentes pero además las habilidades de liderazgo del Equipo Directivo.

Esta iniciativa se compone de un plan anual integrado por **nueve actividades esenciales** realizando Estudios de Clase como herramienta clave de acompañamiento y evaluación formativa para el profesorado., que van desde el desarrollo de habilidades de liderazgo hasta la creación de oportunidades para el análisis y la reflexión crítica basados en datos concretos, pasando por la consolidación de espacios dedicados al avance profesional. El objetivo es desplegar una serie de medidas enfocadas en el progreso profesional de los educadores, fomentando intercambios abiertos y enriquecedores que faciliten la retroalimentación constructiva.

Al concluir el primer año de aplicación, se espera haber creado las bases necesarias para que el equipo de dirección tenga la capacidad de supervisar de cerca los métodos de enseñanza y aprendizaje y fortalecer el soporte para la regularización. Además, se aspira a tomar decisiones informadas por datos fiables y a conformar un grupo de líderes pioneros que promuevan la adopción de esta metodología entre un número mayor de docentes.

Capítulo I

Caracterización de la Institución Educativa

El Establecimiento Educacional, de administración de la Ilustre Municipalidad de Talcahuano, Región del Biobío; de acuerdo a lo expresado en su Proyecto Educativo Institucional (2022) fue fundado en el año 1981, producto de la fusión de dos Establecimientos Educativos existentes en el periodo, las escuelas número 8 y 10, albergando una matrícula en el momento de su fundación de aproximadamente 800 estudiantes. El año 1983 se fusiona con la escuela número 17, aumentando su matrícula a 1400 estudiantes, para posteriormente; producto del terremoto, fusionarse con la Escuela Básica Arenal. Ubicada en calle Benavente 1525, en el sector céntrico de la comuna de Talcahuano.

De acuerdo con lo enunciado en su Proyecto Educativo Institucional, las características socioeconómicas de las familias y estudiantes que atiende el Establecimiento Educacional corresponden a sectores considerados de alto riesgo social dentro de la comuna como son Caleta El Morro (campamento que surge posterior al terremoto del año 2010), Población Libertad (sector de la comuna con presencia de elevados niveles de delincuencia, tráfico y consumo de droga), Arenal, Cerros, San Vicente, Sector Centro y otros.

El Colegio atiende a una matrícula (con datos obtenidos del año 2022) de 283 estudiantes en una distribución de un curso por nivel desde el Primer Nivel de Transición de Educación Parvularia, hasta el Octavo Año de Educación General Básica en modalidad de Jornada Escolar Completa y de acuerdo con los datos que la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) proporciona en relación al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), este se sitúa en un 88%.

En aspectos relacionados con los principios educativos de la Escuela, su misión declara:

“Formar alumnos integrales a través de metodologías efectivas, que tengan sentido de identidad, con una postura positiva frente a la vida, con valores como la responsabilidad, el respeto, el compromiso, la honestidad, la solidaridad, la perseverancia. Niños y niñas democráticos y participativos.” (PEI, 2022).

Junto con ello, la visión del Establecimiento menciona lo siguiente:

“Posicionarse como una escuela de buen nivel académico, que entregue una educación integral y de calidad a los alumnos que atiende, con sólidos principios valóricos y éticos, en una cultura de altas expectativas y en un ambiente de participación democrática.” (PEI, 2022)

Aspectos Contextuales e Institucionales

El Establecimiento imparte educación diurna con Jornada Escolar Completa para los niveles 1 y 2 de Transición de Educación Parvularia y desde 1° Básico hasta 8° Básico, con una distribución equivalente a 1 curso por nivel, con una cantidad máxima de estudiantes por sala de 28 niños y/o niñas. Es una institución que a nivel de financiamiento recibe aportes por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), sumado a las subvenciones y una cuota de mantenimiento que entrega el Ministerio de Educación y que es administrada por el DAEM de Talcahuano, sumado a ello, el Proyecto Educativo Institucional hace referencia a un aporte voluntario para reparaciones por parte del Centro General de Padres y Apoderados.

El personal que trabaja en el establecimiento, representa un total de 47 personas, de las cuales 23 pertenecen a la planta docente, esto sin considerar a los docentes que forman parte del Equipo de Gestión del Establecimiento. Cabe mencionar que en el Proyecto Educativo Institucional detalla la dotación docente en 15 profesionales de aula sumado a ellos 8 pertenecientes al Proyecto de Integración Escolar. En relación a datos relacionados con la evolución histórica de la matrícula, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Profesional Docente, el establecimiento ha mantenido su matrícula para el periodo escolar 2022 con un total de 274 estudiantes, al revisar datos de años anteriores existe una variación a la baja de 30 estudiantes en un periodo de 5 años, evidenciando cierta estabilidad en cantidad de matrícula. En el gráfico 1 se presentan las variaciones de la matrícula durante el periodo 2018-2022.

Variación matrícula periodo 2018-2022

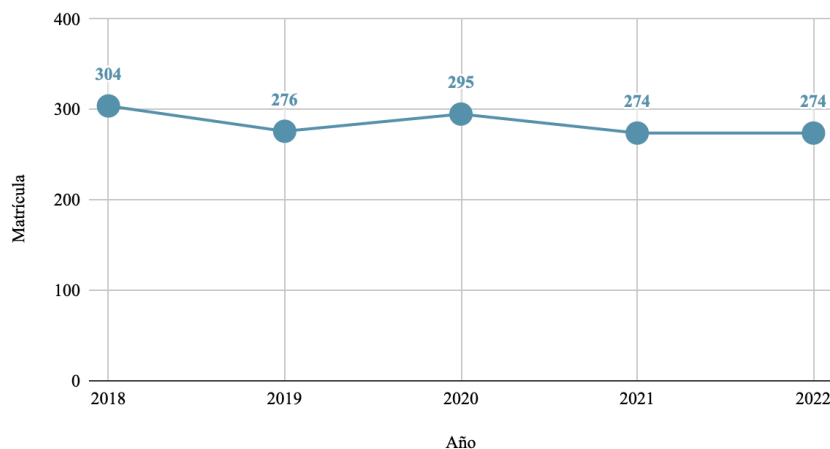


Gráfico 1: Variación de Matrícula periodo 2018-2022. Elaboración Propia.

Aspectos Académicos

La Agencia de Calidad de la Educación, evalúa los logros de aprendizaje y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) de las y los estudiantes, los cuales son insumos para ordenar a los Establecimientos Educacionales en cuatro categorías de desempeño (insuficiente, medio-bajo, medio, alto). Según el rendimiento académico de los diferentes aspectos evaluados; actualmente el Establecimiento Educacional posee un nivel de desempeño medio, es decir, la escuela consigue que las y los estudiantes alcancen resultados parecidos a lo previsto en aspectos académicos como de desarrollo personal y social, considerando el contexto.

Los resultados académicos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), muestran que en comparación con otros establecimientos del mismo grupo socioeconómico, en lectura y en matemática se encuentran más descendidos con establecimientos del mismo GSE. Si hacemos una revisión en detalle en la evaluación de lectura para el periodo 2014-2023 dan cuenta que el resultado más alto lo obtiene consecutivamente el 4° básico y el más descendido es el 6° básico, esto al considerar el promedio de los puntajes obtenidos en la evaluación y su tendencia a la baja. Es importante destacar que en ambos niveles existe un descenso de los resultados en los últimos años, exceptuando 8° Básico, que cuenta con una trayectoria hacia el alza, debido a la intermitencia en la aplicación planificada por el Ministerio de Educación. A continuación, se

muestran los resultados de las evaluaciones SIMCE en 4°, 6° y 8° básico desde el 2015 a 2023 en lectura.

Resultados SIMCE Lectura Periodo 2014-2023

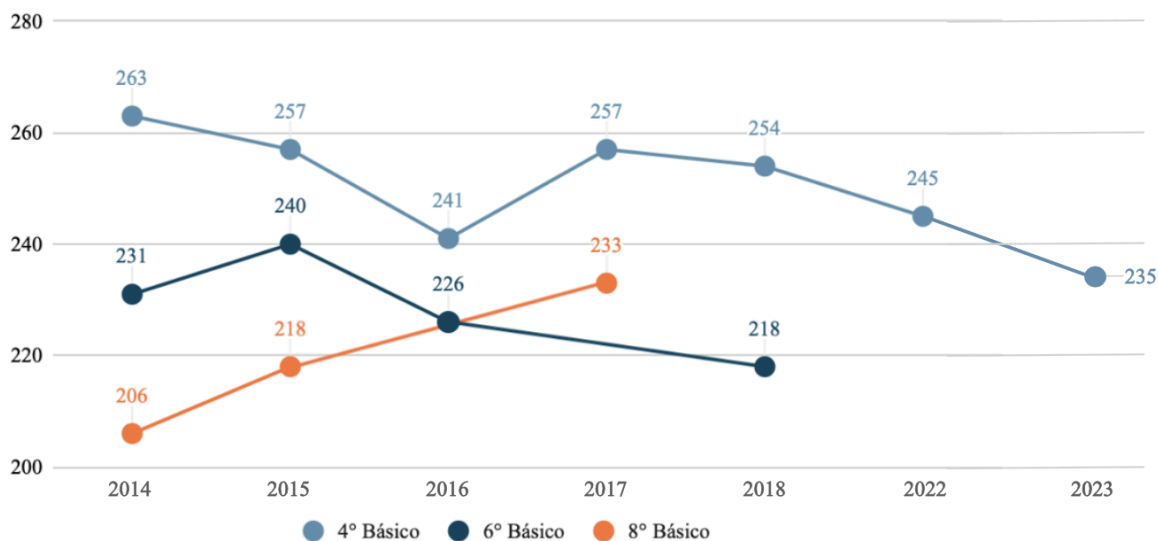


Gráfico 2: Puntajes SIMCE evaluación de Lectura período 2015-2023. Elaboración Propia.

En la asignatura de Matemática durante el periodo 2015-2023 se observa que 4° Básico muestra la tendencia más marcada a la baja en los puntajes del SIMCE a partir del año 2017, mientras que 6° Básico, posterior a una caída de 30 puntos en los puntajes, mantiene una tendencia hacia el alza en los resultados de la evaluación, considerando la evolución de los puntajes obtenidos en el transcurso de los años. Es importante destacar que en 4° y 6° básico los puntajes presentan un descenso continuo a través del periodo considerado.

Por su parte 4° básico muestra una variación oscilante, reflejada en periodos de descenso e incremento de los puntajes obtenidos. A continuación, se muestran los resultados de las evaluaciones SIMCE en 4°, 6° y 8° básico desde el 2015 a 2023 en matemática.

Resultados SIMCE Matemática Periodo 2014-2023

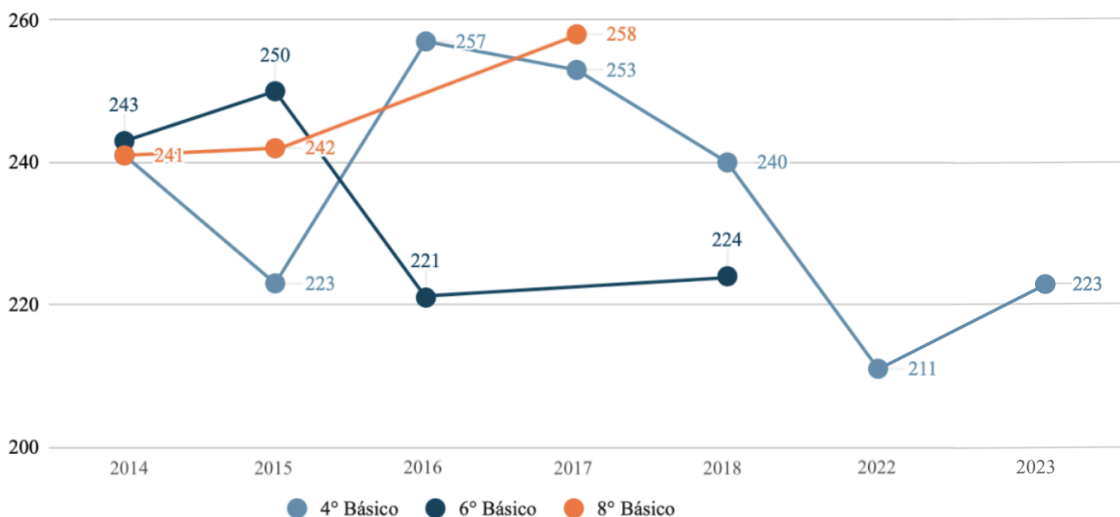


Gráfico 3: Puntajes SIMCE evaluación de Matemática período 2015-2023. Elaboración Propia.

Al considerar el porcentaje de estudiantes en cada nivel de aprendizaje según el SIMCE de lectura para 4° básico en el periodo 2014-2023, es posible evidenciar que el 27,4% en promedio de los estudiantes que rindieron la evaluación presentan un desempeño adecuado. Es decir que estos estudiantes, *“son capaces de: alcanzar una comprensión global de un texto completo o de una sección de él, cuando aparecen varias ideas que compiten en importancia”* (Agencia de la Calidad, 2019) logrando aplicar habilidades básicas, de acuerdo a las competencias exigidas en la evaluación.

El porcentaje promedio de estudiantes que presentan un nivel de aprendizaje elemental corresponde al 30,5% para el periodo 2014-2023. Es decir, *“Son capaces de: alcanzar una comprensión global de un texto completo o de una sección de él, cuando el tema es evidente o único”* (Agencia de la Calidad, 2019), logrando aplicar habilidades elementales, de acuerdo a las competencias exigidas en la evaluación. El 42% de los estudiantes evaluados se localiza en la categoría insuficiente. De lo anterior se desprende que los estudiantes evaluados *“muestran escasa evidencia de que, al leer diversos textos, son capaces de alcanzar una comprensión global de un texto completo o una sección de él”* (Agencia de la Calidad, 2019) es decir, no consiguen demostrar las habilidades mínimas exigidas en la evaluación.

En este sentido, es importante mencionar que el promedio porcentual de estudiantes que evidencian el nivel de aprendizaje adecuado no supera el 30% de los participantes de la evaluación; se destaca un amplio porcentaje de alumnos con las competencias elementales exigidas en la evaluación y un grupo porcentualmente considerable no consigue manifestar las competencias mínimas requeridas. Destaca el bajo rendimiento de los alumnos en el año 2023, puesto que solamente un 10,7% de los estudiantes consigue quedar categorizado en el nivel de desempeño adecuado.

Niveles de Aprendizaje Lectura 4° Básico

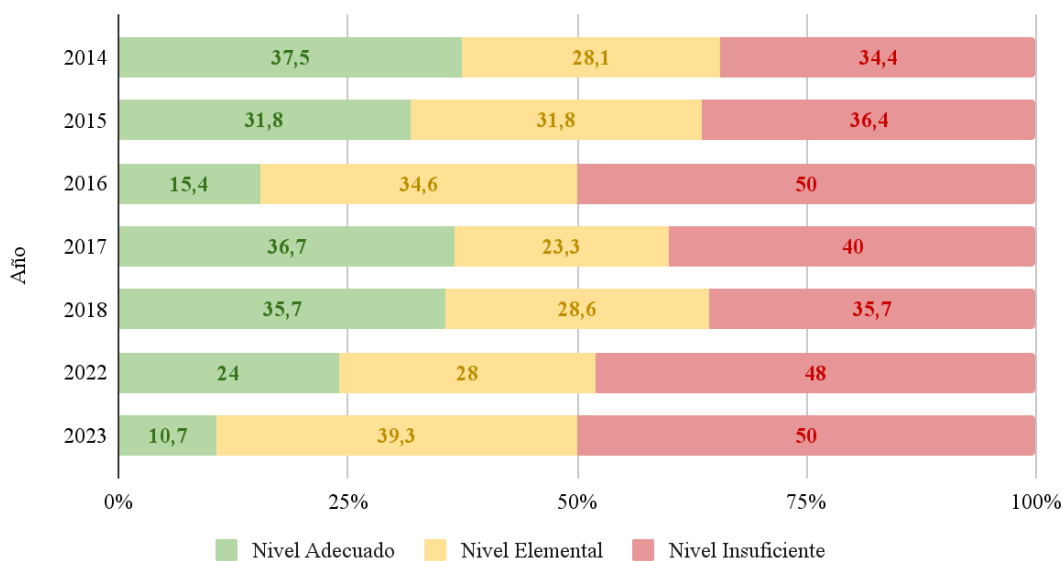


Gráfico 4: Niveles de Aprendizaje evaluación SIMCE de Lectura periodo 2014-2023. Elaboración Propia.

Al considerar el porcentaje de estudiantes en cada nivel de aprendizaje según el SIMCE de matemática para 4° básico en el periodo 2014-2023 es posible evidenciar que en promedio solo un 10,9% de los estudiantes que rindieron la evaluación presentan un desempeño adecuado. Es decir, *“muestran evidencia de que comprenden y aplican los conceptos y procedimientos básicos de números y operaciones, patrones y álgebra, geometría y medición, y datos y probabilidades propios del período”* (Agencia de la Calidad, 2019) es decir, no están logrados los conocimientos y habilidades primordiales, a través de la ejercitación.

El porcentaje promedio de estudiantes que presentan un nivel de aprendizaje elemental corresponde al 34% para el periodo 2014-2023. Es decir, *“muestran evidencia de que comprenden y aplican los conceptos y procedimientos más elementales de números y operaciones, patrones y álgebra, geometría, medición y datos y probabilidades propios del período”* (Agencia de la Calidad, 2019)

demonstrando poseer los conocimientos y habilidades elementales, a través de la ejercitación mecánica de los ejercicios establecidos en la evaluación. El 54,9% de los estudiantes evaluados se localiza en la categoría insuficiente. De lo anterior se desprende que los estudiantes evaluados *“muestran escasa evidencia de que comprenden y aplican los conceptos y procedimientos más elementales de números y operaciones, patrones y álgebra, geometría, medición y datos y probabilidades propios del período”* (Agencia de la Calidad, 2019), es decir, no consiguen demostrar las habilidades mínimas exigidas en la evaluación, cuyos avances en la evaluación se logran a través de apoyos.

A nivel general es posible concluir que los alumnos de 4° básico en matemática no son capaces de lograr los aprendizajes elementales requeridos en el currículum de manera satisfactoria y un porcentaje considerable (superior al 50%) en el transcurso de los años no logró evidenciar los aprendizajes mínimos requeridos por el currículum nacional o los evidenció de manera escasa.

A Continuación, se muestra el porcentaje de estudiantes de cada nivel de aprendizaje según el SIMCE de matemática para el 4° básico en el periodo 2014-2023.

Niveles de Aprendizaje Matemáticas 4° Básico

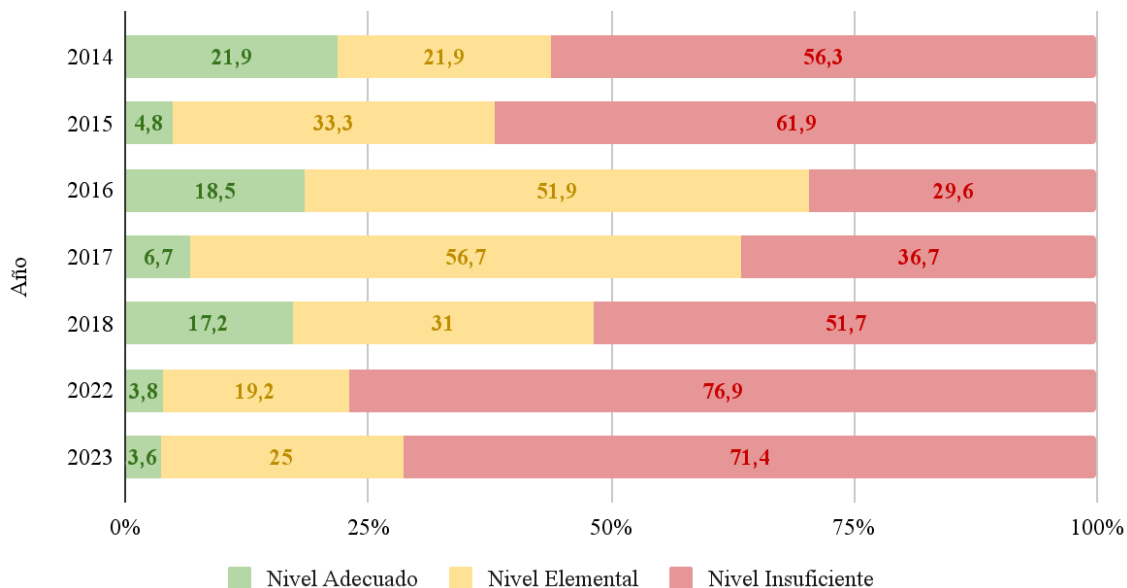


Gráfico 5: Niveles de Aprendizaje evaluación SIMCE de Matemática período 2014-2023. Elaboración Propia.

Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social de las y los estudiantes ofrecen información adicional que complementan los resultados del SIMCE y el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en la categorización de la evaluación, situando así la medición a elementos del desarrollo vinculados a habilidades, conductas y actitudes, de carácter transversal como son el autoestima académica y motivación escolar, el clima de convivencia escolar, la participación y formación ciudadana junto con los hábitos de vida saludable.

Actualmente el establecimiento educacional presenta un promedio de 69 puntos en la medición del año 2023. El rango de variación en los puntajes oscila entre los 65 a 75 puntos, siendo el indicador más descendido los hábitos de vida saludable (64). Con mayor puntaje se evidencia formación ciudadana (75) junto con autoestima académica y motivación escolar (71) y clima de convivencia escolar (71).

Síntesis de la Caracterización

La detección de necesidades en los estudiantes, como la demanda de habilidades de creatividad y pensamiento crítico (Zhao, 2018), implica un reto significativo para los docentes, quienes deben adaptar sus prácticas pedagógicas hacia un enfoque más personalizado y profundo en el aprendizaje, tal como sugieren Darling-Hammond et al. (2020). Esta adaptación no solo requiere una reflexión continua sobre la práctica docente, sino también un entorno escolar que la fomente, aspecto en el que los directivos juegan un papel fundamental. Como indican Fullan y Quinn (2016), el liderazgo de los directivos es clave para promover un cambio cultural que permita la implementación efectiva de estas prácticas educativas innovadoras, creando así un puente esencial entre las necesidades detectadas en los estudiantes, las prácticas docentes adaptadas a estas necesidades, y una gestión educativa que apoye y facilite dicho proceso

Si bien los datos mostrados en esta caracterización representan solamente evaluaciones estandarizadas en períodos específicos, los resultados obtenidos por la escuela en 4° Básico tienen una preocupante tendencia a la baja. Es por este motivo que entendida la educación como un proceso continuo y en el que existe una multiplicidad de actores, es necesario realizar una revisión del estado de las prácticas tanto de liderazgo directivo como las prácticas docentes y la puesta en marcha de acciones que tributen al Desarrollo Profesional Docente.

Capítulo II

Diseño Metodológico

A continuación se presentan los objetivos del diagnóstico y luego se dan a conocer los antecedentes metodológicos de la investigación.

Objetivos del Diagnóstico.

Objetivo General:

Describir las prácticas de liderazgo pedagógico que implementa el Equipo Directivo para generar procesos de Desarrollo Profesional Docente en un establecimiento de administración municipal de la comuna de Talcahuano.

Objetivos Específicos

1. Describir las prácticas de liderazgo pedagógico desplegadas por el Equipo Directivo en el establecimiento.
2. Describir el nivel de despliegue de prácticas asociadas a la colaboración entre docentes y el Equipo Directivo.
3. Describir el nivel de despliegue de prácticas de uso de datos aplicadas a la enseñanza
4. Describir el nivel de despliegue de prácticas asociadas a la satisfacción laboral dentro del establecimiento.
5. Describir las percepciones de docentes y Equipo Directivo en base a sus experiencias sobre el Desarrollo Profesional Docente en el establecimiento.

Antecedentes Metodológicos

Esta investigación se lleva a cabo a través de un enfoque de estudio de caso mixto, centrado en describir las prácticas de liderazgo pedagógico que el Equipo Directivo implementa para fomentar el Desarrollo Profesional Docente en el contexto educativo específico. Según Monje (2010), los estudios de casos proporcionan una exploración profunda de un fenómeno en su contexto de la vida real, utilizando diversas fuentes de evidencia detalladas. Estos datos se integran y reconstruyen para informar y discutir los resultados de manera contextualizada, brindando un entendimiento más holístico de la situación. En concordancia con esta metodología, en nuestro estudio, los datos provienen de múltiples fuentes, tanto cuantitativas como cualitativas. En un extremo, se ha aplicado una encuesta estandarizada a docentes y directivos para obtener información sobre las prácticas de liderazgo pedagógico. En el otro, se han llevado a cabo entrevistas grupales con líderes y profesores para capturar sus percepciones sobre el Desarrollo Profesional Docente en el entorno educativo en cuestión.

En el ámbito educativo, los estudios de caso ofrecen el beneficio de analizar situaciones en su contexto auténtico, aportando información detallada a partir de diversas perspectivas y experiencias de los profesionales de la educación. Este estudio de caso es intrínseco, es decir, su elección no representa a otros casos, sino que se le considera de interés en sí mismo para la comunidad escolar y para la Dirección de Administración de Educación Municipal de la comuna de Talcahuano, dada su singularidad (Stake, 1999). El enfoque de examinar las prácticas de liderazgo pedagógico que fomentan procesos de Desarrollo Profesional Docente en la escuela es flexible, permitiendo adecuarse a las necesidades y objetivos específicos de la investigación. Así, se facilita la exploración y recopilación de datos relevantes, configurándose como una investigación actual y contextualizada (Yin 1989, citado en Martínez, 2006).

Siguiendo a Baptista et.al (2014), la presente investigación se clasifica como descriptiva. Su propósito principal radica en describir las prácticas de liderazgo pedagógico implementadas por los equipos directivos para impulsar procesos de Desarrollo Profesional Docente en una institución escolar de dependencia municipal. En otras palabras, se busca detallar la naturaleza y manifestación de dichas prácticas dentro del establecimiento educacional. Los estudios descriptivos, gracias a su precisión, son útiles para revelar con claridad las diversas dimensiones del fenómeno en cuestión. Tras definir a los sujetos de estudio, sobre los cuales se recolectarán los datos, y las variables a medir, se llevará a cabo una descripción minuciosa y contextualizada de las percepciones tanto de

los docentes como del Equipo Directivo. Este análisis se basará en sus experiencias en torno a las prácticas de liderazgo pedagógico del Equipo Directivo y el actual desarrollo profesional de los docentes en el establecimiento (McMillan y Schumacher, 2005).

Para detallar las prácticas de liderazgo pedagógico que fomentan procesos de Desarrollo Profesional Docente en la comunidad escolar, se ha recurrido a la combinación de dos enfoques de indagación. Según Bericat (1998), es perfectamente válido en la investigación social recurrir a múltiples métodos para alcanzar una comprensión más rica y matizada de la realidad. En este estudio, los enfoques cuantitativo y cualitativo se interrelacionan, complementándose y triangulando. Por consiguiente, cada uno podrá revelar diferentes aspectos del fenómeno estudiado y, además, podrán integrarse para reforzar sus hallazgos, compensando sus respectivas limitaciones. Finalmente, dado que ambos métodos se aplicarán de manera independiente sobre el mismo objeto de estudio, será necesario implementar una estrategia de triangulación de los resultados obtenidos a partir de la encuesta estandarizada desarrollada por el Centro de Mejora para el Liderazgo (Centro de Liderazgo para la Mejora en Red), y las entrevistas semi-estructuradas realizadas a un grupo de directivos y profesores.

