

**PROPUESTA DE MEJORA PARA FORTALECER LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y
RETROALIMENTACIÓN AL AULA DEL EQUIPO DIRECTIVO EN UN ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL DE
LA COMUNA DE TALCAHUANO.**

Proyecto final para acceder al grado académico de Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa

Autor:

Catherine Albornoz Torres

Docente Tutor:

Jorge Rojas Bravo, PhD.

Facultad de Educación

Concepción, septiembre 2024.

Índice de Contenidos

INTRODUCCIÓN	3
RESUMEN	5
I. CAPÍTULO I: CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCACIONAL.....	6
1. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO.....	6
2. ANTECEDENTES ACADÉMICOS	7
2.1 Resultados en evaluaciones SIMCE	8
2.2 Indicadores de desarrollo personal y social	13
3. SÍNTESIS DE RESULTADOS:.....	15
III. CAPÍTULO: PRESENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE.....	17
1. OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO.....	17
1.1 Objetivo General:	17
1.2 Objetivos Específicos	17
2. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS.....	17
2.1 Unidad de Análisis e Información	19
2.2 Caso	19
2.3 Técnicas de Recolección de Información.....	20
2.4 Técnica de Análisis.....	21
2.5 Análisis Cuantitativo	21
2.6 Análisis Cualitativo.....	22
3. RESULTADOS.....	23
3.1 Resultados Cuantitativos.....	23
3.1.1 Liderazgo pedagógico	23
3.1.2 Colaboración Docente	29
3.1.3 Síntesis resultados cuantitativos	34
3.2 Resultados Cualitativos	35
3.2.1 Síntesis de resultados cualitativos.....	44
4. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA.....	46
4.1 Árbol de Problema.....	46
IV. CAPÍTULO: PROPUESTA DE MEJORA	49
1. RESUMEN DE LA PROPUESTA	49
2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	50

4.	METAS DE EFECTIVIDAD	50
5.	RESULTADOS ESPERADOS.....	51
6.	DISEÑO Y PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES.....	54
V.	CAPÍTULO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	69
1.	PROCESO DE CAMBIO Y MEJORA	69
1.1	Etapas del proceso de cambio.....	71
2.	LIDERAZGO EDUCATIVO.....	72
2.1	Teorías y modelos de Liderazgo Educativo.....	73
2.2	Liderazgo educativo en el contexto Escolar Chileno	74
2.3	Liderazgo y su impacto en el desarrollo profesional	77
3.	USO DE DATOS PARA LA MEJORA ESCOLAR.....	79
4.	DESARROLLO PROFESIONAL	81
4.1	Formación continua.....	84
4.2	Observación y retroalimentación como estrategia de DPD	85
4.3	Importancia de trabajo colaborativo y la confianza en el acompañamiento	87
5.	ESTRATEGIA DE MEJORA: CAMINATAS Y CONVERSACIONES DE APRENDIZAJE	89
	CONCLUSIONES	93
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

Introducción

Los sistemas escolares se encuentran enfrentando desafíos cada vez más complejos y exigentes en el contexto educativo. La sociedad está en constante evolución, con cambios rápidos en diferentes áreas que afectan directamente las demandas y expectativas hacia la educación (Fullan, 2016). En las instituciones educativas se han vuelto imperativas e ineludibles la capacidad de adaptación y la mejora continua, ante este panorama, se plantea la necesidad de que las escuelas deben estar listas para adaptarse de forma eficaz a los cambios sociales, económicos y tecnológicos que impactan a los estudiantes y a la comunidad en general, como forma de acompañar y enriquecer estas transformaciones (Murillo y Krichesky, 2012). El liderazgo y el desarrollo profesional docente tienen un papel fundamental en este sentido, ya que son los factores institucionales que más impacto tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la calidad educativa (Anderson, 2010). Entender y fortalecer estas variables se vuelve crucial para que las escuelas puedan adaptarse a las demandas cambiantes y proporcionar una educación de alta calidad.

En este contexto, la presente investigación examina la realidad de una institución educativa de administración pública de la comuna de Talcahuano. El propósito de este estudio es indagar en las prácticas de liderazgo desplegadas por el equipo directivo, con el fin de identificar su estado y proponer soluciones que permitan transformar las prácticas educativas y mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes. Abordar el tema del liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional docente en esta institución educativa es relevante debido a la necesidad de fortalecer las prácticas directivas y docentes para mejorar la calidad de la educación. A través de este estudio, se busca comprender en profundidad cómo se manifiestan estas variables y cómo pueden ser optimizadas para impactar de manera favorable en el aprendizaje del estudiantado.

El presente informe se organiza mediante capítulos los cuales se presentan de la siguiente manera:

En el primer capítulo “Caracterización de la institución educativa”, se presentan los antecedentes del contexto y características principales del establecimiento educativo. Entre los antecedentes del contexto se exponen datos como breve reseña histórica, organización administrativa, distribución del cuerpo docente, datos de matrícula e índice de vulnerabilidad de los últimos años. Así mismo se presentan antecedentes académicos como resultados en evaluaciones SIMCE, en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, junto con los resultados obtenidos en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social entre 2015- 2022. Además de una síntesis de resultados con los aspectos más relevantes de este análisis.

El segundo capítulo “Presentación del diagnóstico”, se presentan los objetivos de la investigación y los antecedentes metodológicos para llevar a cabo la investigación. Se analizan los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas por el Centro de Liderazgo para la Mejora en Red (+Comunidad) y las transcripciones de las entrevistas realizadas a los focus groups que participan en el estudio. A partir del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, se identifica el problema de la institución relacionado con un bajo despliegue de prácticas de liderazgo, por lo cual se procede a establecer las causas y los efectos que condicionan su existencia, los resultados obtenidos se expresan en un árbol de problemas.

Seguidamente en el tercer Capítulo correspondiente a “Propuesta de Mejora”, se presenta la estrategia a implementar que permitirá fortalecer las prácticas de liderazgo descendidas, junto con los objetivos e indicadores de efectividad. Se presenta además una proyección de los resultados esperados, con indicadores y medios de verificación correspondientes a cada acción. Para finalizar con el diseño y la programación de las actividades a realizar para efectuar la implementación de la estrategia sugerida, la cual incluye una breve descripción de la actividad, los responsables o personas a cargo y la duración de cada una de las actividades propuestas.

Posteriormente en el cuarto capítulo “Fundamentación teórica”, se exponen los conceptos teóricos que sustentan la investigación como Liderazgo Educativo y sus modelos, Proceso de Cambio y Mejora educativa, Desarrollo profesional docente y sus características. Se describe la modalidad de Caminatas y Conversaciones de aprendizaje como estrategias para retroalimentar las prácticas pedagógicas y promover el Desarrollo profesional docente. Al finalizar el apartado, se exponen las principales conclusiones de la propuesta de mejora, los aprendizajes obtenidos para nuestro desempeño profesional y las proyecciones estipuladas para el establecimiento educacional.

Con este estudio se espera brindar una mirada completa a las oportunidades y desafíos relacionados con el cambio y la mejora de la institución educativa. Esta investigación sienta las bases para promover una mejora continua en la comunidad educativa, al potenciar el liderazgo pedagógico y promover instancias para el desarrollo profesional docente, que finalmente puedan impactar en el éxito académico de los y las estudiantes.

Resumen

En el ámbito educativo una propuesta de mejora es un elemento que busca impulsar cambios significativos en las prácticas escolares, con el fin de elevar la calidad educativa y el rendimiento académico de sus estudiantes. La presente propuesta de mejora se centra en la realidad educativa de un establecimiento de Educación básica ubicada en la comuna de Talcahuano, Región del Biobío, la cual busca contribuir al fortalecimiento de las prácticas de liderazgo desplegadas por el equipo directivo de la institución.

La investigación se realizó por medio de un método mixto, que involucró análisis cuantitativo y cualitativo de las encuestas y entrevistas realizadas, tras este análisis se determinó que el problema de la institución educativa radica en el bajo despliegue de prácticas de liderazgo para sistematizar instancias de Desarrollo Profesional Docente, especialmente aquellas prácticas relacionadas con el acompañamiento y monitoreo al trabajo en el aula. De acuerdo con estos resultados, se presenta una propuesta de mejora, basada en la observación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas que busca fortalecer el liderazgo directivo, fomentar la reflexión, promover espacios de colaboración y evaluación mutua, para desarrollar las capacidades profesionales de directivos y profesores.

La propuesta propone implementar la estrategia “Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje (CCA)”, una modalidad de retroalimentación de las prácticas pedagógicas, que se realiza por medio de la observación de clases. A través de la observación, reflexión y retroalimentación las CCA son una potente herramienta para potenciar el Desarrollo Profesional Docente al interior del establecimiento educativo y fortalecer las capacidades directivas de los líderes escolares. Esta iniciativa contempla un plan anual integrado por trece actividades fundamentales, que busca sentar las bases para potenciar el liderazgo del equipo directivo, promover instancias de desarrollo profesional docente y promover una mejora continua en el establecimiento educacional.

I. Capítulo I: Caracterización de la institución educacional

En esta sección se presenta una descripción general de las características del establecimiento en investigación. La caracterización incluye antecedentes contextuales como: misión, visión, dotación docente, índice de vulnerabilidad e indicadores de eficiencia interna. Seguido por los antecedentes académicos como resultados de evaluación SIMCE (Lenguaje y matemáticas), y resultados de indicadores de Desarrollo Personal y Social obtenidos durante los últimos cuatro años.

1. Antecedentes del contexto

El establecimiento en estudio corresponde a un colegio de educación general básica de dependencia municipal (DAEM), ubicado en la comuna de Talcahuano. Fundado en el año 1966, cuenta con una trayectoria de 57 años, atendiendo a estudiantes de primer nivel de transición (NT1) a octavo año básico bajo el régimen de doble jornada escolar en todos sus niveles.

En el aspecto administrativo la institución cuenta con un equipo directivo conformado por el director e inspector general. El equipo técnico-pedagógico está conformado por un jefe de UTP, un curricularista, un evaluador, orientador y coordinador del equipo PIE.

Asimismo, la institución cuenta con una dotación docente de 28 funcionarios, correspondientes a 5 educadoras de párvulos, 15 docentes de aula y 8 profesores de educación diferencial. Entre los asistentes de la educación podemos mencionar 10 asistentes de aula, un asistente social, tres psicólogos y un fonoaudiólogo.

De acuerdo con lo expresado en el proyecto educativo institucional (2017 - 2020), la institución educativa, tiene la misión de:

“Promover la formación integral de los estudiantes desarrollando competencias y compromiso con el aprendizaje en los ámbitos de la lectura, matemática, ciencia, arte, tecnología y deporte, centrado en los valores universales que se adquieren en las diferentes etapas de su vida, a través de un ambiente cálido y acogedor, y por medio de una enseñanza inclusiva, de calidad y con sentido de pertenencia, que les permita integrarse a la sociedad y a los cambios que está le impone.” (p.21)

En este mismo sentido, en su visión institucional la comunidad educativa expresa que aspira a: “Ser una Unidad Educativa reconocida por la comunidad como una Institución que forma personas preparadas para la vida, entregando competencias y valores que les permitan adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos” (PEI, 2017, p.21). Alineado a estas declaraciones, la institución educativa ha

desarrollado diferentes programas que buscan apoyar la gestión curricular (Plan lector, habilidades para la vida, programa de articulación, programa cero bullying, proyecto cuidado medioambiente y vida saludable). Además de contar con numerosos talleres extraescolares que apuntan a diferentes ámbitos de formación del cuerpo estudiantil: deportes, ciencia y tecnología, artes y música.

De acuerdo con la información entregada por la JUNAEB, el año 2022 la institución educativa en educación básica presenta una matrícula de 386 alumnos, con un promedio de distribución de 22 alumnos por curso. Respecto a las características de las familias que componen la comunidad educativa, según los datos entregados por JUNAEB, el establecimiento presenta un alto porcentaje de estudiantes en riesgo socioeconómico, llegando a un 92% durante el año 2022. Superando en 17 puntos al IVE comunal (75%).

Tabla 1: Matrícula e Índice de vulnerabilidad educación básica 2019 -2022

Indicador	2019	2020	2021	2022
Matrícula	403	398	401	386
IVE	97%	96%	96%	92%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos IVE de JUNAEB.

En la tabla 1, se presentan las variaciones tanto de la matrícula como del Índice de vulnerabilidad escolar (IVE), durante los últimos cuatro años. Se observa que ambos indicadores disminuyen en este periodo, mientras la matrícula desciende en promedio 4 estudiantes por año. El índice de vulnerabilidad disminuye en 5 puntos porcentuales durante este periodo. Sin embargo, el indicador sigue siendo superior al 90%, lo cual señala que la institución cuenta con un gran número de estudiantes que se encuentran en situación de extrema pobreza.

2. Antecedentes Académicos

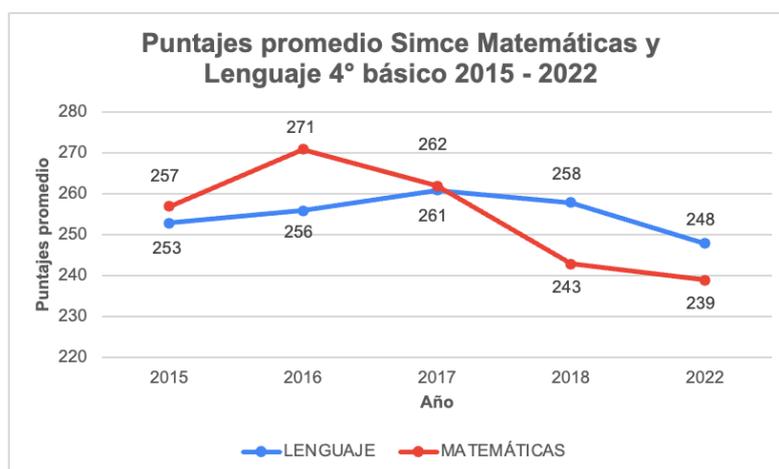
A continuación, se describen los resultados de aprendizaje obtenidos por la institución educativa en las evaluaciones SIMCE durante los últimos cuatro años. Se presentan los puntajes promedios obtenidos en las evaluaciones de lenguaje y matemáticas de 4° - 6° año básico, y los resultados obtenidos según los niveles de aprendizaje. Para finalizar se describen los resultados de los indicadores de Desarrollo Personal y Social y su variación en los últimos años.

2.1 Resultados en evaluaciones SIMCE

De acuerdo con los datos entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE), el establecimiento educacional se clasifica en el año 2019 en la Categoría de Desempeño MEDIO. Durante los últimos años 2016 - 2019 el establecimiento ha mantenido su nivel de categorización.

Los resultados obtenidos en evaluaciones SIMCE son fundamentales para definir esta categorización, ya que entregan información importante sobre los puntajes promedios y niveles de aprendizaje obtenidos por sus estudiantes. El gráfico 1, muestra los resultados obtenidos por los y las estudiantes de 4° básico en las evaluaciones de lenguaje y matemáticas, entre los años 2015 y 2022.

Gráfico 1: Puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Matemáticas 4°básico 2015 - 2022.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del Informe de Resultados de la Agencia de la Calidad de la educación 2019.

Al analizar los resultados se observa que, tanto en lenguaje como en matemáticas los puntajes promedios obtenidos en la evaluación han ido en descenso desde el año 2017. En el área de lenguaje durante el periodo 2015 - 2017 se produce un incremento de 8 puntos en los resultados, llegando a los 261 puntos el puntaje más alto obtenido durante los últimos 5 años, posterior a ello los resultados comienzan a descender produciéndose una diferencia de 13 puntos entre los años 2017 - 2022. Según los datos, al comparar los resultados obtenidos en la última medición realizada antes de la pandemia (2018) y los resultados obtenidos en la primera evaluación post pandemia (2022), el puntaje promedio del área descendió en 10 puntos.

Con respecto al área de matemáticas, podemos observar que durante el periodo 2015 - 2016, se presenta un incremento de 13 puntos en los resultados, llegando a los 271, el puntaje más alto

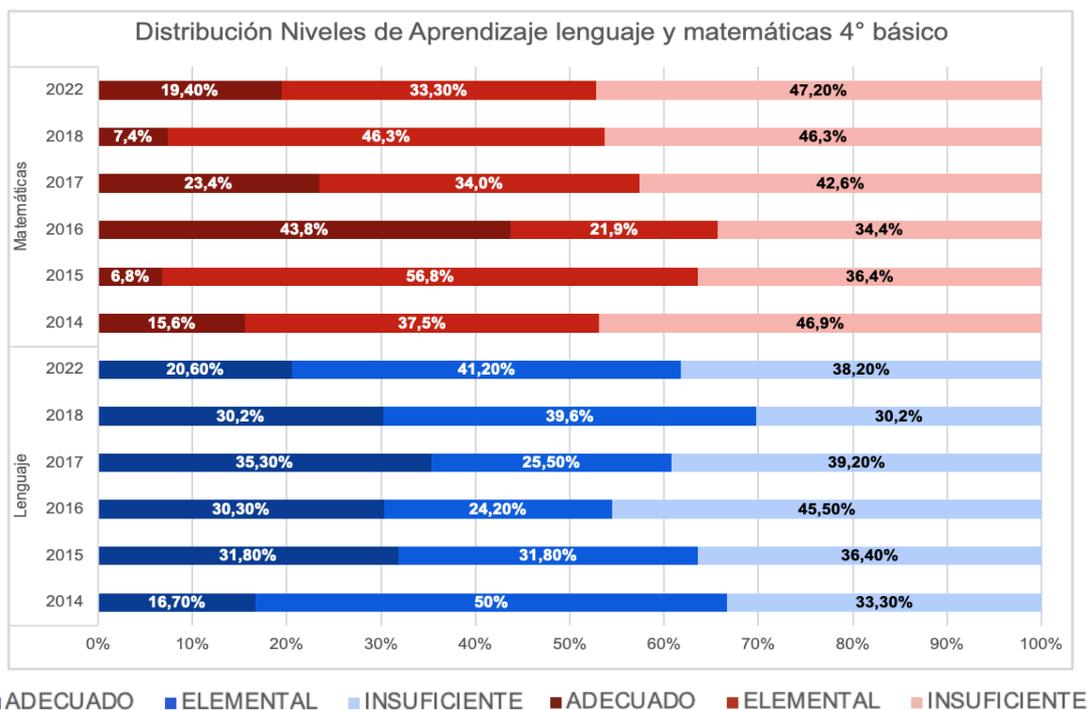
obtenido durante los últimos 5 años. Posterior a ello, los resultados comienzan a descender considerablemente en esta área, durante el periodo 2016 - 2017 se produce un descenso de 10 puntos en el promedio, mientras que en el periodo 2017 - 2018 se produce un descenso de 19 puntos en los resultados. Por último, en el periodo 2018 - 2022, los puntajes promedios obtenidos en esta área disminuyen en 4 puntos.

En resumen, al comparar los resultados obtenidos durante los últimos 5 años en las evaluaciones de lenguaje y matemáticas de 4° básico, se aprecia que los datos indican que la trayectoria de los logros de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento tiende a la baja, en ambas áreas del conocimiento durante el periodo en estudio.

Para finalizar, al comparar los resultados obtenidos durante el año 2022 por el establecimiento con los puntajes de los establecimientos que comparten el mismo grupo socioeconómico (GSE) que se encuentran en nivel bajo, podemos mencionar que, respecto a la evaluación de matemáticas el establecimiento obtiene un puntaje promedio más alto al de su grupo, con una diferencia de 11 puntos. Mientras que en el área de lenguaje los resultados indican que en este periodo el establecimiento supera el puntaje promedio nacional por 3 puntos.

Continuando con el análisis de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes de 4° básico, se presentan a continuación los Estándares de Aprendizaje de lenguaje y matemáticas, que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades estipulados en el currículum vigente. Los estándares, nos entregan información sobre el porcentaje de alumnos en cada nivel de aprendizaje: Adecuado, elemental o insatisfactorio.

Gráfico 2: Estándares de aprendizaje lenguaje y matemáticas 4° básico 2014 -2022.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del Informe de Resultados de la Agencia de la Calidad de la educación 2019.

En el gráfico 2, se observa que durante el periodo 2014-2018 se incrementó paulatinamente el porcentaje de logro en el área de la lectura. En este periodo el porcentaje de alumnos en nivel adecuado aumentó de un 16,7% a un 30,2% en el año 2018, lo que significa un incremento de 13 puntos porcentuales en el ámbito de la lectura. Mientras que, el porcentaje de estudiantes en nivel insatisfactorio disminuyó en este periodo en 3,1 puntos porcentuales y el porcentaje en nivel elemental disminuyó en 10,4 puntos porcentuales. Sin embargo, durante el año 2022 se observa que existe una baja en los porcentajes de logro de estudiantes en el nivel adecuado, este disminuye aproximadamente 10 puntos porcentuales, mientras que el número de estudiantes en nivel inadecuado incrementa un 8%. Es decir, durante este periodo el área de lectura experimenta un incremento en el porcentaje de alumnos que logra satisfactoriamente los objetivos, pero al final del periodo luego de cuatro años de evaluación se observa una baja significativa en el nivel de logro del estudiantado.

En cuanto a los resultados en el área de matemáticas, el gráfico 2 señala que, durante el periodo 2014-2022 el porcentaje de logro de los y las estudiantes es fluctuante con tendencias al alza y a la baja en intervalos de tiempo. En el periodo 2014-2015, el nivel de logro adecuado disminuyó en 8,8 puntos porcentuales, mientras que en 2015 -2016 este mismo nivel experimentó un alza de 37

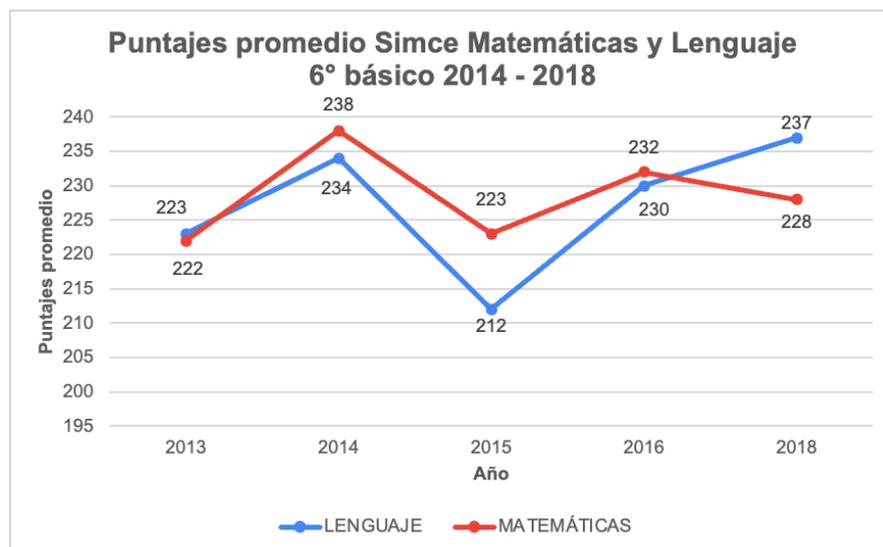
puntos porcentuales. Posteriormente en el año 2017 el porcentaje de logro baja en 20,4 puntos porcentuales, para posteriormente en 2018 nuevamente disminuir en 16 puntos porcentuales.

Finalmente, en el año 2022 se produce un incremento en los porcentajes de logro del nivel adecuado en 15 puntos porcentuales. En cuanto al nivel de logro elemental e insuficiente podemos decir, que el nivel elemental ha experimentado fluctuaciones similares, mientras que el porcentaje de estudiantes en el nivel de logro insuficiente se ha mantenido estable durante el periodo con un promedio de 42,3%.

En ambas evaluaciones existe una alta concentración de alumnos con un porcentaje de logro de objetivos en nivel insuficiente (45% aprox.), lo que indica que casi la mitad del curso que rindió la evaluación no logra demostrar consistentemente los conocimientos adquiridos en estos ámbitos de estudio.

Siguiendo con el análisis de resultados SIMCE, a continuación, se presentan los puntajes promedios obtenidos por sexto año básico en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

Gráfico 3: Puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Matemáticas 6°básico 2013 - 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del Informe de Resultados de la Agencia de la Calidad de la educación 2019.

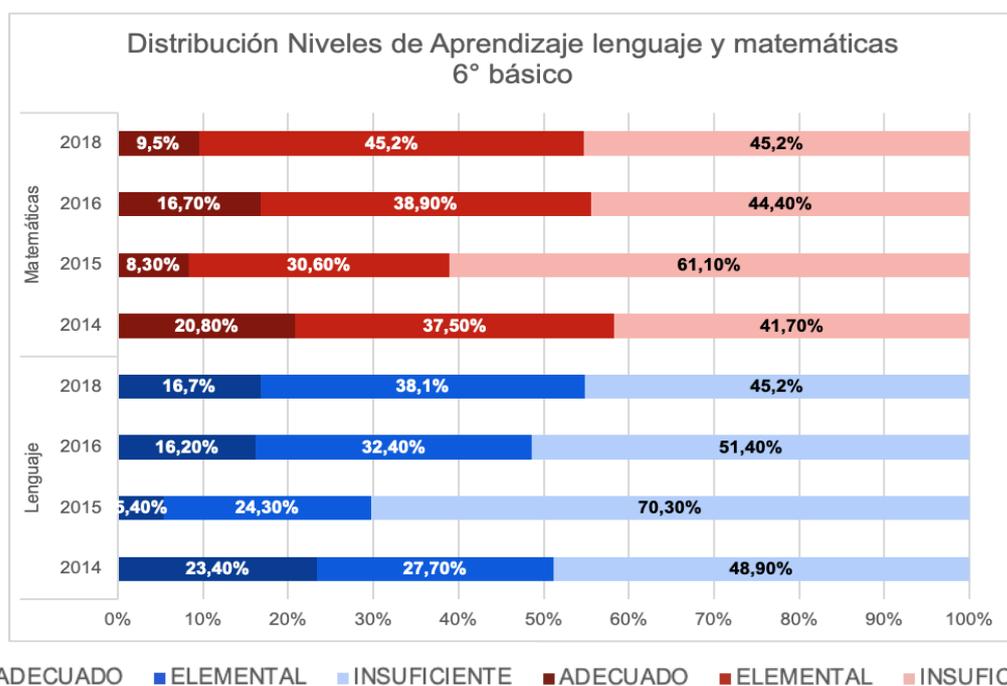
Al analizar los datos presentados en el gráfico 3, se aprecia que en ambas evaluaciones los resultados presentan fluctuaciones al alza y a la baja de puntajes durante el periodo 2014-2018. En el área de matemáticas, durante el periodo 2013-2014 se produjo un aumento de 16 puntos, promediando 238 puntos, el más alto de los últimos cinco años. Posterior a eso, los resultados comienzan a fluctuar descendiendo 10 puntos al final del periodo en estudio.

En relación con el área de lectura, durante el periodo 2013-2014 se produjo un aumento de 12 puntos en los resultados de la evaluación. Luego, durante el periodo 2014-2015 se produce un descenso en los resultados de 22 puntos, llegando a promediar 212 puntos, el resultado más bajo en los últimos cinco años. Finalmente, durante el periodo 2015 - 2018, el puntaje promedio del área de lectura aumenta en 25 puntos, llegando a alcanzar 237 puntos en la última evaluación realizada, el puntaje más alto obtenido en el área durante el periodo en estudio.

Al promediar, los puntajes obtenidos en las evaluaciones de lenguaje y matemática durante los últimos cinco años, se puede señalar que en sexto año básico matemáticas es el área que presenta mayor desempeño con un puntaje promedio de 231 puntos. Mientras que lenguaje obtiene un puntaje promedio de 227 puntos durante los últimos cinco años.

Continuando con el análisis de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes de 6° básico, se presentan a continuación los Estándares de Aprendizaje de lenguaje y matemáticas. En el gráfico 4, se exponen los resultados obtenidos en los diferentes niveles de aprendizaje durante los últimos cuatro años.

Gráfico 4: Estándares de aprendizaje lenguaje y matemáticas 6° básico 2014 -2018.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del Informe de Resultados de la Agencia de la Calidad de la educación 2019.

Al analizar los datos se observa que, durante el periodo 2014-2018 disminuyó considerablemente el porcentaje de logro en el área de la lectura. El año 2015 el porcentaje de alumnos en nivel adecuado disminuyó 18 puntos porcentuales. Posterior a ello, en el año 2016 el porcentaje de alumnos en este nivel aumenta y se mantiene al año siguiente. Durante este periodo el porcentaje de alumnos en nivel adecuado e insatisfactorio disminuye en 6,7% y 3,7%. Mientras que, el porcentaje de estudiantes en nivel elemental aumenta en 10,4 puntos porcentuales. Si bien, durante este periodo el porcentaje de estudiantes que logran demostrar parcialmente los conocimientos adquiridos aumenta. Es el nivel insatisfactorio el que concentra el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel.

Por otra parte, en el área de matemáticas, durante este mismo periodo, se produce una disminución considerable en los porcentajes de logro del nivel adecuado. Durante este periodo 2014-2018, se disminuye el porcentaje de estudiantes del nivel adecuado en un 11,3%. Mientras que el nivel elemental y el nivel insuficiente incrementan sus porcentajes de estudiantes en un 7,7% y 3,5% respectivamente. En resumen, durante este periodo en el área de matemáticas, disminuye el nivel de alumnos que logra satisfactoriamente los objetivos de aprendizaje y aumenta el porcentaje de alumnos que logra parcialmente los conocimientos del nivel. Pero predomina en un 50% aproximadamente, la cantidad de alumnos que no logran demostrar la adquisición de conocimientos y habilidades estipulados en el currículum de matemáticas del nivel.

2.2 Indicadores de desarrollo personal y social

A continuación, se describen los resultados obtenidos en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, estos resultados muestran la percepción que tienen los diferentes actores evaluados del establecimiento, en relación con cuatro aspectos del Desarrollo Personal y social, aspectos no académicos que son fundamentales para la formación del cuerpo estudiantil (Agencia Calidad de la Educación, 2019).

Tabla 2: Resultados IDS 4° básico 2014 – 2018.

Indicador de Desarrollo Personal y Social	2014	2015	2016	2017	2018	Variación Periodo
Autoestima académica y motivación escolar	74	81	73	75	76	↑ 2
Clima de convivencia escolar	72	79	77	74	77	↑ 5

Participación y formación ciudadana	75	83	80	78	81	↑ 6
Hábitos de vida saludable	61	76	70	73	67	↑ 6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos IVE de JUNAEB.

Al analizar los datos de la tabla 2, se observa que los cuatro indicadores en evaluación incrementaron en sus puntajes durante el periodo 2014-2018 en 4° básico. El indicador de autoestima y motivación escolar experimentó un aumento de 2 puntos, indicador con menor variación del periodo. Clima de convivencia escolar experimentó un aumento de 5 puntos, lo que indica una percepción positiva respecto a la promoción de un ambiente de respeto, organizado y seguro al interior de la institución. Participación y formación ciudadana, experimenta un aumento de 6 puntos, convirtiéndose en el indicador con mayor puntaje del periodo. Finalmente, Hábitos de vida saludable, incrementa su puntaje en 6 puntos, sin embargo, obtiene el resultado más bajo del periodo. En resumen, durante este periodo incrementa la percepción positiva de los diferentes actores de 4° básico en relación con los cuatro indicadores de Desarrollo personal y Social.

Tabla 3: Resultados IDS 6° básico 2014 – 2018.

Indicador de Desarrollo Personal y Social	2014	2015	2016	2018	Variación periodo
Autoestima académica y motivación escolar	77	75	81	74	↓ 3
Clima de convivencia escolar	76	74	79	74	↓ 2
Participación y formación ciudadana	78	82	86	81	↑ 3
Hábitos de vida saludable	66	70	78	68	↑ 2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos IVE de JUNAEB.

Al analizar la tabla 3, se observa que se desciende en los puntajes de dos indicadores en estudio: Autoestima académica y Clima de convivencia escolar. Por otra parte, Participación y formación ciudadana, incrementa en tres puntos su puntaje, convirtiéndose en el indicador con mayor puntaje del periodo. Asimismo, el indicador de Hábitos de vida saludable incrementa en dos puntos su puntaje, sin embargo, obtiene el resultado más bajo del periodo. En resumen, durante este periodo disminuye levemente la percepción positiva de los y las estudiantes respecto a la valoración de sus capacidades

y al ambiente de convivencia escolar. Y aumenta la percepción del sentido de pertenencia, participación y vida democrática al interior del establecimiento.

3. Síntesis de resultados:

Las características generales y académicas analizadas de la institución indican que es un establecimiento que atiende a estudiantes de nivel socioeconómico bajo y con alto riesgo social de la comuna de Talcahuano. Posee un IVE de 92%, porcentaje que es superior al índice promedio comunal. Durante los últimos cuatro años, el establecimiento educacional ha disminuido paulatinamente su matrícula escolar, con un promedio de 4 alumnos por año.

Al observar los resultados SIMCE durante el periodo 2015-2022, se puede indicar que 4° básico ha disminuido progresivamente los puntajes en las evaluaciones de lectura y matemática. El área de matemáticas es la más afectada en este nivel con un descenso de 18 puntos en los resultados de la evaluación. Respecto a 6° año básico, los resultados obtenidos en esta medición han experimentado importantes fluctuaciones de alza y disminución de puntajes, en ambas pruebas. En la última medición realizada el año 2018, el área de lectura incrementó su puntaje 7 puntos, mientras que matemáticas disminuyó 4 puntos. Sin embargo, los puntajes obtenidos en ambas áreas del conocimiento son bajos y se encuentran por debajo de los resultados obtenidos por establecimientos del mismo grupo socioeconómico.

De acuerdo con la categorización por logro de aprendizaje, los y las estudiantes de 4° y 6° año básico se agrupan principalmente en las categorías elemental e insuficiente. En la evaluación de matemáticas, aproximadamente un 17% del estudiantado de 4° y 6° que rindieron la evaluación, logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículo. Mientras que en lenguaje aproximadamente un 23% de estudiantes logra lo esperado para este periodo. En ambas evaluaciones, durante los últimos años tanto en 4° como en 6° básico, se produce una reducida movilización de los aprendizajes de estudiantes al nivel de logro elemental, es decir, aumenta la cantidad de estudiantes que logra demostrar parcialmente la adquisición de conocimientos, sin embargo, persiste un gran número de estudiantes en nivel insuficiente (45%).

Respecto a los resultados descritos en los indicadores de desarrollo personal y social, respuestas obtenidas de estudiantes, apoderados y docentes. Se destaca en ambos niveles, mayor nivel de logro en el indicador de Participación y formación ciudadana (81 puntos), relacionada con sentido de pertenencia, participación y vida democrática. Asimismo, se destaca en ambos niveles menor nivel de logro en el indicador de Hábitos de vida saludable (68 puntos), es decir, los actores

consideran que la oferta de alimentos saludables y la realización de actividad física en el establecimiento educativo son ocasionales.

Finalmente, tras analizar la trayectoria de resultados del establecimiento, se puede concluir que la institución educativa durante los últimos cinco años no ha podido movilizar la mejora educativa. Existe una diferencia significativa entre los resultados de los dos niveles en estudio, 4° básico obtiene mejores resultados en las dos evaluaciones. En esta misma línea, no se ha podido movilizar el nivel de logro de los aprendizajes de los niveles inferiores (insuficiente y elemental), que concentran el mayor porcentaje de estudiantes, al nivel de logro adecuado. Ante esta situación, resulta importante indagar en las prácticas de liderazgo pedagógico, llevadas a cabo por el equipo directivo y cómo estas influyen y/o propician el desarrollo de prácticas pedagógicas docentes, que puedan impulsar el aprendizaje de los alumnos, y con ello la mejora educativa sostenida en el tiempo.

III. Capítulo: Presentación del diagnóstico y línea base

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

1. Objetivos del diagnóstico

1.1 Objetivo General:

Describir y analizar las estrategias de liderazgo pedagógico que el Equipo Directivo implementa para fomentar y facilitar procesos de Desarrollo Profesional Docente en un establecimiento educacional bajo administración municipal situado en la comuna de Talcahuano.

1.2 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 del establecimiento.
3. Describir las percepciones de docentes y Equipo Directivo en base a sus experiencias sobre el desarrollo profesional docente en el establecimiento.
4. Identificar los nudos críticos de las prácticas de liderazgo para el Desarrollo Profesional de los Docentes del establecimiento.

2. 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, M., Fernández, C. y Hernández, R. (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 la definición de los sujetos de estudio, sobre los cuales se recolectarán los datos, y las variables a medir, se llevó a cabo una descripción minuciosa y contextualizada de las percepciones de docentes y del equipo directivo. Este análisis se basa en sus experiencias en torno a las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo directivo y el actual desarrollo profesional de los y las 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 puede revelar diferentes aspectos del fenómeno estudiado y, además, permite su integración para reforzar sus hallazgos, compensando sus respectivas limitaciones. Finalmente, dado que ambos métodos se aplicaron de manera independiente, sobre el mismo objeto de estudio, es necesario implementar una estrategia de triangulación de los resultados obtenidos a partir de la encuesta estandarizada desarrollada por +Comunidad, 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 llevó a cabo en un momento específico en el tiempo, permitiendo examinar simultáneamente un gran grupo de docentes e integrantes del equipo directivo (McMillan y Schumacher, 2005).

2.1 Unidad de Análisis e Información

Previo a la determinación del caso en estudio, 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 cinco variables consideradas cruciales en los procesos de mejora escolar, las cuales son: el uso de datos para la mejora, el liderazgo pedagógico, la colaboración, la eficacia colectiva y la satisfacción laboral. Todo esto se percibe desde la perspectiva de un grupo seleccionado de docentes y directivos del establecimiento educacional.

2.2 Caso

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 educacional 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 +Comunidad.

Para dar respuesta al problema de investigación, se estableció un método de muestreo secuencial, centrándose en una población objetivo, compuesta por 24 actores de la comunidad educativa, que incluye a docentes de aula y parte del equipo directivo. Siguiendo la secuencia del estudio mixto, se aplicó en primer lugar una encuesta estandarizada a 22 docentes de aula y al equipo directivo de la institución.

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. De esta manera, la muestra quedó conformada por el equipo directivo y 5 docentes de aula.

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.

2.3 Técnicas de Recolección de Información

Para cumplir con los requisitos del diseño de investigación, la recolección de los datos se llevó a cabo mediante dos técnicas: en primer lugar, se aplicó una encuesta estandarizada a un grupo de docentes y directivos; posteriormente, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, a algunos de los integrantes del grupo. Implementar estas dos técnicas tuvo como objetivo recolectar información basada en las percepciones que, tanto docentes como directivos, tienen respecto a las prácticas de liderazgo que desarrollan los líderes. Específicamente, el interés radica en comprender cómo los actores explican el desarrollo profesional docente y la mejora en su institución educativa. 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.

En cuanto al instrumento cuantitativo, la información se recolectó mediante una encuesta en línea, desarrollada por +Comunidad. Esta encuesta evalúa e integra cinco dimensiones, pero para efectos de este estudio se utilizarán dos variables relacionadas directamente con el objeto de estudio:

- 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 et al. (2017).
- Colaboración docente: Para evaluar el aspecto de colaboración, se recurrió a un instrumento adaptado del Centro de Liderazgo "Líderes Educativos". Este instrumento dispone de una serie de elementos evaluativos tridimensionales, los cuales han sido adaptados de la Encuesta de Cultura Escolar desarrollada por la Universidad de Missouri.

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 al grupo de 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 +Comunidad 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.

2.4 Técnica de Análisis

Concordante con la naturaleza multimétodo de este estudio, la estrategia de análisis de datos se llevó a cabo bajo una combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo. Este enfoque implica que los datos del fenómeno se abordaron y examinaron primero de manera cuantitativa y luego de manera cualitativa, lo que permitió obtener hallazgos sobre diferentes aspectos del fenómeno en cuestión. El propósito es que los hallazgos se puedan complementar, enriquecer y proporcionar un marco contextual más completo para los resultados, permitiendo una visión más holística y precisa del fenómeno investigado. Este procedimiento de análisis facilitó la triangulación de la información, aportando una robustez adicional a las conclusiones del estudio.

2.5 Análisis Cuantitativo

En cuanto al análisis de la encuesta implementada por +Comunidad, 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 con el fin de comprender la información. 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.

2.6 Análisis Cualitativo

El análisis de las entrevistas semi-estructuradas se llevó 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 estudió la generación de procesos escolares claves para la mejora educativa, de los cinco procesos claves abordados en el instrumento en este estudio se profundizará sólo en aquellas que guarden directa relación con el objeto de estudio, las cuales son liderazgo escolar y colaboración docente.

3. Resultados

3.1 Resultados Cuantitativos

Para efectuar el análisis de los datos cuantitativos, se consideraron dos de las cinco dimensiones medidas por el Cuestionario de +Comunidad, ya que se relacionan directamente con el objeto de estudio de esta investigación. Estas dimensiones corresponden a Liderazgo escolar y Colaboración docente, ambas consideradas esenciales en los procesos de mejora educativa.

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: (1) la definición de la misión escolar, (2) la gestión del currículo y (3) el desarrollo de un ambiente propicio para el aprendizaje. La encuesta consta de 22 preguntas formuladas como afirmaciones, cada afirmación se responde por medio de una escala de tipo Likert que varía de casi nunca (1) a casi siempre (5).

Mientras que 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 y las líderes escolares en este sentido tienen un rol fundamental en propiciar que las interacciones de colaboración ocurran. Por esta razón las tres áreas cubiertas son (1) el liderazgo colaborativo, (2) la colaboración entre el estamento docente y (3) la disposición y confianza a la colaboración entre estamento docente directivo. Esta dimensión consta de 25 preguntas, cada pregunta se responde por medio de una escala Likert que varía de Nunca o casi nunca (1) a Casi siempre o siempre (5).

En el caso del establecimiento educativo, la encuesta fue respondida por 24 participantes entre directivos, cargos medios y docentes, que se distribuyeron de la siguiente manera: 1 directivo, 9 cargos o mandos medios y 14 docentes.

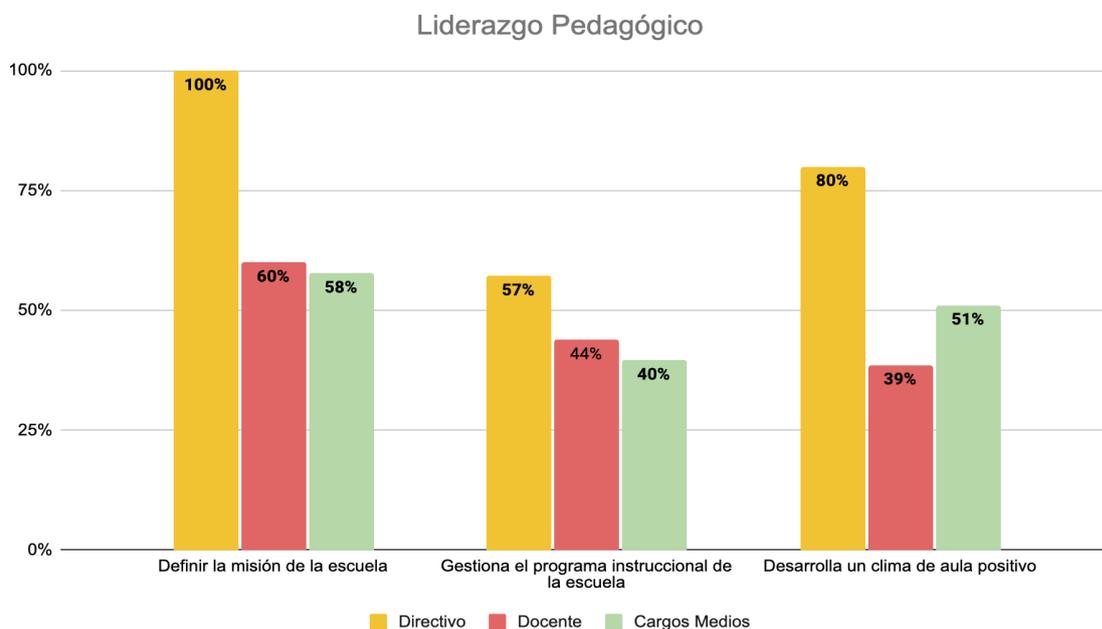
3.1.1 Liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico se centra en la organización de buenas prácticas en la escuela y en el incremento de los resultados de aprendizaje, involucrándose más en el desarrollo profesional de los

docentes y en las tareas relacionadas a la pedagogía. Es decir, su foco se orienta a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire y Miranda, 2014). En esta dimensión, de acuerdo con la encuesta realizada, se desprenden tres subdimensiones asociados: definición de la misión escolar, gestión del currículum y desarrollo de un clima de aprendizaje.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos, en cada subdimensión del estudio, de acuerdo con lo expresado por los tres grupos encuestados: Docentes, directivos y mandos medios. Para efectos de este estudio y análisis de los datos, se consideran los porcentajes de respuestas asociados a la opción “Casi siempre”, en las tres dimensiones estudiadas y se consideran las respuestas de dos de los tres estamentos en estudio, puesto que solo una persona respondió la encuesta por parte del equipo directivo.

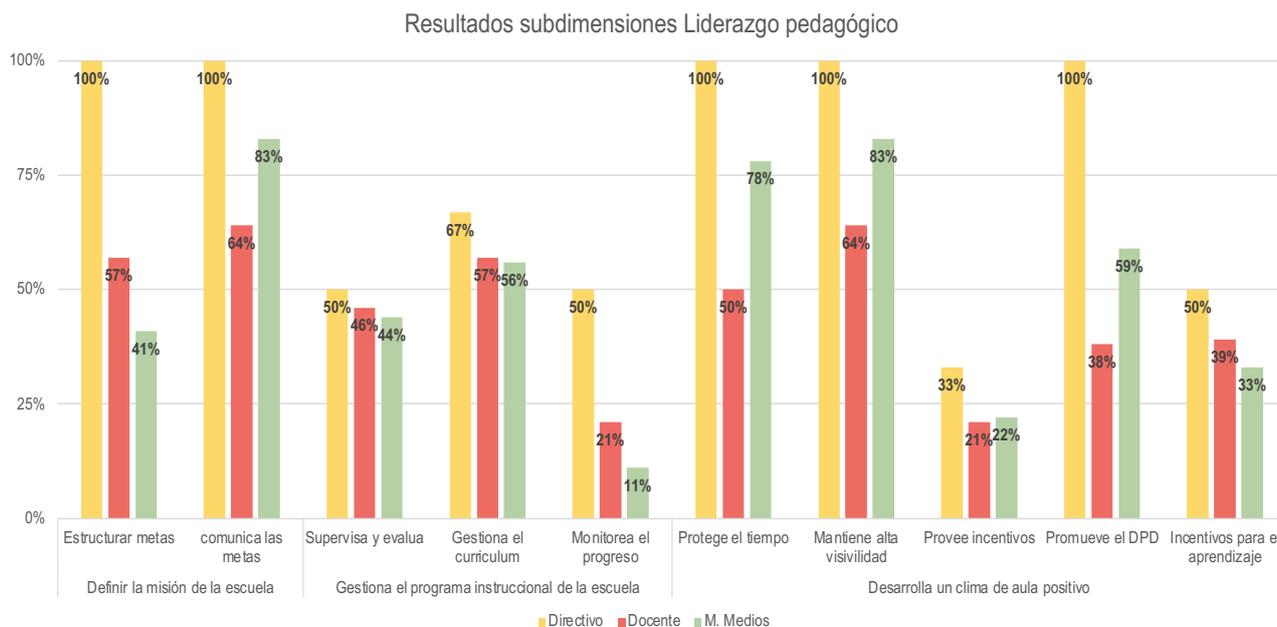
Gráfico 5: Liderazgo pedagógico y sus subdimensiones.