El análisis de las prácticas de liderazgo desplegadas por el Equipo Directivo que impulsan los procesos de Desarrollo Profesional Docente en la escuela se encuadra, según Hernández et al. (2014), dentro de un diseño de investigación no experimental. Este tipo de estudios se realiza sin manipulación deliberada de variables, simplemente se observan los fenómenos en su contexto natural para luego analizarlos (p.152). Es decir, la investigación se basa en variables, sujetos y contextos que se manifiestan naturalmente sin la intervención directa del investigador. Respecto a las dimensiones de temporalidad y el número de momentos de recolección de datos, este estudio es de tipo transversal, dado que la recopilación de datos y el análisis de variables se llevará a cabo en un momento específico en el tiempo. Esto permite examinar simultáneamente un numeroso grupo de docentes e integrantes del Equipo Directivo (McMillan y Schumacher, 2005).

Unidad de Análisis e Información

Previo a la determinación de la muestra, es esencial especificar el sujeto o los sujetos de los cuales se recolectarán datos (Hernández et al., 2014). Respecto a la unidad de análisis, esta se centra en el despliegue de las prácticas de liderazgo directivo en relación a variables consideradas cruciales en los procesos de mejora escolar, las cuales son: el uso de datos para la mejora, el liderazgo

pedagógico y la colaboración. Todo esto se percibe desde la perspectiva de un grupo seleccionado de docentes y directivos del establecimiento educacional. La unidad de información por ende corresponderá tanto al Equipo Directivo como a los docentes que participen en la experiencia.

Muestra

Como se ha señalado previamente, este estudio es una investigación de caso que incorpora métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. Dichos métodos se entrelazan con la intención de descubrir diversas facetas del fenómeno en cuestión. El caso bajo estudio se centra en un establecimiento educativo municipal, el cual ofrece instrucción desde el nivel NT1 hasta el octavo grado, ubicado en la ciudad de Talcahuano. Esta institución se seleccionó de un conjunto de 12 escuelas que participaron en el año 2022 en el proyecto titulado "Planes de Desarrollo Profesional Docente", liderado por el Centro de Liderazgo para la Mejora en Red.

Para dar respuesta al problema de investigación, se estableció un método de muestreo secuencial, centrándose en una población objetivo compuesta por 2 Directivos, 10 Docentes y 9 Cargos Medios (coordinadores). Siguiendo la secuencia del estudio mixto, se aplicó en primer lugar una encuesta estandarizada tanto a funcionarios anteriormente mencionados.

En una etapa posterior, al abordar la dimensión cualitativa del estudio, seleccionamos a miembros del Equipo Directivo en base a criterios asociados a las prácticas de liderazgo en la comunidad para realizar entrevistas semi-estructuradas junto con parte del cuerpo docente en modalidad grupal .

En ambos escenarios, el tipo de muestreo empleado es no probabilístico, utilizando una técnica de muestreo incidental, es decir, los instrumentos se aplicaron a aquellos participantes a los que se podía acceder.

Técnicas de Recolección de Información

Para cumplir con los requisitos del diseño de investigación, se implementarán dos técnicas de recolección de información. En primer lugar, se aplicará una encuesta estandarizada, seguida de entrevistas individuales con el Equipo Directivo y los docentes participantes para enriquecer los resultados.

En cuanto al instrumento cuantitativo, la información se recolectó mediante una encuesta en línea, desarrollada por Centro de Liderazgo para la Mejora en Red. Esta encuesta evalúa e integra cinco dimensiones, de las cuales se consideraron dos para este trabajo:

- a) **Liderazgo pedagógico:** Para evaluar la implementación de prácticas de liderazgo, se empleó la escala de evaluación del manejo instruccional del director, conocida por sus siglas en inglés como PIMRS. Este instrumento arroja luz sobre tres aspectos fundamentales del liderazgo: la definición de la misión escolar, la gestión del currículo y el fomento de un ambiente propicio para el aprendizaje. El PIMRS ha sido validado en Chile por Fromm y colaboradores en 2017.

Dimensión	Prácticas
Definir la misión de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ● Estructura las metas escolares. ● Comunica las metas escolares.
Gestionar el programa instruccional de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ● Supervisa y evalúa la instrucción. ● Gestiona el Curriculum. ● Monitorea el progreso de los estudiantes.
Desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ● Protege el tiempo instruccional. ● Mantiene una alta visibilidad. ● Provee incentivos para profesores. ● Promueve el desarrollo profesional. ● Promueve el incentivo para el aprendizaje.

Tabla 1: Dimensiones y Prácticas de Liderazgo. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

- b) **Colaboración docente:** Para medir colaboración se utilizó el instrumento adaptado desde Centro de Liderazgo “Líderes Educativos”, el cual fue usado en el Monitoreo de las Escuelas entre 2015 y 2019 (Fromm, et al., 2017). El instrumento consta de una batería tridimensional, constituida por ítems adaptados de la Encuesta de cultura escolar (SCS) de la Universidad de Missouri.

La propuesta, abarca tres áreas de colaboración docente que teóricamente están fundadas en las interacciones entre estamentos. Los líderes escolares en este sentido tienen un rol en propiciar que las interacciones de colaboración ocurran. Por esta razón las tres áreas cubiertas son el liderazgo colaborativo, la colaboración entre el estamento docente y la disposición y confianza a la colaboración entre estamento docente directivo.

La opción por utilizar este cuestionario obedece a la explicitación de acciones de liderazgo (liderazgo colaborativo) respecto al trabajo de los docentes que en comparación a otros cuestionarios que registran la formalización de atribuciones (Maureira, 2013; Díaz-Gibson et al., 2014). Un constructo incluido parcialmente es la confianza que teóricamente es una condición necesaria pero no suficiente para la colaboración que en algunas escalas está representada (Ahumada, Montesinos y Sisto, 2013) pero no se enfoca en la relación laboral entre actores. De esta manera la incorporación de algunos ítems es pertinente. La aplicación también es anual durante el monitoreo a las escuelas.

La colaboración es una característica institucional que potencia el trabajo diario, favorece las interacciones entre las personas y es un factor clave en el mejoramiento de los establecimientos. Se definen tres dimensiones de prácticas de liderazgo que explicarían áreas en las que se puede dar un trabajo colaborativo.

- **Liderazgo para la Colaboración:** En esta dimensión se consideran las acciones que implementa el Equipo Directivo para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento. Esto se basa en la opinión que tienen las y los docentes de ser considerados y valorados con sus aportes.
- **Colaboración entre Docentes:** Esta dimensión indaga sobre las situaciones en que las y los docentes están colaborando profesionalmente. Estas situaciones percibidas son el nivel práctico y aplicado de este foco del trabajo escolar.
- **Confianza en el Equipo Directivo:** Como un indicador de las sensaciones y creencias de los actores involucrados se define esta dimensión como un indicador más del estado de la colaboración. Entre los aspectos indagados se encuentra por

ejemplo la disposición, compromiso y apertura que se percibe en el Equipo Directivo.

Bajo el prisma cualitativo, el instrumento seleccionado para esta investigación consiste en entrevistas semi-estructuradas dirigidas a los miembros del Equipo Directivo y a los profesores de aula. Este tipo de entrevista ha sido escogida debido a su flexibilidad inherente; aunque el entrevistador se basa en un esquema de preguntas preestablecido, tiene la libertad de formular preguntas adicionales para explorar en profundidad el fenómeno en estudio (Hernández et al., 2014). Por lo tanto, si durante el desarrollo de la entrevista el entrevistador identifica un punto crítico que requiere una comprensión más detallada, tiene la autonomía de realizar preguntas adicionales para profundizar en el mismo.

Se desarrollaron guiones de entrevistas, destinados tanto al Equipo Directivo como a los docentes. Estos guiones, que constituyen un elemento crítico en el diseño del estudio, fueron sometidos a un riguroso proceso de validación a cargo del equipo de Centro de Liderazgo para la Mejora en Red y dos consultores externos de la reconocida Pontificia Universidad Católica de Chile. Cada uno de estos guiones se compone de preguntas abiertas, cuidadosamente organizadas alrededor de seis dimensiones fundamentales: Desarrollo Profesional Docente, liderazgo, colaboración, uso de datos, eficacia colectiva y satisfacción laboral. Esta estructura permite un análisis exhaustivo y enfocado en las áreas de mayor relevancia para el estudio.

El objetivo principal de estas técnicas de recolección de información es adentrarse en las percepciones que tanto docentes como directivos tienen respecto a las prácticas de liderazgo implementadas por el Equipo Directivo. Específicamente, el interés radica en comprender cómo dichas prácticas influyen en la generación de procesos de Desarrollo Profesional Docente y en la implementación de prácticas esenciales para la mejora escolar. De esta forma, se busca una visión más profunda y matizada de los fenómenos en cuestión, enriqueciendo el análisis y proporcionando un contexto más completo para la interpretación de los hallazgos.

Técnicas de Análisis

Concordante con la naturaleza multimétodo de este estudio, la estrategia de análisis de datos se realizará en un orden CUANTI-CUALI. Este enfoque implica que inicialmente se abordarán y examinarán los datos cuantitativos, seguidos por el análisis de los datos cualitativos. El propósito de

esta secuencia es que los hallazgos cualitativos puedan complementar, enriquecer y proporcionar un marco contextual más completo para los resultados cuantitativos, permitiendo una visión más holística y precisa del fenómeno investigado. Este procedimiento de análisis facilitará la triangulación de la información, aportando una robustez adicional a las conclusiones del estudio.

Análisis Cuantitativo

En cuanto al análisis de la encuesta implementada por Centro de Liderazgo para la Mejora en Red, se procedió a crear una matriz de datos codificados, utilizando para ello una plantilla en el software Excel. Los datos se categorizaron de acuerdo con cada dimensión evaluada para facilitar su posterior análisis.

Para optimizar la comprensión e interpretación de los resultados, se realizó un reescalado de las variables. Esta transformación de los datos en gráficos no solo permite organizar y sintetizar la información de manera eficiente, sino que también facilita la visualización de los aspectos más relevantes del estudio.

Finalmente, se realizó una exploración de los datos con el objetivo de identificar los aspectos críticos, es decir, aquellas prácticas de liderazgo que mostraron un menor grado de consolidación. Este análisis detallado proporciona una visión más completa y profunda del fenómeno estudiado.

Análisis Cualitativo

El análisis de las entrevistas semi-estructuradas se llevará a cabo mediante el empleo de la teoría fundamentada. Esta metodología se centra en la construcción de una teoría a partir de la recolección sistemática y el análisis de datos empíricos. Su principal característica reside en la utilización de la comparación constante, que posibilita la codificación y el análisis de datos de manera concurrente, con el propósito de desarrollar conceptos. Según lo propuesto por Strauss y Corbin (2002), este proceso de codificación comprende tres fases: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. Cada una de estas fases contribuye a una mayor comprensión del fenómeno en estudio y a la eventual formulación de una teoría basada en los datos recogidos.

- La codificación abierta constituye el primer paso de este proceso analítico, donde los datos se descomponen en fragmentos para identificar conceptos y establecer categorías preliminares.
- Posteriormente, se procede con la codificación axial, que implica una reorganización y conexión de los conceptos identificados anteriormente. En esta etapa, se buscan aspectos clave que permitan forjar relaciones significativas entre las categorías.
- Por último, en la etapa de codificación selectiva, se requiere un grado de abstracción superior con el objetivo de destilar una categoría central. Esta categoría central integra las categorías previamente identificadas en las etapas de codificación abierta y axial, permitiendo así una representación holística y una descripción clara de la teoría emergente.

Conforme a esta metodología, el análisis de las entrevistas permitirá definir elementos cruciales para desentrañar y comprender los significados inherentes a la percepción docente. En particular, se explorará su interpretación sobre las prácticas de liderazgo pedagógico desplegadas por el Equipo Directivo y cómo estas influyen en el Desarrollo Profesional Docente. Además, se estudiará la generación de procesos escolares claves para la mejora educativa, como colaboración, liderazgo.

Resultados del Diagnóstico

Análisis Cuantitativo

Introducción

Se presenta a continuación el análisis estadístico descriptivo de los datos recopilados a través de una encuesta en línea, la cual fue diseñada y llevada a cabo por el Centro de Liderazgo Educativo Centro de Liderazgo para la Mejora en Red de la Universidad de Concepción. Dicha encuesta fue dirigida a docentes y directivos, con el objetivo de evaluar e integrar aspectos relativos al liderazgo instruccional y a la colaboración dentro de la comunidad escolar.

Respecto a la estructura del instrumento utilizado, este incluye ítems formulados como afirmaciones, empleando una escala Likert de cinco niveles descriptivos. Para el análisis de los datos recolectados, se creó una matriz de datos codificados utilizando una plantilla específica con un software de hojas de cálculo. Además, con el fin de alinear los resultados obtenidos con los objetivos de este estudio, se llevó a cabo una exploración detallada de los datos en dos aspectos fundamentales:

- Liderazgo Pedagógico.
- Colaboración.

Con el fin de centrar el análisis en los objetivos de este estudio y basándose en los fundamentos teóricos que resaltan la influencia del liderazgo pedagógico en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en la mejora educativa, se ofrece una descripción detallada de las percepciones de docentes y líderes educativos. Este análisis se enfoca en el nivel de desarrollo de prácticas pedagógicas por parte del Equipo Directivo en tres áreas clave: la definición de la misión escolar, la gestión del currículum y el fomento de un clima de aprendizaje positivo. En la tabla 1.1, se pueden consultar las tres subdimensiones evaluadas en el instrumento, así como las prácticas directivas asociadas a cada una de ellas.

El cuestionario considera la percepción de los encuestados, basados en cinco descriptores de una escala Likert: casi siempre, frecuentemente, a veces, rara vez, casi nunca. Los resultados generales consideran la percepción de docentes, directivos y profesionales de la educación que se desempeñan en cargos de liderazgo intermedio (coordinadores, jefes de departamento o áreas, miembros del equipo de gestión, entre otros).

En el caso de la Escuela Remodelación Simons los participantes de la encuesta se distribuyen de la siguiente forma: 2 Directivos, 10 Docentes y 9 Cargos Medios (coordinadores), representando un total de 21 encuestados.

Liderazgo Pedagógico

El liderazgo pedagógico es clave en la estructuración de buenas prácticas educativas y en la elevación de los resultados de aprendizaje en las escuelas. Este tipo de liderazgo se implica profundamente en el desarrollo profesional de los docentes, centrándose en las tareas esenciales relacionadas con la pedagogía. Como Freire y Miranda (2014) sostienen, el liderazgo pedagógico se orienta principalmente hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, autores como Robinson, Lloyd y Rowe (2008) enfatizan su impacto en la creación de un ambiente educativo enriquecedor.

Se identifican tres subdimensiones esenciales dentro del liderazgo pedagógico: la definición clara de la misión escolar, la gestión efectiva del currículum y el fomento de un clima de aprendizaje positivo. Estas subdimensiones subrayan la importancia de una misión escolar bien articulada, una administración curricular estratégica y un entorno propicio para el aprendizaje. Leithwood y Sun (2012) también reconocen que la implementación integral de estas prácticas puede conducir a mejoras notables en el rendimiento de los estudiantes y en la satisfacción de los docentes.

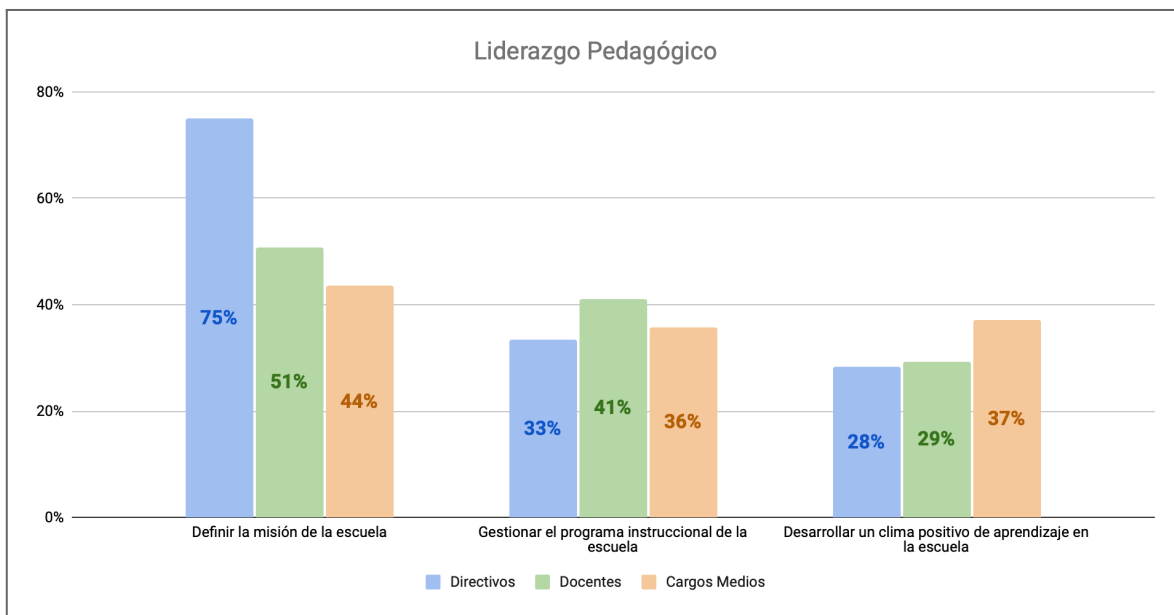


Gráfico 6: Dimensión Liderazgo Pedagógico y Subdimensiones. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

El gráfico ilustra las respuestas con la opción "casi siempre" de los tres distintos grupos participantes de la encuesta: Directivos, Docentes y Cargos Medios, en relación con la dimensión Liderazgo Pedagógico detallando las tres subdimensiones asociadas: "Definir la misión de la escuela", "Gestionar el programa instruccional de la escuela" y "Desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela".

Para la subdimensión "Definir la misión de la escuela", los Directivos tienen la mayor proporción con un 75%, seguidos por los Docentes con un 51% y los Cargos Medios con un 44%. En la gestión del programa instruccional, los Docentes aparecen con un 41%, los Cargos Medios con un 36% y los Directivos con un 33%. Finalmente, en lo que respecta a desarrollar un clima positivo de aprendizaje, los Cargos Medios tienen la mayor proporción con un 37%, seguidos muy de cerca por los Docentes con un 29% y los Directivos con un 28%.

Se observa que la subdimensión "Desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela" tiene en promedio los porcentajes más bajos comparado con las otras dos subdimensiones para los Directivos y Docentes, con un 28% y un 29% respectivamente. Aunque para los Cargos Medios, esta subdimensión no es la más baja, la diferencia porcentual con la subdimensión más descendida de este estamento es marginal.

Se podría inferir que la subdimensión "Desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela" es vista como la subdimensión menos predominante en el establecimiento. Es por eso que, con el propósito de llevar a cabo este análisis de manera exhaustiva, se considera pertinente examinar por ende las respuestas de la encuesta provenientes de los distintos estamentos de la institución educativa en la subdimensión mencionada y sus prácticas asociadas. Es de especial interés centrar la atención en las respuestas de los cargos medios (como coordinadores de ciclo, de asignatura o encargados de planes de gestión) y los docentes, dado que constituyen la mayoría de los encuestados. Este enfoque se justifica al observar que, en comparación, los directivos solo representaron aproximadamente un 10% del total de participantes en la encuesta (2 personas), razón por la cual no se considerarán en este análisis.

A continuación, nos enfocaremos en la subdimensión más descendida en promedio dentro del Liderazgo Directivo, la cual es “Desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela”, que contempla prácticas asociadas a aspectos como el Desarrollo Profesional Docente.

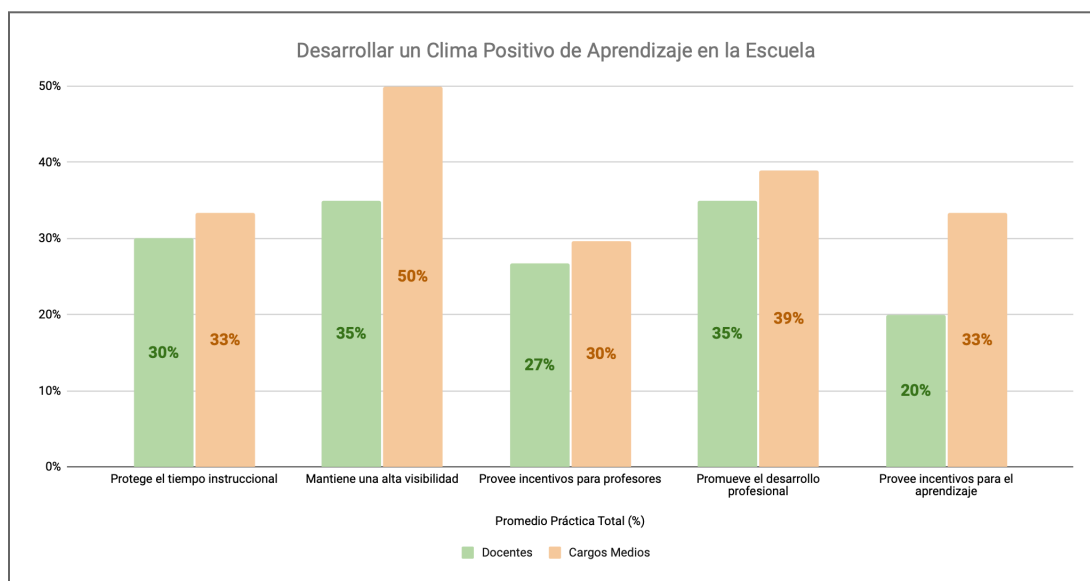


Gráfico 7: Subdimensión Desarrollar un Clima Positivo de Aprendizaje en la Escuela y Prácticas asociadas. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

El gráfico número 7 corresponde a todas las prácticas de liderazgo asociadas a la subdimensión más descendida del Establecimiento Educativo. En ella podemos apreciar las respuestas de Docentes y

Cargos Medios en aspectos como la gestión del tiempo instruccional, la promoción del desarrollo profesional o la entrega de incentivos tanto de aprendizaje como a profesores.

Una observación inicial indica que los docentes tienden a percibir las prácticas de liderazgo de manera menos favorable en comparación con los cargos medios. Los datos indican que los docentes reportan un menor porcentaje en la práctica "Provee incentivos para el aprendizaje" con un 20%, seguido de "Provee incentivos para profesores" y "Promueve el desarrollo profesional" ambas con un 30%. Por otro lado, los cargos medio reportan como menos extendida la práctica de "Promueve el desarrollo profesional" con un 35%, seguida por "Protege el tiempo instruccional" con un 33%.

Es importante señalar que, aunque los porcentajes proporcionan información sobre la prevalencia de las prácticas, la cantidad de individuos en cada grupo (10 docentes y 9 cargos medios) también influye en la interpretación de estos porcentajes. Por ejemplo, el 20% de los docentes corresponde a 2 de 10 docentes, mientras que el 35% de los cargos medios corresponde a aproximadamente 3 de 9 cargos medios. A continuación, detallaremos las prácticas más descendidas, detallando las preguntas asociadas a cada una.

N°	Pregunta
63	Reconoce mejoras o logros superiores de los estudiantes al verlos en su oficina con sus trabajos
64	Contacta a los apoderados para comunicarles mejoras o desempeños ejemplares o contribuciones de los estudiantes

Tabla 2: Codificación Subdimensión Provee Incentivos para el Aprendizaje. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

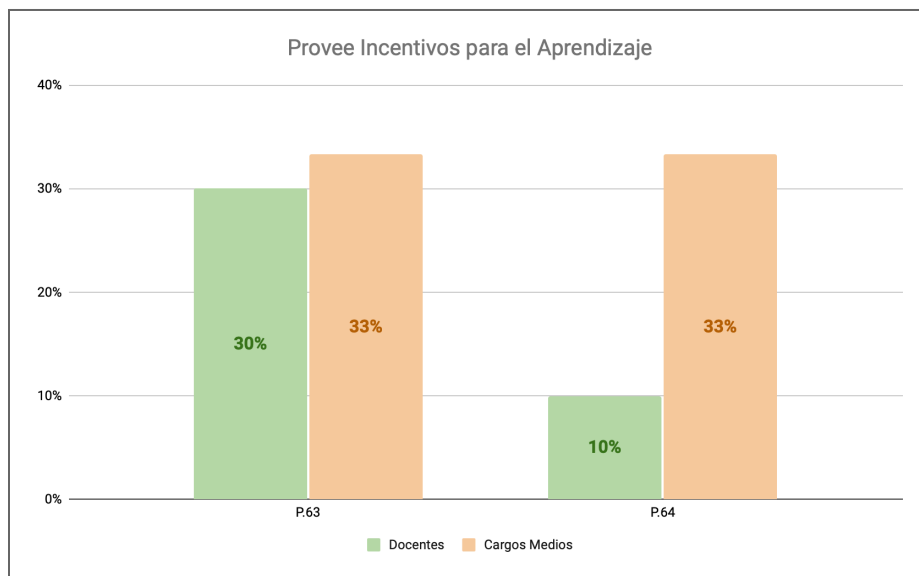


Gráfico 8: Práctica Provee Incentivos para el Aprendizaje Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red.
Elaboración Propia

El gráfico número ocho muestra las respuestas de docentes y cargos medios para la práctica de Proveer Incentivos para el Aprendizaje. En la pregunta P.63, el 30% de los docentes respondieron “casi siempre”, mientras que el 33% de los cargos medios respondieron la misma opción. En la pregunta P.64, el 10% de los docentes responde la opción “casi siempre”, en contraste con el 33% de los cargos medios que también respondieron. En este sentido, cabe destacar que la respuesta de los docentes es más baja de la práctica mencionada.

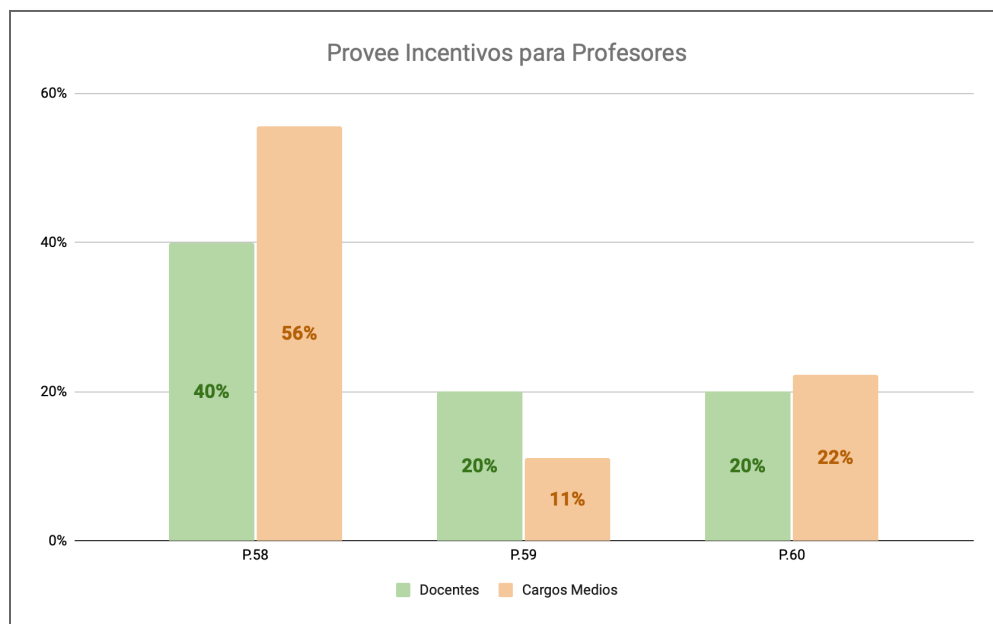


Gráfico 9: Práctica Provee Incentivos para Profesores Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red.

Elaboración Propia

N°	Pregunta
58	Felicita en privado a profesores por sus esfuerzos o desempeños
59	Reconoce desempeños excepcionales de los profesores registrándolo en actas personales
60	Crea oportunidades de desarrollo profesional para profesores como recompensa de contribuciones especiales a la escuela

Tabla 3: Codificación Subdimensión Provee Incentivos para Profesores. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

De acuerdo con lo expuesto en el gráfico número 9, para la pregunta 58, el 40% de los docentes indicaron que "Casi siempre" proveen incentivos, mientras que un 56% de los cargos medios dieron la misma respuesta. Para la pregunta 59, el 20% de los docentes seleccionaron esta opción, en contraste con el 11% de los cargos medios, siendo la pregunta más descendida de la práctica. Finalmente, para la pregunta 60, ambos grupos registran un leve aumento en esta categoría, con un 20% de los docentes y un 22% de los cargos medios eligiendo "Casi siempre".

En el caso de la pregunta 60, la podemos vincular con la práctica “Promoción del Desarrollo Profesional”, la cual indica los siguientes resultados evidenciados en el gráfico número 10.

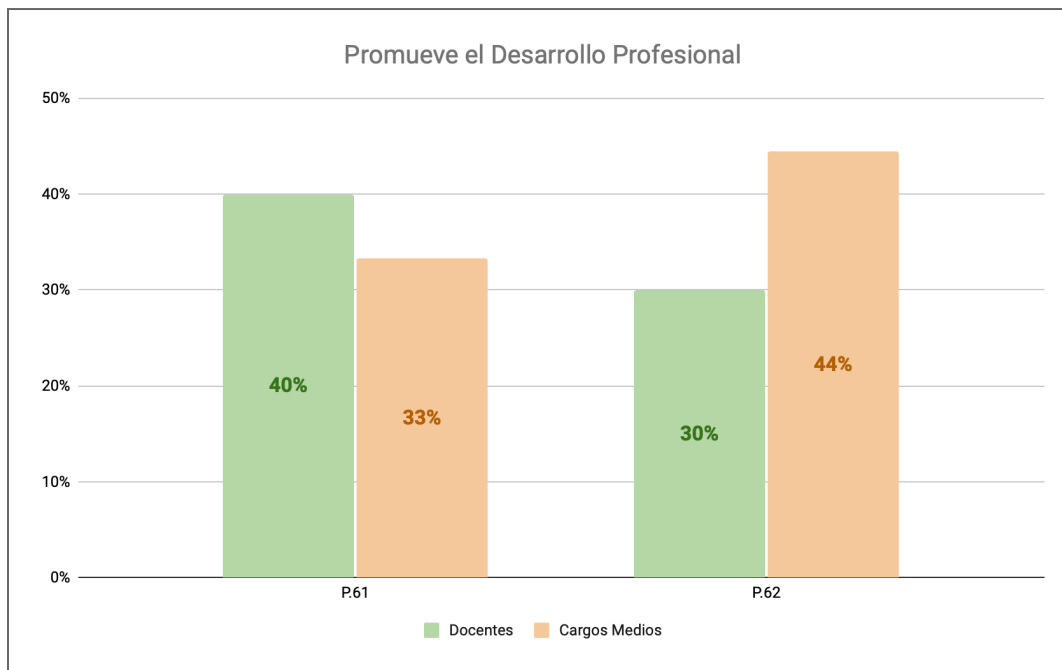


Gráfico 10: Práctica Promueve el Desarrollo Profesional. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

N°	Pregunta
61	Lidera o asiste a actividades de perfeccionamiento docente relacionadas con instrucción
62	Destina tiempo en reuniones del equipo docente para que profesores compartan ideas o información adquiridas en actividades de capacitaciones

Tabla 4: Codificación Subdimensión Promueve el Desarrollo Profesional. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

La promoción del Desarrollo Profesional constituye en la escuela la segunda práctica con mayor porcentaje de respuestas favorables (en base a la respuesta “casi siempre”). En este caso nos encontramos con dos preguntas asociadas a esta práctica las cuales indican un 40% de respuestas

“casi siempre” para los docentes en la pregunta 61 y un 30% para la pregunta 62. En el caso de los Cargos Medios, estos responden con un 33% y un 44% respectivamente ante ambas preguntas.

Colaboración Docente

La colaboración entre docentes es cada vez más reconocida como una estrategia fundamental para el enriquecimiento profesional de los educadores y la optimización de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El Ministerio de Educación (2019) subraya su importancia como un medio para facilitar el análisis colectivo y la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas. Esta perspectiva es apoyada por investigaciones adicionales, como las de Hargreaves (2012) y Fullan (2013), quienes argumentan que la colaboración docente contribuye significativamente a la construcción de comunidades de aprendizaje efectivas y al fortalecimiento de la enseñanza. Además, Little (2006) enfatiza que compartir experiencias y conocimientos entre profesores fomenta la innovación pedagógica y la adaptabilidad en el aula, lo que finalmente se traduce en una mejora en los procesos educativos y los desempeños estudiantiles. En el ámbito de la Colaboración, se distinguen 3 subdimensiones, las cuales son Liderazgo para la Colaboración, Colaboración entre Docentes y Confianza en el Equipo Directivo. A continuación el gráfico 6 muestra la proporción de respuestas “Siempre o casi siempre” entre los estamentos de Directivos, Docentes y Cargos Medios.

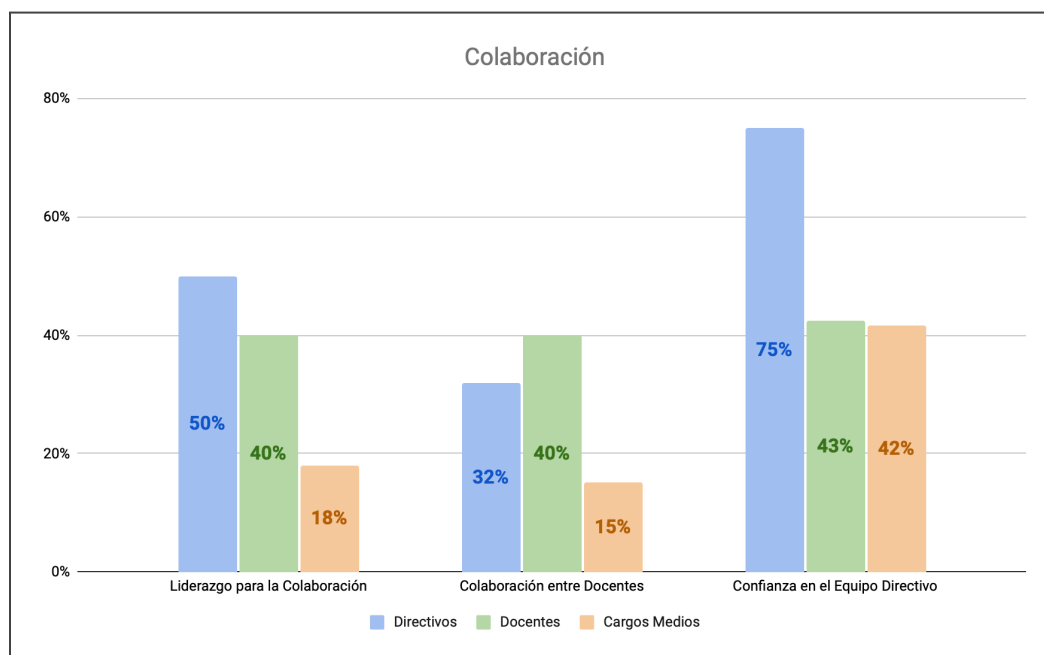


Gráfico 11: Colaboración Docente. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

Al observar el gráfico podemos evidenciar que en la subdimensión de Liderazgo para la Colaboración, el 50% de los Directivos, el 40% de los Docentes y el 18% de los Cargos Medios han dado su respuesta por la opción “siempre o casi siempre”. Respecto a la Colaboración entre Docentes, se reporta un 32% por parte de los Directivos, un 40% de los Docentes y un 15% de los Cargos Medios. Finalmente, en la Confianza en el Equipo Directivo, el 75% corresponde a los Directivos, el 43% a los Docentes y el 42% a los Cargos Medios. Cabe mencionar que, en el caso de los directivos (2 personas), representan aproximadamente el 9% de todos los encuestados, por lo que no se considerarán para los análisis posteriores.

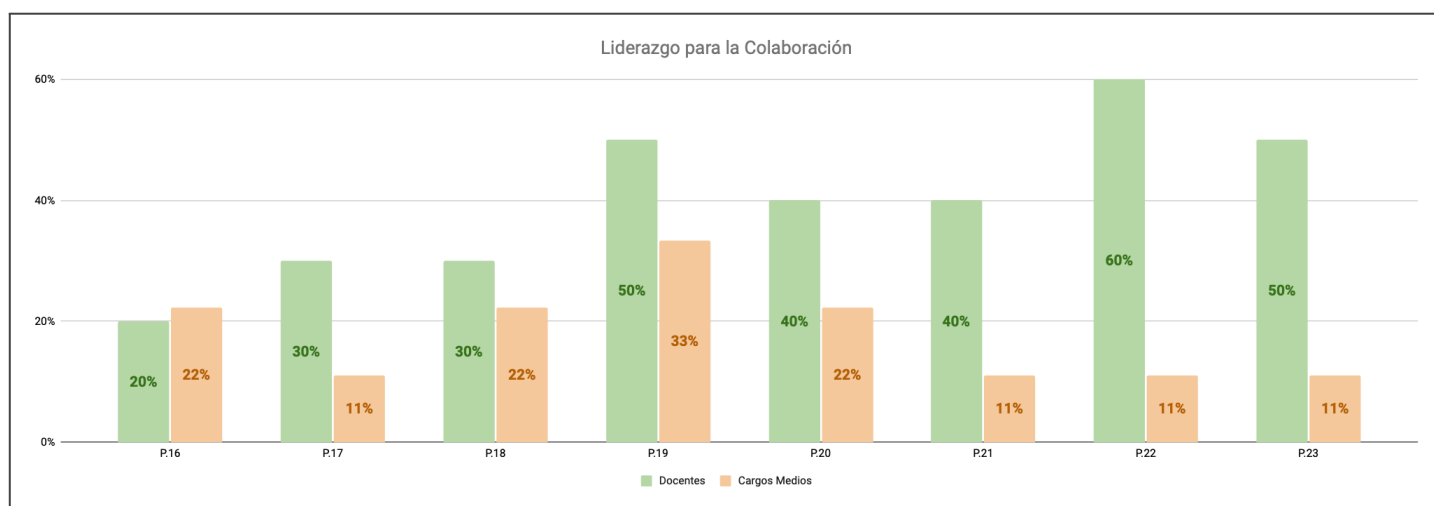


Gráfico 12: Liderazgo para la Colaboración por Pregunta. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red.

Elaboración Propia

N°	Pregunta
16	Los directivos del establecimiento valoran las ideas de los profesores.
17	Los directivos del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes.
18	Los profesores están involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento.
19	Los profesores están informados sobre las decisiones y el acontecer en el establecimiento.
20	La participación de los docentes en la toma de decisiones para el establecimiento se toma en serio.
21	Los directivos garantizan tiempo para la enseñanza y la planificación de clases.

22	Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas.
23	Los directivos en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente.

Tabla 5: Codificación Dimensión Liderazgo para la Colaboración. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

En relación con lo expuesto en el gráfico número 12 podemos destacar que, en base a las respuestas “siempre o casi siempre”, los docentes tienen mayor promedio de respuestas favorables a dicha opción, destacando las preguntas 21, 22 y 23 en las cuales la diferencia con los cargos medios es de más de 30%. En el caso de las preguntas 18 y 19 las respuestas de los docentes son levemente favorables por sobre los cargos medios.

Las respuestas promedio más bajas corresponden a las 16 y 17, las correspondientes a la valoración tanto de las ideas como los juicios profesionales de los docentes.

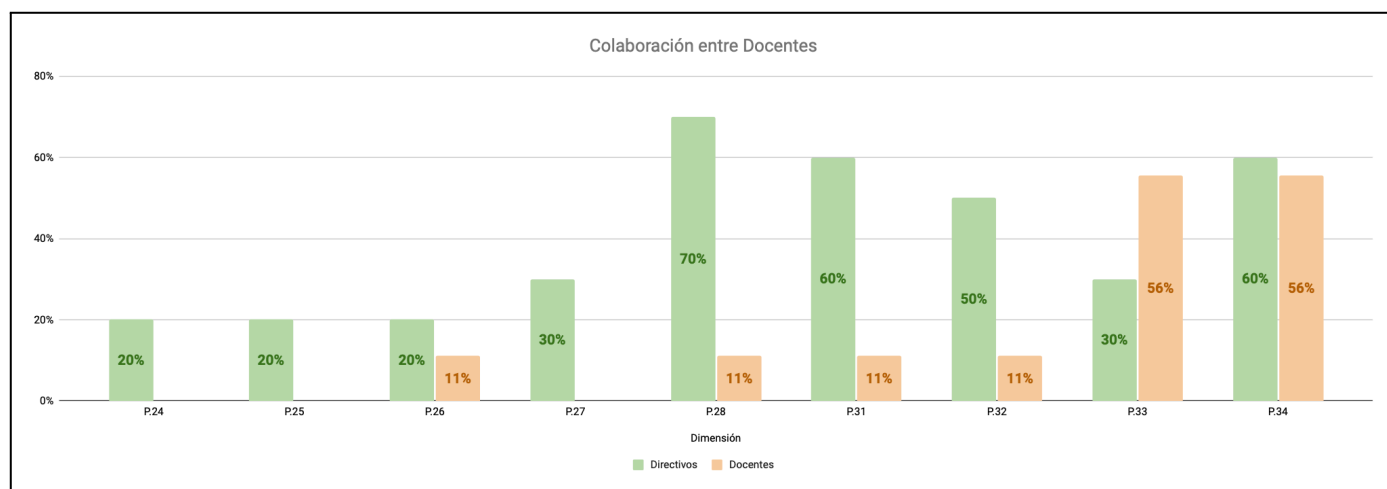


Gráfico 13: Colaboración entre Docentes por Pregunta. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

N°	Pregunta
24	Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos.
25	Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando.
26	Los profesores son conscientes de lo que están enseñando otros profesores.
27	Los profesores trabajan juntos para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento.
28	Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas.
31	Los profesores confiamos entre nosotros.
32	Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes.
33	Los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo.
34	Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos.

Tabla 6: Codificación Dimensión Colaboración entre Docentes. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

En relación con lo expuesto en el gráfico número 13 podemos destacar que, en base a las respuestas “siempre o casi siempre”, los docentes tienen menor promedio de respuestas favorables a dicha opción en las preguntas 24, 25, 26 y 37 en las cuales las respuestas de los cargos medios son inexistentes hacia esa opción (salvo la pregunta 26 con un 11% por parte de los cargos medios). En el caso de las preguntas 28, 31 y 32 las respuestas de los docentes son favorables por sobre los cargos medios.

Las respuestas promedio más altas corresponden a las 33 y 34, las correspondientes a la estabilidad de los equipos de trabajo colaborativo y a la disposición del Equipo Directivo para con sus docentes.

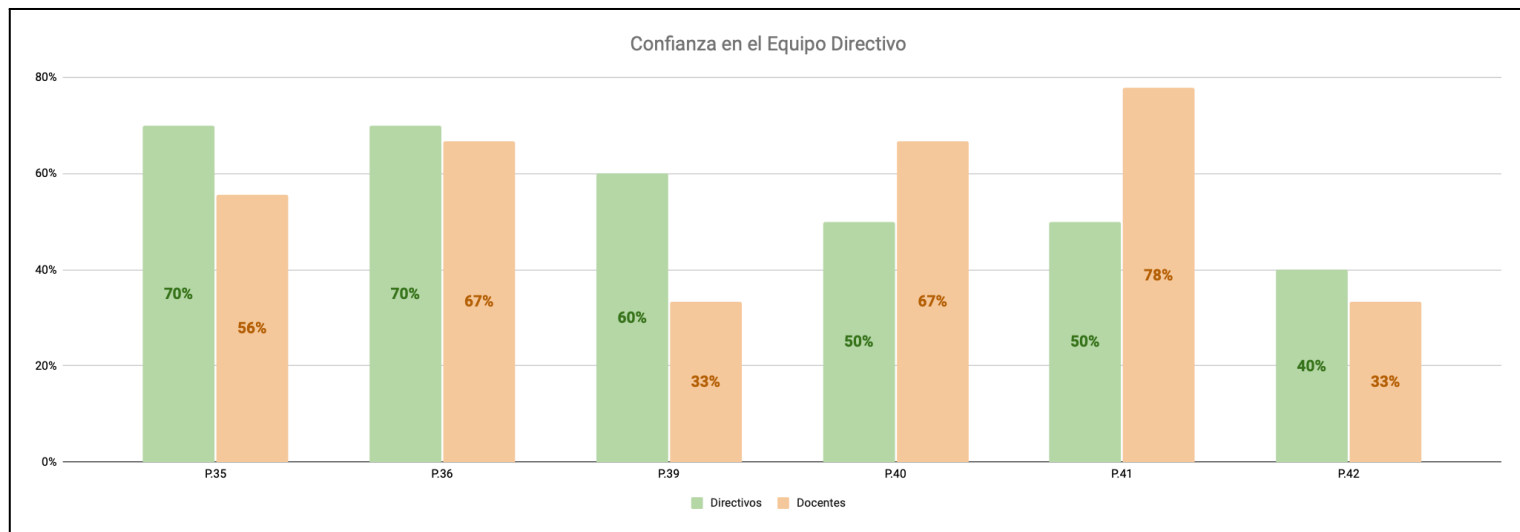


Gráfico 14: Confianza en el Equipo Directivo por Pregunta. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

N°	Pregunta
35	Los profesores confían en la integridad moral de los directivos.
36	Los directivos son competentes en la realización de su trabajo.
39	Los directivos no se preocupan por los docentes.
40	Los docentes desconfían de muchas acciones de los directivos.
41	Los miembros del Equipo Directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar.
42	El Equipo Directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas.

Tabla 7: Codificación Dimensión Confianza en el Equipo Directivo. Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia

En relación con lo expuesto en el gráfico número 14, correspondiente a la última práctica de colaboración, asociada a la confianza que se tienen en el Equipo Directivo, podemos destacar que, en base a las respuestas “siempre o casi siempre”, los docentes y los cargos medios muestran los peores resultados en la pregunta 42, relacionada con la flexibilidad para implementar innovaciones.

Le sigue la pregunta 39, asociada a la preocupación de los directivos por sus docentes, con una frecuencia de los cargos medios igual a la pregunta anteriormente mencionada (33%). El resto de preguntas muestra un promedio de respuestas favorables por sobre el 50% tanto para docentes como para cargos medios.

Conclusiones Resultados Cuantitativos

Los resultados de la fase cuantitativa de esta investigación revelan hallazgos significativos sobre las prácticas de liderazgo instruccional implementadas por el Equipo Directivo, así como sobre la naturaleza de la colaboración dentro de la comunidad escolar.

En relación con las prácticas directivas evaluadas, se observa un porcentaje reducido en la percepción de su efectividad y presencia en dos de las 3 subdimensiones analizadas, esto queda de manifiesto con promedios de respuesta por debajo del 50% en los tres estamentos encuestados, las cuales son "Gestionar el programa instruccional de la escuela" y "Desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela", siendo esta la más descendida.

Cuando se realiza la focalización en la dimensión más descendida podemos identificar que en ninguna de las prácticas asociadas, los promedios de respuestas favorables superan el 50% en el caso de los docentes y cargos medios (salvo la práctica de mantener una alta visibilidad). Las prácticas más bajas corresponden a la entrega de incentivos y a la promoción del Desarrollo Profesional Docente.

En relación con el Desarrollo Profesional Docente, podemos identificarlo como **el nudo crítico dentro del establecimiento**. De acuerdo con lo expuesto en los datos de la encuesta, esta dimensión presenta porcentajes bajo el 50%, lo que indica que acciones como la realización de perfeccionamientos (20%) o la protección de tiempos no lectivos para compartir experiencias (20%), no se perciben por el cuerpo docente como desarrolladas por parte de los equipos directivos. Y si bien la percepción es superior en los cargos medios, se mantiene por debajo del 50%. Esto adquiere una importancia mayor debido a que se puede asociar con la práctica de entrega de incentivos percibida como poco desarrollada, asociada a la acción de creación de instancias de desarrollo profesional como recompensa.

El bajo despliegue en prácticas asociadas al Desarrollo Profesional Docente, se puede relacionar con las prácticas de colaboración dentro del establecimiento. Esto debido a que la dimensión más descendida del establecimiento en este apartado corresponde a la colaboración entre docentes. Aspectos como el tiempo de planificación, la observación entre pares, el conocimiento de lo trabajado por otro docente como además el desarrollo de proyectos dentro del establecimiento tiene **menos del 30% de respuestas favorables, siendo esto un efecto del bajo despliegue de prácticas de liderazgo que promuevan el Desarrollo Profesional Docente.**

Resultados Cualitativos

A continuación, se muestran los hallazgos cualitativos obtenidos del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y directivos de la institución a través de grupos focales en cada situación, esto con el objetivo de recolectar datos que, combinados con análisis de tipo cuantitativo, permitan describir las experiencias relacionadas con el Desarrollo Profesional Docente en el establecimiento.

Se examinaron los datos obtenidos de forma sistemática de los dos grupos focales (directivos y docentes). Dicho enfoque posibilita una comparación simultánea de la información, conduciendo a una codificación estructurada en tres etapas distintas: inicialmente, la codificación abierta, donde se discernieron conceptos y se formularon categorías; luego, la codificación axial, que implicó una reordenación y vinculación de los conceptos destacados; y, por último, una codificación selectiva, que brindó una perspectiva clara de los descubrimientos emergentes.

Los análisis reflejan las opiniones de los profesores y de los integrantes del Equipo Directivo acerca de sus percepciones en las etapas de formulación, implementación, evaluación y proyección de las experiencias de Desarrollo Profesional Docente.

Categorías y Subdimensiones de las Experiencias de Desarrollo Profesional Docente

En el análisis de las entrevistas realizadas a los actores involucrados en el estudio, las categorías para el análisis cualitativo se configuraron mediante el método de comparación constante (Strauss y

Corbin, 2002), el cual fue clave para que las categorías emergieron directamente de los datos obtenidos. Este enfoque inductivo permitió que los conceptos relevantes surgieran a partir de las propias respuestas y percepciones de los docentes y directivos, sin la imposición de un esquema a priori predefinido.

En primer lugar, se realizó una codificación abierta, donde los datos se fragmentaron en conceptos y se agruparon en categorías preliminares. Posteriormente, en la fase de codificación axial, se organizaron los conceptos para buscar relaciones entre las categorías. Finalmente, en la codificación selectiva, se consolidaron las categorías finales que reflejan las dimensiones principales de las experiencias de desarrollo profesional docente.

Es importante destacar que las categorías no fueron impuestas desde un marco teórico o conceptual previo. Todas surgieron directamente del análisis de los discursos de los actores de la investigación. En ese sentido, las categorías son una representación fiel de las percepciones y experiencias de los participantes, garantizando que el análisis sea verdaderamente contextual y específico a la realidad educativa estudiada.

Objetivo: Describir las percepciones de docentes y directivos sobre experiencias de Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el Establecimiento.			
Categoría	Subcategoría	Códigos	
		Directivos	Docentes
Formulación	Detección de necesidad	Encuestas de intereses Deficiencias observadas Exigencias externas.	Encuestas de interés Exigencias externas
	Objetivo	Capacitar	Capacitar
Implementación	Instancias de DPD	Capacitaciones internas Capacitaciones externas	Capacitaciones internas Capacitaciones externas.
	Ejecución de las experiencias	Instituciones externas. Docentes.	Instituciones externas Equipo Directivo Docentes

	Nivel de implementación	Participación voluntaria. Destinadas a Grupos docentes Asistemática	Destinadas a grupos de docentes. Participación voluntaria. Asistemáticas.
Evaluación	Valoración de las experiencias	Positivas Centrado en lo teórico.	Descontextualizadas (externas) Efectivas (Internas)
Proyecciones	Objetivos	Centrado en prácticas pedagógicas Experiencias pertinentes y contextualizadas	Didáctica
	Planificación	Participativa	Participativo
	Ejecución	Sistemáticas Actividades prácticas Colaborativamente	Sistemáticas Colaborativamente

Tabla 8: Categorías y subdimensiones de las experiencias de desarrollo profesional. Elaboración Propia

Etapas de Formulación

Esta categoría, está relacionada con el surgimiento de las experiencias de Desarrollo Profesional Docente. Según lo manifestado por el Equipo Directivo, identifican las necesidades de desarrollo profesional de los docentes mediante una combinación de resultados en evaluaciones, diálogos y reflexiones conjuntas.

Destacan, además, que dichas necesidades pueden emerger debido a modificaciones en el currículum, la incorporación de nuevas tecnologías o alteraciones en las orientaciones educativas, provenientes del DAEM o del Ministerio de Educación (Carrera Docente).

Directivo: [...] el tema del Desarrollo Profesional Docente nace cuando, nace en la carrera profesional docente ¿cierto? cuando se empieza a hablar de la mejora continua y de todas esas cosas se empezó a anclar un trabajo que se visualizaba de hace mucho tiempo atrás ¿cierto? y que se ha intentado bajar desde distintas partes el decreto 83, por ejemplo, es el que nos invitó a trabajar, a instalar los conceptos de equipos de aula ¿cierto? después viene toda la temática de la carrera profesional docente, a través de estos y los PME [...]

No obstante, vinculan el desarrollo profesional de los educadores con la idea de autocapacitación/autoperfeccionamiento.