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

Con el fin de tener un panorama más completo de la distribución de las categorías de respuesta de directivos, cargos medios y docentes, se presenta el siguiente gráfico que expone los resultados obtenidos en cada subdimensión del estudio y las prácticas asociadas, posteriormente se procede a describir los resultados obtenidos en cada subdimensión:

Gráfico 6: Subdimensiones y prácticas Liderazgo pedagógico



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

En relación a la subdimensión “Definir la misión de la escuela”, la cual se orienta determinar las percepciones de la comunidad en cuanto a la capacidad del directivo de comunicar y definir metas para promover el logro de sus estudiantes. Podemos observar que un 60% de docentes y un 58% de los Cargos medios encuestados expresa una respuesta favorable a la presencia de estas prácticas por parte de los directivos.

En cuanto a la subdimensión “Gestiona el programa instruccional de la escuela”, relacionada con la capacidad de asegurar la implementación de los contenidos de aprendizaje junto con el progreso de las y los estudiantes. Se puede observar que el 44% de los y las docentes manifiesta que estas prácticas son desarrolladas por el directivo, mientras que un 40% de los Cargos medios manifiesta una respuesta favorable para esta dimensión. Al promediar ambos grupos se obtiene que el 42% de los entrevistados manifiesta reconocer estas acciones en su líder.

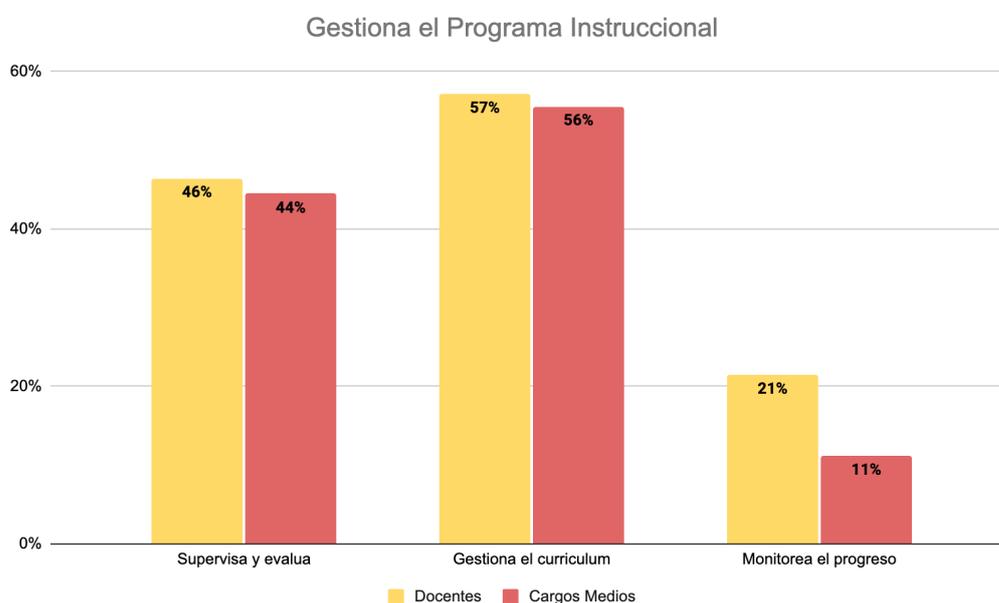
Por último, respecto a la subdimensión “Desarrolla un clima de aprendizaje”, relacionada con la capacidad para proteger el tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje, la motivación por el trabajo bien hecho y la reflexión pedagógica. Al comparar los datos entregados en el gráfico podemos observar que existe una diferencia de 12 puntos porcentuales en las respuestas de docentes y cargos medios. Mientras el 51% de los cargos medios expresan respuestas favorables a esta dimensión sólo el 39% de docentes encuestados cree que el equipo directivo lleva a cabo las prácticas de esta dimensión.

De este análisis general, se puede concluir que la subdimensión “Gestiona el programa instruccional de la escuela” se percibe como la menos destacada según las respuestas de docentes y cargos medios con un 42% promedio de las preferencias. Por lo tanto, con el objetivo de llevar a cabo un análisis más exhaustivo de esta subdimensión, se examinarán detalladamente las respuestas asociadas a las prácticas que la componen. Este enfoque tiene la finalidad de develar información relevante y comenzar a identificar los puntos críticos en la institución.

- Dimensión Gestionar el programa instruccional:

A continuación, se presenta el gráfico que muestra los resultados obtenidos en las tres prácticas que componen la subdimensión: Supervisar y evaluar la instrucción, Gestionar el Currículum y Monitorear el progreso de los estudiantes. Para este análisis se consideran las respuestas asociadas a “Casi Siempre” de los dos estamentos en estudio: Docentes y Cargos Medios, ya que solo un directivo respondió la encuesta.

Gráfico 7: Subdimensión Gestiona el programa Instruccional.

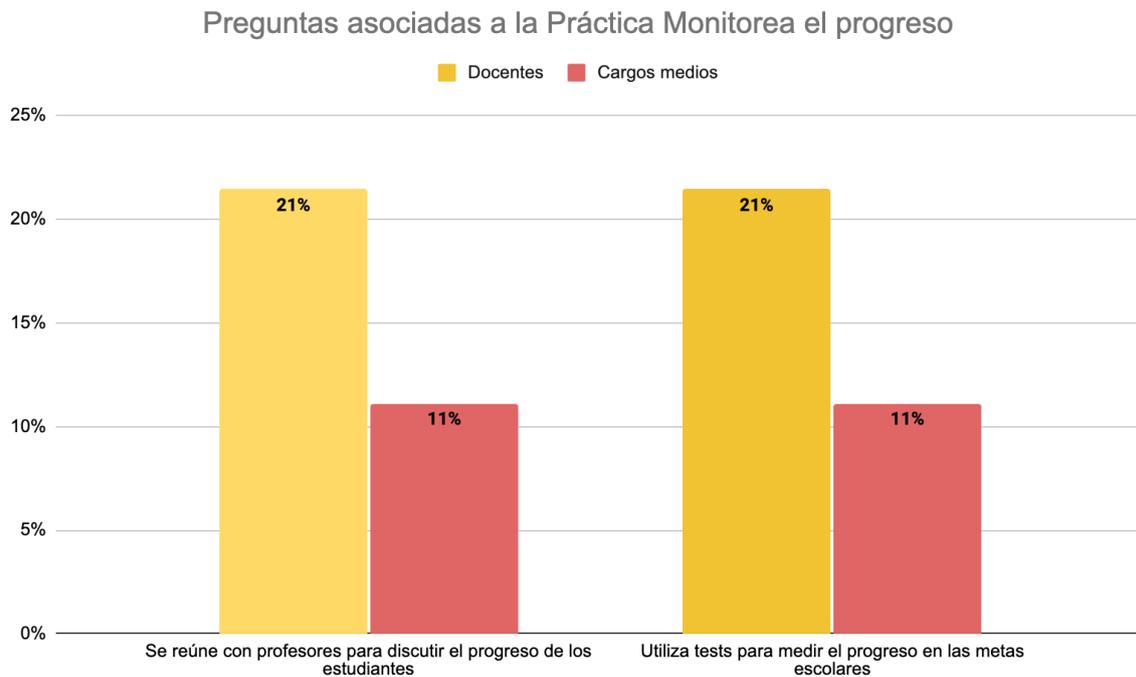


Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia.

De acuerdo con lo observado en el gráfico 7, las prácticas asociadas a “Gestionar el Currículum” en promedio el 56,5% de los Docentes y Cargos medios consideran que el equipo directivo desarrolla estas prácticas al interior del establecimiento. Mientras que las prácticas asociadas a “Supervisar y evaluar” obtienen en promedio un 45% de respuestas favorables. Por último, las prácticas asociadas a “Monitorea el progreso de los estudiantes”, se convierte en la práctica con el menor porcentaje de aprobación con un promedio de 16% de respuestas favorables, convirtiéndose

en la práctica más descendida de la subdimensión. A continuación, se muestra el gráfico con las preguntas que integran esta práctica y sus resultados.

Gráfico 8: Resultados preguntas asociadas a la práctica Monitorea el Progreso.



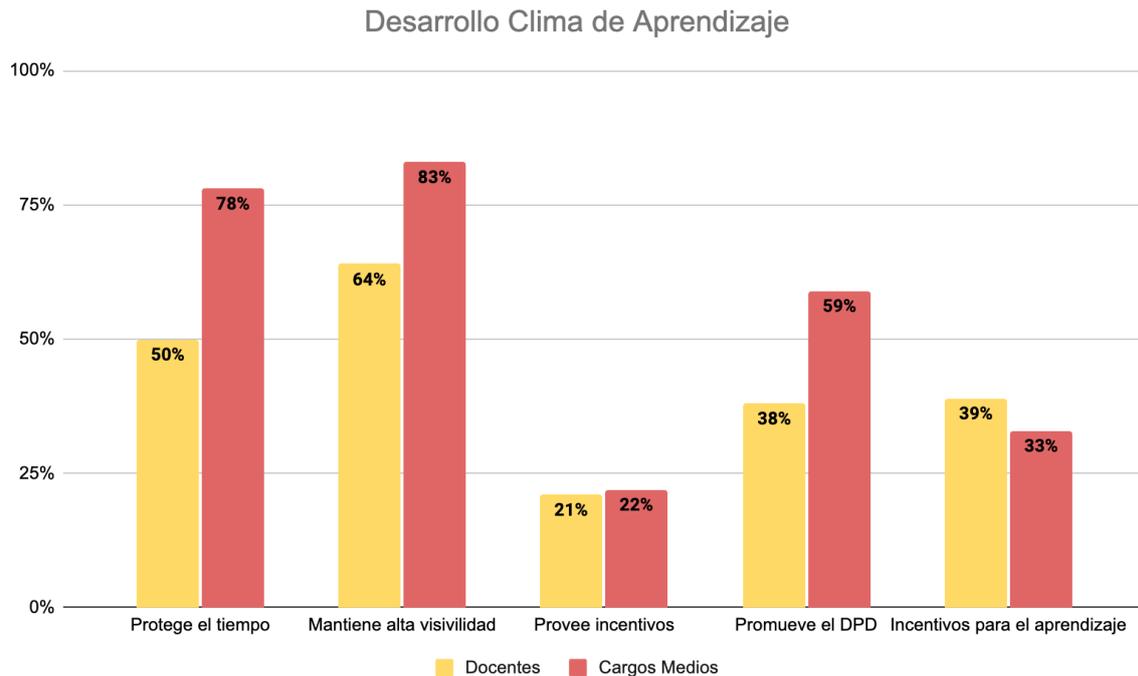
Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia.

Cómo se puede observar en el gráfico 8, en relación a las preguntas “Se reúne con los profesores para discutir el progreso de los estudiantes” y “Utiliza test para medir el progreso” el 21% de docentes encuestados es decir 3 de los 14 docentes que respondieron la encuesta creen que los directivos llevan a cabo estas acciones versus un 11% de respuestas favorables de los cargos medios. En ambas acciones, 1 de cada 10 encuestados en el estamento Cargo medio cree que él equipo directivo realiza estas prácticas. Siendo la percepción más baja en la práctica.

- Subdimensión Desarrollo de un clima de aprendizaje:

La subdimensión “Desarrollo de un clima de aprendizaje”, corresponde a la segunda subdimensión con resultados descendidos, con una diferencia de 3 puntos porcentuales con la subdimensión más descendida. Y debido a que en esta subdimensión se concentran las prácticas asociadas al Desarrollo Profesional Docente de interés para nuestro estudio, se procede a analizar las respuestas entregadas por docentes y cargos medios del establecimiento.

Gráfico 9: Resultados subdimensión Desarrollo Clima de aprendizaje.



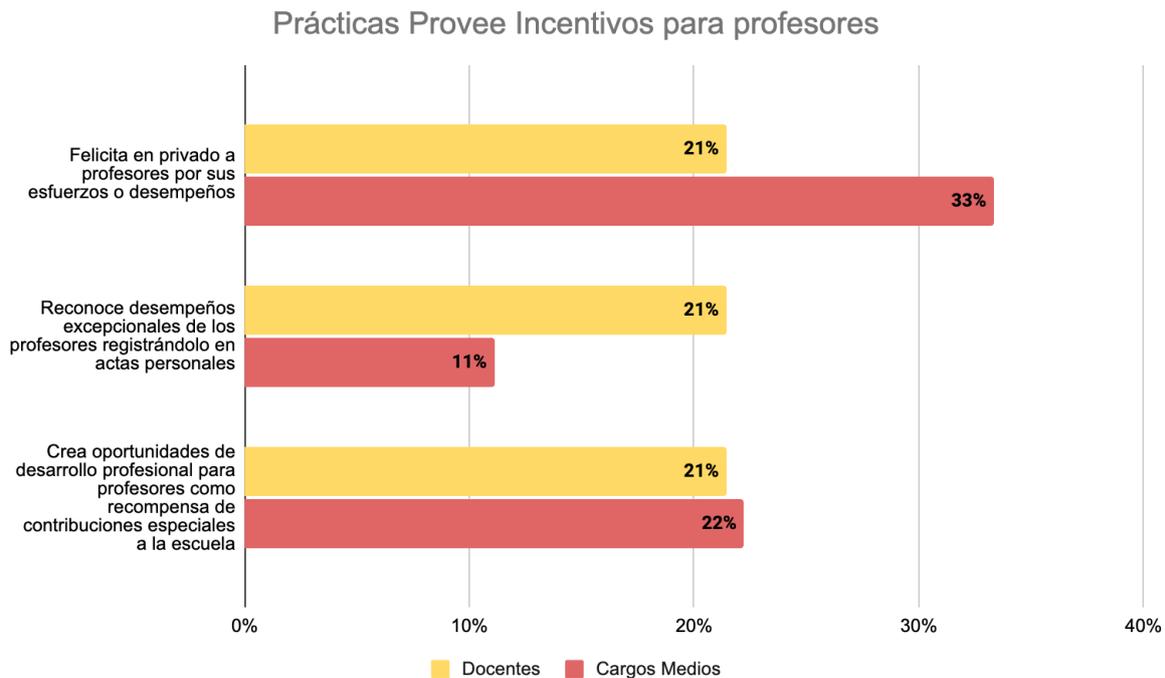
Fuente: Línea base, Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red. Elaboración Propia.

De acuerdo a los datos entregados en el gráfico 9, las prácticas más descendidas de esta subdimensión corresponden a “Provee incentivos a docentes”, “Provee incentivos para el aprendizaje” y “Promueve el Desarrollo Profesional”, que se encuentran en promedio por debajo del 50% de aprobación. Sin embargo, desde la perspectiva de docentes y cargos medios la práctica que se encuentra más descendida dentro de esta subdimensión con un 21% y 22% respectivamente de respuestas favorables a la observación de esta práctica es Proveer incentivos para profesores. Es decir, 5 de los 23 encuestados manifiestan que el equipo directivo desarrolla acciones para reconocer e incentivar a sus docentes.

A continuación, se presenta un gráfico que destaca las prácticas más descendidas dentro de la dimensión en cuestión. Este enfoque tiene como objetivo proporcionar una visión detallada y focalizada, permitiendo una mayor comprensión y análisis de los resultados.

Gráfico 10: Resultados preguntas asociadas a la práctica Provee incentivos para profesores.

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



Los datos presentados en el gráfico 10, nos muestran que en las tres preguntas asociadas a la práctica “Provee incentivos a docentes” los encuestados expresan el mismo nivel de aprobación. Mientras que los cargos medios presentan diferentes niveles de aprobación para ellas. En este sentido, la pregunta “Reconoce desempeños excepcionales de los profesores registrándose en actas personales” se convierte en la pregunta con menor porcentaje de aprobación por parte de este estamento con un 11% de las preferencias. Es decir, 1 de cada 10 de los encuestados señala observar estas acciones en el equipo directivo.

Por otra parte, la pregunta “Crea oportunidades de DPD como recompensa a retribuciones especiales a la escuela”, se transforma desde la visión de los cargos medios en la segunda acción más descendida, con el 22% de las preferencias. Mientras que la pregunta, “Felicita en privado a profesores por sus esfuerzos o desempeños”, se convierte desde la perspectiva de este estamento en la acción con mayor porcentaje de aprobación un 33%, es decir aproximadamente 3 de 10 encuestados reconoce que el equipo directivo realiza esta acción con sus docentes.

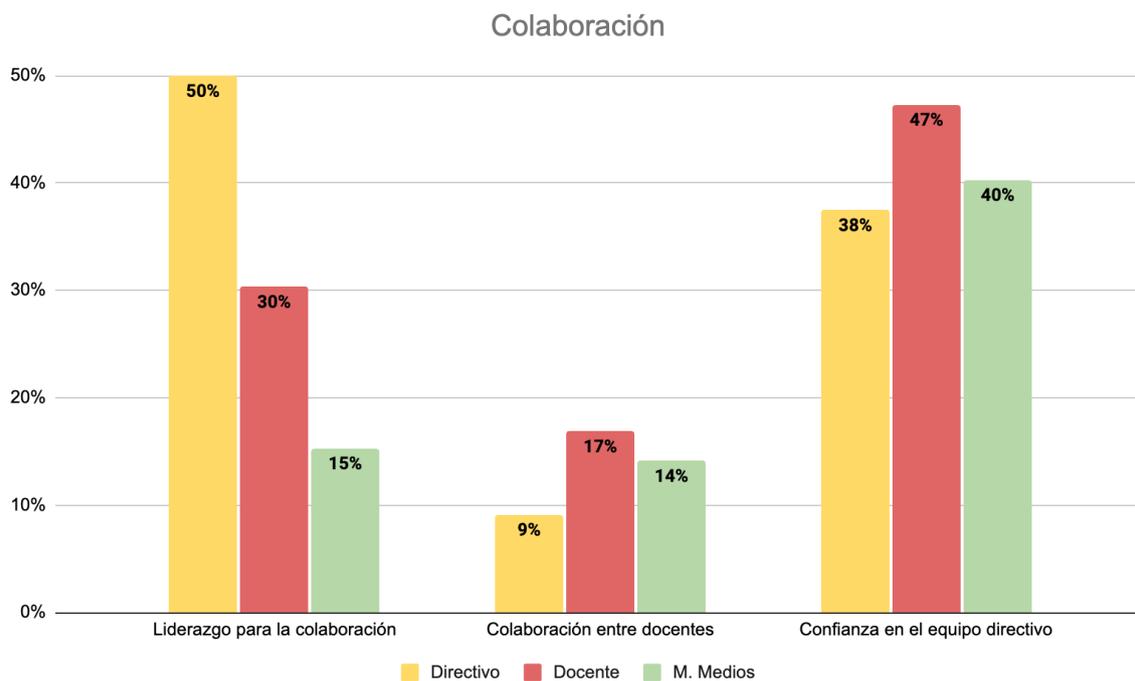
3.1.2 Colaboración Docente

La colaboración docente en los últimos años ha sido considerada una estrategia clave para potenciar el desarrollo profesional de docentes y mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes

(Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019c), ya que permite que docentes analicen y reflexionen en conjunto sobre sus prácticas pedagógicas.

Esta dimensión hace referencia al conjunto de prácticas que realizan los y las docentes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las tres subdimensiones de colaboración estudiadas: Liderazgo para la colaboración, Colaboración entre docentes y Confianza en el equipo directivo. Para el análisis e interpretación de los datos se consideraron las respuestas de docentes y cargos medios, debido a que solo se encuesta a un representante del equipo directivo.

Gráfico 11: Colaboración docente y subdimensiones.



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

Los datos presentados en el gráfico 11, de forma general indican que desde la perspectiva de docentes y cargos medios todas las prácticas de “Colaboración” en estudio se encuentran descendidas, ya que, en ninguna subdimensión el porcentaje de aprobación supera el 50% de respuestas favorables en ambos estamentos.

Al ordenar de forma descendente los datos, se obtiene que la subdimensión “Confianza en el equipo directivo” concentra el mayor porcentaje de respuestas favorables con un promedio de 43,5%, seguido por la subdimensión “Liderazgo para la colaboración” con un promedio de 22,5% de

respuestas favorables hacia las prácticas asociadas y finalmente la subdimensión “Colaboración entre docentes” con un promedio de 15, 5% de respuestas que avalan el desarrollo de estas prácticas. Convirtiéndose en la subdimensión con menor porcentaje de aprobación desde la perspectiva de docentes y cargos medios. A continuación, se profundiza en los resultados obtenidos en cada subdimensión asociada a la Colaboración.

Respecto a la subdimensión “Liderazgo para la colaboración”, relacionada con las acciones que implementa el equipo directivo para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento. Se observa que el 30% del cuerpo docente encuestado manifiesta observar estas acciones, mientras que sólo un 15% de los cargos medios lo percibe. Existe una diferencia de 15 puntos porcentuales en las percepciones de ambos estamentos. En este sentido, solo 4 de los 14 docentes encuestados, reconocen que los directivos realizan acciones para promover la colaboración entre pares.

Por otra parte, la subdimensión “Colaboración entre docentes”, relacionada con las situaciones e instancias en que las y los docentes colaboran profesionalmente. Se observa que, un 17% de los y las docentes expresa una respuesta favorable a esta variable, versus un 14% de los encuestados que realizan funciones en cargos medios. La diferencia entre ambos estamentos es de 3 puntos porcentuales, al observar las barras y promediar los resultados, se evidencia que corresponde a la subdimensión con menor puntaje de aprobación. Es decir, aproximadamente 3 de los 24 encuestados logran identificar acciones relacionadas con la colaboración docente.

Por último, la subdimensión “Confianza con el equipo directivo”, relacionada con las sensaciones y creencias de los encuestados en cuanto a la disposición, compromiso y apertura que perciben en el equipo directivo. Un 47% de docentes y un 40% de cargos medios encuestados manifiestan aprobación frente a esta variable. La diferencia porcentual de las respuestas de docentes sobre cargos medios es de 7 puntos porcentuales y al promediar los resultados, se obtiene un 43,5% de respuestas favorables. Lo que indica que cerca de la mitad de los encuestados reconoce o expresa confianza en el equipo directivo. Y se transforma en la subdimensión con mayor porcentaje de aprobación de la dimensión de colaboración.