Directivo: nosotros en el colegio en el consejo de profesores, nosotros tenemos ahí, nosotros espacios en dónde se reflexiona sobre nuestras prácticas, ya y el tema del Desarrollo Profesional Docente ¿a? que es el autoperfeccionamiento, el desarrollo ¿no, cierto? que tiene que hacer uno continuamente; uno no se puede quedar con el conocimiento que uno tiene, uno tiene que irse capacitando ...en los consejos nos perfeccionamos acerca de cuáles son nuestras debilidades como docentes, primero conociendo nuestras debilidades ¿ya? y de esa forma nosotros sabemos y detectamos de qué forma podemos mejorar nuestras prácticas docentes, porque el auto perfeccionamiento se inicia primero sabiendo, detectando nuestras debilidades para poder ir a mejorar

Los integrantes del Equipo Directivo mencionan que la búsqueda de necesidades de mejora se realiza principalmente a través de dos métodos: mediante encuestas y a través de las reuniones que mantienen con los equipos de aula. Estas herramientas les permiten identificar y comprender las áreas que requieren atención o profundización, basándose en el feedback directo y las inquietudes planteadas por los miembros del equipo educativo.

Directivo: ...y con respecto a la organización del perfeccionamiento, sale de encuestas, de las mismas reuniones que tenemos con los equipos de aula, salen algunas necesidades en que necesitamos ahondar o por las cuales necesitamos a lo mejor retomar, profundizar, entonces desde ahí vienen los temas en que nosotros vamos profundizando [...]

La percepción de las y los docentes en relación con los apoyos relacionados con el Desarrollo Profesional Docente, mencionan que estas representan instancias puntuales surgidas por procesos como la Evaluación Docente, o a reflexiones pedagógicas enfocadas en evaluaciones estandarizadas o en momentos de finales del Año Escolar (capacitaciones), a través de agencias externas coordinadas por el DAEM.

Docente: O sea yo aparte de algunos apoyos para - mínimos digamos - para la evaluación profesional docente y después un par de reflexiones, más de eso no, no he tenido.

Docente: No, son más que nada para el tema de la evaluación que generalmente las evaluaciones docentes son lo que más complica, la evaluación.

Docente: ... y después se generan una serie de herramientas por parte del DAEM digamos, que son, que tienen que ver con apoyo, digamos, a ciertas actividades docentes, pero generalmente igual son después de la hora del trabajo, en horario que es complejo, entonces...

Docente: Sí, son reflexiones y en realidad un poco más análisis de resultados, por ejemplo, del SIMCE, o de la ¿cuál fue la última que se aplicó acá chicos? la otra prueba... [...] La...sí el DIA, el diagnóstico integral...

Se condice además con lo expresado por el Equipo Directivo, ya que las y los docentes mencionan que han realizado encuestas para elegir capacitaciones.

Docente: Entonces hay muchas situaciones medias complejas y esas cosas generalmente no se tocan en estos mejoramientos y una vez, por ejemplo, **estábamos bien entusiasmados, porque nos hicieron elegir, votar por qué tipo de perfeccionamiento queríamos, me acuerdo y yo creo, que si no me equivoco, ganó neuroeduc... neurolingüística algo así, en educación a través de la neurociencia.**

La gestión del Desarrollo Profesional Docente se revela como un proceso dinámico y multidimensional, centrado en identificar y atender las necesidades de perfeccionamiento de los docentes. Si bien el Equipo Directivo hace uso de herramientas como encuestas y reuniones para comprender dichas necesidades de práctica, parece haber una desconexión con la percepción de las y los docentes. Estos últimos expresan inquietudes sobre **la contextualización de las capacitaciones**, argumentando que a menudo no se ajustan a su realidad específica, particularmente en contextos vulnerables.

Etapa de Implementación

En relación a esta etapa, el Equipo Directivo menciona que ha creado espacios propicios para que los docentes puedan analizar en profundidad sus prácticas de enseñanza y debatir temas esenciales para su desarrollo profesional. En este sentido, se hace alusión a los consejos de profesores como instancia, sumado a las capacitaciones realizadas por externos provenientes del DAEM de la comuna o alguna Universidad de la zona, pero además mencionan que se encuentra contenido en el

Plan de Mejoramiento Educativo (PME), mencionando una periodicidad de a lo menos dos durante el año escolar.

Directivo: Sí, nosotros tenemos considerado en nuestro PME, no cierto, capacitaciones a los docentes, hemos establecido, hemos hecho varias capacitaciones tanto en evaluación, curriculum, en enseñanza diversificada con instituciones externas, pero nos dimos cuenta que dichas capacitaciones no eran transferidas al aula...

Directivo: Nosotros hacíamos, por ejemplo, nosotros contratábamos a una instancia, que generalmente era la Universidad de Concepción, ahí tenemos un feeling digamos con ellos [se ríe]... contratábamos a la Universidad de Concepción porque era la más conocida para nosotros y nos daba cierta seguridad en lo que ellos iban a presentar

Directivo: Son varias, por lo menos una, dos a la año durante varios años

El Equipo Directivo, considera como instancia de implementación el Consejo de Profesores, en el cual la participación involucra a todos los docentes del establecimiento, buscando de esta forma, entregar un carácter formal a las instancias de trabajo, destinando tiempos para ello.

Directivo: Claro, en los consejos de profesores esa es la instancia en la que nosotros nos reunimos y aparte de eso intentamos, intentamos, destinar tiempo para el trabajo, formamos los equipos de aula y empezamos a hacer estas reflexiones partiendo de esos equipos, o sea, el objetivo nuestro era que los profesores dialogaran de lo que ellos hacían - es como la conversación habitual que tiene un profesor, cuando dos profesores se juntan siempre, quieran o no van a hablar de trabajo de juanito de pedrito de él y etc. Nosotros quisimos darle forma, darle vida a esa conversación informal...

Los mismos directivos mencionan además que los consejos de profesores son la instancia más utilizada, debido a la falta de tiempos de coordinación. Para ello complementan lo anterior con reuniones de equipos de aula flexibilizando la distribución horaria y así compartir experiencias de trabajo, conformando esta su única instancia de trabajo colaborativo.

Directivo: ...por lo tanto, la solución que encontramos, no nos detuvimos mucho tiempo ahí ni dejamos abandonado el plan, seguimos adelante y encontramos la solución que es la hora del consejo de profesores no más...

Directivo: ...que era el único horario común que tenemos para todos, así que desde ahí lo estamos trabajando.

Directivo: *Y por eso tienen horarios diferidos para la reunión con el fin de que estén todas las personas que ingresan o que tienen incidencia en esa aula; la psicóloga PIE, la profesora del PIE, todos*

Directivo: *Para compartir estrategias exitosas también o actividades que no han resultado muy bien para ver cómo solucionarlas*

Inclusive, esta instancia es detallada por los docentes del nivel de Transición

Docente: *Nosotros colaboramos como equipo de aula, que son reuniones de las que participan la mayoría de las personas que entran a la sala por cada curso, por ejemplo, en mi caso de educación parvularia, participa la fonoaudióloga, participa la educadora diferencial, la técnico de educación parvularia y la profesora ¿ya? hacemos ese, que se hace una vez a la semana por lo menos en mi nivel, y esas son las colaboraciones que tienen que ver directamente con cada curso, pero colaboraciones más generales entre profesores de distintos cursos, es muy poco lo que se colabora.*

En relación con prácticas de retroalimentación y/u observación de clases, se puede inferir que la misma no es realizada de forma constante durante el año escolar, siendo relegada a dos momentos durante los semestres académicos de la escuela, siendo realizadas solamente por parte del Equipo Directivo.

Directivo: A lo menos dos veces al semestre, cada profesor, en este minuto están como en proceso de acompañamiento al aula ¿cierto? y realizando las retroalimentaciones que corresponden ¿ya?

Directivo: En este minuto solamente la jefe técnico y quien les habla, porque ellos ya pasaron el período y obviamente están focalizados en las otras áreas que hay que atender [...]

Los docentes perciben que la implementación de prácticas asociadas al Desarrollo Profesional Docente son escasas, enfocadas principalmente en procesos como la Evaluación Docente.

Docente: O sea yo aparte de algunos apoyos para - mínimos digamos - para la evaluación profesional docente y después un par de reflexiones, más de eso no, no he tenido.

Complementando lo anterior, se hace mención a la **falta de sistematización de las instancias**, relegadas a momentos previos a procesos anteriormente señalados o además al término del Año Escolar siendo realizadas de **forma externa** (DAEM) o contratando capacitaciones de Universidades. Pero estas capacitaciones, no siempre se llevan a cabo.

Docente: Ahí sí, lo que pasa es que después de la evaluación docente generalmente vienen apoyos, pero también son mínimos [...]

Docente: ...muy poco, muy poco, antes de la evaluación docente...

Docente: Sí, al final, al final de año siempre ¿se escucha? ah sí, a fin de año siempre tenemos, no siempre, no todos los años, pero en casi todos hemos tenido capacitaciones externas como de evaluación, tuvimos una igual de diversificación de estrategias [...]

Docente: ...que nos contratan a, no sé a la Universidad de Concepción, por ejemplo, y no sé nos hace un curso de tres, cuatro días en algún lugar de algún tema en particular

*Docente: Claro es que habían varias propuestas digamos, de perfeccionamiento y ganó esa y después cuando llegó el momento de hacer la capacitación, salieron que iban a hacer de nuevo la de evaluación, porque la otra se había suspendido [se ríe], entonces, **ese tipo de chascarro pasa cotidianamente...***

Otra instancia puede considerarse el análisis de resultados de evaluaciones DIA, la cual mencionan los docentes se realiza durante una sesión del consejo de profesores.

Docente: Sí, son reflexiones y en realidad un poco más análisis de resultados, por ejemplo, del SIMCE, o de la ¿cuál fue la última que se aplicó acá chicos? la otra prueba...

Docente: *La...sí el DIA, el diagnóstico integral...*

Docente: *No, generalmente es una sesión, un consejo que se dedica especialmente a eso, se presentan los resultados en power point y es dirigido por UTP*

El Equipo Directivo del establecimiento declara la promoción del Desarrollo Profesional Docente, utilizando el Consejo de Profesores y colaborando con entidades externas, como universidades y el DAEM. No obstante, existe de acuerdo a lo mencionado una desconexión entre la visión del Equipo Directivo y la percepción de los docentes, quienes a través de lo declarado perciben que las oportunidades de desarrollo son limitadas y ocasionalmente descontextualizadas. Esta disparidad apunta a la necesidad de una mejor alineación y sistematización en las estrategias de desarrollo profesional para garantizar impactos tangibles en el aula.

Evaluación de Experiencias

Los docentes, al reflexionar sobre las capacitaciones que reciben, a menudo expresan una preocupación relevante: estas formaciones tienden a ser **poco contextualizadas**, especialmente en relación con su realidad educativa, sumado a ser consideradas tediosas.

Docente: *Claro, hay algunas que son más prácticas, pero otras que son extremadamente lateras.*

Docente: *Que hemos tenido algunos que sí son más prácticos, donde si podemos sacar algunas herramientas que nos sirven, pero hemos tenido otros que son una verdadera lata, solamente de teoría y yocreo que eso más que nada, yo diría que más no me han servido, que diría que me han servido, no sé si he modificado tanto mis labores como docente, con estos perfeccionamientos porque generalmente son bastante descontextualizados, entonces, a lo mejor yo soy muy negativo, no sé; pero hay cosas que no tienen, sobre todo el tema de contexto de los niños, las dificultades que presentan, una serie de cosas; yo sé que en el papel aguanta mucho, que uno tiene qué sé yo, que uno tiene que enseñar de todas las maneras posibles, etc., pero nosotros - bueno, no sé si tú sabes el contexto del colegio Simons, es bastante vulnerable, entonces...*

Docente: *Yo creo que sí se comparten igual tuvimos una, por ejemplo, esa del DUA o sea de la diversificación de estrategias que fue como un tema muy recurrente en consejo y que finalmente, se hizo una capacitación que fue terrible, tediosa, incluso en un momento se le*

pidió a quien relataba si podía cambiar las actividades porque no eran atingentes a lo que, a la realidad del colegio o aplicables a lo que vemos en el aula...

Los docentes perciben que las instancias con las que cuentan cómo establecimiento no reflejan una verdadera colaboración. Para ellos, la colaboración genuina implica un intercambio práctico entre colegas sobre su labor pedagógica, sus metodologías y objetivos. Las actividades realizadas en los consejos no satisfacen esta expectativa de colaboratividad en la percepción de los docentes.

Docente: [...] para mi la colaboración es más práctico que entre profesores conversemos la práctica que estamos realizando, cómo lo estamos haciendo, qué objetivos estamos tomando, eso es para mi una colaboración; entonces, yo no considero, particularmente, personalmente que eso que se estaba haciendo en los consejos fuera colaboración...

Como propuesta para mejorar esta situación, el Equipo Docente propone que las capacitaciones de tipo externa sean realizadas por profesionales con experiencia en contextos vulnerables. Se infiere en base a lo expuesto, que la falta de contextualización ha provocado dificultades para la implementación del Desarrollo Profesional Docente

Docente: No que, yo -disculpen que hable tanto ah- bueno, pero yo creo que una buena forma sería conversar con los profesores que se han especializado que den estos relatos, estas charlas, estas especializaciones, pero que son profesores, que sean profesores que más haya de haber ejercido no un tiempo, sino que bastante tiempo en contextos similares a los de cada colegio...

Docente:...no sé si me entiendes, que no sean profesores que claro, puedan tener un magíster, doctorado, lo que tu quieras, está bien, pero que no han hecho, a lo mejor clases en el colegio, en el sistema que quiere uno, digamos, o solamente colegios particulares, no sé si se entiende...

Docente: ...el Ministerio, DAEM, escuela; pero lo complejo es ver la realidad de cada escuela, porque cada escuela es diferente, tiene diferentes recursos, diferentes formas de enseñar y de repente los contenidos son muy generalizados y ahí que [inaudible]...

Los docentes experimentan cierto grado de incomodidad y tensión ante la observación de clases, especialmente cuando es llevada a cabo por sus superiores. Aunque con el tiempo y la rutina, algunos pueden llegar a olvidar la presencia del observador, la anticipación de ser observados genera ansiedad en ellos.

Docente: *Ya bueno, yo creo que todos nos sentimos un poco incómodos, pero, porque igual es una presión extra que te estén observando, porque son tus jefes los que te vienen a ve a tú sala, pero cuando ya está aquí, se apareció y te dice, ¿sabes? yo me voy a quedar contigo, hay un momento en que uno se olvida, porque hay una rutina, este año no me ha tocado, pero ya me pone tensa la situación porque sé que me van a venir a observar...*

Docente: *No, como que, bueno aquí siempre viene gente [se ríe] siempre vienen otros profesores o vienen, o de repente estamos en medio de la clase y entra cualquier persona y nos observa, o sea estamos en constante observación, no como que no, ya estoy acostumbrada a que estén mirando; y yo creo que no, para la observación o cuando vienen a acompañar al aula no se, no deberían ser clases preparadas porque al final si yo preparo una clase y hago una clase espectacular justo cuando ellos vienen y resulta que no es lo que hago siempre, o sea que, qué retroalimentación va a haber...*

Por su parte, de forma inicial se infiere que los directivos perciben que el colegio ha logrado la excelencia pedagógica gracias a un esfuerzo constante, serio y responsable, y que este esfuerzo ha beneficiado directamente a los estudiantes, quienes son el principal objetivo.

Directivo: *Sí, yo creo que sí, de todas maneras de hecho el colegio ya lleva varios años consecutivos con la excelencia pedagógica y eso obviamente que ha significado un trabajo continuo, un trabajo serio, un trabajo responsable, entonces que ha sido traspasado obviamente a los estudiantes, que es el foco...*

Pero no existe acuerdo entre todos los miembros, ya que se menciona la falta de movilización de aprendizajes en la comunidad educativa, mas no se menciona que sea por el desarrollo de prácticas de liderazgo que potencien el Desarrollo Profesional Docente.

Directivo: *Yo no comparto mucho la opinión, primero, yo creo que nosotros no hemos logrado movilizar aprendizajes, sí logramos que los niños estén aprendiendo ¿ya? pero creo que los niños están aprendiendo y se mantienen en un sólo nivel, no hemos logrado profundizar, o sea, si lo pongo de acuerdo a los estándares nosotros todavía estamos en el nivel inicial de aprendizaje con los estudiantes...*

Los directivos perciben que, si bien las clases se estructuran de manera adecuada con un inicio, desarrollo y cierre, aún predominan **las metodologías expositivas** en las que el docente es el centro

de atención y la participación estudiantil es limitada. Aunque reconocen la existencia de clases entretenidas, consideran esencial el cambio hacia enfoques donde el estudiante sea el protagonista. Esta percepción se basa en altas expectativas para la institución, creyendo firmemente en el potencial del equipo docente para alcanzar metas más elevadas con orientación y lineamientos claros.

Directivos: ...con respecto a las clases, si dependiendo del foco que nosotros le demos, sí dependiendo del foque que nosotros, sí le damos un foco de disciplina de estructura, sí, los profesores hacen clases que tienen un inicio, que tienen un desarrollo que tienen un cierre ¿cierto? en su mayoría; hay algunos que hacen clases entretenidas, también, pero no tenemos la clase participativa, donde es el alumno el protagonista de estas clases, nosotros no hemos salido de las clases expositivas ¿ya? no hemos salido de ese tipo de clase donde el protagonista es el profesor que expone y la participación de los estudiantes es mínima ¿ya? entonces, el trabajo, el camino, el transitar es hacia allá. A lo mejor yo me estoy poniendo muy en el fin último o las expectativas que tengo de mi escuela son altas, porque sé que se puede, sé que un buen equipo docente con el cual - bien inducido, con los lineamientos claros, puede lograr mucho más de lo que estamos logrando hoy...

El Equipo Directivo, asume su responsabilidad en relación con el desarrollo de práctica pedagógicas que movilicen aprendizajes, mencionando el desarrollo de liderazgos mixtos.

Directivo: En el fondo, en el fondo nosotros tenemos tanta responsabilidad como los docentes, aquí somos nosotros, cierto, unos primero, otros después, pero todos tenemos responsabilidad con los aprendizajes de los estudiantes, a nosotros eso nos mueve, a todos o sea, intentamos un liderazgo mixto, porque para ser un liderazgo solo transversal hay que tener una comunidad preparada para eso, si uno no lo tiene bien claro, no tiene bien claro los objetivos, los fines que persiguen en algún minuto esto se diluye se, hay que preparar a la comunidad para eso...

Como conclusión se puede afirmar en base a lo declarado que los directivos reconocen la necesidad de movilizar aprendizajes hacia enfoques más centrados en el estudiante. Sin embargo, no se evidencia una asociación explícita entre esta necesidad y el desarrollo de prácticas específicas para el Desarrollo Profesional Docente a partir de lo declarado.

Proyecciones

Los docentes perciben la necesidad de enfocar sus esfuerzos en la formulación de propuestas en áreas clave para la educación. Estas áreas, específicamente el ámbito **curricular, la evaluación y el componente socioemocional**, son vistas como pilares esenciales para garantizar una educación de calidad. La confluencia de estas tres dimensiones, adaptadas al estilo y contexto específico del colegio, es percibida como un camino prometedor para abordar de manera integral las demandas educativas actuales.

Docente: Yo creo que hay que levantar propuestas, lo primero es levantar propuestas, partiendo de esa base en diferentes ámbitos; en el tema curricular, en el tema de evaluación, por qué no en el tema más socioemocional, yo creo que, yo creo que desde esas tres miradas se podrían levantar propuestas y cómo las adecuamos a nuestro estilo de trabajo...

Algunos docentes perciben que aún están anclados en métodos de enseñanza más tradicionales y que necesitan actualizarse en prácticas más modernas y relevantes para los estudiantes actuales. Esta percepción resalta la importancia de capacitaciones prácticas para mantenerse al día en las metodologías pedagógicas.

Docente: Yo creo que a varios nos falta un poquito actualizarnos en las prácticas, como que varios nos estamos quedando como en lo, en lo más tradicional, en las clases teóricas, en las clases orales y estamos perdiendo un poquito más lo de - lo más actualizado, lo más concreto con los niños, lo - yo creo que a varios nos falta un poquito actualizarnos y yo creo que por eso también hablamos de las capacitaciones, que fueran más prácticas...

Directivo: ...entonces, siento que sí, yo creo que lo estamos logrando, siendo bien, reconozco y valoro lo que mis colegas hacen, pero creo que podemos mucho más, estamos al debe, tenemos ¿cierto? que avanzar mucho más; no nos podemos quedar ahí detenidos por mucho tiempo

Los docentes perciben que, a pesar de las aspiraciones y objetivos de los líderes educativos como la jefa de UTP, existen limitaciones en recursos, tiempo y herramientas. Estas restricciones, sumadas a la necesidad de alinearse con directrices superiores, como las del alcalde o sostenedor, pueden impactar en la implementación de cambios o enfoques pedagógicos ideales.

Docente: *Sí, aunque también jefa de UTP, igual, es que en realidad con lo que pueden hacer, con el tiempo que tienen, las herramientas que tienen, el, la, que se yo, la cantidad de dinero que pueden tener también para apoyar ciertas cosas, tienen sus limitaciones también, entonces cumplen con lo que tienen que cumplir no más, eso; hay cosas que se podrían hacer de otra manera, pero me imagino que ellos igual tienen sus propias limitaciones y también tienen que obedecer, digamos, a un sistema, porque de alguna manera son representantes del, que se yo, del alcalde, del sostenedor que en este caso del alcalde del colegio, entonces tienen que seguir esas decisiones*

En relación con las proyecciones del Equipo Directivo, estas están centradas en la mejora de resultados académicos, por lo que consideran que es necesario abordar esta temática para la mejora.

Directivo: *Las evaluaciones, los resultados de eficiencia interna ¿cierto? y cuando es pedagógico evidentemente nos sirven las evaluaciones estandarizadas externas o internas ¿cierto? y en función de eso nosotros vamos detectando las necesidades, hacia dónde van los datos para poder abordarlas en conjunto con los docentes*

Directivo: *Me estoy refiriendo a SIMCE, que está suspendido, pero específicamente hoy en día, está el DIA, de diagnóstico de la Agencia de Calidad y que nos proporciona una...*

Directivo: *Exacto, entonces ahora, ahora ya tenemos el primer dato, obviamente trabajamos sobre eso, más y toda la información que aportaron todos los docentes, porque ellos tienen conocimiento de sus niños, que entre comillas después que volvimos de la pandemia es como un nuevo empezar...*

Conclusiones Generales Análisis Cualitativo

Las entrevistas realizadas abordan la gestión del Desarrollo Profesional Docente en dos fases: Formulación e Implementación. En la etapa de formulación, el Equipo Directivo identifica las necesidades de desarrollo profesional a través de evaluaciones, diálogos y reflexiones. Estas necesidades a menudo surgen de cambios en el currículum, incorporaciones tecnológicas, y directrices del Ministerio de Educación. Los docentes enfatizan la importancia del autoperfeccionamiento y reconocen herramientas como encuestas y reuniones para identificar áreas de mejora. Sin embargo, también expresan preocupaciones sobre la relevancia y el tiempo de las capacitaciones. En cuanto a la etapa de implementación, el Equipo Directivo destaca el uso de Consejos de Profesores y colaboraciones con entidades externas como estrategias principales. Sin

embargo, los docentes sienten que estas iniciativas frecuentemente no están alineadas con sus necesidades reales y se centran demasiado en la evaluación docente. Esta disparidad entre la visión del Equipo Directivo y la percepción de los docentes sugiere una necesidad de mayor alineación y comunicación entre los diferentes actores involucrados.

En el ámbito educativo, los docentes perciben que las capacitaciones recibidas no están adecuadamente contextualizadas a su realidad, considerándose desvinculadas y tediosas. Además, identifican una necesidad de colaboración genuina entre colegas, donde puedan compartir y discutir prácticas pedagógicas concretas y relevantes. En esta línea, sugieren que dichas capacitaciones sean lideradas por profesionales con experiencia en contextos educativos similares, destacando la importancia de la contextualización. Asimismo, existe una tensión entre los docentes y la administración en cuanto a las observaciones de clase, consideradas fuente de ansiedad para los docentes. Por parte de los directivos, si bien reconocen logros en la excelencia pedagógica, son conscientes de la persistencia de metodologías expositivas y la necesidad de transitar hacia enfoques más centrados en el estudiante. En términos de proyecciones, hay un reconocimiento claro de la necesidad de adaptarse a prácticas pedagógicas modernas y de abordar integralmente áreas clave como el currículo, la evaluación y el componente socioemocional. Sin embargo, también se perciben limitaciones en términos de recursos, tiempo y herramientas, lo que puede constituir un obstáculo para la implementación efectiva de estas propuestas.

Síntesis de Resultados y Árbol de Problema

Al consolidar tanto la información cuantitativa como la descriptiva relacionada con el ambiente escolar de la comunidad de aprendizaje, es posible caracterizar el nivel de avance en la gestión del Equipo Directivo, así como la sinergia entre los grupos de docentes. Este análisis permite evaluar su influencia en el progreso profesional de los profesores y, por ende, en el proceso educativo de los alumnos y su aprendizaje.

Para comenzar es necesario abordar el problema central que afecta a la institución educativa, evidenciado en una gestión y liderazgo directivo que se aleja del Desarrollo Profesional Docente. Esta situación crítica repercute de manera significativa en el proceso educativo y en la consecución de los estándares deseados en las evaluaciones SIMCE 2022, por ejemplo. El liderazgo, en este contexto, no parece respaldar adecuadamente la actualización didáctica ni fomentar la participación

activa de los docentes en la toma de decisiones. Buscar una mayor conexión entre la dirección y el cuerpo docente es crucial, ya que un liderazgo efectivo es fundamental para la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y colaborativas.

Adentrándonos en las causas específicas, encontramos una serie de factores que contribuyen a esta problemática. Se percibe una baja participación de los docentes en procesos de toma de decisiones. Además, se señala una falta de tiempo e instancias dedicadas al Desarrollo Profesional Docente (DPD), esencial para la actualización de competencias y metodologías de enseñanza. La situación se agrava por la falta de espacios para compartir y debatir las ideas y conocimientos adquiridos por los docentes en diferentes capacitaciones, lo que limita la posibilidad de enriquecer el conocimiento pedagógico común y promover la innovación educativa. Por último, se destaca el bajo despliegue de entrega de incentivos a los docentes, lo cual puede generar desmotivación al no reconocer el esfuerzo y la dedicación.

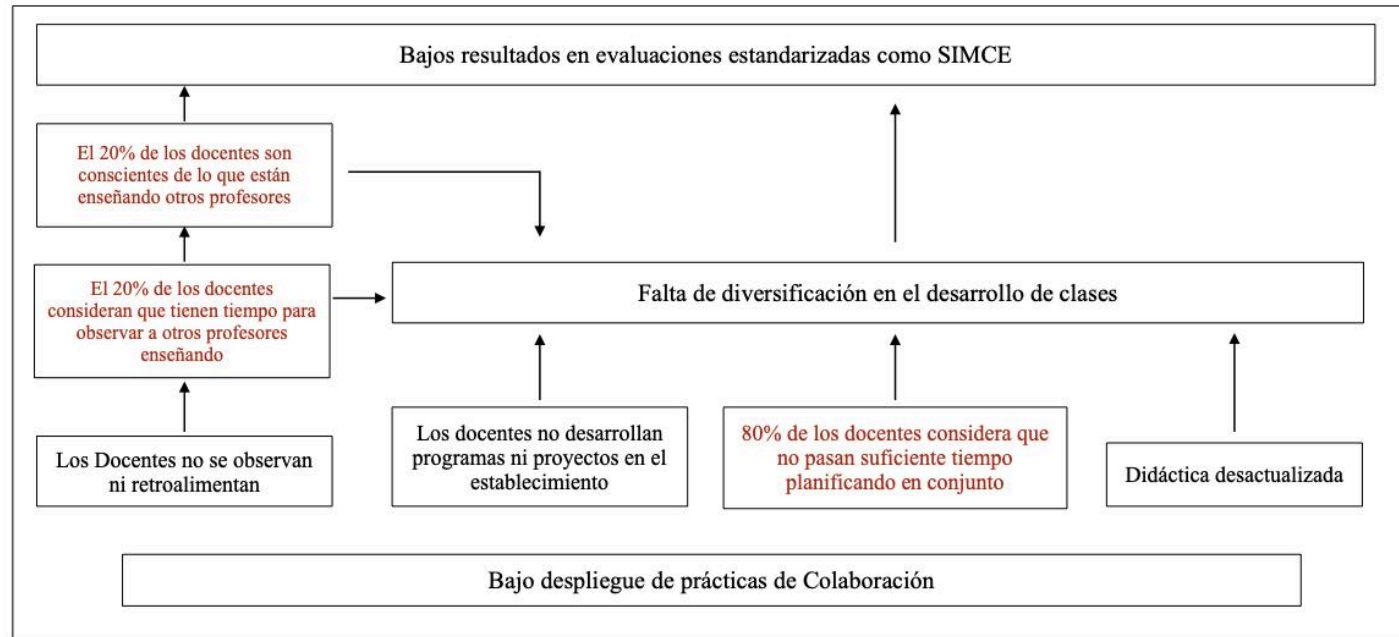
Estas causas se ramifican en varios aspectos detallados en el árbol de problemas. Por un lado, se menciona un concepto erróneo de autonomía. Por otro lado, se critica la realización de capacitaciones que resultan descontextualizadas con la realidad del establecimiento, sugiriendo una desconexión entre la teoría impartida en las capacitaciones y la práctica educativa diaria. También se menciona el uso exclusivo del Consejo de Profesores para la toma de decisiones, no dando espacio a otras instancias y perspectivas dentro de la comunidad educativa. Además, se identifica una confusión conceptual alrededor del DPD por parte de los Directivos, lo que podría indicar una falta de entendimiento claro sobre qué constituye el desarrollo profesional y cómo debe ser implementado.

Los efectos de estas causas y del problema central se traducen en una serie de consecuencias negativas para la comunidad educativa. Los docentes de acuerdo a las encuestas, indican que una baja proporción de docentes se observa entre sí, lo que es esencial para el crecimiento profesional y la mejora continua de la práctica docente.

La falta de desarrollo de programas y proyectos dentro del establecimiento sugiere una posible falta de iniciativa o de apoyo para la innovación educativa. Las clases se describen como poco diversificadas, lo que podría reflejar una limitada adaptación a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, se menciona que los docentes no dedican tiempo a planificar en conjunto, lo que impide el trabajo colaborativo y la cohesión en los enfoques pedagógicos. Por último, se habla de una didáctica desactualizada, lo que implica que las

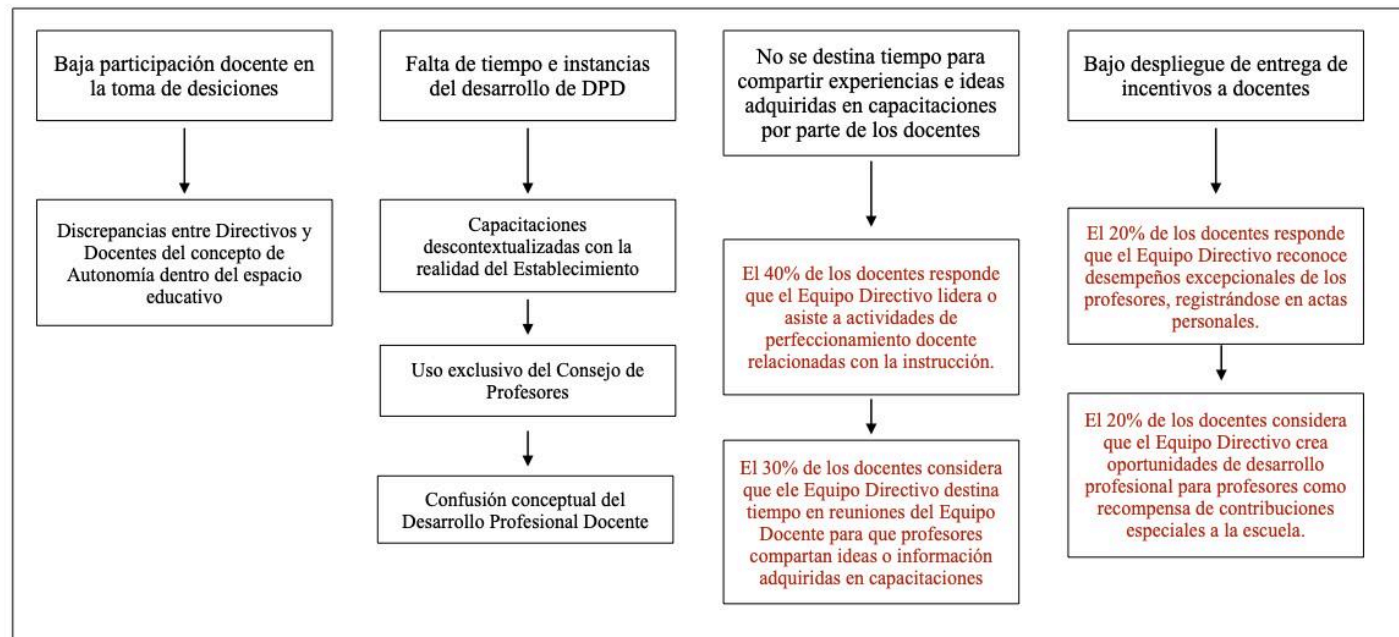
metodologías de enseñanza podrían no estar alineadas con las mejores prácticas contemporáneas ni con las necesidades actuales de los alumnos.

Para profundizar en esta perspectiva, es crucial implementar una estrategia que fomente el Desarrollo Profesional Docente favoreciendo el trabajo colaborativo entre colegas. Esta estrategia debería extenderse más allá de la instancia formal del consejo de profesores, involucrando a los directivos en el proceso, protegiendo horarios e instancias para realizarla. Según lo revelado por las entrevistas y la encuesta, que se detallan en el árbol de problemas, el aprendizaje entre pares, o colaboración, emerge como un mecanismo clave para optimizar los aprendizajes. Esta participación conjunta fortalece el desarrollo profesional, promueve una cultura de aprendizaje continuo y facilita la adaptación a nuevas metodologías y enfoques educativos.



Problema Central

Gestión y Liderazgo Directivo desvinculado del Desarrollo Profesional Docente



Capítulo III

Propuesta de Mejora

Considerando el análisis ofrecido como punto de partida para esta propuesta, se ha identificado que la cuestión más apremiante de la comunidad educativa radica en una "Gestión y Liderazgo directivo desvinculado del Desarrollo Profesional Docente", consistente en la falta de creación de oportunidades para que dicho desarrollo se realice de manera efectiva. En base a este eje crítico y siguiendo las contribuciones de investigaciones recientes en el campo, se ha observado que las estrategias de liderazgo ejercidas influyen directamente en las metodologías pedagógicas implementadas por los educadores en las aulas y en su desarrollo profesional, y de manera indirecta, repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes.

La presente propuesta tiene como objetivo central promover la colaboración en el desarrollo de la práctica docente, enfocándose en actividades a realizar entre pares bajo el Estudio de Clases como metodología. La estrategia se propone con un enfoque de desarrollo a mediano plazo, con la intención de instaurar prácticas que contribuyan al Desarrollo Profesional Docente que sean sostenibles en el tiempo y a su vez efectivas.

Esta metodología se basa en la observación y el análisis sistemático de la práctica docente, permitiendo a los profesores reflexionar sobre sus métodos, recibir retroalimentación constructiva y adoptar mejoras basadas en evidencia concreta, 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, 2019). El objetivo es crear un entorno colaborativo donde el aprendizaje continuo y la excelencia pedagógica sean la norma.

El rol del Equipo Directivo es, por ende, esencial para la implementación de la propuesta. No solo deben planificar y organizar los talleres, comunicar los objetivos y proporcionar apoyo, sino que también deben adquirir nuevas habilidades para la toma de decisiones basada en datos para mejorar los procesos de enseñanza. Este enfoque debe estar alineado con el Modelo Basado en Evidencias, que promueve la toma de decisiones informadas en base a datos empíricos (Slavin, 2002). Además, es fundamental que se consideren los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), los cuales establecen criterios para la mejora continua y el liderazgo efectivo en las instituciones educativas, tales como la gestión del clima escolar, el monitoreo de los aprendizajes y la optimización de

recursos (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Por último, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) proporciona una guía clara sobre cómo los directivos deben gestionar y liderar sus instituciones, asegurando un entorno de enseñanza y aprendizaje de alta calidad (Ministerio de Educación de Chile, 2015). La capacidad de liderazgo y adaptación de los directivos a estas demandas es crucial para el éxito de la propuesta, ya que no solo apunta a la mejora de la práctica docente, sino que también busca fortalecer a toda la comunidad educativa.

La propuesta de mejora contemplada en este documento implica establecer un ciclo de trabajo anual, donde posteriormente se espera que cada año se realice una evaluación y ajuste de las prácticas para asegurar un progreso constante. Este enfoque cíclico permite que los docentes se involucren de manera continua en su desarrollo profesional, **situación manifestada en entrevistas y encuestas como una necesidad**, promoviendo una cultura de mejora continua contextualizada a la realidad del establecimiento.

En esta primera etapa, nos proponemos iniciar el proceso con un plan de 6 meses que incluirá sesiones de observación, reuniones de retroalimentación, instancias de capacitación y apropiación de la estrategia, entre otras. Estas actividades están diseñadas para fomentar la reflexión y el diálogo entre directivos y docentes, creando un espacio seguro y constructivo donde se pueda experimentar y aprender de manera conjunta. Cada sesión estará orientada a identificar elementos como: áreas de mejora, desarrollar estrategias prácticas y analizar el impacto de las intervenciones implementadas.

La propuesta de mejora presentada en este trabajo está alineada con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el cual establece un conjunto de estándares que orientan las prácticas docentes hacia la mejora continua y la efectividad en el aula. A continuación, se detalla cómo las acciones propuestas se vinculan con las dimensiones del MBE.

En relación al Dominio A, preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, las actividades de desarrollo profesional, particularmente aquellas centradas en la planificación y evaluación de clases, se relacionan con el Dominio A, que pone énfasis en la preparación efectiva de la enseñanza. El MBE subraya la importancia de que los docentes formulen objetivos de aprendizaje claros y contextualizados. En esta propuesta, se busca que los docentes trabajen colaborativamente en la planificación de clases, favoreciendo una mayor coherencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y la evaluación formativa.

En relación con el dominio B, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la observación de clases y la retroalimentación ofrecen a los docentes herramientas para mejorar la gestión de sus aulas, promoviendo la creación de un ambiente de aprendizaje que favorezca el respeto y la motivación enfatizando la necesidad de generar ambientes inclusivos y seguros para todos los estudiantes, lo que se refleja en la mejora de las prácticas de manejo de aula observadas durante las instancias de retroalimentación.

Las inducciones de contenidos y/o temáticas relacionadas con la estrategia de DPD contempladas en la propuesta se enfocan en la diversificación de estrategias pedagógicas y la enseñanza efectiva. Esto se alinea con el Dominio C, que destaca la importancia de aplicar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo para todos los estudiantes. Las prácticas reflexivas y el trabajo colaborativo entre docentes ayudan a afinar el uso de estas estrategias en el aula, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje.

La propuesta de mejora también está alineada con el Dominio D del MBE, centrado en la responsabilidad profesional del docente y su compromiso con la mejora continua de sus prácticas pedagógicas. Al participar en instancias de retroalimentación y capacitación, los docentes están demostrando su responsabilidad hacia la autoevaluación y el desarrollo de sus competencias. La observación entre pares y el análisis conjunto de las prácticas pedagógicas promueven la mejora continua, un principio central del MBE.

En resumen, esta propuesta no solo busca mejorar la práctica individual de los docentes, sino también construir una Comunidad de Aprendizaje robusta y colaborativa; considerando que, al generar las condiciones adecuadas y proporcionar el apoyo necesario, los docentes podrán alcanzar niveles más altos de efectividad y satisfacción profesional, lo que impactará en el aprendizaje de las y los estudiantes

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer el liderazgo pedagógico docente en un Colegio Municipal de Talcahuano a través de la estrategia de Estudio de Clases, sistematizando el acompañamiento y retroalimentación de prácticas, promoviendo el Desarrollo Profesional Docente.

Objetivos Específicos

1. Desarrollar una cultura de uso de datos en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del Equipo Directivo y Docente del Establecimiento.
2. Desarrollar la estrategia de Estudio de Clases en el establecimiento, donde los docentes colaboren en la planificación, ejecución y análisis de clases, para identificar y compartir prácticas pedagógicas efectivas.
3. Desarrollar un sistema de retroalimentación y acompañamiento pedagógico, que permita la reflexión constructiva y el intercambio de feedback específico y orientado a la mejora continua de las prácticas pedagógicas de directivos y docentes.
4. Registrar aprendizajes de la implementación de la estrategia de Estudio de Clases en el desarrollo profesional de los docentes y en la calidad de la enseñanza.

Metas de Efectividad

- Los directivos del establecimiento asignan y protegen al menos 2 horas pedagógicas mensuales dentro de la carga horaria dentro del horario no lectivo, para que docentes participen en actividades de DPD relacionadas con la estrategia de Estudio de Clases.
- Los directivos deberán facilitar al menos dos talleres o instancias de capacitación durante año, para fortalecer la comunicación y colaboración entre los docentes a través de la mejora de sus habilidades de retroalimentación.

- Capacitar al Equipo Directivo y al 80% del equipo docente en las técnicas y principios de la estrategia de Estudio de Clases, para garantizar una comprensión y habilidad básica de la estrategia.
- Asegurar que el 100% de los docentes participe en al menos dos sesiones de Estudio de Clases como observador o facilitador durante el año escolar, con el objetivo de fomentar la integración y experiencia práctica en toda la comunidad docente.

Resultados Esperados

Resultado Esperado	Indicador de Evaluación	Medios de Verificación
Cultura del uso de datos para la gestión y toma de decisiones pedagógicas, fortalecida	<ul style="list-style-type: none"> ● 2 horas semanales de trabajo entre el Equipo Directivo y Docente y un experto para la apropiación de conceptos relacionados con el uso de datos y toma de decisiones para la mejora escolar en el primer mes del II Semestre. ● 1 sesión de trabajo entre el Equipo Directivo y Docente para el análisis y reflexión de resultados de aprendizaje en el primer mes del II Semestre. ● 2 sesiones de trabajo colaborativo entre Docentes y Equipo Directivo para el análisis y definición de metas de logro de los estudiantes, contextualizadas a la realidad del establecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Listas de asistencia a jornadas de trabajo. ● Actas y Bitácoras de los temas trabajados y acuerdos tomados. ● Informes de resultados académicos de la comunidad escolar. ● Protocolo Institucional de implementación de Estudio de Clases.
Sistema de monitoreo de prácticas pedagógicas por parte del Equipo Directivo, ejecutado y evaluado.	<ul style="list-style-type: none"> ● 1 hora semanal de trabajo colaborativo entre el Equipo Directivo y un experto en procesos de monitoreo de aprendizajes y retroalimentación de prácticas de enseñanza, durante los primeros 3 meses del año escolar. ● 3 jornadas de 1 hora de socialización y toma de 	<ul style="list-style-type: none"> ● Calendario de implementación de Estrategia de Estudio de Clases. ● Actas y Bitácoras de sesiones de trabajo

	<p>acuerdos colaborativa entre el Equipo Directivo y Docente de un protocolo de observación de clases y monitoreo de los aprendizajes para la implementación de la estrategia de Desarrollo Profesional Docente (Estudio de Clases) al comenzar el II Semestre del Año Escolar.</p>	<p>colaborativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Informe de resultados de aprendizaje de los estudiantes.
<p>Uso de la Estrategia de Estudio de Clase para el Desarrollo Profesional Docente, socializado, implementado y evaluado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1 jornada de 90 minutos al inicio del II Semestre para la socialización de la estrategia de Estudio de Clase. 5 jornadas de preparación de 60 minutos en el uso de la estrategia de Estudio de Clases. Al menos 2 Ciclos de Ejecución de Estudio de Clases en las asignaturas de Lenguaje y Matemática en 3° Básico durante el II Semestre del año escolar 4 Jornadas de 1 hora de trabajo colaborativo entre el Equipo Directivo y Docente sobre la Estrategia de Estudio de Clases durante el segundo semestre del año escolar, posterior a la visita al aula. 	
<p>Experiencias de la implementación de la Estrategia de DPD registradas, analizadas y evaluadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 2 sesiones de 1 hora para el registro colaborativo de experiencias docentes sobre la implementación de la Estrategia de Estudio de Clases, posterior a la realización de la experiencia. 1 jornada de 2 horas para el análisis y reflexión de la implementación de la estrategia de DPD al finalizar el año escolar. 	

Diseño de Actividades

A continuación se detallan las actividades principales a realizar, incluyendo su duración y los encargados de llevarlas a cabo. La estrategia de mejora incluye un total de 10 actividades esenciales, organizadas de manera que contribuyen de forma secuencial al alcance de los resultados deseados. Este enfoque apoya el objetivo de reforzar las prácticas de liderazgo vinculadas al seguimiento del proceso enseñanza/aprendizaje, el soporte a docentes en el entorno del aula y la retroalimentación sobre las metodologías de enseñanza, todo ello mediante la implementación del Estudio de Clases.

Resultado Esperado 1

- Cultura del uso de datos para la gestión y toma de decisiones pedagógicas, fortalecida

Actividad 1

- Presentación y análisis de resultados de investigación realizada en comunidad educativa a Equipo Directivo

Descripción de la Actividad

Se realizarán sesiones de trabajo entre el equipo investigador, los integrantes del Equipo Directivo y Técnico Pedagógico, para revisar y discutir los hallazgos presentados en la línea base de este documento. Sumado a ello se analizarán los resultados en evaluaciones estandarizadas para de esta forma comprender y compartir la necesidad de sustentar las decisiones pedagógicas basadas en datos.

Se considerará como referencia la guía metodológica para el Uso de Datos de la Agencia de la Calidad (Mineduc, 2018). Para ello se espera que los directivos en esta sesiones de trabajo respondan la siguiente interrogante (adaptada):

- ¿Cómo puede el Equipo Directivo fomentar el análisis de datos en la escuela y establecer métodos efectivos para recopilar información sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes?

Durante estas sesiones de trabajo, se espera que el Equipo Directivo comprenda las diferencias entre datos e información, así como el concepto de uso de datos para la mejora escolar. Es esencial que se apropien de este conocimiento para identificar y utilizar los datos disponibles en el establecimiento educacional con el fin de mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. Se espera que al

comprender estas diferencias y su aplicación, el Equipo Directivo podrá implementar estrategias más efectivas y basadas en evidencia, orientadas a la optimización de los procesos educativos.

Durante estas reuniones, se busca además identificar detalladamente las necesidades detectadas por los docentes y se definen objetivos específicos para abordar las áreas de mejora. Por medio de un proceso reflexivo, **se busca desarrollar en conjunto un plan de Desarrollo Profesional Docente contextualizado y participativo** que contemple la necesidad de implementar estrategias concretas para resolver los problemas identificados.

Responsables: Equipo Directivo y Equipo de Investigación

Duración: 2 sesiones de 60 minutos semanales por 1 mes (total 8 sesiones de trabajo, 2 por semana)

Actividad 2

- Análisis compartido de resultados de aprendizaje entre Equipo Directivo y Docentes

Descripción de la Actividad

Por medio de la realización de dos jornadas de análisis compartido entre el Equipo Directivo y los Docentes del establecimiento se comparten datos sobre el aprendizaje de los estudiantes en pruebas estandarizadas (SIMCE, DIA) y se propone, mediante la realización de un panel de retroalimentación, en grupos conformados por ciclo de enseñanza, una reflexión centrada en cómo las prácticas de la dirección y del profesorado influyen en el aprendizaje de todos los estudiantes, identificando puntos de acuerdo y puntos divergentes.

Para ello además se considerará nuevamente lo propuesto en la Guía Metodológica para el Uso de Datos (2018) de la Agencia de la Calidad, pero esta vez centrado en las siguientes interrogantes (adaptadas):

- ¿Cuál es el propósito de analizar datos en nuestra escuela?
- ¿Qué métodos podemos emplear para recopilar información sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes?
- ¿De qué manera nuestras prácticas pedagógicas afectan los resultados académicos y cómo podemos mejorar nuestras estrategias?

Durante esta actividad el equipo investigador actuará como “amigo crítico”, es decir deberá aportar una mirada objetiva durante el proceso de autoevaluación institucional (Huerta, 2014). Este rol consiste en tener una doble función: ser cercano y confiable, y al mismo tiempo mantener una actitud abierta y cuestionadora que ayude tanto a nivel individual como colectivo a tomar una verdadera consciencia de lo que se realiza en la escuela tanto por los directivos como por los docentes.

Responsables: Equipo Directivo y Equipo de Investigación

Duración: 1 sesión de 90 minutos durante la primera semana de Agosto

Actividad 3

- Reuniones de Equipo de Aula para establecer metas de logro en aprendizajes de las y los estudiantes

Descripción de la Actividad

Posterior a la actividad anterior, se trabajará a través de los diversos equipos de aula, para así identificar de forma específica por curso los principales desafíos para el logro de aprendizajes de las y los estudiantes como además el planificar objetivos de logro para el año escolar en curso.

Con los datos ya analizados de forma institucional, la intención es que ahora este análisis se centre en las necesidades de cada curso, para ello, considerando Guía Metodológica para el Uso de Datos (2018) de la Agencia de la Calidad, se trabajarán las siguientes interrogantes orientadoras:

- ¿Qué ámbito del aprendizaje se quiere abordar?,
- ¿Qué aspecto de ese ámbito se quiere remediar, prevenir y/o enriquecer?
- ¿Qué beneficios se espera alcanzar con el logro del desafío?
- ¿Cómo se ha intentado solucionar el desafío hasta ahora?

Posterior a responder estas interrogantes, el Equipo de Aula, establecerá metas de logro en relación a los aprendizajes que espera lograr en las y los estudiantes.

Responsables: Equipo Docente

Duración: 1 sesión de 60 minutos por semana a partir de la segunda semana de Agosto hasta finales de mes

Resultado Esperado 2

- Sistema de monitoreo de prácticas pedagógicas por parte del Equipo Directivo, ejecutado y evaluado.

Actividad 1

- Desarrollo de habilidades de liderazgo para la observación y retroalimentación de prácticas pedagógicas y aprendizajes.

Descripción de la Actividad

Esta actividad, será desarrollada durante 7 sesiones de 60 minutos durante los primeros meses del II Semestre del Año Escolar. Se espera desarrollar en el Equipo Directivo y el Equipo Docente conocimientos teóricos y prácticos de liderazgo que permitan impulsar procesos de cambio y mejora escolar que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello estas sesiones contemplan:

- **Sesión 1: El liderazgo directivo en la educación:** En esta primera sesión, se revisarán los fundamentos del liderazgo directivo en el contexto educativo. Utilizando el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar del Ministerio de Educación de Chile como base, se discutirán las competencias clave que deben desarrollar los líderes educativos para mejorar las prácticas pedagógicas. La reflexión de esta jornada debe llevarles a analizar las habilidades que de acuerdo a su contexto educativo deben poseer y/o desarrollar. La sesión incluirá actividades de autoevaluación y discusión en grupo sobre las competencias directivas actuales y las áreas de mejora.
- **Sesión 2 y 3: Técnicas de observación y retroalimentación en el aula:** Las sesiones se enfocarán en técnicas y herramientas para la observación efectiva de prácticas pedagógicas. Los participantes aprenderán a diseñar y ejecutar un plan de observación utilizando el “Marco para la Enseñanza” de Charlotte Danielson (2013), el Documento “Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y retroalimentación” del Ministerio de Educación junto con el recurso “Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido” de Líderes Educativos.

La sesión incluirá ejercicios prácticos de simulación de observaciones en el aula en formato multimedia provenientes de la “Videoteca de Buenas Prácticas Pedagógicas”, permitiendo a

los participantes familiarizarse con las herramientas y métodos de recolección de datos observacionales.

Una vez iniciadas las observaciones de clase, los participantes comparten y revisan mutuamente sus registros de observación. Este intercambio permite mejorar sus apreciaciones y avanzar en la calidad de sus observaciones de manera colaborativa. Se espera que los participantes mejoren la calidad de sus comentarios hacia los docentes observados por medio de esta actividad. El objetivo es pasar de una retroalimentación basada en la simple aprobación o desaprobación, a una retroalimentación que realmente fomente el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes.

- **Sesión 4: Implementación de cambios basados en la observación y retroalimentación:** En esta sesión, se explorará las teorías de DuFour y Eaker (1998) sobre comunidades de práctica junto las sugerencias del Ministerio de Educación de Chile para fomentar la colaboración contenidas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Se promoverá la búsqueda de una cultura de colaboración entre el equipo docente y los directivos por medio de la planificación de acciones para desarrollar comunidades de práctica en su propio contexto educativo por parte de los últimos.
- **Sesión 5 y 6: Toma de decisiones en base a la observación y retroalimentación:** la quinta y sexta sesión se centrará en el uso de datos para la toma de decisiones en el ámbito educativo. Los participantes aprenderán a interpretar y utilizar datos para mejorar las prácticas pedagógicas, basándose en elementos como Colaboración, Indagación, Uso de datos, Equidad y Acceso junto con Desarrollo Profesional; considerando además las herramientas del Ministerio de Educación de Chile. La sesión incluirá un taller práctico de análisis de datos utilizando ejemplos reales, y el diseño de informes basados en datos para guiar las prácticas pedagógicas.
- **Sesión 7: Reflexiones Finales:** En la última sesión, se reflexionará sobre el proceso de desarrollo de habilidades de liderazgo en las sesiones anteriores y se evaluará el impacto del liderazgo directivo en la mejora de prácticas y aprendizajes. Basándose en los principios de autoevaluación y reflexión crítica de Brookfield (1995), se realizará una autoevaluación y recibirá retroalimentación por parte del Equipo Investigador sobre su desarrollo a lo largo de las sesiones. Finalmente, se planificarán los próximos pasos y objetivos a largo plazo para abordar la problemática asociada al desarrollo profesional docente en el establecimiento.

Responsables: Equipo Directivo, Docente y Equipo de Investigación

Duración: 7 sesiones de 60 minutos iniciado a partir de la tercera semana de Agosto hasta la segunda semana de Septiembre (2 sesiones por semana hasta la primera semana de septiembre, 1 sesión en la semana 2)

Actividad 2

- Construcción colaborativa y participativa de protocolo de observación de clases para implementación de Estudio de Clases

Descripción

El Equipo Directivo se reúne con los Docentes que imparten las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas de 1° Básico que participarán en la implementación del Estudio de Clases como estrategia para el Desarrollo Profesional Docente.