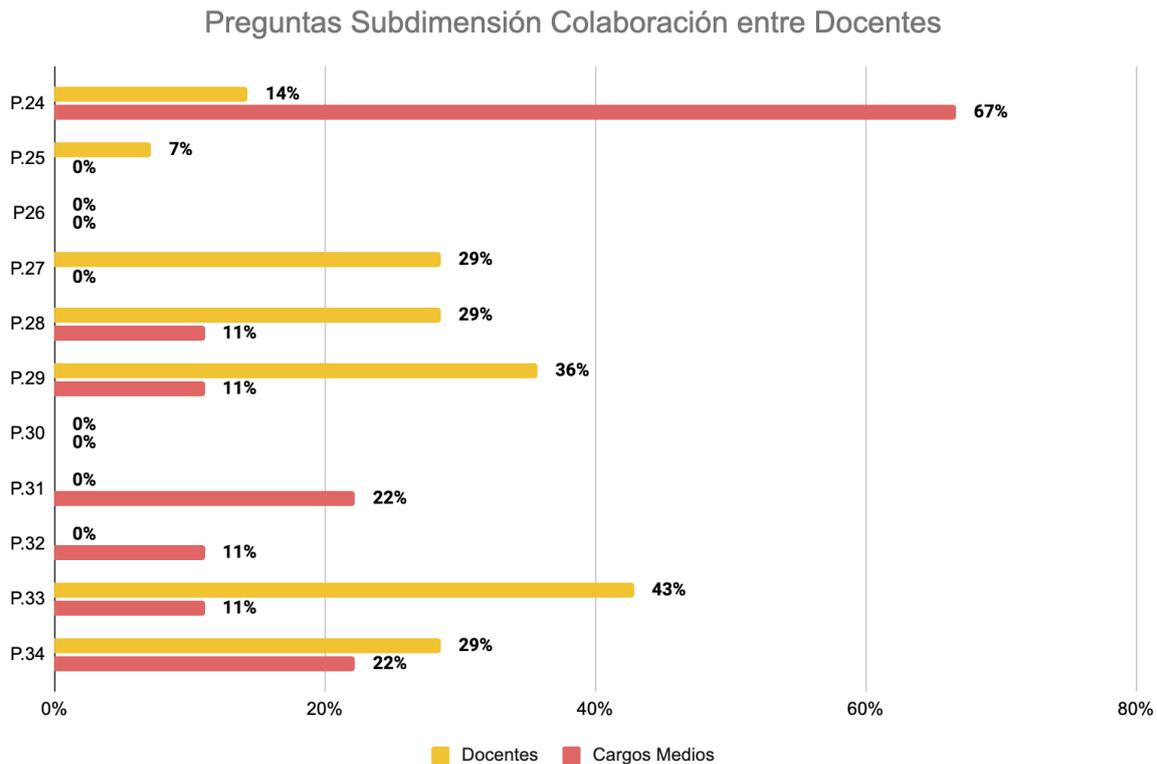
Para continuar con el análisis y la interpretación de datos, se presentan a continuación los resultados obtenidos en las prácticas que componen la dimensión descendida. Con el fin de profundizar e identificar aquellas acciones con menor porcentaje de aprobación.

Tabla 4: Preguntas asociadas a la subdimensión Colaboración Docente.

Número	Pregunta	Docentes	Cargos Medios	% Promedio
P. 24	Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos.	14%	67%	40,5%
P. 25	Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando.	7%	0%	3,5%
P. 26	Los profesores son conscientes de lo que están enseñando otros profesores.	0%	0%	0%
P. 27	Los profesores trabajan juntos para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento.	29%	0%	14,5%
P. 28	Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas.	29%	11%	20%
P. 29	Los directivos en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente.	36%	11%	23,5%
P. 30	Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos.	0%	0%	0%
P. 31	Los profesores confiamos entre nosotros.	0%	22%	11%
P. 32	Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes.	0%	11%	5,5%
P. 33	Los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo.	43%	11%	27%
P. 34	Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos.	29%	22%	25,5%

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

Gráfico 12: Preguntas asociadas a la subdimensión Colaboración Docente.



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

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 12 y a lo descrito anteriormente el porcentaje promedio de aprobación de esta subdimensión corresponde a 17% por parte de docentes y un 14% de aprobación por parte de cargos medios. En este sentido, al observar los resultados de las prácticas asociadas a esta subdimensión se puede observar que, por parte del equipo docente el porcentaje de respuestas favorables a las preguntas oscila entre el 0% y el 43%. Mientras que el porcentaje de respuestas favorables de los cargos medios oscila entre el 0% y el 22%, solo en la pregunta 24 “Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos” este porcentaje se eleva llegando al 67% de aprobación. Lo que indica que 6 de los 9 funcionarios encuestados reconoce que esta práctica se lleva a cabo al interior del colegio, mientras que 2 de los 24 docentes encuestados manifiesta reconocer estas acciones.

Las preguntas con menor porcentaje de aprobación de esta subdimensión la componen: “Los profesores son conscientes de lo que están enseñando otros profesores.”, “Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos.”, con un 0% de aprobación por parte de ambos estamentos. Seguidas por las prácticas “Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando” con un 3,5% de aprobación, “Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes” con un 5,5% de aprobación y “Los profesores confiamos entre

nosotros” con un 11% de aprobación. Las prácticas con mayor porcentaje de aprobación la componen “Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas”, “Los directivos en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente”, “Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos” y “Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos” con un porcentaje de aprobación del 20% al 46%.

Al analizar en detalle las respuestas entregadas por los y las docentes, se puede observar que los resultados de las prácticas más descendidas se relacionan con el tiempo de trabajo y la confianza profesional entre docentes, donde las prácticas obtienen un 0% de aprobación en la mayoría de los casos. Mientras que en el caso de los cargos medios las prácticas más descendidas se relacionan con la observación de clases y el trabajo colaborativo entre docentes.

3.1.3 Síntesis resultados cuantitativos

Tras analizar los resultados derivados de la etapa cuantitativa de la presente investigación, se revelan una serie de hallazgos que guardan relación con las prácticas de liderazgo instruccional implementadas por el equipo directivo, así como con el estado de la colaboración en el ámbito de la comunidad escolar.

Respecto a la evaluación de la implementación de las prácticas de liderazgo directivo, podemos mencionar que, de las 10 prácticas de liderazgo en estudio, la mitad de ellas cuentan con un porcentaje de aprobación inferior al 50%. Es decir, la mitad de los encuestados reconoce que su directivo ejecuta o desarrolla la mitad de las prácticas evaluadas. La subdimensión con el porcentaje de aprobación más crítico corresponde a “Gestionar el programa instruccional de la escuela”, seguido de “Desarrollar un clima de aula positivo” y para finalizar la subdimensión con mayor aprobación “Definir las metas de la escuela”.

En esta última subdimensión, la práctica con menor porcentaje de aprobación corresponde a “Estructuras metas”, mientras que “Comunicar metas” se transforma en la práctica con el mayor porcentaje de aprobación del estudio. Estos resultados, se pueden contrastar con lo respondido por el integrante del equipo directivo que respondió la encuesta el cual expresa un sesgo positivo (100%) en la implementación de ambas prácticas. En el caso de la subdimensión “Gestionar la instrucción”, dos de las tres prácticas en estudio que componen esta categoría, presentan una valoración inferior al 50%. La más crítica de ellas corresponde a “Monitorear el progreso”, siendo también la práctica más descendida del estudio realizado.

En cuanto a la subdimensión “Desarrolla un clima de aprendizaje”, la práctica con el porcentaje de aprobación más crítico corresponde a “Proveer incentivos para profesores”, es decir

aquellas acciones relacionadas con felicitar, reconocer y recompensar el trabajo de docentes. Por otra parte, en relación con las acciones para promover instancias de desarrollo profesional, estas también presentan una baja valoración por parte de ambos estamentos, sólo el 49% de los encuestados manifiesta que el directivo lidera, asiste y destina tiempo a actividades de perfeccionamiento docente. Lo cual es bajo considerando además que existe una amplia brecha entre las respuestas de docentes y cargos medios. En este sentido, el cuerpo docente percibe con menor frecuencia la implementación de estas prácticas por parte de la dirección.

En relación a la dimensión de Colaboración, al observar el panorama general de los resultados se observa que, las tres subdimensiones en estudio presentan un nivel de valoración bajo el 40% de aprobación. Siendo “Colaboración entre docentes” la subdimensión con el porcentaje más crítico. Es decir, desde la perspectiva de los encuestados existe una baja sistematización de acciones que permitan la colaboración entre docente. Desde la perspectiva del equipo docente las acciones más descendidas se relacionan con el tiempo de trabajo y la confianza profesional entre ellos. Mientras que los cargos medios señalan que los ámbitos más críticos se relacionan con el tiempo de trabajo para la observación de clases, el trabajo colaborativo y la influencia del equipo directivo.

Finalmente, considerando que liderazgo para la colaboración es la segunda subdimensión descendida dentro del estudio de la colaboración y que se relaciona directamente con las acciones realizadas por el director para promover instancias de DPD en el equipo docente. Podemos mencionar que, existe una baja valoración en todos los indicadores que la componen (30%), es decir por parte de docentes y sobre todo de cargos medios, no percibe que el directivo despliegue un liderazgo que favorezca el trabajo entre el equipo docente, el indicador más crítico señalado por los encuestados tiene relación con las acciones para garantizar el tiempo de enseñanza y planificación.

3.2 Resultados Cualitativos

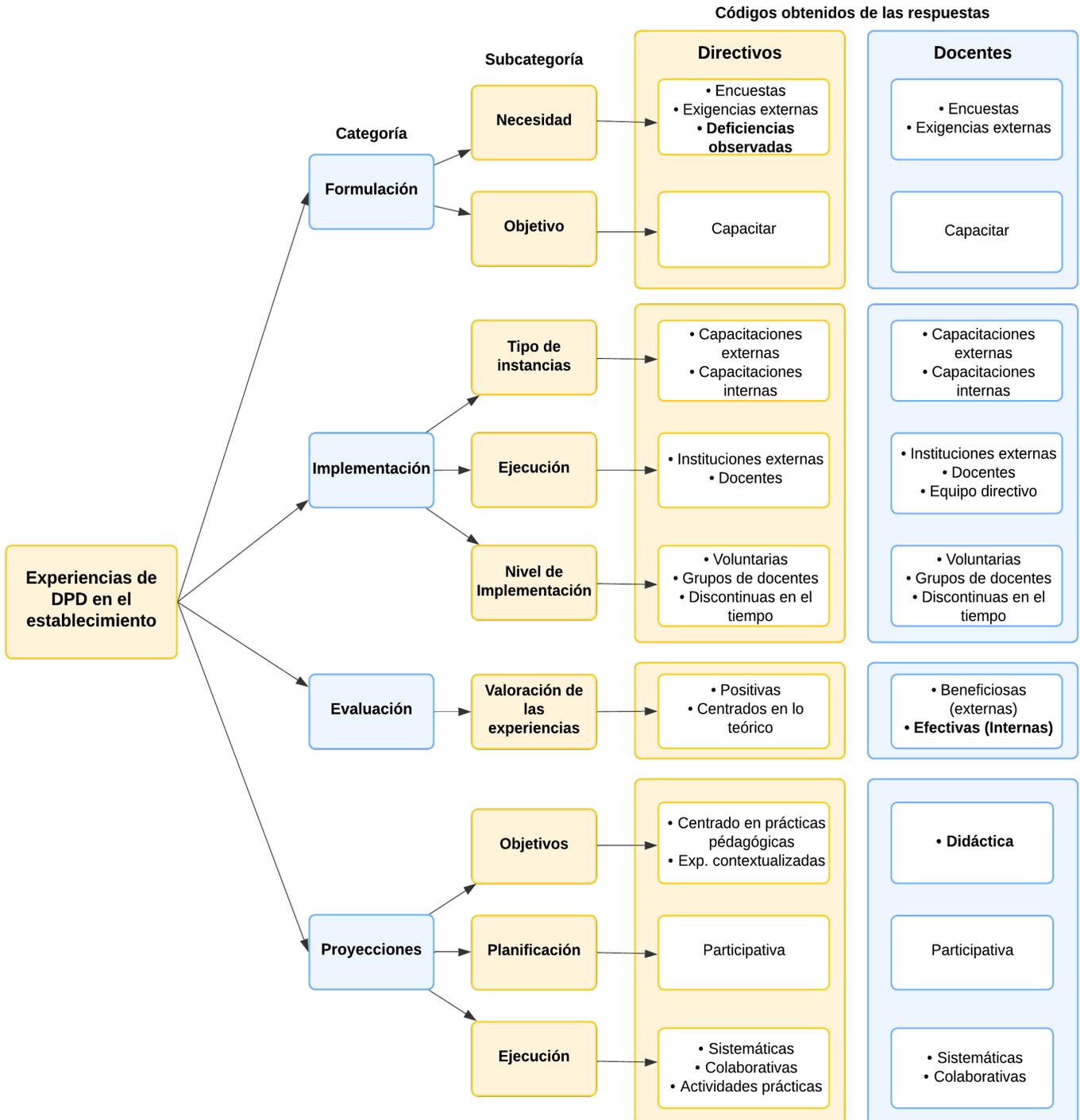
El análisis de las entrevistas a docentes y directivos se realizó con la finalidad de profundizar en las experiencias de desarrollo profesional llevadas a cabo por el establecimiento, considerando que las prácticas y/o acciones relacionadas con esta dimensión son las que presentan menor porcentaje de aprobación en el estudio cuantitativo. El análisis se realizó utilizando algunos lineamientos de la Teoría Fundamentada, con el fin de identificar ciertos aspectos que nos permitieran comprender y contrastar desde la perspectiva de docentes y directivos, como ha sido el desarrollo de estas experiencias al interior del establecimiento educativo. Es decir, se analizaron y compararon los datos de manera constante con el fin de codificar las entrevistas, mediante este proceso se identificaron

conceptos claves (Códigos), con el fin de resignificar el discurso de docentes y directivos, estableciendo categorías centrales de análisis y sus significados (propiedades).

De esta manera, una vez analizada la información, se establecieron las categorías relevantes de análisis y sus subdimensiones, posteriormente se buscó establecer relaciones entre estas categorías con la finalidad de describir los hallazgos obtenidos de las respuestas de docentes y directivos, para obtener una visión más completa de nuestro objeto de estudio. A partir de las respuestas obtenidas y el objetivo de investigación, se han identificado hallazgos significativos sobre el objeto de estudio, que se han agrupado en cuatro categorías centrales de análisis: formulación, implementación, evaluación y proyección de las experiencias de Desarrollo Profesional Docente al interior de la comunidad educativa, que nos permitieron comprender y describir la percepción directiva y docente en relación al desarrollo de estas experiencias. Los resultados obtenidos se resumen en la siguiente figura:

Figura 1: Categoría y subdimensiones de las experiencias de desarrollo profesional.

Objetivo: Describir las percepciones de docentes y directivos sobre experiencias de desarrollo profesional docente en el establecimiento.



Fuente: Elaboración Propia, datos proporcionados por el Centro de Liderazgo para la Mejora en Red.

- Formulación de las experiencias de desarrollo profesional

La primera categoría de análisis se vincula con la formulación de las experiencias de desarrollo profesional que se implementan al interior del establecimiento, tanto docentes como directivos hacen referencia a dos instancias de DPD. Unas que se desarrollan de manera interna en el establecimiento educacional y otras que se desarrollan de manera externa. En las que las necesidades son detectadas mediante encuestas de interés a docentes del establecimiento y otras que responden a exigencias externas al establecimiento. Asimismo, tanto docentes como directivos mencionan que el objetivo de estas instancias es capacitar y fortalecer aspectos en los que el cuerpo docente se encuentra débil.

Según lo mencionado por los directivos, la formulación de las experiencias de DPD surgen, en parte, por necesidades externas que están asociadas principalmente a cursos y capacitaciones dirigidas a docentes, pero que son brindadas por el DAEM y otros organismos del Ministerio de Educación, en las cuales las temáticas vienen definidas y ellos son los encargados de extender estos cursos al equipo docente. Por otro lado, mencionan que la formulación de experiencias que responden a necesidades internas, son intencionadas por el equipo directivo y surgen como una necesidad de fortalecer aquellos aspectos en los que los y las docentes de aula se encuentran débiles. Pero, además mencionan que la detección de las necesidades internas se realiza mediante la aplicación de encuestas de interés al cuerpo docente del establecimiento, a lo largo del año escolar.

Directivo: Primero nos han llegado muchos cursos de perfeccionamiento a través del CPEIP y fundación Futuro.

Directivo: De parte del equipo directivo, que tiene que ver con aquellos perfeccionamientos internos que podemos realizar que tienen que ver sobre temas de su interés, temas que nosotros vemos que hay que fortalecer o bien que ellos están preocupados y quieren fortalecer...

Directivo: Aclarar que cuando se realizan estas capacitaciones, nosotras antes de programarlas y buscar, no es cierto el tema, le preguntas a ellos dónde están más débiles...

Por su parte el cuerpo docente ratifica lo expuesto por el equipo directivo, en cuanto a las capacitaciones externas y el uso de encuestas para la detección de necesidades de desarrollo, pero además señalan que la formulación de estas instancias nace de forma interna, lideradas por docentes, en donde comparten sobre sus prácticas pedagógicas.

Docente: ...viendo igual antes una encuesta que completamos nosotros, donde hay temas y nosotros opinamos y se realizan en base a eso.

Docente: y entre nosotros también, interna también se hace de prácticas innovadoras.

En relación al objetivo de las experiencias de DPD, si bien existen diferentes instancias de DPD que se implementan al interior del establecimiento, tanto docentes como directivos coinciden en que estas experiencias apuntan a capacitar al equipo docente en un tiempo y área determinada para responder a los cambios del sistema educativo y contribuir a mejorar su quehacer en el aula. Es decir, se desarrollan talleres y/o cursos sobre un contenido disciplinar o pedagógico, que son implementados en una o dos jornadas.

Directivo: Es necesario capacitarse porque la educación está cambiando constantemente y hay cosas que no se manejan y a través de estas capacitaciones que hacen los colegas y externas, nos sirven para mejorar nuestras prácticas pedagógicas.

Docente: Generalmente la unidad técnica se preocupa de que nosotros constantemente estamos siendo capacitados de manera interna sobre todo con estos cambios que está teniendo el sistema educativo.

- Implementación de las experiencias de desarrollo profesional

La segunda categoría de análisis es implementación de las experiencias de desarrollo profesional. De acuerdo con lo expresado por el equipo directivo las experiencias corresponden a tres instancias, que se llevan a cabo en diferentes momentos del año. La participación a estas instancias de formación en la mayoría de los casos es voluntaria. En cuanto al nivel de implementación exponen que está destinada a un grupo de docentes, la implementación de las estrategias es discontinua y principalmente son desarrolladas por empresas externas.

En relación a las experiencias de desarrollo profesional docente, tanto docentes como directivos mencionan tres instancias que se llevan a cabo al interior del establecimiento educativo: (1) Perfeccionamientos externos, correspondientes a cursos y/o talleres dictados por el CPEIP u otras fundaciones y que provienen desde el DAEM; (2) Capacitaciones realizadas por el equipo directivo, enfocadas en fortalecer las necesidades que ellos detectan y el (3) Plan de superación personal (PSP) requerido dentro del plan de desarrollo profesional docente.

Directivo: nosotros tenemos como dos sistemas de desarrollo, tres sistemas de desarrollo profesional docente; primero nos han llegado muchos cursos de perfeccionamiento a través del CPEIP.

Directivo: otra es que intencionada, cierto, de parte del equipo directivo, que tiene que ver con aquellos perfeccionamientos internos que podemos realizar.

Directivo: y la otra instancia también, es desarrollo profesional docente que son las PSP donde se invita a los docentes para que a través de dos profesionales que son de la red de maestros, ellas puedan guiar y capacitar a los docentes.

Si bien la formulación de estas instancias responde a necesidades internas y externas, según lo expresado por docentes y directivos, estas son ejecutadas principalmente por agencias externas, ya que el equipo directivo contrata a instituciones educativas (ATE) para que dicten los cursos y/o talleres a sus docentes. Asimismo, se menciona que dos docentes pertenecientes a la red de maestros son los encargados de ejecutar algunas de estas instancias de desarrollo profesional.

Directivo: contratamos alguna ATE, alguna capacitación, no cierto, que ellos puedan tener que ya sea un poquito más producida.

Directivo: en este caso profesoras que son mentoras, o que son red de maestros - ellas hacen estas capacitaciones.

Docente: y entre nosotros también, interna también se hace de prácticas innovadoras o también nosotras, algunas pertenecemos a la red de maestros.

En relación al nivel de implementación, vale decir, al número de participantes, el tiempo destinado para la ejecución de estas instancias y la articulación de estas experiencias. Tanto docentes como directivos expresan que la participación es voluntaria, las capacitaciones y/o talleres son destinadas a grupos de docentes y se realizan de manera asistemática durante el año.

Respecto a la participación de docentes en estas instancias, el equipo directivo indica que las capacitaciones internas, están destinadas a grupos de docentes: aquellos que han obtenido bajos resultados en la evaluación docente, docentes que pertenecen a la red de maestros, pero también es una instancia a la que todos se pueden unir de forma voluntaria. Asimismo, exponen que la participación a las capacitaciones externas, formuladas por el DAEM, CPEIP y otras fundaciones, es voluntaria y también son dirigidas a grupos de docentes.

Directivo: y bueno es voluntario, también, porque en el fondo, entre los docentes que consideran que tienen alguna deficiencia en alguna área de la enseñanza.

Directivo: Y también en este programa de superación profesional, no solamente ingresan las personas, los profesionales que salieron evaluados como un poco más descendidos ¿ya?, en la medida de lo posible tratando de que todos los docentes participen de esta instancia

Directivo: esto sí es sumamente voluntario en - no se le obliga a nadie prácticamente, son las docentes de la red de maestros las que invitan, ellas forman sus grupos, sus grupos no son tan grandes, son pequeños

Directivo: porque también estas capacitaciones han venido desde el DAEM para un grupo de personas, contados con el dedo de una mano.

En cuanto al tiempo de ejecución, tanto docentes como directivos exponen que estas experiencias son (discontinuas/ irregulares) asistemáticas y reducidas en tiempo de participación. Las instancias de DPD externas pueden ser desarrolladas una o dos veces al año, mientras que los talleres internos corresponden a sesiones/talleres, que se desarrollan cada dos semanas o en el caso del plan de superación personal seis sesiones al año.

Directivo: la mayoría de los docentes participa de estas sesiones; son pocas sí, son seis sesiones y la mayoría de los docentes participan.

Directivo: tienen que hacerlo de acuerdo al horario que ellas tengan.

Docente: Casi siempre es como una jornada...

Docente: ...se puede decir que una vez al año el colegio contrata u organiza que venga alguien a impartir algún tipo de capacitación.

Por lo tanto, respecto a la implementación de estos planes podemos decir que, no son sistemáticos, la participación a las instancias de DPD es principalmente voluntaria, son destinadas a grupos reducidos de docentes y la mayoría de los perfeccionamientos y/o capacitaciones son realizados por instituciones externas al establecimiento.

- Evaluación de las experiencias de desarrollo profesional docente

La tercera categoría corresponde a la valoración que realizan docentes y directivos, de las experiencias de DPD implementadas en la institución. Por su parte el equipo directivo expresa que, si bien estas experiencias han sido positivas y bien recepcionadas por sus docentes, existe la necesidad de que estas se enfoquen en lo práctico más que en lo teórico, que en ese sentido los y las docentes

valoran más las capacitaciones internas, realizadas por docentes del establecimiento, que las capacitaciones realizadas por instituciones externas.