Se considerarán las sugerencias realizadas por Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L. y Urra, G. (2022) en el texto "Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica (Centro de Liderazgo para la Mejora en Red)". Este protocolo contempla para el desarrollo de Estudio de Clases las siguientes etapas:

- **Preparación:** Formación del equipo, definición de criterios y selección de docentes vinculados al problema de práctica.
- **Encuadre del problema de práctica:** Descripción de la clase, criterios de evaluación, objetivos y reacciones esperadas de estudiantes y docentes.
- **Planificación de la clase experimental:** Desarrollo colaborativo de la planificación de la clase experimental, incluyendo guión, recursos y puntos de discusión.
- **Realización de la clase investigativa:** Ejecución de la clase por el docente elegido y observación silenciosa por parte del equipo para recolectar evidencia.
- **Reflexión:** Análisis de la evidencia recogida en una sesión de post-discusión para mejorar la práctica pedagógica.

Una vez establecido el protocolo, este se compartirá con la comunidad educativa en su conjunto para así poder validarlo entre pares para su posterior aplicación..

Responsables: Equipo Directivo, Equipo de Investigación y Docentes seleccionados para realizar la estrategia

Duración: 2 sesiones de 60 minutos durante la última semana de septiembre.

Actividad 3

- Familiarizando al Equipo Profesional con la estrategia de Estudio de Clases.

Descripción

Instancia formativa destinada a docentes y Equipo Directivo, centrada en la exploración y adopción de la metodología de Estudio de Clases desde un punto teórico y práctico. Durante esta jornada, en primer lugar se expondrán los principales aspectos de la estrategia a desarrollar, como además las etapas que esta contempla junto con los alcances para la mejora de los procesos de aprendizaje.

Posteriormente, tanto el Equipo Directivo como el Equipo Docente en un proceso interactivo y participativo realizarán la preparación y planificación de una clase modelo. En esta clase modelo se deben contemplar elementos como: una introducción donde se describa la clase, la unidad, los estudiantes y su actual comprensión de ella. También debe contener los criterios de evaluación, recursos, objetivos, las reacciones esperadas de los estudiantes y las reacciones esperadas de los docentes de esas posibles reacciones estudiantiles. Cabe señalar que el Protocolo propuesto por el Centro más Comunidad establece que la etapa de planificación son de 2 a 3 sesiones, en este caso, como es una actividad introductoria, los plazos serán acotados; ya que la finalidad de esta jornada es familiarizarse con la estrategia.

Seguida por la planificación del proceso de observación de esta clase por parte del grupo, para finalmente, entrar en una fase de análisis y reflexión guiada tanto de lo trabajado como de la estrategia en sí. El propósito de esta jornada es doble: por un lado, realizar una inducción a los docentes en la utilización efectiva de esta estrategia para el desarrollo profesional y, por otro, generar un espacio de aprendizaje colaborativo que contribuya a la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución, adquiriendo un carácter de situado/contextualizado.

Posteriormente se socializa con todos los profesores el protocolo de observación de clases confeccionado por el Equipo Directivo junto con los docentes que participarán inicialmente de la estrategia de Estudio de clases, buscando de esta forma validar colectivamente el instrumento para su aplicación en instancias futuras.

Responsables: Equipo Directivo, Equipo de Investigación y Equipo Docente.

Duración: 2 sesiones de 90 minutos durante las dos semanas de octubre (1 sesión por semana).

Resultado Esperado 3

- Uso de la Estrategia de Estudio de Clase para el Desarrollo Profesional Docente, socializado, implementado y evaluado.

Actividad 1

- Planificación de Estudio de Clases en 3° Básico en las asignaturas de Lenguaje y Matemática.

Descripción

El Equipo Directivo se reunirá con el equipo de aula de 3° básico en las asignaturas de lenguaje y matemática, el cual será el curso piloto de la implementación de la estrategia. Durante estas dos instancias, el equipo de aula identificarán metas a mediano y largo plazo con sus estudiantes junto con ello además seleccionan el contenido y aprendizajes a desarrollar de acuerdo a la cobertura curricular correspondiente para así planificar las clases a realizar, de acuerdo al protocolo consensuado con base en el protocolo creado por el Centro de Liderazgo para la mejora en Red (2022), similar a la actividad anterior en la cual los docentes se familiarizan con la estrategia. Esta actividad, contempla a diferencia de lo mencionado anteriormente, 3 sesiones que se organizará de la siguiente manera:

- **Sesión 1 Encuadre del problema de práctica:** una vez ya seleccionado y conformado el equipo de aula junto con el/los miembro(s) del Equipo Directivo que participará en cada sesión de la estrategia, trabajarán inicialmente en establecer claramente el problema de práctica, basado en los datos analizados en etapas anteriores y sus implicancias en el aprendizaje de las y los estudiantes. Junto con ello, deberán determinar los aprendizajes que se buscarán desarrollar y los desafíos que ello conlleva.
- **Sesión 2 y 3 Planificación de la Clase:** los docentes y directivos participantes deberán revisar los datos obtenidos en instancias anteriores haciendo foco en responder las siguientes interrogantes:
 - ¿Cuáles son los resultados de los estudiantes, sus sentimientos, que hacen, que dicen actualmente?
 - ¿Cómo lo sabe?
 - ¿Qué datos tiene?

- ¿Cuáles son las evidencias?

Una vez se trabajan estas preguntas, los participantes deberán trabajar de forma colaborativa la planificación (considerando los elementos anteriormente revisados en la actividad anterior) y además consensuando aspectos como el establecimiento del docente anfitrión que orientará las sesiones compartiendo objetivos y resultados de aprendizaje que espera desarrollar, para luego dirigirse a la sala de clases donde se implementará la estrategia antes de la sesión de planificación para conocer a los estudiantes y tener una idea del espacio y diseño por un tiempo de mínimo 15 minutos.

Una vez decididos estos aspectos, el proceso de planificación deberá contemplar los siguientes elementos:

- Guión para el profesor
- Recursos (materiales didácticos, rúbricas de evaluación, entre otros)
- Puntos de discusión y decisiones tomadas
- Preguntas de indagación
- Toma de decisiones del foco de los observadores
- Ensayo del guión
- Organización de espacios y tiempos de ejecución

Al finalizar las sesiones de trabajo, se elaborarán registros y/o actas de la experiencia de planificación realizada.

Responsables: Equipo Directivo, Equipo de Investigación y Equipo Docente participante de la estrategia de DPD.

Duración: 3 sesiones de 90 minutos iniciando en la segunda semana de octubre hasta la cuarta semana de octubre (1 sesión por semana)

Actividad 2

- Realización de las Clases experimentales en 3° Básico

Descripción

Los Equipos de Aula desarrollan el plan diseñado trabajado y liderado por los docentes respectivos a cada asignatura. Durante la observación de las clases, como en la etapa anterior, se incorporarán miembros del Equipo Directivo y profesores que trabajan con el curso.

La realización de esta clase es realizada por un docente elegido, miembro del equipo que realizó la planificación. Los demás participantes actúan como observadores, realizando registros de evidencias del proceso de aprendizaje, utilizando registros de campo y rúbricas preparadas en la etapa anterior. Cabe resaltar que toda la evidencia registrada será utilizada en la etapa de reflexión posterior.

Para la realización de la clase, se considerarán las sugerencias del Protocolo de Estudio de Clases confeccionado por el Centro más Comunidad, la cual considera:

- Informar a los estudiantes que habrá observadores en la clase que no intervendrán en su trabajo.
- Organizar los asientos de los observadores enfocados en estudiantes específicos y comunicar las características de los estudiantes con NEE.
- Asegurar que los estudiantes lleven etiquetas con sus nombres para facilitar su identificación durante la post-discusión.
- Colocar los asientos de los observadores cerca de los estudiantes que serán el foco de observación.
- Permitir al docente anfitrión adaptar la planificación durante la clase según las reacciones y necesidades de los estudiantes.

Sumado a ello se sugiere a los observadores evitar la interacción con los estudiantes y brindarles apoyo, mantenerse en la ubicación acordada previamente, no comunicarse con otros observadores, tomar notas, incluyendo tiempos y citas de los diálogos para finalmente no realizar comentarios al docente o entre observadores hasta la discusión posterior a la clase en cuestión.

Sumado a ello, en función del tiempo disponible, se dialogará con los estudiantes para obtener la percepción de la clase realizada y los aprendizajes trabajados en ella. También si la clase analizada considera realizar trabajos de los estudiantes, estos pueden representar evidencia para su posterior análisis y reflexión.

Responsables: Equipo Directivo, Equipo de Investigación y Equipo Docente participante de la estrategia de DPD.

Duración: 3 clases experimentales de 90 minutos iniciando el mes de Noviembre (1 por semana)

Actividad 3

- Reflexión de las clases experimentales realizadas en 3° Básico por el Equipo de Aula

Descripción

Posterior a la realización de cada una de las clases experimentales, los miembros participantes en la implementación del estudio de clase analizan con las evidencias obtenidas. Para ello se considerarán los siguientes elementos:

- Fomento de la discusión reflexiva de la experiencia, entendiendo que el trabajo colaborativo llevará al desarrollo profesional de todos los miembros.
- El docente que lidera la estrategia deberá establecer dos momentos: el primero correspondiente a la contribución de todos los miembros observadores sin discusión, para posteriormente realizar una discusión de los aspectos mencionados en el primer momento.
- Posteriormente, se realizará una síntesis de lo mencionado por todos los participantes de la experiencia determinando los factores que actúan como barrera o promueven el aprendizaje observado.
- Se realizarán ajustes a lo planificado si corresponde a las clases siguientes, para así ir afinando la aplicación de la estrategia en búsqueda de los objetivos y metas propuestas en la etapa de planificación.
- Al finalizar la sesión de trabajo, se compartirán los registros y acuerdos alcanzados durante la misma.

Responsables: Equipo Directivo, Equipo de Investigación y Equipo Docente participante de la estrategia de DPD.

Duración: 3 sesiones de trabajo colaborativo de 60 minutos posterior a cada clase experimental, iniciando el mes de Noviembre (1 por semana)

Resultado Esperado 4

- Experiencias de la implementación de la Estrategia de DPD registradas, analizadas y evaluadas.

Actividad 1

- Registro de Bitácoras de Experiencias Docentes personales sobre la estrategia implementada.

Descripción

Para llevar a cabo el registro de experiencias de la implementación se propone una actividad en la cual los docentes que realizan las clases experimentales mantendrán una bitácora individual de manera constante a lo largo del proceso. En este registro, los docentes describirán y analizarán sus vivencias relacionadas con la implementación, destacando observaciones y reflexiones personales. Este registro de experiencias debe enfocarse en capturar las interacciones, desafíos, éxitos y dificultades que surjan durante el uso de la Estrategia de DPD.

La metodología propuesta para este registro estará basada en una aproximación etnográfica, donde los docentes escribirán sobre sus percepciones dentro del aula, detallando el desarrollo de las clases, la respuesta de los estudiantes, y las dinámicas de enseñanza que emergen. Estas descripciones pueden incluir aspectos tanto cualitativos como cuantitativos de la experiencia, pero siempre con un enfoque reflexivo, que permita identificar los aprendizajes generados.

El registro debe ser escrito de forma libre, sin restricciones de formato, para que los docentes se sientan cómodos expresando sus impresiones. La idea es que las bitácoras se conviertan en una herramienta de autoconocimiento y mejora, donde el docente pueda documentar no solo lo que ha sucedido, sino también lo que ha sentido y aprendido en el proceso. La riqueza de estos registros dependerá del nivel de detalle y de la honestidad con la que los docentes aborden sus experiencias, pues será la base para evaluar y ajustar la implementación de la estrategia en el tiempo.

Esta actividad asegura que las experiencias vividas en el aula queden documentadas, facilitando la evaluación y el análisis posterior, lo que permitirá realizar ajustes fundamentados y mejoras continuas en la Estrategia de DPD. Además, se espera que el ejercicio de reflexión personal contribuya a consolidar una práctica profesional más crítica y consciente, promoviendo la mejora en la enseñanza.

Responsables: Equipo docente participante de la estrategia de DPD (profesores que realizan las clases experimentales).

Duración: 3 sesiones de trabajo individual de 60 minutos posterior a cada clase experimental, durante el mes de Noviembre (1 por semana)

Actividad 2

- Análisis y evaluación de la estrategia de Estudio de Clases con la totalidad del Equipo Docente.

Descripción

Al finalizar la implementación de la estrategia de Estudio de Clases, posterior al análisis y reflexión realizado por el Equipo de Aula participante junto con el Equipo Directivo, estos realizarán una jornada en la cual se analizarán los aspectos más relevantes de la experiencia realizada, junto con realizar de forma colectiva en base a la evidencia obtenida, una evaluación de la implementación de la estrategia para considerar su aplicación en otros niveles y asignaturas dentro del Establecimiento.

Para ello se utilizará, posterior a la exposición mencionada anteriormente se trabajará con una dinámica denominada “Ruleta de la retroalimentación”, herramienta tiene por objetivo proponer una forma concreta para retroalimentar procesos de mejora escolar o productos concretos de enseñanza-aprendizaje. La idea, es que la herramienta pueda ser usada tanto en contextos presenciales, como virtuales (Aravena y González, 2022).

De acuerdo con esta estrategia, la sesión se organizará de la siguiente manera:

1. **Aspecto “me gusta”:** hace referencia a destacar respecto del desempeño o logro de la meta esperada (la meta planteada en las etapas iniciales de esta propuesta). La meta esperada, se presenta en término de los criterios que serán observados. El reconocimiento de un aspecto logrado requiere estar conectado, de manera directa, con el logro de la meta o tarea.

Posteriormente se hará uso de una herramienta digital para confeccionar los siguientes criterios de la ruleta de retroalimentación, considerando los siguientes:

- **Aspecto “ojo con”:** consistente en poner en alerta ciertos aspectos del proceso o del producto que requiere prestar atención.
- **Aspecto “ me da vueltas”:** considerando interrogantes que permitan clarificar información, o bien, señalar alguna inquietud que requiere de una segunda mirada para así dar respuesta a ella

- **Aspecto “nudo crítico”:** comprende elementos que requieren ser revisados, puesto que no están resueltos, o bien, existe discrepancia entre lo actual y lo esperado.
- **Aspecto “zoom”:** consiste en hacer una mirada específica en un aspecto muy específico del producto o proceso
- **Aspecto “indagar más”:** aspecto que se caracteriza por proponer alternativas levantando preguntas de indagación, que abran la posibilidad de seguir aprendiendo sobre el proceso o producto.
- **Aspecto “mirada panorámica”:** implica posicionarse, de manera más sistémica e integral, frente al proceso o producto.
- **Aspecto “tengo una idea”:** se refiere a proponer ideas distintas a las propuestas. Refuerza a pensar creativamente para ayudar al otro a mejorar.

Para finalizar, se considerará explicitar, de manera concreta, cómo seguir. Es decir, cuál(es) es(son) los siguientes pasos a seguir para mejorar el producto o proceso, esto de acuerdo a la etapa de “siguientes pasos” propuesta en la metodología.

Para finalizar la jornada, se hará una recapitulación de la misma, quedando en actas del establecimiento.

Responsables: Equipo participante de la estrategia de DPD (Directivos y Docentes)

Duración: 2 sesiones durante el consejo de profesores durante las primeras semanas de Diciembre (1 sesión por semana)

Cronograma de Actividades Plan de Mejora:

Resultado Esperado	Actividades	Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Cultura del uso de datos para la gestión y toma de decisiones pedagógicas, fortalecida	Presentación y análisis de resultados de investigación realizada en comunidad educativa a Equipo Directivo																								
	Análisis compartido de resultados de aprendizaje entre Equipo Directivo y Docentes																								
	Reuniones de Equipo de Aula para establecer metas de logro en aprendizajes de las y los estudiantes																								
Sistema de monitoreo de prácticas pedagógicas por parte del Equipo Directivo, ejecutado y evaluado.	Desarrollo de habilidades de liderazgo directivo para la observación y retroalimentación de prácticas pedagógicas y aprendizajes.																								
	Construcción colaborativa y participativa de protocolo de observación de clases para implementación de Estudio de Clases																								
	Familiarizando al Equipo Profesional con la estrategia de Estudio de Clases.																								
Uso de la Estrategia de Estudio de Clase para el Desarrollo Profesional Docente, socializado, implementado y evaluado.	Planificación de Estudio de Clases en 3° Básico en las asignaturas de Lenguaje y Matemática																								
	Realización de las Clases experimentales en 3° Básico																								
	Reflexión de las clases experimentales realizadas en 3° Básico por el Equipo de Aula																								
Experiencias de la implementación de la Estrategia de DPD registradas, analizadas y evaluadas.	Registro de Bitácoras de Experiencias Docentes personales sobre la estrategia implementada.																								
	Análisis y evaluación de la estrategia de Estudio de Clases con la totalidad del Equipo Docente.																								

Capítulo IV

Fundamentación Teórica

Tras el análisis de la condición actual de la comunidad escolar y la evaluación de la propuesta de mejora presentada, se puede concluir que la institución se halla en una fase inicial de desarrollo, en la cual los líderes aspiran a institucionalizar las condiciones internas operativas con el fin de establecer y consolidar prácticas efectivas de gestión y enseñanza.

En vista de lo anterior, se hizo imprescindible la formulación de una estrategia orientada a superar el desafío principal de la institución: la baja implementación de prácticas de liderazgo pedagógico que fomenten tanto el seguimiento de los procesos de enseñanza como el desarrollo profesional del profesorado. Se espera que, mediante esta estrategia, tanto directivos como docentes intensifiquen sus prácticas educativas y, de forma colaborativa, establezcan directrices pedagógicas precisas y definidas. Esto, a su vez, debería propiciar un soporte efectivo al trabajo docente y, consecuentemente, ejercer una influencia positiva en el ambiente de aprendizaje en las aulas.

En esta sección, se realizará una revisión de conceptos teóricos que sustentan tanto la investigación como la propuesta de mejora planteada.

Liderazgo Educativo

El liderazgo educativo constituye una dimensión crítica que ha experimentado una notable importancia a lo largo de las últimas décadas, reflejando los avances en las teorías pedagógicas, las demandas institucionales y las expectativas de las comunidades educativas. Según Hallinger y Heck (2014), el liderazgo educativo comprende aquellos procesos por medio de los cuales directivos y otros líderes escolares ejercen influencia sobre la motivación, el comportamiento y las estrategias pedagógicas de los docentes, con el fin de alcanzar los objetivos educacionales establecidos. Estos autores subrayan la relevancia del liderazgo estratégico para crear un entorno que favorezca el aprendizaje eficaz y la enseñanza de calidad, considerando al liderazgo como un factor determinante para el progreso escolar y el éxito académico de los estudiantes. Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) amplían esta visión, argumentando que el liderazgo educativo trasciende la mera gestión eficiente de las operaciones escolares para abarcar la habilidad de anticipar, planificar e implementar transformaciones significativas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según esta perspectiva, los líderes educativos destacados son aquellos que logran adaptarse a los

cambios contextuales, inspirar a sus equipos hacia una visión común y promover una cultura de colaboración y respeto mutuo.

Desde la óptica de la investigación educativa, Fullan (2007) destaca la importancia del liderazgo distribuido, concepto que valora la distribución de las responsabilidades de liderazgo entre varios actores de la comunidad educativa, incluyendo a docentes, administradores y personal de apoyo. Este enfoque propone que un liderazgo efectivo va más allá de la figura del director, impulsando una cultura de liderazgo compartido que estimula la innovación y la capacidad de adaptación. Y por su parte, Spillane (2006) introduce la noción de liderazgo distribuido, el cual reconoce la distribución de las tareas y las responsabilidades de liderazgo entre múltiples individuos en una organización. Bajo esta óptica, el liderazgo no se concentra en una sola persona, sino que se dispersa a través de la organización, involucrando a varios actores que colaboran y comparten responsabilidades para alcanzar objetivos comunes, como el aprendizaje de todos y todas las y los estudiantes.

La convergencia de estas perspectivas resalta la complejidad inherente al liderazgo educativo y a su vez enfatiza su rol esencial en la promoción de un clima escolar propicio para el logro académico y el bienestar estudiantil. La literatura académica sugiere que, más allá de las responsabilidades administrativas, un liderazgo educativo eficaz requiere de una visión estratégica, competencias interpersonales, un firme compromiso con el desarrollo profesional y una orientación hacia el cambio y la mejora continua, subrayando su importancia capital en el ámbito educativo.

El liderazgo educativo juega un papel vital en enfrentar los desafíos persistentes de calidad, equidad y segregación dentro del sistema educativo chileno. La influencia positiva de las prácticas de liderazgo en los resultados de aprendizaje y el bienestar de la comunidad educativa es un área de creciente interés e innovación. Investigaciones y experiencias sobre el terreno han identificado prácticas clave de liderazgo efectivo, como el liderazgo pedagógico, el fomento de culturas escolares colaborativas, y la implementación de estrategias de mejora continua, que son esenciales para el progreso educativo.

El liderazgo pedagógico, que pone especial énfasis en la excelencia en enseñanza y aprendizaje, destaca por su impacto directo en el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los procesos pedagógicos. Ávalos y Aylwin (2007) subrayan la importancia de que los líderes escolares se involucren en estas áreas, mostrando que este tipo de liderazgo va más allá de la gestión administrativa para convertirse en un catalizador de cambio y mejora educativa.

Por otro lado, la creación de culturas escolares colaborativas ha demostrado ser otra práctica efectiva. Bellei, Contreras, y Valenzuela (2014) resaltan cómo las escuelas que promueven la colaboración y la toma de decisiones compartida entre docentes logran mejores resultados educativos. Esta práctica no solo mejora el clima escolar, sino que también es fundamental para la profesionalización y el desarrollo docente.

La adopción de estrategias de mejora continua es crucial según Weinstein y Muñoz (2012), quienes señalan la importancia de establecer objetivos claros y adaptar estrategias basadas en la evidencia para el éxito de las instituciones educativas. Este enfoque basado en la evidencia permite a las escuelas enfrentar desafíos educativos de manera efectiva y mejorar la calidad de la educación de forma continua.

Autores como Donoso y Schiefelbein (2008) evidencian la importancia de un liderazgo enfocado en el Desarrollo Profesional Docente y estrategias pedagógicas orientadas a la calidad mejora significativamente los aprendizajes de los estudiantes y contribuye a un rendimiento académico superior. La evidencia sugiere que los líderes educativos efectivos no solo se enfocan en la gestión administrativa y organizacional, sino que también adoptan un rol activo en el desarrollo profesional de los docentes, la innovación pedagógica y la creación de entornos inclusivos y estimulantes para el aprendizaje. La capacidad de estos líderes para establecer visiones claras, promover la colaboración y adaptarse a los desafíos contextuales es fundamental para el éxito de las instituciones educativas y la mejora de los resultados de aprendizaje. El liderazgo educativo emerge como un pilar esencial para alcanzar una educación de calidad y equitativa en Chile. La continua inversión en el desarrollo y apoyo de líderes escolares capaces y comprometidos con la mejora educativa es crucial para enfrentar los desafíos del siglo XXI y asegurar que todas las escuelas proporcionen oportunidades de aprendizaje efectivas y enriquecedoras para sus estudiantes. La promoción de un liderazgo educativo efectivo, respaldado por políticas sólidas y prácticas basadas en evidencia, seguirá siendo una prioridad clave para lograr los objetivos de calidad, inclusión y equidad en nuestras aulas.

Cambio Educativo

En el dinámico sistema educativo, los procesos de cambio y de mejora se han convertido en imperativos ineludibles para abordar los desafíos que enfrentan las instituciones educativas. Desde la rápida expansión de la tecnología, las demandas cambiantes de una sociedad en constante transformación y los efectos de la reciente pandemia, las escuelas se encuentran frente a la

necesidad inevitable de adaptarse para entregar una educación que aspire a preparar a los estudiantes para la sociedad del futuro.

Michael Fullan, renombrado por su trabajo en educación en sus trabajos establece la tensión existente entre el cambio y la mejora en el ámbito educativo. Fullan subraya la importancia de definir claramente el propósito detrás de cualquier iniciativa de cambio con la pregunta clave: "¿Qué queremos lograr?". No todos los cambios conducen a mejoras y, aunque se reconocen dos enfoques principales de cambio, el pedagógico y el organizacional, él propone priorizar inicialmente los cambios en la cultura pedagógica de las instituciones educativas. Si consideramos lo planteado por Fullan (2015) ha abogado por un enfoque más holístico para el cambio educativo. Podríamos considerar como una afirmación que las escuelas requieren una combinación de liderazgo fuerte, compromiso del personal docente, participación de la comunidad y una visión clara y compartida de los objetivos de mejora. Por ello es importante considerar en los nuevos sistemas e instituciones educativas, el desarrollo de capacidades de liderazgo con enfoques y aspectos asociados a las capacidades de aprender de una manera colectiva con la comunidad e insertos en el núcleo pedagógico.

Elmore y City (2007) a su vez resaltan la necesidad de enfocarse en las prácticas educativas y el aprendizaje del estudiante como pilares clave, señalando que el mejoramiento **depende del desarrollo profesional de los docentes y de estructuras que fomenten su colaboración**. De acuerdo con este planteamiento la importancia de los sistemas de retroalimentación y observación de prácticas pedagógicas permiten a los educadores evaluar y ajustar su práctica para propiciar el aprendizaje de las y los estudiantes.

Murillo y Krichesky (2012) diferencian entre aquellos que ven la mejora como una solución puntual a problemas específicos y aquellos que la integran como un elemento constante y cíclico de su cultura escolar. Ambos enfoques implican un compromiso con la excelencia y la mejora continua, teniendo como imperativo el estar abiertos al cambio, la crítica y la reflexión colaborativa entre colegas para avanzar profesionalmente (2012, p. 27).

Implementar cambios significativos en la práctica pedagógica diaria implica considerar cómo estos se reestructuran y modifican aspectos tradicionales del quehacer del docente. Es por eso que el núcleo pedagógico, compuesto por el profesor y el alumno está en interacción con los contenidos en lugar de las cualidades individuales de cada uno de estos componentes define el carácter de la

práctica pedagógica, asignando a cada elemento del núcleo pedagógico su propio rol y recursos para contribuir al proceso educativo, en relación con ello menciona:

“En términos sencillos, la tarea educativa es el trabajo efectivo que se le pide a los alumnos que realicen en el proceso de aprendizaje: no lo que los profesores piensan que le están pidiendo a los alumnos que hagan, o lo que el currículo oficial dice que deben hacer, sino lo que están efectivamente haciendo. Así, por ejemplo, si en una clase de ciencias “avanzadas” se le pide a los alumnos que memoricen los elementos y sus estructuras atómicas; la tarea efectiva que se les está encomendando es memorizar, aun cuando el profesor puede pensar que, porque el material es difícil y el trabajo va más allá de lo que se le pide a los alumnos de ciencias regularmente, se trata de una tarea de mayor nivel”. (Elmore, 2010, p.19).

El núcleo pedagógico nos entrega un marco básico de cómo operar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, un insumo que nos permite establecer coherencia entre los objetivos de aprendizaje prescritos en el currículum y elementos complementarios al mismo, como el conocimiento de tipo experiencial.

Algunos autores contemporáneos han considerado además los aportes de una de las investigaciones de mayor divulgación e impacto en el ámbito del cambio y mejoramiento escolar. Uno de los propósitos de la obra “Mejorando las Escuelas” (Gray, Hopkins, Reynolds et al., 1999) fue indagar cómo las instituciones educativas se vuelven efectivas, es decir describen el camino de mejoramiento a largo plazo. A partir de los hallazgos, los autores distinguieron tres “rutas hacia el mejoramiento escolar”: tácticas de corto plazo, respuestas estratégicas y generación y desarrollo de capacidades (Bellei et al., 2014). Las primeras corresponden a soluciones rápidas y específicas para problemas particulares de la escuela. Imagina que estás preparando a los estudiantes para una prueba importante como el SIMCE; podrías hacer sesiones intensivas de práctica solo para mejorar los resultados de esa prueba. Estas tácticas son reactivas y se centran en obtener mejoras visibles rápidamente, pero a menudo no abordan el desarrollo integral de los estudiantes.

Las respuestas estratégicas corresponden a acciones a mediano plazo que abarcan diferentes áreas del trabajo escolar. Aquí, las escuelas no solo se enfocan en resultados inmediatos, sino que buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes de manera más amplia. Por ejemplo, pueden revisar y mejorar la forma en que los profesores planifican sus clases, observar cómo enseñan y usar métodos comunes para evaluar y monitorear el progreso de los estudiantes. Es un enfoque más coordinado y con una visión más amplia que las tácticas de corto plazo.

Por último, la generación y desarrollo de capacidades es el enfoque más avanzado y que aspira a ser sostenible en el tiempo. En ella todos trabajan juntos y hay un fuerte liderazgo compartido. La idea es que la escuela aprenda a adaptarse y mejorar constantemente. Los profesores aprenden unos de otros y se establecen objetivos comunes para el desarrollo de toda la comunidad escolar. Este enfoque busca crear un ambiente donde la mejora es continua y sostenible a largo plazo.

La gestión del cambio en el ámbito educativo es un proceso continuo y esencial, que demanda atención inmediata de los distintos actores involucrados. Implica una revisión retrospectiva de las necesidades escolares y un examen detallado de las prácticas de docentes y directivos, promoviendo momentos de reflexión sobre su impacto en el aprendizaje estudiantil. Desde esta perspectiva, el mejoramiento escolar se ve como la habilidad de las escuelas para mejorar los resultados de aprendizaje y su capacidad de adaptación al cambio, centrándose no solo en la mejora de las habilidades estudiantiles, sino también en el desarrollo de docentes y de la institución misma (Bellei et al., 2014).

Ahora bien, instalar procesos de cambio en las instituciones educativas se convierte en una tarea compleja que en la mayoría de los casos requiere tiempo debido a que existen varios factores. Entre ellos, podemos encontrar elementos relacionados con la cultura, las creencias y las formas de relacionarse de sus miembros (Fullan, 2019; Murillo y Krichesky, 2012). Autores como Kotter (1997) proponen ocho pasos para implementar procesos de cambio en las escuelas las cuales consisten en establecer el sentido de premura, dar origen a la coalición conductora, desarrollar una visión y una estrategia, comunicar la visión de cambio, facultar a una amplia base de gente para que tomen acción, generar triunfos a corto plazo, consolidar ganancias y producir todavía más cambios, e institucionalizar los nuevos enfoques en la cultura” (Kotter, 1997, p. 14)

Fullan (2002) reconoce tres grandes fases en el proceso de cambio: iniciación, implementación e institucionalización. En la primera etapa mencionada se considera el mover a los participantes hacia la idea del cambio, experimentar y tomar decisiones para etapas posteriores. En la segunda etapa se destaca la puesta en marcha de la estrategia a implementar. Para finalizar con la etapa de institucionalización en la cual los cambios implementados forman parte de la cultura escolar. En ambos autores, surgen elementos en común, **como por ejemplo la presencia de liderazgos dentro de la escuela, centrar el cambio desde y hacia las personas que forman parte del mismo y que instalar estos procesos debe considerar el factor del tiempo para que así se pueda llegar a transformar la cultura escolar.**

La importancia del Uso de Datos para la mejora educativa

En contextos de mejora educativa el uso de datos se ha convertido en una herramienta esencial para informar y analizar las prácticas pedagógicas. Resulta necesario en los procesos de enseñanza y aprendizaje el tener puntos de partida y comparación para así poder analizar, retroalimentar, rediseñar y ajustar las prácticas que se vienen trabajando día a día.

El uso de datos en el ámbito educativo permite a los docentes evaluar y ajustar sus prácticas pedagógicas de manera informada. Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) destacan que **los datos educativos proporcionan una base sólida para identificar áreas de mejora y diseñar estrategias de intervención específicas**. Los datos pueden incluir resultados de evaluaciones de estudiantes, observaciones en el aula, encuestas de retroalimentación, entre otros. Según Datnow y Park (2013), **una cultura de toma de decisiones basada en datos fomenta la reflexión y la mejora continua entre los docentes**. Los datos permiten a los docentes comprender mejor las necesidades y los logros de sus estudiantes, lo que a su vez puede guiar la planificación y la implementación de prácticas pedagógicas más efectivas.

El análisis de datos puede ayudar a los docentes a identificar patrones y tendencias en el rendimiento de los estudiantes, **lo que permite una intervención más precisa y oportuna**. Schildkamp, Poortman, Luyten y Ebbeler (2017) mencionan que el uso sistemático de datos puede mejorar significativamente la enseñanza al proporcionar información detallada sobre el progreso de los estudiantes y las áreas que requieren atención adicional.

En Chile, el Ministerio de Educación ha implementado diversas herramientas y programas para fomentar el uso de datos en las escuelas. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es un ejemplo de una evaluación nacional que proporciona datos valiosos sobre el rendimiento de los estudiantes. Estos datos pueden ser utilizados por los docentes para identificar fortalezas y debilidades en su enseñanza y ajustar sus estrategias pedagógicas en consecuencia. El Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos (SNED) es una herramienta clave que proporciona datos detallados sobre el desempeño de las escuelas (Ministerio de Educación, 2017). Estos datos son utilizados para identificar áreas de mejora y desarrollar planes de acción específicos.

Además, el Ministerio ha promovido la creación de plataformas digitales que permiten a los docentes acceder a datos en tiempo real sobre el rendimiento de sus estudiantes. Estas plataformas facilitan la identificación de estudiantes que necesitan apoyo adicional y permiten a los docentes ajustar sus estrategias de enseñanza en función de datos concretos.

Un estudio realizado en escuelas chilenas por Parra y Matus (2016) identificó seis capacidades principales que constituyen el uso reflexivo de datos en las escuelas, además de dos tipos de factores mediadores: aquellos que se insertan dentro de la gestión cotidiana de las escuelas y los que refieren a los contextos ambientales internos y externos.

Las capacidades identificadas son:

1. **Capacidad de Estrategia:** Focalizar sus sentidos y acciones en la estrategia y en el proyecto educativo que las convoca.
2. **Capacidad de Infraestructura de Datos:** Organización y socialización de aquellos datos relevantes para sus estrategias de mejora.
3. **Capacidad Analítica y de Desarrollo:** Evaluar e interpretar los datos de forma pertinente, contextualizada y colaborativa.
4. **Capacidad de Gestión o Explotación de Datos:** Organización para vincular el conocimiento con las prácticas o rutinas educativas de la escuela.
5. **Capacidad de Integración:** Apoyar los procesos estratégicos, claves y de soporte de la organización educativa desde una lógica de sistema.
6. **Capacidad de Seguimiento y Retroalimentación:** Analizar los procesos y resultados de la organización, lo que debe guiar las acciones de gestión posteriores.

A pesar de los beneficios del uso de datos, existen desafíos significativos que deben ser abordados. Uno de los principales desafíos es la falta de formación y capacitación adecuada para los docentes en el análisis y uso de datos. Muchos docentes carecen de las habilidades necesarias para interpretar datos de manera efectiva y utilizarlos para mejorar su práctica (Schildkamp et al., 2017). Otro desafío es la calidad y la relevancia de los datos recopilados. Es crucial que los datos sean precisos, actuales y pertinentes para las necesidades educativas. Además, se necesita contar con sistemas robustos para la gestión y el análisis de datos que sean accesibles y fáciles de usar para los docentes.

El Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red (Centro de Liderazgo para la Mejora en Red, 2021) destaca la importancia del uso de datos en las escuelas como herramienta esencial para la mejora educativa. De acuerdo a lo expresado en su Boletín N°2, la toma de decisiones informadas con datos **no solo debe centrarse en cumplir con las rendiciones de cuentas externas, sino que debe integrarse profundamente en la práctica pedagógica y en la cultura escolar**. Cuando las instituciones educativas establecen una cultura de uso de los datos educativos, pueden transformar la enseñanza y el aprendizaje de su comunidad, detectando las fortalezas y aspectos a mejorar tanto de las y los estudiantes como de los mismos docentes.

Considerando lo anterior, es preciso señalar que el uso de datos para la enseñanza debe convertirse en un esfuerzo a nivel colectivo, en el cual la colaboración entre docentes y sus directivos es fundamental para tributar a una visión compartida de aprendizaje y establecer metas basadas en evidencia. Por lo mismo, es necesario desarrollar habilidades en los equipos profesionales para la recolección, análisis e interpretación de los datos de manera efectiva; lo cual requiere colocar el foco además de la colaboración en el Desarrollo Profesional Docente.

Gestión Curricular

La normativa chilena destaca la importancia de la Gestión Curricular como un componente crucial de la Gestión Pedagógica, definiéndose como el núcleo de las actividades de un establecimiento educacional. Esta se enfoca en las políticas, procedimientos y prácticas para planificar, implementar y evaluar el proceso educativo, atendiendo a las necesidades de todos los estudiantes y buscando el logro de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares.

Según Volante et al. (2015), la gestión curricular implica una serie de decisiones y prácticas centradas en asegurar la coherencia entre las bases curriculares y su implementación efectiva en el aula, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Bellei (2014) añade que los ajustes en la gestión curricular y pedagógica son fundamentales para enlazar la planificación, el monitoreo y la evaluación de la enseñanza con la mejora continua de la escuela, a través de la implementación de estrategias remediales.

Después de revisar y analizar la normativa vigente en Chile sobre Gestión Curricular y Pedagógica, así como el Marco para Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y los Estándares Indicativos del Desempeño, Ulloa y Gajardo (2017) caracterizan la Gestión Curricular como el conjunto de procedimientos que facilitan la implementación del currículum nacional. Este proceso sirve de puente entre el currículum oficial y su aplicación práctica, adaptándolo a la realidad educativa y a lo que efectivamente ocurre dentro del aula, influyendo en el aprendizaje de los estudiantes. En las comunidades educativas chilenas, es el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) quien asume las responsabilidades de:

“Asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, y realizar seguimiento de los procesos curriculares”

(p. 7).

Ulloa y Gajardo (2017), basándose en Volante et al. (2015), desarrollan el concepto de alineamiento curricular, el cual describe la coherencia entre el currículum oficial, su implementación y lo que los estudiantes efectivamente aprenden. Detallan un proceso de gestión curricular dividido en siete pasos (p. 7):

- 1. La identificación y seguimiento de los contenidos esenciales.**
- 2. Asegurar que los contenidos esenciales sean entregados de acuerdo al tiempo necesario y programado.**
- 3. Secuenciar y organizar los contenidos esenciales para que los estudiantes tengan oportunidades de aprenderlos.**
- 4. Asegurar que los profesores del nivel se focalicen en estos contenidos esenciales durante sus sesiones de clases.**
- 5. Proveer estrategias y recursos para proteger el tiempo de enseñanza.**
- 6. Proveer retroalimentación y tiempo recuperativo para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes.**
- 7. Distribuir la información entre los diversos agentes comprometidos con aprendizaje de todos los estudiantes.**

Además, enfatizan que, siguiendo el Marco para Buena Dirección y los Estándares Indicativos del Desempeño, es esencial que las prácticas de dirección y docencia mantengan una coherencia entre el currículum prescrito y el enseñado. Esto implica adoptar prácticas de liderazgo que refuercen la

importancia del currículum y su impacto en el aprendizaje, promover un entorno colaborativo para la planificación e implementación curricular, ofrecer supervisión y apoyo continuo a los docentes, monitorear la efectividad del currículum en el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el desarrollo profesional en relación con la planificación, implementación y evaluación del currículum (Mineduc, 2021).

Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional se describe como un proceso continuo y dinámico de crecimiento, donde las personas experimentan diversas etapas marcadas por tareas, actividades y relaciones específicas. Según Fernández (2002), este proceso involucra aprender nuevas habilidades y conocimientos, mejorar competencias ya adquiridas y fortalecer lazos interpersonales y profesionales. En esencia, el desarrollo profesional es un viaje hacia el logro del máximo potencial en el ámbito laboral.

Dentro del ámbito educativo de Chile, el Mineduc (2018) concibe el desarrollo profesional como un trayecto formativo que potencia las capacidades de docentes y directivos. Este proceso busca profundizar en la comprensión de su oficio y actualizar sus habilidades para reflexionar, planificar y actuar eficazmente en interacciones con niños, jóvenes y colegas a lo largo de su carrera. Esta concepción resalta el rol crucial de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida, enfatizando la importancia de ajustarse a las necesidades evolutivas de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la perspectiva del MINEDUC y el CPEIP (2018), se enfatiza la importancia de brindar apoyo constante a educadores, docentes y directivos en su desarrollo personal y profesional, como clave para asegurar una educación de calidad. Este proceso de acompañamiento facilita la reflexión sobre la práctica educativa, ayuda a identificar áreas de mejora y a definir objetivos claros. Hargreaves (2005) subraya que el apoyo y la orientación adecuados son esenciales para el crecimiento profesional de los docentes y su capacidad para adaptarse a las cambiantes necesidades del entorno educativo. Así, el acompañamiento no solo promueve el desarrollo de los profesionales de la educación, sino que también tiene un impacto directo en la mejora de la calidad de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

En el escenario global, se ha observado que los sistemas educativos con alto rendimiento ponen un énfasis crucial en el desarrollo profesional de sus docentes. Chile ha demostrado un compromiso sostenido con este desarrollo a lo largo de su historia. No obstante, frente al declive de la profesión

docente en los años ochenta y los retos significativos planteados por la reforma educativa desde finales del siglo XX, se reconoce la importancia de respaldar, apoyar y mejorar las competencias de los educadores para cumplir con los objetivos educacionales del siglo XXI (Barrera-Pedemonte, 2011). Estas iniciativas no solo pretenden mejorar la calidad educativa, sino también consolidar la posición de los docentes como agentes transformadores dentro del sistema educativo.

Chile ha promovido políticas para potenciar el Desarrollo Profesional Docente y responder a las necesidades educativas nacionales. Iniciativas como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) en 2004 y su actualización a Estándares de la Profesión Docente en 2017. Además, el Marco para la Buena Dirección y el posterior Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo enfatiza en competencias de liderazgo y gestión curricular entre los equipos directivos (CEDLE, 2016; Mineduc, 2015). La ley 20.903 de 2016 introduce el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, abordando desde la formación inicial hasta el desarrollo de la carrera docente, y subraya la importancia de la formación continua y colaborativa (Ley 20.903, 2016; Mineduc-Cpeip, 2016). Carrasco y González (2017) resaltan el papel de los directores en liderar el Desarrollo Profesional Docente, promoviendo la colaboración y la mejora continua (Carrasco y González, 2017). Finalmente, el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente se establece como una herramienta clave para la mejora docente a través del trabajo colaborativo y la adaptación a las necesidades de cada establecimiento (Mineduc-Cpeip, 2018).

En el contexto actual, los educadores enfrentan desafíos emergentes tanto de las diversas reformas educativas como de las exigencias mismas de la sociedad, desempeñando un rol clave en la mejora de la calidad educativa y de aprendizajes significativos para los alumnos. Por ello, resulta crucial ofrecerles el apoyo y acompañamiento necesarios para abordar estos retos. Un Desarrollo Profesional Docente robusto se torna imprescindible para satisfacer las demandas contemporáneas del país (Guerra, 2008). Además, como se ha señalado, el fortalecimiento de estas competencias profesionales constituye una de las tareas primordiales de los equipos directivos. En este sentido, los líderes educativos deben adquirir nuevos recursos, conocimientos y herramientas que les permitan redefinir su rol, priorizando el liderazgo pedagógico frente a las tareas administrativas, lo que a su vez implica la adopción de prácticas institucionales orientadas a este fin (Carrasco y González, 2017).

Observación y Retroalimentación de Clases

La política educativa de Chile enfatiza la relevancia de un liderazgo pedagógico activo por parte de los directivos escolares para fortalecer las prácticas docentes y mejorar el aprendizaje estudiantil, según Leiva-Guerrero y Vásquez (2019). Este liderazgo se manifiesta a través del acompañamiento docente, definido por Maureira (2015) como un proceso colaborativo y de confianza mutua, que implica un diálogo horizontal y constante para abordar desafíos educativos y profesionales significativos. Este enfoque se presenta como una estrategia de formación orientada al apoyo y desarrollo profesional. En este contexto, la observación y retroalimentación emergen como subprocesos clave que facilitan la evaluación de la práctica docente, permitiendo a los líderes escolares identificar fortalezas y áreas de mejora, y ofrecer orientación constructiva. La observación de clases debe considerar qué aspectos son relevantes para observar, enfocándose en elementos cruciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo realizar esta observación de manera que se describa, interprete y evalúe efectivamente lo observado. Según Seidel et al. (2011), Sherin y van Es (2009), en Muller et al. (2013), existen tres modalidades de observación que incluyen descripción, interpretación y evaluación, lo cual subraya la importancia de una metodología reflexiva y crítica en el análisis de las prácticas pedagógicas. Estas estrategias subrayan un enfoque integral que busca mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través del Desarrollo Profesional Docente continuo y el liderazgo educativo efectivo.

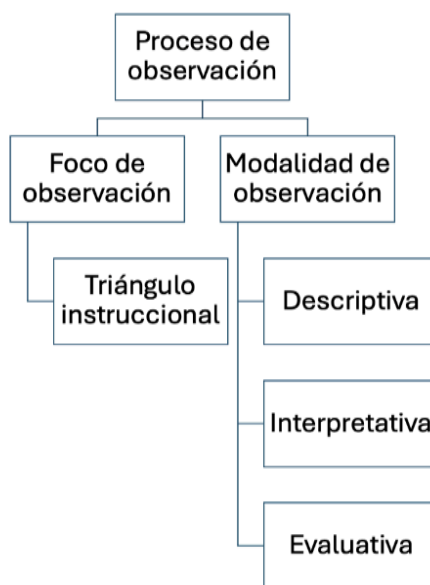


Figura 2: Elementos del proceso de observación a partir de Muller, 2014

La retroalimentación es esencial en el proceso educativo, pues proporciona datos valiosos sobre las habilidades y competencias de los docentes, incentivando una reflexión sistemática sobre su conocimiento y actuación profesional y las repercusiones de estos. Esto permite a los directivos escolares guiar a los docentes en la identificación de fortalezas y debilidades en su práctica y en la formulación de estrategias de mejora (Anijovich, 2010; en Muller, et al., 2013).

Según el modelo propuesto por Tunstall y Gipps (1996; en Muller, et al., 2013), la retroalimentación puede ser descriptiva, centrada en la tarea, o evaluativa, centrada en la persona. Este enfoque facilita que los líderes educativos fomenten la autoeficacia de los docentes. En particular, la retroalimentación enfocada en la tarea estimula una mayor reflexión por parte de los docentes sobre su práctica y cómo pueden perfeccionarla, promoviendo un desarrollo profesional continuo y efectivo.

Retroalimentación Evaluativa		Retroalimentación Descriptiva	
A1 Recompensa	B1 Aprobación	C1 Específica logro observado	D1 Construcción del logro
A2 Castigo	B2 Desaprobación	C2 Específica qué mejorar	D2 Proyección a futuro

Tabla 9: Retroalimentación Evaluativa y Descriptiva. Fuente: Tunstall y Gipps (1996) en Muller et al. (2013).

Investigaciones sobre observación y retroalimentación revelan que la capacitación de directores y docentes en este ámbito conduce a un cambio en su enfoque y método de observación, pasando de una orientación predominantemente centrada en el docente a una que abarca los distintos componentes del llamado triángulo instruccional, caracterizándose por una mayor riqueza descriptiva y el uso de evidencias (Leiva, Montecinos & Aravena, 2016; Muller, et al., 2013). Este hallazgo destaca cómo la formación específica en observación y retroalimentación puede transformar la calidad del liderazgo pedagógico de los directivos, dotándolos de herramientas para mejorar sus prácticas y contribuir al desarrollo profesional de los educadores.

Colaboración Docente

La colaboración en el ámbito educativo se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes y el mejoramiento continuo de la calidad educativa. Este proceso colaborativo, donde los educadores comparten experiencias, conocimientos y estrategias, es crucial para fomentar un entorno de aprendizaje dinámico y adaptativo que responda a las necesidades cambiantes de los estudiantes y a los desafíos del siglo XXI.

Avalos (2011) señala la importancia de la colaboración para el Desarrollo Profesional Docente, indicando que facilita espacios de aprendizaje mutuo y reflexión sobre la práctica pedagógica. Esta interacción continua entre profesionales promueve la innovación pedagógica y contribuye significativamente al crecimiento individual y colectivo dentro de la comunidad educativa. Por otro lado, Vangrieken, Dochy, Raes y Kyndt (2015) destacan que la colaboración entre docentes no solo implica compartir conocimientos, sino también comprometerse activamente con el desarrollo profesional a través del trabajo en equipo y la toma de decisiones compartidas. Estos autores enfatizan que crear un ambiente educativo que valore el aprendizaje colaborativo y el apoyo mutuo es esencial para el progreso educativo.

En el contexto chileno, la colaboración docente también ha sido identificada como una estrategia clave para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Bellei, Contreras, y Valenzuela (2014) investigaron el impacto de la colaboración entre profesores en escuelas chilenas y encontraron que las prácticas colaborativas contribuyen significativamente al desarrollo profesional de los docentes y a la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar la colaboración dentro de las escuelas como medio para alcanzar una educación de calidad. Aún entendiendo la importancia de la colaboración, en muchas realidades educativas parece ser un problema común que los docentes encuentren dificultades para tener conversaciones profesionales sobre el buen aprendizaje. Primero, porque no siempre tienen el tiempo necesario. Luego, porque no es habitual que el diálogo conecte la práctica de enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes. Aunque las escuelas crean espacios para que los docentes se reúnan, hay dos factores que dificultan que el diálogo pedagógico sea de calidad: la cultura escolar tradicional de buscar siempre agradar y la falta de experiencia de los profesores en tener conversaciones basadas en la evidencia.

El Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (2020) en Chile, a través de su plataforma "Líderes Educativos", promueve el desarrollo de liderazgos colaborativos dentro de los establecimientos educativos. Este enfoque se centra en la creación de comunidades de aprendizaje profesionales donde el liderazgo compartido y la colaboración son fundamentales para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y efectivas. El trabajo de "Líderes Educativos" destaca la necesidad de que los líderes escolares promuevan espacios de diálogo y reflexión colectiva que permitan a los docentes compartir experiencias y desafíos, así como estrategias de enseñanza exitosas. La investigación de Weinstein y Muñoz (2012) sobre la colaboración docente en Chile sugiere que **las prácticas colaborativas entre profesores tienen un efecto positivo en el clima escolar y en la**

satisfacción profesional de los docentes, lo cual, a su vez, impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Estos autores abogan por políticas educativas que apoyen el desarrollo de estructuras y culturas escolares que faciliten la colaboración efectiva entre docentes.

El Centro Más Comunidad (2021) en uno de sus boletines resalta la importancia del diálogo pedagógico para el análisis de datos, la reflexión y la toma de decisiones en la mejora educativa. **Estrategias como las comunidades profesionales de aprendizaje y los estudios de clase fomentan conversaciones profundas y basadas en la evidencia entre los docentes.** Se identifican tres modelos de conversación: discusión, acumulativa y exploratoria, siendo esta última la más eficaz para construir argumentos conjuntos y fomentar un diálogo crítico y positivo. Herramientas de liderazgo, como preguntas clave para guiar las conversaciones pedagógicas, son fundamentales para examinar prácticas instruccionales, identificar patrones en el trabajo de los estudiantes y conectar este trabajo con la práctica docente. Además, se subraya la importancia de un entorno de confianza y respeto donde se compartan todas las ideas relevantes y se fomente la participación de todos los miembros del grupo.

El liderazgo escolar debe centrarse en generar espacios productivos de aprendizaje y en promover un diálogo horizontal entre docentes y estudiantes. Por último, el uso de redes de mejoramiento escolar se considera como una estrategia para fomentar la colaboración y superar enfoques competitivos, destacando la creación de un sistema digital de mapeo y visualización de redes que permita identificar relaciones y potenciar el trabajo colaborativo en distintos niveles del sistema educativo.

Estudio de Clases como Estrategia de Desarrollo Profesional Docente

La estrategia de Estudio de Clases es una metodología de Desarrollo Profesional Docente colaborativo que permite a los educadores compartir conocimientos y estrategias con sus colegas. Según Fujii (2014), Murata y Takahashi (2002), y Takashashi y McDougal (2016), este enfoque ha sido significativo para el desarrollo profesional de los docentes ya que involucra directamente en procesos de aprendizaje activo y reflexivo. Por ejemplo, Soto y Pérez (2015) destacan cómo el Estudio de Clases fomenta la reflexión para identificar fortalezas y debilidades en la enseñanza, lo que Elliot (2015) subraya como esencial para el crecimiento profesional.

Lewis (1995) indica que la implementación de la estrategia de Estudio de Clases ofrece beneficios como un mayor conocimiento del contenido, una mayor habilidad para observar a los estudiantes y el fortalecimiento de las redes entre colegas. Asimismo, a través de la observación entre pares, los docentes pueden obtener retroalimentación y coaching que les ayuda a refinar sus estrategias instruccionales, lo que a su vez tiene un impacto positivo en la práctica pedagógica y, por lo tanto, en la calidad de la enseñanza y del currículum (Isoda y Olfos, 2009).

Raimundo Olfos en "Más de una década de Estudio de Clases en Chile: hallazgos y avances" (2020), examina la implementación y progreso del Estudio de Clases en el contexto educativo nacional. Sus principales hallazgos indican que el Estudio de Clases ha permitido a los docentes reflexionar y perfeccionar sus prácticas pedagógicas mediante la observación y el análisis colaborativo de las clases. Además, los profesores han experimentado un desarrollo profesional significativo al adquirir nuevas estrategias pedagógicas, lo que ha enriquecido su labor educativa.