Directivo: por lo que conversó con los colegas, a ellos les gustan mucho los temas que preparamos en forma interna, les gusta porque obviamente les habla otra colega, tiene estrategias, es como más práctico.

Directivo: Al evaluarlos yo creo que positivo, positivo para todos porque a veces también va a depender del tema que el DAEM puede entregar un tema y nosotros otro y se complementa.

Por su parte, docentes expresan que las instancias de carácter externas han sido útiles y beneficiosas para su aprendizaje profesional, ya que se les han entregado orientaciones en diferentes áreas y les permiten compartir con sus compañeros. Por otra parte, mencionan que las capacitaciones internas, desarrolladas por docentes y directivos son efectivas sobre todo aquellas que se desarrollan entre colegas, pero que también depende del tipo de temática a tratar y de la personalidad del profesor.

Docente: pero en cuanto a lo que tu preguntabas si las capacitaciones entre colegas eran efectivas, yo considero que sí..., las colegas hicieron para la evaluación docente, todos los profesores que nos teníamos que evaluar, ellos con autorización de UTP se implementó un taller.

Docente: ellas nos fueron dando tips para poder enfrentar esta evaluación docente y poder aplicar las mejores estrategias que cada uno podíamos utilizar, entonces las capacitaciones igual entre colegas son buenas.

En síntesis, si bien docentes y directivos expresan que estas instancias externas e internas han sido positivas, el cuerpo docente realiza una distinción en la valoración de ambas. Considerando las experiencias externas como útiles y las internas como efectivas, ya que en ellas pueden compartir sobre experiencias pedagógicas con sus pares que les pueden ayudar a mejorar su labor.

- Proyecciones de las experiencias de desarrollo profesional

La cuarta categoría corresponde a las expectativas de docentes y directivos sobre cómo deberían ser las experiencias de DPD en la institución educativa. En este sentido se identifica su visión respecto a la planificación de estas instancias, los objetivos que debe perseguir y la ejecución de estas instancias.

En relación a los objetivos de estas instancias, los directivos expresan que las experiencias deben estar centradas en la práctica pedagógica, deben ser pertinentes y contextualizadas al quehacer de los y las docentes, a sus necesidades individuales y generales. Por otra parte, exponen que la planificación de estas instancias debe estar centrada en la didáctica, para involucrar a estudiantes en su aprendizaje y que las clases no estén centradas en el profesor.

Directivo: si el profesor de matemáticas requiere estrategias de matemáticas sea solo para ellos, que el profesor a lo mejor de naturaleza o profesor jefe a lo mejor, requieran lineamientos más claros, o sea - sea como para ellos, no algo como para todos...

Docente: sí, entonces creo que eso habría que manejar y quizás tener como más didáctica de, para hacer respecto a eso, para que la clase no sea tan el profesor, profesor, profesor, que los niños participen harto.

En cuanto a la planificación de estas experiencias, si bien docentes y directivos exponen que las experiencias se deben construir de manera participativa, se observa una cierta discrepancia respecto a la gestión e implementación de las experiencias de DPD. Desde la perspectiva de directivos las experiencias deben nacer y ser ejecutadas por docentes, con el apoyo del equipo directivo. Mientras que los y las docentes consideran que debe ser dirigida por el equipo directivo con participación y ejecución de docentes.

Directivo: Yo creo que el desarrollo profesional docente tiene que ser y nacer desde ellos, lo que ellos sienten que hay que apoyar.

Docente: Yo creo que un buen plan tendría que ser dirigido por dirección, UTP, pero ser ejecutado por los mismos profesores.

Por último, en relación con la ejecución de estas experiencias, tanto docentes como directivos reconocen e indican la necesidad de que estas instancias se deben realizar de forma sistemática y prolongada en el tiempo. Asimismo, señalan que la forma de llevarlas a cabo es mediante la colaboración entre pares, por medio de actividades prácticas.

Directivo: una vez al mes o cada quince días tocar un tema que es relevante para los aprendizajes también de los niños para el desarrollo profesional que involucre aprendizajes de estudiantes.

Directivo: me gustaría que tuvieran más tiempo, me gustaría que cada uno por grupito estuviera viendo como un tema específico.

Docente: a veces nos sentimos menos estresados o más confianza si nos capacitamos o nos visitamos en aula entre nosotros mismos...

Docente: pero además debería ser como a largo plazo, no comenzar algo y dejarlo que dure un año y dejarlo ahí, y después el otro año comenzar con otra cosa, yo creo que todo tenemos que darle, no sé, como un mínimo de cuatro años para ver si nos surge efecto o no.

3.2.1 Síntesis de resultados cualitativos

Para finalizar y concluir se describen los resultados obtenidos en las cuatro categorías de análisis del presente estudio, correspondientes a las percepciones de docentes y directivos respecto a los procesos de formulación, implementación, evaluación y proyección de las experiencias de desarrollo profesional al interior del establecimiento educativo.

En cuanto a la formulación e implementación de las experiencias de DPD, ambos grupos destacan experiencias que se realizan de manera interna (equipo directivo y docentes) y de manera externa al establecimiento (DAEM, MINEDUC, FUNDACIONES). Al respecto, las experiencias externas responden a intereses de las organizaciones de las que emanan estas instancias. Mientras que la implementación de experiencias internas, son intencionadas por el equipo directivo y responden a la necesidad de fortalecer aspectos que se han observado débiles en el equipo docente del establecimiento. Asimismo, se menciona que la participación de docentes en la formulación de estas instancias se realiza mediante encuestas de interés. El objetivo de estas instancias es mantener capacitado al cuerpo docente en diferentes áreas (Contenido disciplinar y pedagógico) para mejorar su quehacer al interior del aula.

Sin embargo, respecto a lo mencionado por el equipo docente las capacitaciones realizadas son principalmente teóricas e implementadas por externos a la institución educativa. Si bien mencionan, que aprender nuevos conceptos es de utilidad, señalan la necesidad de que estas instancias sean prácticas, en donde se les entregue ideas, estrategias y orientaciones sobre como implementar acciones en el aula; y que además estas sean pertinentes y contextualizadas a las necesidades individuales y generales del cuerpo docente. Asimismo, se evidencia a través del relato de docentes la necesidad de que, en su formulación y diseño, las experiencias de DPD se ejecuten de manera permanente y prolongada en el tiempo, para evidenciar el impacto de estas en el aula.

En cuanto al nivel de implementación de estas experiencias, si bien, al interior del establecimiento se desarrollan diferentes modalidades de DPD (Capacitaciones internas y externas, talleres entre docentes), tanto docentes como directivos exponen que estas instancias están destinadas o dirigidas a pequeños grupos de docentes y que la participación a las instancias de DPD

es principalmente voluntaria. Asimismo, señalan que el monitoreo de estas actividades es realizado en algunos casos por el DAEM o por el equipo directivo, pero que se parte desde la confianza profesional hacia los docentes. Es decir, son ellos los encargados de informar a dirección su participación de un curso o en el caso de los docentes que realizan talleres, de preparar los materiales y realizar una evaluación al finalizar cada jornada.

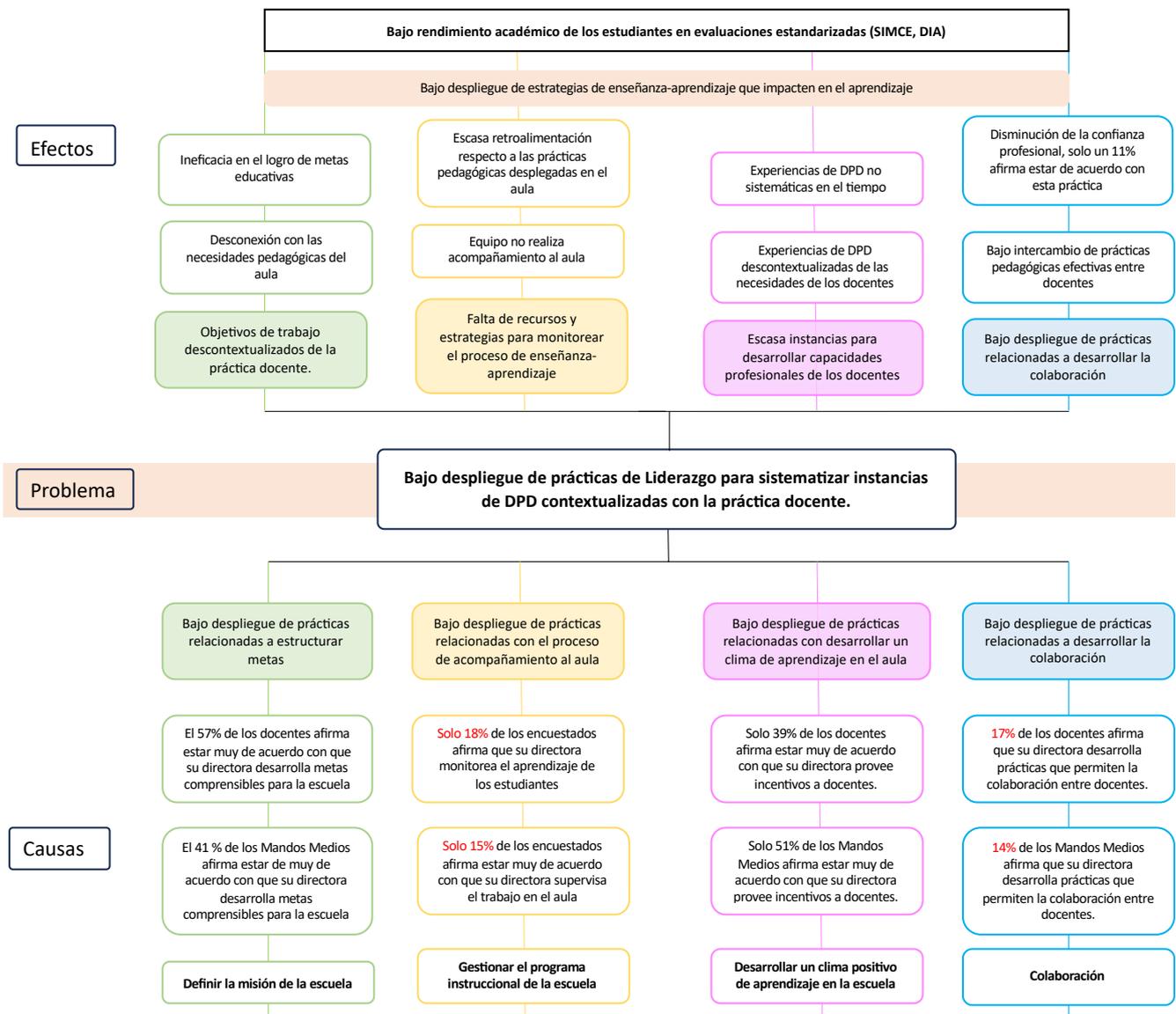
Finalmente, en cuanto a la valoración de estas experiencias, el grupo docente realiza una clara distinción entre las capacitaciones externas e internas. Mencionado que las capacitaciones externas son útiles pero las capacitaciones internas son efectivas. Ya que, en estas instancias, los y las docentes comparten sobre experiencias pedagógicas efectivas en el aula y existe confianza para intercambiar ideas e incluso hacer acompañamiento de aula entre ellos. En este sentido en cuanto planificación y ejecución de estas instancias, docentes manifiestan que deben ser dirigido por dirección, pero ejecutado por los propios docentes, mientras que el equipo directivo menciona que estas experiencias deben nacer y ser ejecutadas por ellos, generando una leve tensión en la gestión e implementación de estas instancias.

4. Determinación del Problema

Al analizar tanto los datos cuantitativos como cualitativos presentados en el contexto escolar, es posible identificar el problema central de la institución educativa. Este problema hace referencia a bajo despliegue en la gestión y liderazgo directivo para desarrollar instancias significativas de Desarrollo Profesional Docente, esta situación repercute en la actualización y despliegue de prácticas docentes efectivas, aspecto clave para incidir en el logro de aprendizaje de los estudiantes. Los efectos más notorios de esta situación se manifiestan en los objetivos de trabajo, la falta de herramientas para monitorear el trabajo en el aula, escasas instancias para el desarrollo de las capacidades profesionales y el trabajo colaborativo entre docentes, que permitan movilizar los aprendizajes de los estudiantes.

4.1 Árbol de Problema

Figura 2: Árbol del problema



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos cuantitativos y cualitativos de la institución educativa.

Las causas subyacentes al problema identificado se observan en la figura 1 y se atribuyen a variables relacionadas con la baja sistematización de instancias de Desarrollo Profesional Docente. Del conjunto de prácticas en estudio, al menos tres de las cuatro dimensiones estudiadas requieren atención inmediata: Gestionar el programa instruccional, Desarrollar un Clima de aprendizaje y Estado de Colaboración.

Respecto a la dimensión “Gestionar el programa instruccional”, la cual se focaliza en la coordinación y control de la enseñanza y el currículum. Donde se espera que líderes escolares realicen acciones de intervención en la estimulación, supervisión y control del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al revisar la evidencia que entrega el estudio, se percibe que la dirección del establecimiento realiza un bajo despliegue de funciones relacionadas con supervisar, evaluar la instrucción y monitorear el aprendizaje de los estudiantes. Esto se sustenta en las respuestas entregadas por docentes y cargos medios, que indican un bajo porcentaje de aprobación en la categoría “Muy de acuerdo” en la práctica la dirección supervisa el trabajo de aula (16 %) y monitorea el aprendizaje de sus estudiantes (45%).

Los efectos atribuidos a la baja gestión del programa instruccional se relacionan principalmente con la falta de acompañamiento al aula y la baja retroalimentación del proceso de enseñanza, lo cual queda de manifiesto en los porcentajes obtenidos de la fase cuantitativa relacionadas a estas prácticas. Además, al indagar en la evidencia de los datos cualitativos, se reafirma la visión de sus docentes, puesto que no existe una política de monitoreo al trabajo de aula, no es un proceso que se realice de manera sistemática, por lo tanto, los y las docentes no obtienen retroalimentación sobre sus prácticas.

En relación a las causas asociadas a “Desarrollar un clima positivo de aprendizaje”, que se relaciona con el rol crítico que juegan líderes escolares en organizar los procesos y estructuras de trabajo. En donde se espera que los y las líderes escolares realicen acciones que apunten al desarrollo de una cultura que fomenta y premia la mejora continua. La evidencia muestra que líderes escolares poseen un bajo despliegue de funciones asociadas con incentivar a los docentes y proporcionar incentivos para el aprendizaje.

Los efectos atribuidos al bajo despliegue de estas prácticas se relacionan principalmente con las escasas instancias para desarrollar las capacidades profesionales de docentes. Entre ellas podemos mencionar: El desarrollo de experiencias de DPD poco sistemáticas en el tiempo y descontextualizadas con las necesidades del equipo docente.

Los hallazgos obtenidos de la fase cualitativa, indican que si bien existen diversas instancias de DPD al interior del establecimiento, estas son poco regulares en el tiempo, no existe un monitoreo de los aprendizajes, más bien existe cierta autonomía por parte de los asistentes, su foco principal es capacitar a docentes, son principalmente teóricas alejadas de la práctica docente y del trabajo colaborativo entre pares, además de que varias de esas instancias no son programadas para la participación de todo el equipo docente.

Finalmente, respecto al estado de colaboración de la institución educativa, la evidencia del contexto muestra que es la dimensión con menor porcentaje de aprobación en todas las prácticas en estudio. La causa que subyace a este problema se relaciona con la baja colaboración entre docentes. Esto también se complementa con la evidencia recaudada en la fase cuantitativa, las experiencias de DPD se centran en capacitar principalmente, no existen instancias en las que el cuerpo docente puedan trabajar colaborativamente, esto se reafirma con el bajo porcentaje de aprobación de esta práctica (17% docentes, 14% mandos medios).

Los efectos atribuidos de la baja colaboración entre docentes se relacionan principalmente con disminución de la confianza profesional, la reflexión y retroalimentación de prácticas pedagógicas efectivas. Esto se apoya de acuerdo con lo expresado por el equipo en la fase cualitativa, donde los hallazgos indican que existen pocas instancias de trabajo colaborativo entre docentes, son irregulares en el tiempo y están destinadas para un grupo de docentes principalmente para aquellos que obtienen bajos resultados en la evaluación docente. Esto se contradice con la necesidad que ellos mismos expresan, de contar con más instancias de trabajo colaborativo, puesto que son más valiosas para ellos y les permite ejecutar prácticas que serán efectivas en el proceso de enseñanza.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede establecer que el nudo crítico de la institución educativa es una baja liderazgo y gestión del equipo directivo para sistematizar instancias de DPD contextualizadas con la práctica docente. Por lo cual es necesario que realicen acciones que les permitan interiorizarse en las necesidades de sus docentes y cómo abordarlas, con el objetivo de que estas prácticas incidan finalmente en las capacidades profesionales de docentes y por consiguiente el aprendizaje de los y las estudiantes.

IV. Capítulo: Propuesta de Mejora

1. Resumen de la propuesta

El liderazgo directivo es fundamental para mejorar la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. Bajo esta premisa y considerando el análisis realizado en la línea base se propone utilizar una estrategia que permita fortalecer las prácticas de liderazgo directivo, permitiendo sistematizar instancias de desarrollo profesional contextualizadas con la práctica docente. La idea central es que el liderazgo del equipo directivo sea capaz de incentivar, brindar apoyo técnico y acompañamiento al aula, aumentar las capacidades y la confianza profesional del cuerpo docente. Este enfoque es fundamental, ya que el liderazgo escolar puede contribuir significativamente al desarrollo profesional de docentes, incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas y mejorar el aprendizaje del alumnado (Contreras, 2016).

En este sentido las políticas educativas chilenas emplazan a los equipos directivos a realizar observación y retroalimentación de la práctica docente con un enfoque formativo. Esta medida se enmarca en la actual política educativa chilena, que plantea la necesidad de que los directivos escolares realicen procesos de acompañamiento a profesores, desde la supervisión hacia un enfoque de acompañamiento docente para el fortalecimiento de sus prácticas (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019).

Es así como en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo, se plantea que los equipos deben desarrollar las capacidades profesionales de sus docentes, acompañando, evaluando y retroalimentando sistemáticamente sus prácticas de enseñanza (Mineduc, 2015, p. 24). De esta manera la presente propuesta de mejora busca fortalecer la capacidad del equipo directivo para liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la observación y la retroalimentación de la práctica docente.

El objetivo de utilizar la estrategia “Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje” es fortalecer principalmente las prácticas de liderazgo pedagógico brindando al equipo directivo la oportunidad de observar, alinear y retroalimentar la labor docente, para apoyar la mejora de las prácticas de enseñanza en el aula.

Con esta estrategia se busca abordar tres ejes importantes, primeramente, realizar acompañamiento al aula por parte del equipo directivo, correspondiente a una de las prácticas más descendidas desde la visión de docentes y cargos medios. Segundo, potenciar el trabajo colaborativo, ya que, si bien se realizan instancias de trabajo al interior del establecimiento educativo, estas son

irregulares en el tiempo y se ejecutan solo por un grupo de docentes. Finalmente, el último eje a abordar corresponde al desarrollo profesional docente, con esta estrategia se busca sistematizar instancias de DPD que sean acordes a las necesidades del cuerpo docente. Se inicia así un proceso escolar complejo, en el cual docentes y directivos deberán adaptar sus prácticas, de manera contextualizada, recurriendo a la reflexión y la colaboración.

2. Objetivos de la propuesta

Objetivo General:

- Fortalecer el liderazgo pedagógico directivo para sistematizar el acompañamiento y la retroalimentación al aula a través de la estrategia de Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje en un establecimiento municipal de la comuna de Talcahuano.

Objetivos específicos:

- I. Desarrollar una cultura de uso de datos en el establecimiento educativo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- II. Desarrollar un programa de formación y capacitación enfocado en el fortalecimiento de las prácticas de observación y retroalimentación formativa en los directivos.
- III. Desarrollar un sistema de acompañamiento y retroalimentación al aula basado en la observación y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas por medio de la estrategia "caminatas y conversaciones de aprendizaje".
- IV. Fortalecer las capacidades profesionales de docentes, mediante la creación de espacios colaborativos y sesiones de retroalimentación de las prácticas docentes desplegadas en el aula.

4. Metas de Efectividad

- I. El 100% del equipo directivo participa en sesiones de formación continua sobre liderazgo pedagógico, basadas en la observación y retroalimentación formativa de clases.

- II. El equipo directivo y el 90% de docentes se capacitan en los principios de la estrategia de Caminatas y Conversaciones de aprendizaje como herramienta para realizar acompañamiento al aula.
- III. Implementar en al menos el 90% de las aulas el protocolo de caminatas y conversaciones de aprendizaje, asegurando cobertura integral de las sesiones planificadas.
- IV. El equipo directivo realiza al menos dos sesiones de retroalimentación en conjunto con sus docentes durante el semestre para enfocar, alinear y retroalimentar las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el aula.
- V. Al menos el 80% de docentes participantes reconocen que la observación y retroalimentación realizada por el equipo directivo mejora su práctica pedagógica y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

5. Resultados esperados

Resultados esperados	Indicadores de Resultados	Medios de Verificación
Espacio de reflexión pedagógica y análisis de datos para mejorar los procesos educativos, instalado y evaluado.	<p>Al menos 2 h semanales de reflexión pedagógica sobre el diagnóstico del establecimiento entre el asesor y equipo directivo-técnico pedagógico, durante las dos primeras semanas de marzo.</p> <p>Tres jornadas de trabajo colaborativo entre el equipo directivo- técnico pedagógico y asesor sobre el uso de datos para la mejora escolar, al finalizar marzo.</p> <p>Al menos 3 jornadas de trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Listas y actas de reunión firmadas. ● Bitácora de las reuniones realizadas. ● Esquema básico encuadre del problema. ● Informes de resultados de aprendizaje.

	colaborativo entre equipo directivo, técnico pedagógico y los docentes para realizar análisis, reflexión de resultados de aprendizaje de los estudiantes y definir visión de aprendizaje, durante el mes de abril.	
Programa formación de habilidades de observación y retroalimentación en los directivos.	Al menos 3 jornadas de trabajo colaborativo entre equipo directivo y experto en procesos de observación y retroalimentación de clases, durante el mes de mayo.	<ul style="list-style-type: none"> • Listas y actas de reunión firmadas. • Bitácoras de reuniones
Sistema de monitoreo y acompañamiento al aula por parte de Equipo Directivo, socializado y fortalecido.	<p>Jornada de trabajo colaborativo entre docentes y directivos para desarrollar sentido compartido de la observación, el mes de mayo.</p> <p>Tres jornadas de 90 min para revisión y socialización de instrumentos para realizar observación y retroalimentación de clases, el mes de junio.</p> <p>Al menos una jornada de 60 minutos entre el equipo directivo y docentes, para socializar la estrategia “Caminatas y Conversaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de observación y retroalimentación. • Listas y actas de reunión firmadas. • Protocolo institucionalizado de la implementación estrategia “Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje” • Cronograma de implementación estrategia.

	<p>de aprendizaje”, el mes de junio.</p> <p>Al menos una jornada de 60 minutos de trabajo colaborativo entre docentes y directivos para socializar protocolo de implementación de la estrategia, durante la segunda semana de julio.</p> <p>Jornada de 60 minutos entre docentes y directivos para la elaboración de un cronograma de aplicación de la estrategia, el mes de julio.</p>	
<p>Implementación estrategia Caminatas y Conversaciones de aprendizaje, para fortalecer el liderazgo pedagógico del equipo directivo y promover el DPD, implementado y evaluado.</p>	<p>Al menos dos ciclos de ejecución de “Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje” en primer ciclo básico, en la asignatura de matemáticas, durante el segundo semestre.</p> <p>El equipo directivo realiza retroalimentación al 100% de los docentes participantes del ciclo de implementación de la estrategia, durante el segundo semestre.</p> <p>Una jornada de 60 minutos entre equipo directivo y</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Registro de observación. ● Registro de retroalimentación. ● Listas y actas de reunión firmadas. ● Informe de acuerdos y aportes de la estrategia. ● Encuesta de satisfacción.

	<p>docentes para comunicar resultados y aprendizajes al finalizar los ciclos de observación y retroalimentación, durante el segundo semestre.</p> <p>Jornada de reflexión de 60 min entre docentes y equipo directivo para establecer acuerdos de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas observadas en la asignatura de matemática de I ciclo.</p> <p>Una jornada de 60 minutos de trabajo colaborativo entre equipo directivo y docentes para evaluar y sistematizar aprendizajes de la implementación de la estrategia, al finalizar el año escolar.</p>	
--	--	--

6. Diseño y programación de actividades

En el siguiente apartado se detallan las principales actividades a desarrollar para implementar la estrategia Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje, junto con la duración de estas intervenciones y los responsables correspondientes a cada una de ellas. La propuesta de mejora contempla un total de 13 actividades claves, las cuales contribuyen al logro de los resultados esperados propuestos y por ende al objetivo de fortalecer las prácticas directivas relacionadas principalmente con el monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el acompañamiento a docentes de aula y la retroalimentación de las prácticas docentes.

Durante este proceso el equipo directivo será guiado y acompañado por un miembro del Centro de liderazgo educativo +Comunidad, quién cumplirá la función de amigo crítico. Para Escudero (2009), el rol del amigo crítico consiste en crear relaciones de diálogo profesional recíprocas, que permitan analizar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, su rol consistirá en apoyar al equipo directivo para transformar su práctica y movilizar sus acciones hacia un liderazgo pedagógico efectivo.

Resultado esperado 1: Espacio de reflexión y evaluación para mejorar los procesos educativos, instalado y evaluado.

- **Actividad 1:** Presentación y reflexión de los resultados obtenidos en la línea base.

Descripción general: En una primera instancia se reúnen el equipo investigador, los miembros del equipo directivo y técnico-pedagógico para analizar y reflexionar los resultados obtenidos de la línea base investigativa del establecimiento. Debido a que los problemas en educación son múltiples y complejos, para profundizar en las necesidades de la institución educativa se propone utilizar las orientaciones de la herramienta de Liderazgo “¿Cómo enmarcar problemas de práctica” (Gajardo, 2021), que permite indagar en ciertas interrogantes para trazar un curso de mejora sostenible en el tiempo: ¿Qué está sucediendo?, ¿Cómo está sucediendo?, ¿Y por qué está sucediendo?, ¿Qué necesitamos cambiar?

Para trabajar con el esquema de la Teoría de Acción y el encuadre del problema, es necesario conocer el estado actual del establecimiento y cuál es el estado deseado que se quiere alcanzar, en base a las evidencias revisadas. Se establece un problema que requiera de acciones para lograr una mejora y por medio de la estrategia de los 5 por qué, propuesta en el documento, se invita a los directivos a reflexionar sobre esta temática para llegar a la raíz del problema, al finalizar estas sesiones se espera completar un esquema simple, donde se visualice el recorrido desde el problema a la causa raíz, el estado deseado de la institución educativa junto a las acciones para lograrlo.

Responsable: Equipo investigador, equipo directivo y técnico-pedagógico.

Duración: Dos jornadas de 60 minutos, primeras semanas de marzo.

- **Actividad 2:** Uso de datos para la mejora escolar

Descripción general: Jornadas de formación profesional para profundizar en la necesidad de tomar decisiones pedagógicas basadas en la evidencia, para ello se capacita al equipo directivo y técnico-pedagógico en el marco conceptual y pasos de la “Guía Metodológica para el uso de Datos”, propuesta por el Ministerio de Educación (2020), para facilitar el trabajo de análisis e interpretación de los datos esenciales para definir acciones orientadas a mejorar los aprendizajes del estudiantado.

- **Jornada 1:** En esta instancia se reúne el equipo investigador con el equipo directivo y técnico pedagógico del establecimiento, para reflexionar en torno al proceso de uso de datos y su importancia en la toma de decisiones para el mejoramiento educativo. Para guiar y profundizar en las concepciones del equipo, se propone reflexionar en torno a cinco grandes temas propuestos en el marco teórico de la Guía Metodológica:
 - ¿Qué son los datos? ¿Cuáles datos?
 - ¿Para qué se utilizan los datos?
 - Condiciones que inciden en el uso y transformación de los datos
 - Rutinas mediadoras en el uso y transformación de los datos
 - Uso de datos como proceso.

El objetivo de esta sesión es que el equipo comprenda la importancia del uso de datos en la toma de decisiones del establecimiento, para implementar acciones basadas en evidencias que permitan mejorar la práctica pedagógica y el aprendizaje del estudiantado.

- **Jornada 2:** Durante esta jornada, el equipo procede a indagar y profundizar en los pasos que conforman la metodología de uso de datos. Para ello se utilizan las orientaciones establecidas en la guía, la cual proporciona definiciones de qué hacer y cómo, entrega preguntas para la reflexión y ejemplos para llevar a cabo cada actividad. Los cinco pasos que conforman la metodología son los siguientes:
 - Paso 1: Identificar desafíos o problemas
 - Paso 2: Recopilar y seleccionar datos
 - Paso 3: Transformar datos en conocimiento
 - Paso 4: Tomar decisiones e implementarlas
 - Paso 5: Evaluar la toma de decisiones

- **Jornada 3:** Durante la última jornada y para finalizar la inducción en el uso de datos, se realiza un ejemplo usando los datos presentados en el diagnóstico en conjunto a los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes en evaluaciones SIMCE, DIA e indicadores de Desarrollo Personal y Social, a través de la revisión de los datos se espera que los directivos logren identificar desafíos o problemas asociado al Desarrollo Profesional Docente, seleccionar los datos que apoyan este desafío, transformarlos en conocimientos para la toma de decisiones y su viabilidad.

Responsable: Equipo investigador, equipo directivo y técnico-pedagógico.

Duración: 3 jornadas de 90 minutos, en marzo.

- **Actividad 3:** Revisión de los resultados de aprendizaje de estudiantes

Descripción general: Jornadas de análisis y reflexión sobre los resultados de aprendizaje, para ello se reúnen, el cuerpo docente y el equipo directivo a trabajar colaborativamente en la revisión de datos de aprendizaje de las y los estudiantes (Simce, indicadores de desarrollo personal, DIA). En primera instancia se presenta a docentes los antecedentes básicos y se explica la metodología a utilizar para llevar a cabo el análisis de los datos, los cinco pasos propuestos en la Guía Metodológica para el Uso de Datos (Mineduc, 2020). La guía contempla la realización de tres talleres de orientación para promover una cultura de uso de datos en la escuela, estos talleres se utilizarán como guía para realizar esta actividad.

Los talleres posibilitan que docentes y directivos puedan reflexionar y examinar datos, buscar y dar prioridad a soluciones, planificar acciones de mejora, identificar a los responsables y beneficiarios potenciales, y coordinar el tiempo necesario para lograr mejoras, todo ello a través de un enfoque colaborativo, articulado y participativo.

- Taller 1 ¿Qué son los datos?
- Taller 2 ¿Cómo analizamos nuestros datos?
- Taller 3 Aplicación de la guía metodológica

Cada taller está compuesto de tres a cuatro actividades, en las cuales el equipo docente a través de diferentes modalidades de trabajo colaborativo (trabajo en dúos, en equipo y plenarios) deberán analizar y responder los cuestionarios y rúbricas proporcionados por la guía metodológica, las actividades serán guiadas y moderadas por el equipo directivo del establecimiento. Quienes

llevarán registro de lo trabajado a través de las actas de participación y los documentos completados en cada taller.

Responsable: Equipo directivo y técnico-pedagógico, docentes.

Duración: 3 jornadas de 105 minutos cada uno, en abril.

- **Actividad 4:** Alineación de visión de aprendizaje institucional.

Descripción general: Jornada de reflexión y análisis, donde el equipo investigador se reúne junto al equipo directivo, técnico-pedagógico del establecimiento y docentes, para profundizar sobre sus concepciones de aprendizaje. El objetivo es que los líderes escolares inicien un proceso de reflexión que les permita unificar criterios sobre la visión de aprendizaje que buscan desarrollar en la institución. En esta instancia se busca que los equipos puedan responder y profundizar en las siguientes preguntas:

- ¿Qué es una buena clase? / ¿Qué es un buen estudiante? / ¿Cómo sabemos que un estudiante aprendió? / ¿Qué es un buen profesor? / ¿Qué rol debe asumir el profesor?

La finalidad de profundizar en estas preguntas es fomentar el diálogo constructivo entre el equipo, identificar las convergencias y divergencias en torno al proceso educativo para crear la necesidad de implementar cambios significativos en el establecimiento.

Estas 5 preguntas, serán respondidas por el equipo por medio de un panel de retroalimentación, una herramienta de gran poder para la reflexión y el aprendizaje consiste en un dispositivo gráfico en el cual se pueden analizar objetos, situaciones y/o eventos para mejorarlos (Rivero, 2019). Este panel será adaptado a las cinco preguntas, pero siguiendo los pasos de la metodología: Invitar, reflexionar, recoger la información, concluir y cerrar. Se realiza un panel para cada pregunta, en el cual docentes anotan su reflexión en un post-it, luego se leen las respuestas y se concluye con la participación de todo el grupo. Por medio de esta estrategia se busca incentivar la participación del equipo de docentes, con el objetivo de develar sus creencias, unificar criterios y establecer una visión de aprendizaje que represente a la institución.

Responsable: Equipo investigador, equipo directivo, equipo técnico-pedagógico.

Duración: 1 jornada de 90 minutos, abril

Resultado esperado 2: Programa de formación de habilidades de observación y retroalimentación en los directivos.

- Actividad 5: Desarrollo de capacidades directivas

Descripción general: Proceso de formación y desarrollo profesional dirigido a líderes educativos, con el objetivo de mejorar sus habilidades para observar y retroalimentar a docentes en su desempeño pedagógico. Recordemos que la política nacional enfatiza la importancia de que líderes escolares desplieguen prácticas de liderazgo que permitan movilizar el desarrollo profesional docente, esto está establecido en documentos ministeriales como Marco para la buena dirección y Liderazgo Escolar y Los estándares Indicativos de Desempeño, que indican que el equipo directivo debe acompañar a los docentes, mediante la observación y la retroalimentación, dos procesos claves para mejorar sus capacidades profesionales (Gajardo y Ulloa, 2016; Aravena, 2024).

Durante esta actividad, los directivos reciben formación específica sobre cómo llevar a cabo observaciones y retroalimentación efectivas en el aula, centrándose en aspectos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con la ayuda del equipo de investigación y utilizando como base la información proporcionada por Ulloa y Gajardo (2016) sobre “Observación y Retroalimentación Docente como Estrategia de DPD”, el equipo directivo y técnico-pedagógico profundizan en los desafíos que implican observar y retroalimentar los procesos de aula. En relación a la observación aprenden a establecer un foco de observación haciendo la distinción entre observador/observación, conocen las diferentes modalidades de observación y definen el marco de observación, haciendo énfasis en observar todos los componentes del triángulo instruccional, no solo al docente. En relación con la retroalimentación, el equipo se interioriza en las diferentes modalidades de retroalimentación, la complejidad de realizar conversaciones abiertas al aprendizaje, estrategias para superar el dilema persona/tarea de manera de proporcionar retroalimentación constructiva y significativa al docente, para que pueda mejorar su práctica pedagógica.

Esto se llevará a cabo mediante sesiones teóricas y prácticas, en las cuales los equipos tendrán la oportunidad de observar grabaciones de videos de buenas prácticas docentes, para posteriormente aplicar lo aprendido en las clases teóricas.

Posteriormente, ambos directivos intercambian sus registros de observación para mejorar su comprensión de lo observado y así avanzar en la calidad de sus patrones de observación. En el caso de la retroalimentación, se espera que perfeccionen la forma en que brindan retroalimentación a docentes observados, pasando de una retroalimentación basada en aprobación o desaprobación a una que promueva la construcción de aprendizajes significativos. Esta práctica busca no solo mejorar la calidad de la retroalimentación ofrecida a docentes, sino también fortalecer su desarrollo profesional y fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor.

Responsable: Equipo investigador, equipo directivo y técnico-pedagógico.

Duración: 3 Jornadas de 90 min, Mes de mayo.

Resultado esperado 3: Sistema de monitoreo y acompañamiento al aula por parte de Equipo Directivo, socializado y fortalecido.

- **Actividad 6:** Sentido compartido de la observación y retroalimentación.

Descripción general: Jornada de trabajo colaborativo, entre el equipo directivo, técnico-pedagógico y el equipo docente con el objetivo de desarrollar una visión común y consensuada sobre el proceso de observación y retroalimentación. Esta actividad se basa en la creencia de que cuando todos los miembros de una comunidad educativa comparten valores, principios y objetivos comunes, se logran mayores niveles de compromiso y éxito en el desarrollo de los y las estudiantes (Anderson, 2010). De esta manera, los equipos deberán resaltar que las visitas al aula se conciben como oportunidades formativas, donde el objetivo no es evaluar el desempeño docente, sino fomentar el aprendizaje y la mejora a través de la reflexión conjunta sobre la práctica educativa (Aravena, 2024).

- **Jornada 1:** Para esta actividad, se propone que el equipo directivo exponga y construya junto a sus docentes el sentido de observar y retroalimentar las prácticas docentes. Para esto se propone que apoyen sus ideas con la información proporcionada por el documento “Preparando la observación de aula” (Aravena, 2019) y se respondan las tres interrogantes principales que ahí aparecen:
 1. ¿Qué se va a observar?: con el fin de diseñar un marco de observación, centrada en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la interacción de sus componentes (Estudiantes, Docentes, Contenido y Entorno).

2. ¿Cómo voy a observar?: para interiorizarse en las diferentes formas en que los líderes recogerán la información, si serán notas de observación, rúbricas o listas de cotejo.
3. ¿Para qué observar?: cuyo objetivo es construir una respuesta consensuada respecto al sentido y propósito de observar clases.

Responsable: Equipo directivo, técnico pedagógico y docentes.

Duración: 1 jornada de 90 min, mes de mayo.

- **Actividad 7:** Revisión de instrumentos de observación y retroalimentación

Descripción general: Jornadas de trabajo colaborativo entre el equipo directivo, técnico-pedagógico e investigadores para construir o revisar instrumentos que serán utilizados durante la observación y retroalimentación de las Caminatas y conversaciones de Aprendizaje. Las observaciones de aula constituyen un proceso que permiten recoger información importante para apoyar la labor docente (Aravena, 2019). Por lo tanto, contar con un instrumento de observación permite al observador reducir la subjetividad de sus observaciones y obtener información más confiable (Pianta y Hamre, 2009). Asimismo, la retroalimentación es el mecanismo por medio del cual docentes pueden modificar sus prácticas pedagógicas, al entregarles información que resulta significativa para ellos (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017).

Para esta actividad se propone utilizar como apoyo a la construcción o revisión de instrumentos, las orientaciones contempladas en el recurso “Remirando nuestros instrumentos de observación de clases” (Aravena, 2024) y “Preparando la observación de Aula” (Aravena, 2019), los cuales entregan orientaciones prácticas sobre el proceso de construir, reconstruir y evaluar los instrumentos de observación, cuenta con hojas de trabajo que contiene principios e interrogantes que se deben responder para orientar el proceso, pautas de pre- observación y hoja de notas que sirven de insumo para regenerar y evaluar el instrumento.

Si bien la retroalimentación es un proceso en el que se entrega información verbal también es bueno contar con un registro que contemple lo observado y comunicado al docente, y dónde se estipulan los acuerdos para la mejora. Para ello se sugiere construir una pauta o guía de retroalimentación basada en la estrategia “Retroalimentación sin juicios” (Pozo, 2019), que consta de 7 pasos a seguir, lo que permite entregar la información en forma encadenada y ordenada.

Para llevar a cabo esta actividad se propone realizar al menos tres jornadas o sesiones con la siguiente estructura:

- **Jornada 1:** Revisión de instrumentos de observación por parte del equipo directivo y líderes pedagógicos.
- **Jornada 2:** Taller de socialización con el equipo docente para explicar la finalidad y uso de los instrumentos.
- **Jornada 3:** Realizar ajustes a los instrumentos según retroalimentación otorgada por docentes y presentación del documento final.

El objetivo es que el equipo directivo y docente participen de manera conjunta en la revisión y actualización de los instrumentos a utilizar.

Responsable: Equipo investigador, Equipo directivo, Técnico-pedagógico y docentes.

Duración: 3 jornadas de 90 minutos, el mes de junio.

- **Actividad 8:** Jornada para socializar estrategia y consensuar el protocolo

Descripción general: Con el fin de comprender el proceso que se llevará a cabo y desarrollar un marco común de comprensión sobre los propósitos y alcances de la estrategia, se realizará una jornada de formación para docentes destacando su importancia para el DPD y la mejora de la enseñanza.

Para la realización de esta actividad se propone realizar dos jornadas, organizadas de la siguiente manera:

- **Jornada 1:** Reunión inicial con el equipo docente para presentar la estrategia, conocerán en profundidad, cómo se realizan las Caminatas y Conversaciones de aprendizaje, se les entregará material de apoyo con la explicación detallada de la estrategia, se destinarán espacios de consulta y resolución de dudas, para esta actividad se puede utilizar el documento propuesto por Mineduc (2019b) “Caminatas Pedagógicas”.
- **Jornada 2:** Presentación del protocolo para la implementación de la estrategia, proporcionado por el asesor de +Comunidad. Los docentes, en conjunto al equipo directivo y guiados por el amigo crítico, socializan y consensuan las seis etapas de la implementación propuestas en el documento “Estrategias de Cambio con Foco en el mejoramiento de problemas de Práctica”:
 - **Etapas 1** Acordando sentidos y propósitos: Establecer un foco y sentido sobre la implementación de la estrategia, sus propósitos y alcances.
 - **Etapas 2** ¿Qué dicen los datos iniciales?: Indagar en los datos y establecer el enfoque con que estos serán utilizados.

- **Etapas 3** Caminamos por las aulas: Inicio de las observaciones en el aula programadas por el equipo directivo, toman notas y realizan preguntas a estudiantes sin interrumpir la clase.
- **Etapas 4** Reflexionamos y conversamos: Los caminantes se reúnen con docentes observados para indagar y reflexionar en conjunto sobre lo observado.
- **Etapas 5** Plan de acción: Proceso de reflexión entre caminantes y docentes para establecer acuerdos y acciones que permitan brindar apoyo y asistencia a los docentes para mejorar la enseñanza.
- **Etapas 6** Sistematizar aprendizajes: Proceso de reflexión entre los líderes y docentes observados para sistematizar lo aprendido, tras la implementación de la estrategia.

En esta etapa final se determina en base a los resultados expuestos anteriormente, que los participantes de la estrategia corresponderán a docentes de primer ciclo básico y las observaciones se realizarán en la asignatura de matemáticas, para comenzar con la contextualización de la estrategia. El documento Caminatas Pedagógicas (Mineduc, 2019b), sugiere la incorporación de docentes expertos o líderes como observadores del proceso.

Responsable: Equipo directivo, técnico-pedagógico y docentes.

Duración: 2 jornadas de 90 minutos, el mes de junio.

- **Actividad 9:** Contextualización de la estrategia y calendarización de observaciones.

Descripción general: Jornadas de reflexión entre directivos y docentes para contextualizar la aplicación de la estrategia al contexto del establecimiento y establecer expectativas claras sobre lo que se espera alcanzar. (Sharrat, 2016).

- **Jornada 1:** Para comprender el proceso y desarrollar una visión común sobre la aplicación de la estrategia, se propone desarrollar junto a docentes las siguientes interrogantes, de esta manera llevar al equipo a contextualizar la aplicación de esta estrategia considerando aspectos institucionales como el contexto de la escuela, el plan de mejoramiento escolar y el foco del trabajo investigativo que realizará el equipo.

Las interrogantes son las siguientes:

- a) ¿Cuál es el contexto de la escuela?
- b) ¿En qué se centra la escuela en el marco de su Plan de Mejora Escolar (PME)?
- c) ¿Cuál es su pregunta de Investigación Acción/Investigación Colaborativa?
- d) ¿Qué podemos esperar?

- **Jornada 2:** Una vez definido el foco, es necesario indagar en los datos que continuamente se recogen de las aulas. Para la realización de esta jornada, se propone realizar una serie de interrogantes, permitirán a quienes implementan esta estrategia establecer el enfoque con el que serán utilizados los datos recopilados.
 - a) ¿Cuál es el problema de práctica que abordaremos?
 - b) ¿Qué le indican los datos y las pruebas de las y los estudiantes?
 - c) ¿Qué evidencia tenemos sobre el uso de datos para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza?
 - d) ¿Cuál es el foco central de nuestra Caminata? ¿Sobre qué le gustaría obtener información?
- **Jornada 3:** Posterior a ello, el equipo directivo en conjunto al equipo de docentes de primer ciclo, crean y establecen el calendario de observación de clases, divididas por jornadas de clases (mañana y tarde). El propósito es que el equipo pueda visitar las aulas de la totalidad de docentes participantes de primer ciclo, al menos dos veces en la asignatura de matemáticas. En esta instancia se establece y calendariza junto al equipo docente la fecha en la cual serán visitados, se estipula el tiempo de observación de los caminantes (20-30 min), se define la ubicación del equipo dentro del aula y se establecen los horarios para realizar las futuras retroalimentaciones a docentes, dentro de sus tiempos no lectivos. En esta jornada se deben afinar los detalles que permitan la correcta ejecución de la estrategia, además de brindar apoyo y tranquilidad al profesional, al anticipar la información sobre el proceso.

Responsable: Equipo técnico-pedagógico, docentes de primer ciclo.

Duración: 3 jornadas de 90 min cada uno, mes de julio.

Resultado esperado 4: Estrategia Caminatas y Conversaciones de aprendizaje, para fortalecer el DPD y el liderazgo pedagógico del equipo directivo, implementado y evaluado.

- **Actividad 10:** Realización de Caminatas de aprendizaje

Descripción general: El equipo directivo y técnico-pedagógico, dan inicio a las Caminatas de Aula programadas. Para tomar nota de lo observado en el aula, utilizan el instrumento de observación previamente socializado con los y las docentes. Además, para reunir información del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por los y las estudiantes, los líderes escolares pueden

interrogarles, siempre y cuando esta actividad no interfiera en el proceso de aprendizaje. El protocolo de implementación sugiere la realización de las siguientes interrogantes a los aprendices:

- a) ¿Qué estás aprendiendo?
- b) ¿Cómo lo estás haciendo?
- c) ¿Cómo lo sabes?
- d) ¿Cómo puedes mejorar?
- e) ¿Adónde vas para pedir ayuda cuando tienes una pregunta?