En cuanto a los estudiantes, se han observado mejoras en su rendimiento académico y motivación, gracias a un enfoque que los sitúa como el centro del proceso educativo, fomentando una participación más activa. Asimismo, la estrategia ha fortalecido la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes, creando comunidades de aprendizaje profesional. A pesar de estos avances, la adaptación y sostenibilidad de la metodología sigue siendo un desafío, requiriendo formación continua y apoyo institucional (Olfos, et.al, 2020).

Las políticas educativas han sido cruciales para la promoción y apoyo del Estudio de Clases, destacando la importancia de la colaboración entre escuelas, universidades y organismos gubernamentales para su implementación exitosa. En resumen, el Estudio de Clases ha demostrado ser una herramienta eficaz para la mejora educativa en Chile, aunque su éxito a largo plazo depende de un compromiso continuo y un apoyo sólido por parte de todas las partes involucradas.

En la práctica, el Estudio de Clases implica la planificación colaborativa de una clase, la observación de esta por parte de otros docentes y una discusión posterior que permite una reflexión profunda sobre la enseñanza y el aprendizaje observados. Esta estrategia se convierte en un ejercicio reflexivo y de aprendizaje profesional que cambia el foco hacia el aprendizaje de los estudiantes y cómo mejorar para atender sus necesidades específicas.

La implementación de la estrategia de Estudio de Clases se realiza a través de un proceso estructurado y reflexivo que involucra varios pasos clave. A continuación, se describen las etapas y consideraciones esenciales para su implementación efectiva:

Etapa 0: Preparación

- Se conforma el equipo que trabajará en el Estudio de Clases, seleccionando a un grupo pequeño de profesores que estén vinculados al problema de práctica definido por la escuela.
- Se dispone de un espacio adecuado para la planificación y reflexión.
- Se involucra a un docente asistente en todo o parte del proceso de planificación.

Etapa 1: Encuadre del Problema de Práctica

- El equipo se familiariza con el problema de práctica y sus implicancias en el aprendizaje de los estudiantes.
- Se define en qué curso y asignatura se aplicará la estrategia, identificando los aprendizajes clave y los desafíos asociados.

Etapa 2: Planificación de la Clase Experimental

- Se definen los objetivos de aprendizaje y se planifica una clase experimental que responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Se incluyen criterios de evaluación, recursos, objetivos, y las reacciones esperadas tanto de estudiantes como de docentes.
- Se requieren varias sesiones para desarrollar una planificación detallada.

Etapa 3: Realización de la Clase Investigativa

- Se repasan los focos y los instrumentos de evaluación definidos previamente.
- El docente seleccionado imparte la clase, y los otros miembros del equipo recogen evidencias del aprendizaje de los estudiantes utilizando rúbricas y otros instrumentos.

Etapa 4: Reflexión

- Se lleva a cabo una sesión de post-discusión para analizar la evidencia recogida.
- Se discute de manera objetiva, centrada en los aprendizajes observados y se evitan juicios evaluativos.
- Se revisa la planificación y se discuten posibles ajustes o modificaciones basadas en las observaciones.

Las discusiones deben considerar la evidencia del triángulo pedagógico, que incluye las acciones de los estudiantes, el aprendizaje observado, el currículum aplicado y la práctica docente. Este proceso iterativo y reflexivo asegura un aprendizaje profesional profundo y colaborativo, que impacta positivamente la práctica pedagógica y la calidad de la enseñanza. La estrategia de Estudio de Clases se fundamenta en un enfoque colaborativo y reflexivo que fomenta la mejora continua en la práctica docente, ofreciendo una estructura para el análisis conjunto y el desarrollo profesional en la escuela.

Capítulo V

Conclusiones y Proyecciones

La educación es un fenómeno social complejo que responde a contextos históricos, políticos y culturales específicos. A lo largo de la historia, los sistemas educativos han sido moldeados por las ideologías, las estructuras de poder, los conflictos sociales y los cambios económicos que prevalecen en las distintas épocas. La evaluación de las falencias de las escuelas y de las debilidades de docentes y directivos, así como las intervenciones externas dirigidas a mejorar la calidad educativa, no puede ser entendida fuera de este contexto. A menudo, las intervenciones educativas carecen de una visión integral que considere los desafíos históricos, políticos y sociales a los que se enfrentan las escuelas, lo que provoca que los diagnósticos y las propuestas de mejora sean insuficientes o inapropiadas.

Es importante recordar que los sistemas educativos modernos, tal como los conocemos hoy, surgieron en el siglo XIX en el marco de la conformación del estado-nación y la consolidación del capitalismo industrial. La educación, en ese entonces, estaba orientada principalmente a la formación de ciudadanos productivos y obedientes, **con un enfoque estandarizado que no respondía necesariamente a las diversidades culturales ni a las particularidades de cada comunidad.** La rigidez estructural que caracteriza a los sistemas educativos tempranos ha persistido, en gran medida, hasta nuestros días, lo que ha dificultado la adaptación de las escuelas a las necesidades específicas de sus comunidades.

Con el tiempo, los sistemas educativos se fueron desarrollando y adaptando a las demandas cambiantes de la sociedad. Sin embargo, muchos de los problemas históricos persisten, **como la inequidad en el acceso a la educación de calidad y la falta de recursos en escuelas de sectores vulnerables.** Estos problemas estructurales son el resultado de las condiciones históricas de marginalización de ciertos grupos, lo que lleva a una gran disparidad en los niveles de formación de docentes y directivos en distintas regiones. Así, muchas de las debilidades en la formulación de diagnósticos por parte de las escuelas no son solo el resultado de limitaciones profesionales, sino también de la falta de recursos y del abandono sistemático por parte de las políticas educativas.

A lo largo de esta investigación, realizada sobre el fortalecimiento del desarrollo profesional docente a través de la retroalimentación y observación, se han identificado varios hallazgos clave que subrayan tanto los avances como las áreas que requieren atención dentro del contexto educativo

del Establecimiento. Estos hallazgos nos permiten extraer conclusiones que no solo destacan las características actuales de las prácticas docentes y directivas, sino que también proporcionan una base sólida para reflexionar sobre las intervenciones necesarias para la mejora continua en el futuro por diversos agentes educativos.

En primer lugar, es fundamental reconocer que la investigación ha arrojado datos que sugieren que las instancias de desarrollo profesional docente (DPD) carecen de una sistematización adecuada y una planificación integral. A pesar de que el equipo directivo ha realizado esfuerzos para ofrecer capacitaciones y oportunidades de perfeccionamiento, estas instancias no han sido lo suficientemente recurrentes ni han estado suficientemente orientadas a las necesidades específicas de los docentes en el aula. Este hallazgo es crítico, ya que evidencia la necesidad de una reevaluación profunda en cuanto a la manera en que se organizan y se implementan las actividades de desarrollo profesional.

Uno de los aspectos más reveladores de este trabajo es la desconexión percibida entre los objetivos del equipo directivo y la realidad de los docentes. Mientras que el liderazgo escolar valora positivamente las capacitaciones realizadas y considera que se han generado avances significativos, los docentes expresan una visión menos optimista. La mayoría percibe que las instancias formativas no han logrado una incidencia significativa en la mejora de las prácticas pedagógicas, lo que sugiere una falta de alineación entre las metas de los directivos y las percepciones de los docentes. Esta brecha en la percepción del impacto de las capacitaciones puede atribuirse a la falta de contextualización y relevancia de las mismas, según las particularidades del establecimiento y las características del estudiantado.

Asimismo, la investigación ha dejado en claro que las oportunidades de colaboración entre docentes están presentes, pero no se han desplegado de manera suficiente para generar un impacto positivo en las prácticas educativas. La falta de tiempo dedicado a la reflexión conjunta sobre las metodologías, los resultados académicos y los desafíos del aula limita el potencial de los docentes para mejorar colectivamente. Como mencionan autores como Hargreaves (2012), la colaboración entre pares es un componente esencial para la mejora educativa, y su ausencia o subutilización puede inhibir el desarrollo profesional. El hecho de que los consejos de profesores no están siendo considerados como espacios efectivos de colaboración, sino que se perciban como reuniones formales, refleja una oportunidad perdida para que los docentes puedan compartir experiencias, metodologías y estrategias de enseñanza.

Otro hallazgo importante es la baja frecuencia de las observaciones de clases y la retroalimentación. Aunque estas prácticas están contempladas en el plan de mejoramiento, su implementación es esporádica y no sistematizada. Según los testimonios recogidos, los docentes valoran la observación como una herramienta útil para mejorar, pero existe una sensación de incomodidad cuando la observación es realizada únicamente por los directivos. Este tipo de observación genera presión y ansiedad, y no contribuye de manera significativa a un proceso de mejora colaborativo. Como argumentan estudios sobre retroalimentación formativa (Hattie y Timperley, 2007), la observación y retroalimentación debe estar orientada a generar un diálogo constructivo que promueva la reflexión crítica y el desarrollo de nuevas competencias en los docentes. En este caso, la retroalimentación debería estructurarse para que involucre no solo a los directivos, sino también a otros docentes en un contexto de colaboración horizontal, donde todos los participantes puedan aportar y aprender mutuamente.

En lo que respecta al liderazgo pedagógico, se ha constatado que, si bien el equipo directivo está comprometido con la mejora educativa, carece de una visión estratégica integral que articule las diferentes dimensiones del liderazgo, tales como la promoción de un clima positivo para el aprendizaje, la gestión curricular y la motivación de los docentes. El liderazgo, como señalan Leithwood y Sun (2012), tiene un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes y en la satisfacción de los docentes, pero en este caso se percibe que algunas prácticas directivas no están logrando movilizar los aprendizajes de los estudiantes ni fomentar una cultura de altas expectativas.

El clima escolar, una variable estrechamente relacionada con el liderazgo, también emerge como un área en la que el establecimiento debe concentrarse. Según las respuestas de los docentes y cargos medios, la promoción de un ambiente de aprendizaje positivo no ha sido suficientemente priorizada, lo que puede estar afectando tanto el bienestar de los estudiantes como la satisfacción laboral de los docentes. Los estudios han mostrado que un clima escolar positivo es esencial no solo para mejorar los logros académicos, sino también para fomentar la motivación, el sentido de pertenencia y el compromiso de los estudiantes (Marzano, Waters & McNulty, 2005). Por lo tanto, es crucial que el liderazgo escolar aborde esta dimensión con mayor profundidad y que implemente estrategias que promuevan un entorno de apoyo tanto para los estudiantes como para los docentes.

En términos de los resultados académicos, los análisis del rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas como el SIMCE sugieren que el establecimiento enfrenta desafíos considerables en

áreas clave como la lectura y la matemática. El bajo rendimiento en estas áreas refleja, en parte, la falta de prácticas pedagógicas efectivas y contextualizadas. Esto subraya la importancia de que el desarrollo profesional docente esté estrechamente vinculado a la mejora de la calidad de la enseñanza en estas asignaturas críticas, y que las capacitaciones y retroalimentaciones se diseñen específicamente para abordar estos desafíos.

Finalmente, las conclusiones generales de esta investigación nos llevan a afirmar que, aunque se han realizado esfuerzos por parte del equipo directivo para mejorar el desarrollo profesional docente, las acciones llevadas a cabo han sido insuficientes para generar cambios profundos y sostenibles en la cultura escolar. Para que la mejora educativa sea efectiva, se requiere un enfoque más estratégico y coherente, que involucre una planificación a largo plazo, una evaluación continua de los avances y una mayor participación de los docentes en la toma de decisiones.

A partir de los hallazgos de esta investigación, las proyecciones para el futuro del establecimiento se centran en la necesidad de desarrollar una estrategia integral y sostenible de mejoramiento educativo que se enfoque en fortalecer las prácticas de desarrollo profesional docente y en mejorar el liderazgo pedagógico.

Las proyecciones se dividen en varias áreas clave que deberán abordarse de manera conjunta para asegurar una transformación significativa y duradera. Si bien las proyecciones nacen de la realidad educativa analizada, pueden ser extendidas a otros contextos educativos.

1.- Revisión del Plan de Desarrollo Profesional Docente del Establecimiento

Una de las primeras acciones proyectadas es la creación de un programa estructurado de Desarrollo Profesional Docente que esté alineado con las necesidades contextuales del establecimiento y que responda a los desafíos identificados en los resultados académicos y en las prácticas pedagógicas actuales. Esta revisión del Plan debe incluir instancias regulares de formación y capacitación que sean tanto teóricas como prácticas, y que se basen en un diagnóstico previo de las áreas de mejora de cada docente. **Además, las capacitaciones deben estar a cargo de profesionales con experiencia en contextos de vulnerabilidad, para asegurar que las herramientas y estrategias entregadas sean pertinentes y aplicables en el aula.**

El programa de desarrollo profesional también debe incluir ciclos regulares de observación y retroalimentación entre pares, fomentando un ambiente de colaboración y confianza mutua. Estas observaciones deben estar orientadas a generar un diálogo reflexivo y constructivo, donde los

docentes puedan compartir sus experiencias, discutir los desafíos que enfrentan en sus prácticas pedagógicas y proponer soluciones colectivas. **La retroalimentación no debe ser percibida como una evaluación punitiva, sino como una oportunidad para aprender y crecer profesionalmente.**

2.- Fomento de una cultura de colaboración docente sostenible en el tiempo

El establecimiento debe priorizar la creación de una verdadera cultura de colaboración entre los docentes. Esto implica reestructurar los consejos de profesores y otros espacios formales de reunión para que no sean meramente instancias administrativas, sino verdaderos espacios de reflexión pedagógica. Para ello, se sugiere implementar prácticas, **sumadas a la propuesta de mejora ya presentada**, como los estudios de caso y el análisis colaborativo de datos académicos, donde los docentes puedan discutir las mejores prácticas y las áreas de mejora en sus asignaturas.

Además, se recomienda la creación de equipos de trabajo interdisciplinarios que se reúnan de manera regular para planificar, implementar y evaluar proyectos pedagógicos conjuntos. Estos equipos deben contar con el apoyo del equipo directivo, que debe garantizar que se disponga del tiempo y los recursos necesarios para que estas iniciativas puedan desarrollarse de manera efectiva. Como señalan Fullan y Quinn (2016), la colaboración entre pares es una de las formas más efectivas de generar una mejora sostenible en las escuelas, ya que permite que los docentes aprendan unos de otros y se apoyen mutuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el uso de los tiempos no lectivos puede ser un recurso inicial valioso.

3. Liderazgo Pedagógico Participativo:

Un aspecto fundamental para el mejoramiento del establecimiento es la necesidad de implementar un liderazgo pedagógico más distribuido y participativo. Este enfoque implica que el liderazgo no recaiga exclusivamente en el equipo directivo, sino que se distribuya entre los docentes y otros miembros clave de la Comunidad Escolar.

Para lograr esto, se recomienda que el Equipo Directivo delegue ciertas funciones y tareas relacionadas con la planificación curricular, el desarrollo de proyectos pedagógicos y la toma de decisiones sobre estrategias de enseñanza. Esto podría implicar la creación de comités o equipos de trabajo que incluya a docentes con experiencia y motivación para liderar iniciativas en sus respectivas áreas. Al hacerlo, los docentes se sentirán más valorados y comprometidos con el

proceso de mejora continua, lo que resultará en un aumento de la motivación profesional y el sentido de pertenencia incorporando la tan ansiada autonomía, mencionada en las entrevistas.

Este enfoque participativo tiene el potencial de transformar la cultura escolar, ya que promueve un clima de confianza y colaboración en el que las decisiones no solo se toman desde la dirección, sino que son fruto de un proceso colectivo. Además, se fomenta la innovación pedagógica al permitir que los docentes tengan la libertad de experimentar con nuevas metodologías y enfoques, sabiendo que cuentan con el respaldo de sus colegas y del equipo directivo.

Este enfoque no solo responde a las demandas actuales de una gestión educativa más inclusiva, sino que también está alineado con las mejores prácticas internacionales que destacan el impacto positivo de un liderazgo distribuido en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, como lo subrayan Leithwood y Sun (2012) y otros estudios sobre liderazgo escolar.

4. Reforzar el rol de la Universidad de Concepción en la reformulación de planes de capacitación y el establecimiento de Centros de Liderazgo por sede.

Una cuarta proyección clave para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente y el liderazgo educativo en la región es el fortalecimiento del rol de la Universidad de Concepción en la formulación de planes de apoyo y/o capacitaciones para los diversos agentes educativos, tales como Equipos Directivos, Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), y otros actores claves en la educación regional. **Su principal foco, fortalecer y actualizar de forma más sistemática el apoyo ofrecido a la realidad educativa actual de la región del Biobío, y que respondan específicamente a las necesidades y desafíos locales.**

Tener una participación activa en una plataforma de diálogo y colaboración entre los diferentes actores del sistema educativo permitiría a la **Universidad de Concepción como institución de referencia en la formación de docentes, mantener su rol fundamental en la creación de contenidos académicos y la validación de los programas de capacitación de calidad.**

En el caso de la Institución Educativa analizada, las capacitaciones muchas veces se perciben como descontextualizadas y no responden a los desafíos específicos de los contextos educativos vulnerables que predominan en varias comunas de la región. Por ello, resulta importante asegurar que los planes de formación docente se diseñen teniendo en cuenta las particularidades socioeconómicas y culturales de las distintas localidades.

Además, la mesa técnica estaría encargada de coordinar la implementación de centros de liderazgo pedagógico en las sedes de la Universidad de Concepción en Chillán y Los Ángeles. Estos centros de liderazgo actuarían como nodos de innovación educativa, **potenciando el rol del Centro de Liderazgo de la Universidad de Concepción**, donde los docentes y directivos podrían acceder a capacitaciones avanzadas, talleres prácticos y programas de liderazgo educativo. Al establecer estos centros de liderazgo, se descentralizaría el acceso a la formación de alta calidad, **permitiendo que los docentes y directivos de las zonas más alejadas puedan capacitarse sin la necesidad de desplazarse largas distancias o no contar con insumos tecnológicos adecuados para un curso en modalidad virtual.**

Estos centros también servirían como espacios de encuentro para docentes y directivos, fortaleciendo las redes profesionales y comunidades de aprendizaje ya existentes, promoviendo de esta forma una cultura de colaboración y apoyo mutuo entre los establecimientos educativos de la región.

Finalmente, los centros de liderazgo en Chillán y Los Ángeles ofrecerán, al igual que el centro de Concepción, programas de formación específicos en liderazgo pedagógico, gestión educativa, y desarrollo de competencias docentes, con el respaldo académico y técnico de la Universidad de Concepción de cada sede. Los programas estarían orientados a mejorar las competencias de los directivos y docentes en áreas clave, como la gestión curricular, el manejo de datos para la mejora escolar, la observación y retroalimentación efectiva, y la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras. **De esta forma, podría además considerarse la posibilidad de ampliación del programa de Magister en Gestión y Liderazgo a las otras sedes, permitiendo a mayor cantidad de docentes optar a la especialización.**

Conclusiones Personales

En un ámbito personal y como conclusión de este análisis, es indiscutible que el compromiso con el perfeccionamiento continuo surge como una de las principales motivaciones al emprender estudios de postgrado. Según Guskey (2002), "la motivación de los docentes para el desarrollo profesional está profundamente influenciada por la creencia de que sus esfuerzos llevarán a mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes. Cuando los docentes perciben que sus esfuerzos de perfeccionamiento tienen un impacto positivo, su motivación para continuar mejorando se fortalece" (p. 381).

La adquisición de nuevos conocimientos y la reafirmación de conceptos previamente adquiridos a través de la experiencia son cruciales, especialmente cuando el desarrollo profesional nos lleva a asumir roles de mayor responsabilidad en un contexto escolar. Este proceso de mejora continua facilita la creación de círculos virtuosos que fomentan el intercambio de experiencias, la aplicación de metodologías innovadoras y la contribución al desarrollo de nuestras comunidades educativas a través de la reflexión pedagógica. Eventualmente, este esfuerzo colectivo culmina en la formación de comunidades de aprendizaje donde la enseñanza trasciende el ámbito disciplinar.

Si bien los conocimientos específicos son fundamentales, no deben considerarse como un fin en sí mismos; preparar a los estudiantes para la vida constituye un pilar esencial de la vocación docente, subrayando la importancia de un enfoque holístico en la educación (Darling-Hammond, 2017). Esta perspectiva no solo enriquece el aprendizaje sino que también prepara a los estudiantes para afrontar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Referencias Bibliográficas

- **Avalos, B. y P. Aylwin** (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education* 23(4), 515-528.
- **Ávalos, B.** (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47(2), 237-252.
- **Barrera-Pedemonte, F.** (2011). El desarrollo profesional continuo de los profesores en Chile. *Devenir histórico y desafíos actuales*. Editorial Académica Española.
- **Bellei, Cristián; J.P. Valenzuela; X. Vanni; D. Contreras** (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? LOM Ediciones, Universidad de Chile – UNICEF
- **Bericat, E.** (1998). La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Cap. 5. Estrategias y uso de integración. Barcelona.
- **Brookfield, S.** (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass Inc., San Francisco.
- **Carrasco, A. y González, P.** (2011) Liderazgo para la inclusión y para la justicia social, el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile.
- **Centro de Liderazgo para la Mejora en Red** (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 3. Concepción, Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora en Red.
- **Colegio Remodelación Simons**, Talcahuano. (2022). Proyecto Educativo Institucional año 2022.
- **Danielson, C.** (2013b). The framework for Teaching. Evaluation Instrument. Estados Unidos: The Danielson Group.
- **Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M.** (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- **Darling-Hammond** (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development, *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- **Datnow, Amanda, Vicki Park, and Brianna Kennedy-Lewis.** (2013). “Affordances and Constraints in the Context of Teacher Collaboration for the Purpose of Data Use.” *Journal of Educational Administration* 51: 341-362.

- **Donoso, S., & Schiefelbein, E.** (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 33(1), 7-27.
- **DuFour, R., & Eaker, R.** (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- **Elliott, J.** (2015). Lesson & learning study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 29-46.
- **Elmore, R., y City, E.** (2007). He Road to School Improvement: long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3).
- **Elmore, R.** (2010) *Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases*. Fundación Chile. 216 pp.
- **Fernández, S. P.** 2002. Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten primaria complejo Hospitalario Juan Canalejo*. Coruña, España. 76-78 p.
- **Freire, S. y Miranda, A.** (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Lima: GRADE. *Avances de Investigación*, 17.
- **Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., & Wang, W. C.** (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444.
- **Fujii, T.** (2014). Implementing Japanese lesson Study in foreign countries: misconceptions revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 65-83.
- **Fullan, M.** (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- **Fullan, M.** (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314.
- **Fullan, M.** (2011). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- **Fullan, M., y Quinn, J.** (2015). *Praise for Coherence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- **Fullan, M.** (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65.
- **Gajardo, J.** (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Nota Técnica No 6. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

- **Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L. y Urra, G.** (2022) Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica. Concepción: Centro Centro de Liderazgo para la Mejora en Red
- **González, M., Aravena, F.** (2022). La ruleta de la retroalimentación: Una herramienta para retroalimentar procesos de mejora escolar o productos de enseñanza-aprendizaje. Líderes Educativos.
- **Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S; Jesson, D.** (1999). Improving schools: performance and potential. Buckingham: Open University Press.
- **Guerra Zamora, P.** (2008). Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. Revista Iberoamericana De Educación, 45(1), 1–10.
- **Guskey, T. R.** (2002). Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), 381-391.
- **Hallinger, P. & Heck, H.** (2014) Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 4, septiembre, 2014, pp. 71-88.
- **Hargreaves, A.** (2005). The Emotions of Teaching and Educational Change. Extending Educational Change, 278-295.
- **Hargreaves, A., & Fullan, M.** (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York, NY: Teachers College Press.
- **Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P.** (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. México D.F.: McGraw-Hill.
- **Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
- **Isoda, M., y Olfos, R.** (2009). El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la matemática a partir del Estudio de Clases. Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- **Ley 20.370** (2009). Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- **Ley 20.903** (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- **Kotter, J.** (1997) *Leading Change: A Conversation with John P. Kotter*. *Strategy & Leadership*, 25, 18-23.
- **Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K.** (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement / Ontario Institute for School Leadership.
- **Leithwood, K., & Sun, J.** (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423
- **Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C.** (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251.
- **Lewis, M. D.** (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, 38(2), 71–102.
- **Martínez, P.** (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, pp. 165-193. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- **Marzano, R.** (2013). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD.
- **Maureira, Ó.** (2015). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista de Educación*, 42(1), 221-242.
- **McMillan, J. y Schumacher, S.** (2005). *Investigación educativa 5.a edición*. PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2017) *Guía de Herramientas para el Desarrollo de Recursos Personales en Equipos Directivos: Herramienta 2: Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2017). *Modelo de formación para el Desarrollo Profesional Docente y directivo*.

- **Ministerio de Educación de Chile** (2018). Guía Metodología para el Uso de Datos. Agencia de la Calidad. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2019). Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y retroalimentación. División Educación General DEG. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2019). ESTUDIO DE CLASES Serie: Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional. Ministerio de Educación. República de Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2019). Plan de Mejoramiento Educativo. Orientaciones para su elaboración. División de Educación. Ministerio de Educación, República de Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2019). Estándares de Aprendizaje. Lectura, 4° básico. Unidad de Curriculum y Evaluación.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2019). Estándares de Aprendizaje. Matemática, 4° básico. Unidad de Curriculum y Evaluación.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2020). Actualización de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Documento en trámite. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile** (2021). Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. División Educación General DEG. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- **Monje, C.** (2010). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. Neiva.
- **Müller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D., y Volante, P.** (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la videoteca de buenas prácticas docentes. Estudios Pedagógicos, XXXIX(Número Especial 1), 85–101.
- **Murata, A., & Takahashi, A.** (2002, 26 al 29 de octubre). Vehicle to connect theory, research, and practice: how teacher thinking changes in district- level lesson study in Japan. En D. Mewborn, P. Sztajn, D. White, H. Wiegel, R. Bryant & K. Nooney (Eds.), Proceedings of the twenty-fourth annual meeting of North American chapter of the international group of the Psychology of Mathematics Education (pp. 1879-1888). Athens, GA: ERIC.

- **Murillo, F. y Krichesky, G.** (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2012) - Volumen 10, Número 1.
- **Olfos, R., Isoda, M., & Estrella, S.** (2020). Más de una década de Estudio de Clases en Chile: Hallazgos y avances. *Revista Paradigma*, 41, 190-221.
- **Pagden, A. (2008). Angela W. Little** (Ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities. Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(4), 505–507.
- **Parra, V. y Matus, G.** (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Revista Calidad en la Educación*, núm. 45, pp. 207-250
- **Robinson, M. J.; Lloyd, C.; Rowe, J.** (2008) El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 4, pp. 13-40.
- **Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J.** (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242–258.
- **Sisto, V., Montecinos, C.& Ahumada, L.** (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- **Soto, E., & Pérez, A.** (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28.
- **Spillane, J.P.** (2006), *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA
- **Stake, R.** (1999). *Investigación con estudio de caso. Segunda Edición.* Ediciones Morata. Madrid.
- **Strauss, A. L. & Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- **Takahashi, A., & McDougal, T.** (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 4, 513-526.

- **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.
- **Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E.** (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- **Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez, G.** (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular. Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Revista Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108.
- **Weinstein, J. & Muñoz, G.** (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.
- **Zhao, Y.** (2018). What Works May Hurt: Side Effects in Education. Teachers College