Estas preguntas permiten a líderes escolares obtener información precisa y valiosa sobre la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, lo que les permite identificar fortalezas y debilidades, que serán utilizados como insumo para brindar retroalimentación constructiva y orientada al aprendizaje.

Responsable: Equipo directivo y técnico pedagógico.

Duración: Agosto a octubre.

- **Actividad 11:** Realización de Conversaciones de Aprendizaje (Retroalimentación)

Descripción general: Para liderar la enseñanza de manera más efectiva después de recorrer las aulas, caminantes exploran de manera no amenazante las razones detrás de las decisiones que toma el docente al impartir la enseñanza. Esta aproximación les permite comprender mejor el razonamiento y las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesionales, fomentando un diálogo constructivo y colaborativo que contribuye a mejorar la calidad educativa en la escuela.

Las conversaciones de aprendizaje se realizan posterior a los paseos de aula, en horarios ya establecidos en la calendarización de la estrategia, no inmediatamente después de la observación, pero si en un espacio no lectivo del docente dentro de la semana observada. La idea es que estas conversaciones sean preparadas para permitir indagar y reflexionar sobre lo observado.

Para ayudar en la transmisión efectiva de la retroalimentación, se propone utilizar la estrategia “Escalera de la inferencia”, la cual permite organizar las ideas, crear hipótesis y acuerdo de acciones, es muy efectiva frente a la resistencia al cambio (Pozo, 2024).

La estrategia propone primeramente escuchar lo que tiene que decir el docente sobre la clase observada, para luego realizar la retroalimentación utilizando el flujo de la escalera.

Para indagar en las percepciones del docente se propone realizar las siguientes interrogantes diseñadas para fomentar un diálogo constructivo y colaborativo entre líderes escolares y docentes:

- a) ¿Qué has observado que hacen los y las estudiantes?
- b) ¿Qué están aprendiendo?
- c) ¿Son las y los estudiantes capaces de articular su aprendizaje?
- d) ¿Qué dicen y a quién?
- e) ¿Hubo retroalimentación descriptiva sobre su trabajo?
- f) ¿Qué pruebas existen que indiquen que la instrucción es ajustada para reflejar el nivel de habilidad y conocimiento de los y las estudiantes?

Posteriormente, se aplican los pasos del flujo de la escalera, que guiarán a los líderes a realizar una retroalimentación constructiva y sin juicios, entregando información valiosa para la mejora de la práctica educativa.

- a) ¿Qué fue observado?
- b) ¿Qué es importante de lo observado?
- c) ¿Qué significa los datos?
- d) ¿Qué se puede suponer de lo interpretado?
- e) ¿Qué se puede concluir?
- f) ¿Qué posición se adoptará?
- g) ¿Qué acciones se deben realizar para mejorar?

Es importante finalizar el ciclo de retroalimentación estableciendo acuerdos que orienten el fortalecimiento de la práctica pedagógica, estos acuerdos deben ser posibles de implementar en el corto plazo.

Responsable: Equipo directivo y técnico-pedagógico

Duración: Sesiones de 45 minutos, durante los meses de agosto a octubre.

- **Actividad 12:** Presentación de resultados y establecimiento de acuerdos

Descripción general: Posterior a las Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje realizadas a docentes, el equipo directivo se reúne con el cuerpo docente de primer ciclo, para exponer las conclusiones de las observaciones realizadas.

Este proceso implica una reflexión conjunta entre caminantes y docentes, cuyo objetivo es identificar aspectos claves para mejorar la práctica pedagógica en el aula, potenciar el desarrollo profesional del cuerpo docente y el aprendizaje del estudiantado (Peña, 2021).

- **Jornada 1:** Durante esta jornada, el equipo directivo o caminantes presentan los hallazgos obtenidos de las observaciones al aula y de la retroalimentación realizadas a docentes, se analizan las fortalezas y debilidades, se presentan los acuerdos de fortalecimiento pactados y en conjunto al equipo docente se establecen nudos críticos a abordar en un próximo ciclo de observación.
- **Jornada 2:** Considerando estos nudos e involucrándose de manera más directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los líderes en conjunto al cuerpo docente elaboran un plan de acción que ofrezca apoyo y asistencia continua a docentes. En base a los resultados presentados y para llevar a cabo esta instancia, el protocolo de +Comunidad, plantea las siguientes interrogantes a desarrollar:
 - ¿Qué aprendizajes se necesitan en esta escuela para mejorar?
 - a) A nivel de equipo directivo.
 - b) A nivel de cuerpo docente.
 - c) A nivel de estudiantes
 - ¿Qué experiencia puede encontrar en su territorio (Región/ provincia/comuna/servicio local) para apoyar su aprendizaje?
 - ¿Cómo sabrá que está avanzando en la dirección correcta?

Una vez generado el plan de acción, los observadores establecen una nueva calendarización de observación de clases para apoyar la aplicación y el seguimiento del plan formulado y los acuerdos realizados. La visita posterior verifica el progreso del equipo docente, identifica áreas de mejora, brinda retroalimentación constructiva, valida el cumplimiento de objetivos y ajusta el plan original para optimizar su eficacia. Este enfoque asegura un apoyo personalizado y continuo que promueve la mejora constante de la calidad educativa en la escuela.

Responsable: Equipo directivo y técnico pedagógico, docentes participantes, equipo investigador.

Duración: 2 jornadas de 60 minutos, mes de noviembre.

- **Actividad 13:** Sistematización de los Aprendizajes

Descripción general: Luego de implementar la estrategia de mejora, el equipo directivo y técnico pedagógico, se reúne con el equipo docente para evaluar en conjunto su aplicación, mediante un proceso de reflexión sistemática se evalúa si se lograron los objetivos propuestos.

En su fase final, el protocolo señala que líderes escolares adquieren conocimientos y habilidades para sistematizar los aprendizajes derivados de la aplicación de la estrategia. Esto les permite prepararse para continuar avanzando en el desarrollo futuro de la escuela. De esta manera, siguiendo las orientaciones se sugiere que los equipos realicen las siguientes interrogantes, bajo una dinámica denominada “Stop, para continuar y Comenzar” (Aravena, 2023):

- Stop ¿Qué tenemos que dejar de hacer?: Profundizar en lo que hemos aprendido como escuela.
- Continuar ¿Que tenemos que continuar haciendo?: Indagar en aquello que necesitamos hacer profundamente.
- Comenzar ¿Que tenemos que comenzar a hacer?: Reflexionar sobre las prácticas efectivas observadas y su posibilidad de implementación en otras aulas.

Socializar y evaluar los resultados obtenidos, permite fortalecer la cultura de aprendizaje colaborativo en la escuela, fomentando la transparencia, el intercambio de buenas prácticas y el crecimiento profesional continuo de todo el equipo docente.

Para finalizar, docentes y directivos realizan una encuesta de satisfacción que considere la implementación de la estrategia en sus diferentes etapas y recopile los aprendizajes obtenidos por profesionales durante esta instancia.

Responsable: Equipo directivo y técnico pedagógico, investigadores y docentes.

Duración: 1 jornada de 60 min, mes de noviembre.

V. Capítulo: Fundamentación teórica

Tras revisar la situación actual de la comunidad escolar y analizar la propuesta de mejora, se puede afirmar que la institución se encuentra en una etapa de mejoramiento incipiente, donde los líderes buscan establecer las condiciones internas necesarias para fortalecer las prácticas directivas y docentes (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). Para abordar el bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico, es crucial implementar una estrategia que fomente el monitoreo de la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

Ante lo expuesto, resultó imperativo diseñar una estrategia para abordar la problemática central de la institución: la baja implementación de prácticas de liderazgo pedagógico que propicien el monitoreo de la enseñanza y promuevan el desarrollo profesional de docentes. El propósito de esta iniciativa es que los directivos mejoren sus métodos y que, trabajando en conjunto a docentes, desarrollen directrices pedagógicas específicas y comprensibles para apoyar la labor docente con el fin de tener un impacto positivo en el entorno educativo.

En nuestro país, se han implementado diversas políticas educacionales con el fin de mejorar la calidad de aprendizaje del estudiantado y promover el desarrollo profesional de docentes y directivos. En este sentido, las y los líderes educativos tienen un papel crucial al traducir estratégicamente las iniciativas externas de mejora y seleccionar aquellas que beneficien y apoyen sus objetivos y los de su comunidad, para lograr un proceso de mejora sostenible en el tiempo (Bolívar, 2010).

En este sentido, a continuación, se presenta el marco teórico que sustenta la propuesta de mejora, este marco aborda tres temas fundamentales en el ámbito educativo: Proceso de cambio y mejora, Liderazgo pedagógico, Uso de Datos y Desarrollo profesional docente. Estos pilares teóricos, son esenciales para respaldar la propuesta de mejora y fortalecer el entorno educativo en su conjunto.

1. Proceso de Cambio y Mejora

En el dinámico y siempre evolutivo sistema educativo, el cambio y la mejora se han convertido en imperativos ineludibles para abordar los desafíos que enfrentan tanto los sistemas como las instituciones educativas, en todo el mundo. Desde la rápida expansión de la tecnología, las demandas cambiantes de una sociedad en constante transformación y los efectos de la reciente pandemia por Coronavirus, las instituciones educativas se encuentran frente a la necesidad inevitable de adaptarse

y evolucionar para entregar una educación de calidad que prepare a los y las estudiantes para el futuro.

Michael Fullan (2021), experto en reforma educativa y asesor internacional del Centro +Comunidad en una entrevista expone que, ante la tensión entre Cambio y Mejora lo importante es centrarse en el propósito: "No siempre los cambios son mejoras" y aunque la literatura distingue entre dos enfoques de cambio, pedagógico y organizacional, para Fullan el objetivo debe estar en impulsar cambios en la cultura pedagógica de las instituciones educativas y luego desarrollar cambios organizacionales que los apoyen (p.5).

En el mismo sentido, Elmore y City (2007) enfatizan la importancia de centrarse en la práctica educativa y el aprendizaje del estudiante como elementos fundamentales. El mejoramiento requiere un enfoque en el desarrollo profesional del personal docente, así como en la creación de estructuras y procesos que apoyen la colaboración entre los educadores. Además, destacan la importancia de establecer sistemas de retroalimentación efectivos que permitan a docentes reflexionar sobre su práctica y realizar ajustes continuos para mejorar el aprendizaje de los y los estudiantes.

Murillo y Krichesky (2012) analizan cómo las instituciones educativas abordan los procesos de mejora. Identifican dos enfoques por un lado están los centros que ven la mejora como una acción puntual para resolver problemas específicos. Por otro lado, existen centros más dinámicos que la conciben como un proceso continuo, permanente y cíclico, que forma parte de la cultura e identidad escolar. Ambos autores señalan que "todos los profesionales quieren hacer su trabajo cada vez mejor, y para ello es preciso que estén dispuestos a desaprender, a reaprender, a criticar, a ser criticados y a reflexionar con sus colegas" (p. 27).

Por su lado, Fullan (2016) ha abogado por un enfoque más holístico para el cambio educativo, sosteniendo que, para su efectividad en las escuelas requiere 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, liderar los nuevos sistemas e instituciones educativas, implica desarrollar 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 (Rincón-Gallardo y Fullan, en Montecinos y Uribe, 2016).

En esta línea, autores contemporáneos han captado 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, estratégicas y generación de capacidades (Bellei, 2014).

El enfoque táctico se centra en acciones específicas para mejorar los resultados de los y las estudiantes en pruebas estandarizadas y la supervisión del desempeño docente, pero estos esfuerzos a menudo no producen mejoras sostenibles a largo plazo. Por otro lado, el enfoque estratégico se basa en una estrategia interna de la escuela que vincula las prácticas docentes con el aprendizaje estudiantil. Por último, el enfoque de desarrollo de capacidades identifica a las escuelas más efectivas, que promueven un cambio compartido basado en la colaboración y la reflexión, enfatizando el aprendizaje continuo y la aspiración compartida (Solf, 2007).

1.1 Etapas del proceso de cambio

Murillo y Krichesky (2012), exponen que el proceso de cambio es complejo, que requiere del desarrollo de habilidades de los distintos miembros de la organización educativa para impulsar el mejoramiento a lo largo del tiempo. Estos autores, nos proponen una guía útil frente al diseño y desarrollo de procesos de cambio en las instituciones educativas. En él, establece secuencialmente las cinco etapas de un proceso de cambio escolar:

- En un primer momento de iniciación por el cual algún miembro, grupo, por algún motivo, inicia o promueve un proyecto de cambio. Dicha fase incluye el diagnóstico y el elemento clave es desarrollar un alto compromiso con el proceso de cambio en la comunidad educativa.
- Seguidamente pasa a una instancia de planificación que define el propósito y los pasos que se darán. En dicha fase es fundamentalmente técnica y un momento en el que los deseos de cambio son llevados a acciones concretas.
- Posteriormente, una fase de implementación por el cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones en concordancia a los objetivos y la planificación.
- Para continuar será necesario un periodo de reflexión o evaluación. Esta etapa busca la evaluación de la implementación mediante la reflexión sistemática, donde los miembros de la comunidad valoran si se han conseguido los objetivos de mejora.
- Finalmente, la extensión o difusión de las innovaciones. Es la etapa más compleja ya que implica ir construyendo de a poco la escuela en una comunidad orientada hacia el cambio y la mejora permanentes, el cambio se convierte en algo habitual.

La gestión del cambio en las escuelas es un proceso que requiere una revisión profunda de las prácticas de enseñanza y dirección para mejorar el aprendizaje del estudiantado, y es continuo y prioritario (Zepeda, 2021). El enfoque del mejoramiento escolar es aumentar los resultados de

aprendizaje y la capacidad de adaptación al cambio, subrayando la importancia del desarrollo tanto de estudiantes como de docentes y la escuela en general (Bellei, 2014). Es importante que los líderes educativos se enfoquen en los aspectos pedagógicos con el fin de mejorar tanto el logro académico como el desarrollo profesional (Murillo y Hernández, 2015). Se propone lograrlo a través de la implementación gradual de estrategias para mejorar la educación, teniendo en cuenta el contexto y la cultura escolar. Esto implicaría fomentar la innovación y el desarrollo de las capacidades del personal educativo, con el fin de ofrecer una educación de calidad para todos los y las estudiantes.

2. Liderazgo Educativo

El liderazgo educativo es un concepto que ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, reflejando cambios en las teorías educativas, las necesidades de las instituciones y las expectativas de las comunidades educativas. Para Hallinger y Heck (2010), implica influir en la motivación, comportamiento y prácticas docentes para alcanzar objetivos educativos. Además, los autores destacan la importancia del liderazgo estratégico en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y la enseñanza efectiva.

Leithwood, Sammons, Anderson y Wahlstrom (2004) amplían la definición, añadiendo la capacidad de vislumbrar, planificar e implementar cambios significativos para mejorar los procesos educativos. Argumentan que los líderes educativos efectivos se adaptan a los cambios, inspiran hacia una visión compartida y fomentan un entorno colaborativo. Por otra parte, en el contexto de la investigación educativa, Fullan (2007) destaca el concepto de liderazgo distribuido, que reconoce la importancia de compartir las responsabilidades del liderazgo entre varios miembros de la comunidad educativa, incluidos maestros, administradores y personal de apoyo.

Finalmente, Spillane (2006) introduce la noción de liderazgo pedagógico, que se centra en la influencia directa de los líderes educativos en la práctica pedagógica y el desarrollo curricular para mejorar los resultados de aprendizaje. Este enfoque destaca la importancia del compromiso profundo con el desarrollo profesional docente y la mejora constante de las estrategias de enseñanza. Estas perspectivas subrayan la complejidad del liderazgo educativo, enfatizando su papel esencial en la creación de un entorno escolar que promueva el éxito académico y el bienestar de todo el cuerpo estudiantil, requiriendo una visión estratégica, habilidades interpersonales, compromiso con el desarrollo profesional y una orientación hacia el cambio y la mejora continua.

2.1 Teorías y modelos de Liderazgo Educativo

El liderazgo educativo representa un área de estudio esencial para comprender cómo las prácticas de liderazgo influyen en el rendimiento académico y el bienestar de estudiantes y docentes. La literatura académica ha identificado diversos modelos y teorías que explican las dinámicas y efectos del liderazgo en entornos educativos, cada uno con sus énfasis y enfoques particulares.

El modelo de liderazgo transformacional, inicialmente conceptualizado por Bass (1985) y posteriormente expandido por autores como Leithwood y Jantzi (2000), se centra en la capacidad del líder para inspirar y motivar a los seguidores hacia la realización de cambios significativos que trasciendan los intereses personales por el bien de la organización o la comunidad educativa. Este modelo se basa en principios de influencia idealizada, motivación inspiradora, estímulo intelectual y consideración individualizada, proponiendo que los líderes transformacionales crean una visión compartida que inspira a los seguidores, fomentan la innovación y la creatividad, y atienden las necesidades individuales de desarrollo, potenciando así el compromiso y la eficacia organizacional.

Por otro lado, el liderazgo distribuido, como lo describe Spillane, Halverson y Diamond (2004), argumentan que las funciones de liderazgo deben ser compartidas entre varios miembros de la organización, basándose en la premisa de que diferentes individuos pueden asumir roles de liderazgo en diferentes momentos y contextos, dependiendo de sus áreas de expertise y las necesidades situacionales. Este enfoque destaca la importancia de las interacciones y colaboraciones dentro de la comunidad educativa, promoviendo un ambiente de trabajo en equipo donde la toma de decisiones y la responsabilidad por el cambio son compartidas.

El liderazgo pedagógico, según Robinson, Lloyd y Rowe (2008), se enfoca específicamente en las prácticas de liderazgo que tienen un impacto directo en la enseñanza y el aprendizaje. Este modelo subraya la importancia de la participación de los líderes en el desarrollo curricular, la enseñanza y la evaluación, así como en el fomento del desarrollo profesional continuo de docentes. Los líderes pedagógicos son aquellos que no solo gestionan eficientemente los recursos y la administración escolar, sino que también se involucran profundamente en los procesos pedagógicos, buscando constantemente mejorar la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje.

Estos modelos y teorías del liderazgo educativo ofrecen una rica diversidad de enfoques para entender cómo los líderes pueden influir positivamente en los procesos educativos y los resultados de aprendizaje. La efectividad del liderazgo en contextos educativos depende en gran medida de la

capacidad de los líderes para adaptar su estilo y prácticas a las necesidades específicas de su comunidad educativa, promoviendo un entorno de colaboración, innovación y compromiso ético. La comprensión profunda de estos modelos no solo es fundamental para los investigadores y teóricos de la educación sino también para los practicantes, quienes buscan implementar prácticas de liderazgo que respondan eficazmente a los desafíos y oportunidades del ámbito educativo contemporáneo.

2.2 Liderazgo educativo en el contexto Escolar Chileno

El sistema educativo chileno ha experimentado reformas significativas desde finales del siglo XX con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación. La Ley General de Educación de 1990 comenzó un proceso de cambios profundos con el objetivo de brindar acceso democrático, mejorar la calidad y garantizar la libertad en la enseñanza. Se introdujeron medidas para ampliar la cobertura educativa en todos los niveles, haciendo hincapié en la reforma educativa de 1996 que mejoró tanto la infraestructura como el horario escolar (Cox, 2003).

En 2008, se implementó la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que estableció un mecanismo de financiamiento vinculado a la asistencia y el desempeño para respaldar a estudiantes con menos recursos. En 2014, la reforma educativa abordó las críticas sobre segregación y calidad al implementar la gratuidad en educación superior para estudiantes vulnerables y prohibir el lucro, selección y copago en la educación pública y subvencionada (Mineduc, 2008; Bellei, et al., 2016).

En Chile, el Ministerio de Educación ha implementado además diversas políticas educativas enfocadas en fortalecer el liderazgo educativo como una estrategia clave para mejorar la calidad y equidad del sistema educativo. Estas políticas abarcan desde la formación y desarrollo profesional de directivos escolares hasta la creación de marcos normativos que promueven prácticas de liderazgo efectivo. A continuación, se describen algunas de las políticas más relevantes en esta área:

- El Marco para la Buena Dirección: se trata de un documento que orienta el trabajo y desempeño de los equipos directivos, con el objetivo de establecer criterios para un liderazgo educativo pertinente y adecuado. Este instrumento se organiza en cuatro ámbitos de competencias: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima organizacional y convivencia (Mineduc, 2005). Dicho instrumento fue reformulado en el año 2015, dando paso al “Marco para la Buena Dirección y Liderazgo educativo”, El nuevo instrumento establece las prácticas efectivas de liderazgo escolar y los recursos personales

necesarios para llevarlas a cabo, agrupados en principios, habilidades y conocimientos (Mineduc, 2015).

- Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016): Esta ley, conocida también como Ley N° 20.903, establece un marco para el desarrollo profesional de docentes, incluyendo a directivos escolares. Aunque su enfoque principal es el cuerpo docente, la ley reconoce la importancia del liderazgo educativo al promover la formación continua y el desarrollo de competencias de liderazgo para directivos y jefes técnicos de establecimientos educacionales. Esta política busca asegurar que nuestros líderes escolares estén mejor preparados para enfrentar los desafíos educativos y liderar procesos de mejora continua en sus escuelas.
- Sistema de Alta Dirección Pública (ADP): Incorporado al sistema educativo a través de la Ley N° 19.882, el Sistema de Alta Dirección Pública tiene como objetivo profesionalizar la selección de directores de escuelas públicas, asegurando que los candidatos seleccionados para estos cargos posean las competencias necesarias para ejercer un liderazgo efectivo. Este sistema implica un proceso de selección competitivo y basado en méritos, que evalúa las habilidades de liderazgo, gestión educativa y capacidad para mejorar los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.
- Política de Fortalecimiento para el Liderazgo Escolar (2021a): iniciativa desarrollada por el MINEDUC, con el objetivo de mejorar la calidad de enseñanza. Esta estrategia se centra en aumentar las capacidades de liderazgo de diversos actores que se desempeñan en diferentes niveles del sistema escolar, con la convicción de que cada uno en su rol realiza un aporte clave en la mejora sostenida de los establecimientos educacionales.
- Los Estándares Indicativos de Desempeño (2021b): conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. En la subdimensión Liderazgo del Director, se describen las tareas que deben llevar a cabo como responsables de los procesos formativos y académicos del establecimiento, entre ellas se mencionan: destina tiempo para supervisar y apoyar los procesos de enseñanza; realiza presencia activa en el establecimiento conversando con docentes y estudiando, observando clases; genera espacios e identificar talentos docentes para potenciarlos; promueve y modela el trabajo colaborativo, entre otras.

De esta manera, las prácticas de liderazgo en el ámbito escolar han sido objeto de estudio e innovación debido al interés en cómo pueden impactar positivamente en los resultados de aprendizaje y el bienestar de la comunidad educativa. Investigaciones y estudios frecuentes en el área han identificado que existen prácticas claves para lograr un liderazgo efectivo, entre ellas se destacan el

liderazgo pedagógico, la promoción de culturas colaborativas y la implementación de estrategias de mejora continua esenciales para promover la mejora continua.

El liderazgo pedagógico, es un tipo de liderazgo que se enfoca en promover la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje. Para Ávalos y Alwin (2007), este enfoque implica que líderes escolares se involucren en el desarrollo profesional de docentes y en la mejora de los procesos pedagógicos, destacando la importancia de este liderazgo como motor de cambio y mejora educativa. Por lo tanto, este tipo de liderazgo se transforma en un pilar fundamental para transformar y mejorar la educación.

Asimismo, la promoción de culturas colaborativas dentro de las escuelas ha demostrado ser otra práctica de liderazgo efectiva en el contexto chileno. Según Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) las escuelas que fomentan el trabajo en equipo, la toma de decisiones compartida y la colaboración entre docentes tienden a mostrar mejores resultados educativos. Este enfoque colaborativo no solo mejora el clima y la cultura escolar, sino que también contribuye a la profesionalización y el desarrollo docente (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). En resumen, esta práctica no solo contribuye al mejoramiento educativo, sino también al desarrollo profesional de docentes.

La implementación de estrategias de mejora continua es otra práctica relevante en el liderazgo educativo chileno. Según Weinstein y Muñoz (2012), la capacidad de los líderes escolares para establecer objetivos claros, monitorear el progreso hacia esos objetivos y adaptar estrategias basadas en la evidencia es fundamental para el éxito y la mejora de los establecimientos educativos. Este enfoque basado en la evidencia y la reflexión crítica permite a las escuelas responder de manera efectiva a los desafíos educativos y mejorar continuamente la calidad de la educación (Weinstein y Muñoz, 2012). Esta práctica permite a los líderes establecer metas claras, monitorear el proceso y adaptar enfoques respaldados en evidencias para mejorar la calidad educativa.

Estas prácticas de liderazgo, respaldadas por la investigación, subrayan la importancia de un liderazgo escolar que sea tanto administrativamente competente como comprometido con el desarrollo pedagógico y la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. Es así como, Donoso y Schiefelbein (2007) sugieren que el liderazgo directivo, con la capacidad de establecer objetivos claros y fomentar un ambiente de colaboración, influye positivamente en el desempeño escolar. Por otra parte, Weinstein y Muñoz (2012) profundizan en el papel del liderazgo escolar para avanzar hacia la calidad y la equidad educativas, argumentando que un liderazgo comprometido con las necesidades pedagógicas y emocionales de los aprendices es clave para crear entornos de aprendizaje efectivos. Finalmente, Contreras (2016), concluye que el liderazgo escolar centrado en el desarrollo profesional

docente y estrategias pedagógicas de calidad tiene un efecto positivo en los aprendizajes de los y las estudiantes.

El liderazgo educativo en Chile, al igual que en otros lugares, tiene un gran impacto en la calidad y equidad del sistema educativo. El Ministerio de Educación ha reconocido y fomentado el desarrollo de prácticas de liderazgo efectivas entre directores y líderes escolares, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y promover un clima escolar positivo. Los estudios en Chile demuestran que el liderazgo pedagógico, la promoción de culturas colaborativas y la implementación de estrategias de mejora continua son prácticas de liderazgo que tienen un impacto positivo en los resultados educativos y el bienestar de la comunidad escolar (Horn y Marfán, 2010). La evidencia sugiere que los y las líderes efectivos, adoptan un rol activo en el desarrollo profesional de docentes, la innovación pedagógica y la creación de entornos inclusivos y estimulantes para el aprendizaje.

En conclusión, 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.

2.3 Liderazgo y su impacto en el desarrollo profesional

Estudios educativos a nivel nacional e internacional han demostrado que el liderazgo escolar, específicamente el Liderazgo Pedagógico desplegado por líderes escolares y equipos directivos, tiene un impacto significativo en el Desarrollo Profesional Docente y por consiguiente en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). Existe consenso entre los investigadores que este tipo de liderazgo se refiere a un conjunto de prácticas que deben realizar los líderes escolares para elevar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016).

Leithwood, Harris y Hopkins (2020) y Robinson, Hohepa y LLOYD (2009), luego de realizar una revisión exhaustiva de la literatura publicaron sus hallazgos en esta materia. Una de las afirmaciones de estos autores sugiere que los líderes escolares efectivos llevan a cabo un conjunto de prácticas exitosas, las cuales se resumen en cuatro dimensiones: Establecer dirección, referida a definir un propósito que motive al grupo y los motive a seguir adelante; Desarrollar a las personas, la cual se

enfoca en fomentar las capacidades profesionales de la organización; Rediseñar la organización ; atribuida a mejorar las condiciones de trabajo y por último Gestionar la instrucción, relacionado con supervisar y monitorear la enseñanza y brindar apoyo técnico a los docentes. Ambas investigaciones indican que el despliegue de las prácticas asociadas a estas dimensiones tiene un impacto directo en el desarrollo de las capacidades profesionales de docentes y por consiguiente en el mejoramiento de la educación.

Otra información relevante entregada en los estudios realizados por Leithwood, Harris y Hopkins (2008, 2020), indican que el Liderazgo Pedagógico tiene una incidencia directa en el Desarrollo Profesional Docente, al incidir directamente en las variables mediadoras del desempeño docente como las condiciones de trabajo, la motivación, el compromiso, y las capacidades (habilidades y conocimientos) del equipo. Según la investigación, a medida que las y los directores aplicaban las prácticas exitosas descritas anteriormente su influencia en la motivación, capacidades y convicciones de docentes aumentaba, lo que finalmente influyó significativamente en sus prácticas pedagógicas. Esto nos lleva a la conclusión de que los líderes deben contribuir de manera más directa en el desarrollo de las capacidades de sus docentes porque su influencia en el mejoramiento de sus prácticas es indiscutible.

De la misma manera los investigadores Hargreaves y Fullan (2014), y Bolívar (2015) respaldan este enfoque al señalar en sus estudios que las y los líderes escolares fomentan el desarrollo del capital profesional de docentes al realizar acompañamiento y retroalimentación permanente al aula, también al brindar los tiempos y los espacios que permitan el trabajo colaborativo entre docentes. Es decir, los y las líderes escolares juegan un rol clave en facilitar oportunidades de desarrollo profesional relevantes y significativas para los docentes, al establecer las bases para expandir sus conocimientos y habilidades de forma individual o colectiva lo que se traduce en una mejora continua de los procesos educativos.

Por otra parte, estudios realizados en nuestro país (Valenzuela y Horn, 2012; Weinstein, Marfán y Muñoz, 2012), señalan que el liderazgo educativo influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al incidir también en las tres variables mediadoras del desempeño docente. Según los resultados de este estudio las y los directores inciden en el aprendizaje principalmente al mejorar las condiciones de trabajo y al influir en la motivación de sus docentes, pero su incidencia es menor en la modificación de las habilidades profesionales de los docentes (Valenzuela y Horn, 2012). Esta información concuerda con los resultados de un estudio realizado por González (2024), en el cual se evidencia una debilidad que poseen directivos como formadores de docentes: el conocimiento técnico-pedagógico de las disciplinas y del DPD. Según este estudio tanto docentes como directivos

señalan la necesidad de que las y los directivos cuenten con conocimientos pedagógicos, curriculares, de las disciplinas del currículum y conocimientos específicos del DPD, para liderar de forma efectiva este proceso.

Como se ha podido observar el liderazgo pedagógico, es un factor que influye fuertemente en el desarrollo profesional de docentes. Sin embargo, aún existen ciertos desafíos que deben afrontar para poder liderar este proceso con efectividad. Una conclusión importante de los estudios realizados recalca la importancia de contar con planes y programas que estimulen la preparación específica de los líderes escolares en esta materia, que integren contenidos y metodología que les permitan resignificar su rol, contar con herramientas y conocimientos pedagógicos-curriculares para incrementar su influencia en la formación del profesorado (Valenzuela y Horn, 2012; Weinstein, Marfán y Muñoz, 2012; González, 2024).

3. Uso de datos para la mejora escolar

Los autores Hargreaves y Fullan (2014), señalan que no es posible generar cambios significativos al interior de una comunidad educativa si no conocemos el punto de partida de esta. Por lo tanto, para conocer el estado inicial en el que se encuentra una institución educativa, resulta necesario indagar y reflexionar en los datos que continuamente nuestra institución genera, estos datos permiten obtener información precisa y oportuna sobre el desempeño y el progreso de los estudiantes, lo que permite a directivos y docentes tomar decisiones informadas con el objetivo de mejorar los procesos educativos. Al establecer una cultura basada en el uso de datos en la escuela, se crean las circunstancias ideales para analizar y trabajar juntos en los métodos y sistemas utilizados, lo que permite iniciar un proceso constante de mejora (Mineduc, 2020).

En este sentido la investigadora Bernhardt (2004), señala que el análisis de datos en las escuelas sirve para: 1) Comprender dónde se encuentra la escuela, 2) Comprender cómo llegaron hasta ahí, 3) Saber si se están alcanzando los objetivos, 4) Explicar brechas y resultados no deseados, 5) Evaluar qué funciona, 6) Predecir y prevenir fracasos y 7) Asegurar éxitos. Sin embargo, pese a estos múltiples beneficios Schildkamp (2021), señala que al momento de tomar decisiones docentes y líderes educativos no recurren a los datos, sino que más bien tienden a confiar en las experiencias e intuiciones, las cuales pueden ser incorrectas o dañinas, la clave sostiene es encontrar el equilibrio entre la experiencia y el uso de datos para darle un sentido y transformar esta información en conocimiento. Este desafío nos lleva a la necesidad de que los líderes y docentes desarrollen continuamente competencias que les permitan usar datos y articularlos con su experiencia para tomar decisiones pertinentes al contexto de la escuela (Zoro, 2018).

Un estudio realizado por Parra y Matus (2016) en escuelas chilenas, señala que en Chile existe una política educativa orientada a potenciar el uso contextualizado de datos en las escuelas, pero que esta se ve impedida por la carga de funciones administrativas, asociada a rendición de cuentas y que en muchos casos se redefinen acciones en base a mejorar estos resultados externos que a la responsabilización. En el mismo estudio, se identificaron 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.

Asimismo, el Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red (2021a) subraya la relevancia del uso de datos en las escuelas como una herramienta clave para promover la mejora educativa. En su informativo se destaca que la toma de decisiones basada en datos no debe limitarse únicamente al cumplimiento de las exigencias externas, sino que debe incorporarse de manera profunda en las prácticas pedagógicas y en la cultura escolar. Al fomentar una cultura de uso de datos en las instituciones educativas, se puede transformar tanto la enseñanza como el aprendizaje, identificando fortalezas y áreas de mejora tanto en estudiantes como en el cuerpo docente.

El liderazgo desempeña un papel fundamental como facilitador en la promoción de un uso reflexivo de los datos en diferentes aspectos de la gestión escolar, como la estrategia, las relaciones interpersonales, el desarrollo del personal y la gestión del cambio organizacional (Parra y Matus, 2016). De aquí la importancia de incorporar en la propuesta de mejora un espacio para el uso reflexivo

de los datos internos y externos de la institución educativa, la realización de talleres y jornadas destinadas a docentes y directivos para el uso de datos, apoyado por las orientaciones entregadas por el ministerio en la “Guía Metodológica para el uso de datos” (2020).

4. Desarrollo Profesional

El desarrollo profesional, en su definición más general, es un proceso continuo y dinámico en el que las personas avanzan a través de diferentes etapas, cada una de las cuales se caracteriza por una serie de tareas, actividades y relaciones específicas. Este proceso implica la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, la mejora de las competencias existentes y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y profesionales (Fernández, 2002). Es decir, el desarrollo profesional es un camino de crecimiento y evolución constante que permite a los individuos alcanzar su máximo potencial en el ámbito laboral.

El Mineduc (2018) define el desarrollo profesional como un proceso formativo, que fortalece las habilidades de docentes y directivos, para adquirir una comprensión más profunda de su profesión, facilita el desarrollo y la actualización de las destrezas necesarias para reflexionar, planificar y actuar de manera efectiva con niños, jóvenes y colegas en todas las facetas y momentos de su carrera profesional. Esta definición destaca la importancia de la formación continua y el aprendizaje permanente en el ámbito educativo, subrayando la necesidad de adaptarse a las demandas cambiantes de la enseñanza y el aprendizaje.

Bajo esta mirada, se recalca el rol crucial de acompañar a educadoras, docentes y directivos en su continuo perfeccionamiento personal y profesional para garantizar una educación de calidad (Mineduc, 2018). Este proceso de acompañamiento permite a los profesionales de la educación reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de mejora y establecer metas claras. Para Hargreaves (2003), el apoyo y la orientación adecuados son fundamentales para que docentes puedan crecer profesionalmente y responder eficazmente a las demandas cambiantes del entorno educativo. En resumen, el acompañamiento a docentes y directivos no solo beneficia a los profesionales involucrados, sino que también impacta positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los y las estudiantes.

A nivel mundial, los sistemas educativos de alto desempeño han demostrado que orientar sus políticas educativas en torno al desarrollo profesional de los profesores es fundamental. El estado de Chile ha mantenido a lo largo de su historia un compromiso constante con el desarrollo profesional docente. Sin embargo, a partir del preocupante debilitamiento de la profesión en la década de 1980 y

considerando los significativos desafíos introducidos con la reforma educacional desde finales del siglo XX, se hace evidente acompañar, apoyar y desarrollar las habilidades de los profesores para que puedan alcanzar las metas educativas del siglo XXI (Barrera-Pedemonte, 2011). Estas acciones no solo buscan elevar la calidad de la enseñanza, sino también fortalecer el rol del docente como agente de cambio en el sistema educativo.

Es así como nuestro país ha impulsado una serie de políticas, con la finalidad de potenciar el desarrollo profesional al interior de los establecimientos educativos y con ello responder a las demandas educativas de nuestro país. Entre estas políticas podemos mencionar el Marco para la buena enseñanza (MLBE) en 2004, un instrumento diseñado para orientar y fortalecer la profesión docente se establece como un referente en la enseñanza al identificar un conjunto de prácticas pedagógicas esenciales para promover el aprendizaje de las y los estudiantes (Mineduc, 2008). Posteriormente, se actualiza a Estándares de la Profesión Docente en 2017, para responden a los desafíos que la sociedad le plantea a la docencia, el cual busca orientar y guiar el aprendizaje y desarrollo profesional docente, bajo la premisa de que los docentes aprenden mejor en sus contextos de trabajo, con sus colegas por medio del trabajo colaborativo (Mineduc, 2021c). Ambos instrumentos representan una nueva política que integra la formación con la práctica docente, fortaleciendo la relación entre ambos como un proceso continuo de desarrollo profesional.

Para finalizar, podemos mencionar la ley 20.903 (2016), la cual crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente. Se trata de una política integral que propone un nuevo escenario para la formación docente y directiva, ya que aborda desde la admisión a programas de formación docente hasta el desarrollo de una carrera profesional, fomentando el aprendizaje a través de la interacción entre colegas y la colaboración en redes de maestros (Ley 20.903, 2016; Mineduc, 2018). Esta política señala el rol y la labor prioritaria que deben cumplir los equipos directivos es el desarrollo de las capacidades profesionales de sus docentes, asegurándoles una formación de calidad.

En este sentido, el Mineduc en conjunto al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), han propuesto un modelo de formación profesional, que oriente la toma de decisiones en materia de Desarrollo profesional docente. El modelo del CPEIP (2018) se centra en la definición de trayectoria, la cual comprende todos los momentos que marcan la formación académica, personal y laboral del individuo: La formación inicial de calidad impartida por universidades con estándares pedagógicos y disciplinarios; el sistema de reconocimiento y promoción del DPD, que reconoce los diferentes tramos que alcanza el docente en su trayectoria, asociado a incentivos profesionales claros; y los itinerarios formativos, programas o cursos que aborden el

desarrollo de una habilidad. De esta manera, el modelo busca entregar apoyo a los profesionales en las diferentes etapas de su carrera profesional.

Por otra parte, la implementación de la nueva ley educativa ha generado una serie de desafíos para directivos en las escuelas en todo el país, quienes ahora tienen la responsabilidad de liderar el desarrollo profesional de los y las docentes de sus comunidades educativas (Carrasco y González, 2017). En materia de liderazgo se les otorga un rol fundamental en el desarrollo de las competencias de su equipo, puesto que deben fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes para mejorar la calidad de la enseñanza. La ley establece medidas para mejorar la formación y capacitación del equipo de docentes, lo que les permitirá enfrentar los desafíos en el aula y adaptarse a los cambios en el ámbito educativo (Carrasco y González, 2017).

De esta manera la ley indica que esta responsabilidad debe reflejarse en compromisos concretos detallados en el plan local de desarrollo profesional docente, el cual forma parte integral del Plan de Mejoramiento Educativo (Ley 20.903, 2016). El Plan Local de Desarrollo Profesional Docente es la herramienta que utiliza el establecimiento para organizar y llevar a cabo acciones destinadas a mejorar a sus profesores. Se enfoca en el trabajo colaborativo y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Este plan es fundamental ya que es el entorno inmediato en el que los profesores trabajan. Es crucial que el plan se centre en lo local, ya que debe adaptarse a las necesidades específicas de cada establecimiento. Esto ayuda a que la escuela sea vista como la principal impulsora de la mejora de sus docentes, lo que resulta en más y mejores oportunidades de aprendizaje para la comunidad (Mineduc, 2018).

Como podemos ver en la actualidad, los profesionales de la educación se encuentran ante nuevos roles surgidos tanto de la reforma educativa como de las demandas cambiantes de la sociedad. Sus funciones son fundamentales para mejorar la calidad educativa y garantizar aprendizajes de calidad para sus estudiantes. Por tanto, es fundamental brindarles acompañamiento y apoyo para que puedan hacer frente a estos nuevos desafíos. Un desarrollo profesional docente sólido resulta esencial para ofrecer una respuesta apropiada a las necesidades actuales del país (Guerra, 2008). Y cómo ya se mencionó el desarrollo de estas capacidades profesionales corresponde a una de las principales funciones que los equipos directivos deben realizar. Para cumplir con esta tarea, los líderes deberán apropiarse de nuevos recursos, conocimientos y herramientas que les permitan resignificar su labor y que exige la implementación de prácticas institucionales que privilegien el liderazgo pedagógico sobre los aspectos administrativos (Carrasco y González, 2017).

4.1 Formación continua

Las reformas educacionales han impulsado y desarrollado variadas modalidades de formación continua a través del tiempo. En relación a los contenidos, según Guerra (2008), podemos encontrar programas enfocados en “actualización curricular” o “actualización pedagógica”. El propósito de la primera es generar una red de trabajo con las universidades que entregan conocimiento disciplinar y pedagógico, mientras que la segunda promueve la creación de comunidades profesionales en las que docentes comparten y analizan las experiencias, contrastándolas con los resultados prácticos y la teoría.

Por otra parte, según Beca et al. (2005) desde el punto de las estrategias, se pueden nombrar tres modalidades o tipos de formación continua. Estas modalidades corresponden a:

- A. Estrategias externas de perfeccionamiento docente: Se trata de cursos o actividades de perfeccionamiento impartidos por profesionales externos al establecimiento educativo, con duración variable y realizados fuera de él, y certificados por la institución capacitadora responsable. Estos programas suelen enfocarse en temáticas pedagógicas generales o en administración educativa, con poca profundización en contenidos disciplinares y didácticas específicas.
- B. Estrategias de perfeccionamiento entre pares: se fundamenta en la noción de red, donde un grupo de docentes en ejercicio desarrollan formas de perfeccionamiento entre pares.
- C. Estrategias mixtas: Estas estrategias de perfeccionamiento entre pares buscan fortalecer las prácticas de enseñanza y fomentar el intercambio de experiencias, con la participación de un agente externo capacitado por equipos técnicos y el uso de materiales de apoyo. Se caracterizan por tener una estructura y horarios definidos, así como operar en un espacio local específico.

Ahora bien, sobre la efectividad de las estrategias externas, la mayor parte de las investigaciones han establecido resultados desalentadores. De acuerdo con Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim, y Santoro (En Bautista y Ortega-Ruiz, 2015) cada año las instituciones invierten grandes cantidades de dinero en capacitaciones externas, en las cuales los y las docentes se convierten en receptores pasivos, donde no se les ofrece la oportunidad de colaborar. Estas acciones fracasan debido a la falta de estructuras, para ofrecer retroalimentación y apoyo permanente.

Por el contrario, las estrategias de desarrollo profesional docente de alta calidad les ofrecen oportunidades de aprendizaje activo: explorar, reflexionar y discutir; trabajo colaborativo con sus pares; retroalimentación constructiva y apoyo permanente. (Bautista et al., 2015; Desimone, 2009;

Sherin & Han, 2004 en Bautista y Ortega-Ruiz, 2015). Es decir, las estrategias más efectivas para el DPD son aquellas relacionadas con el trabajo entre pares, que permiten la reflexión y análisis de las prácticas docentes por largos periodos de tiempo.

En conclusión, las diferentes modalidades de formación continua ofrecen a los y las docentes distintas oportunidades de formación profesional. Las estrategias externas de formación deben proporcionar al equipo los conocimientos y competencias necesarias para producir sus propios procesos de desarrollo profesional. Como ha sido expuesto, las estrategias de formación que tienen un mayor impacto son aquellas que permiten el análisis y la reflexión entre docentes, por lo tanto, la clave está en desarrollar actividades que permitan aprovechar el máximo potencial de ambas modalidades, enfocadas en el trabajo colaborativo entre docentes.

4.2 Observación y retroalimentación como estrategia de DPD

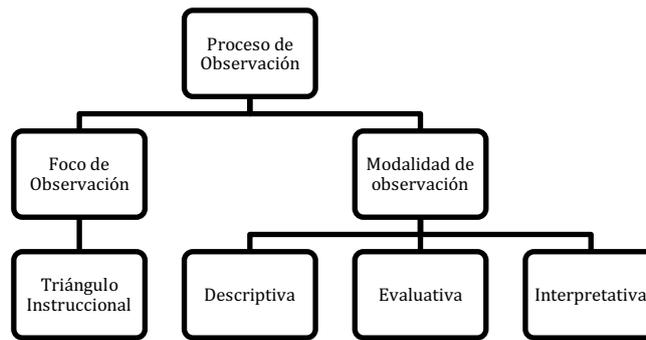
En la actualidad, la política educativa chilena destaca la importancia de que los directivos escolares desempeñen un rol activo en el acompañamiento a los profesores, enfocado en el liderazgo pedagógico (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). Este enfoque busca fortalecer las prácticas docentes y, en última instancia, mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes.

El acompañamiento docente se define como una acción que surge de la supervisión educativa. Según Maureira (2015), se trata de una modalidad de trabajo que implica "caminar junto con los actores escolares en un diálogo horizontal y permanente, y en un contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos" (p. 2). Es una modalidad de formación basada en una relación de ayuda.

La observación y la retroalimentación conforman dos subprocesos fundamentales que permiten la evaluación directa de la calidad de la práctica de enseñanza-aprendizaje. Mediante estos métodos, los directivos pueden observar y analizar las prácticas docentes, identificando elementos positivos y negativos, y brindando consejos constructivos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La observación: Al realizar una observación de clases, se debe tener en consideración dos procesos, por un lado, el ¿Qué se observa?, relacionado con el foco de observación, dirigir la atención aquello que es relevante del Triángulo instruccional y el ¿Cómo se observa? Relacionado con las habilidades para describir, interpretar y evaluar lo observado (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011; Sherin y Van Es, 2009; en Muller, et al., 2014). De esta manera se distinguen tres modalidades de observación que varían desde la descripción, interpretación y evaluación de lo observado.

Figura 3: Elementos del proceso de observación



Fuente: Elaboración propia a partir de Müller, 2014.

La retroalimentación: es un proceso que provee información sobre las competencias y habilidades personales, estimulando un proceso sistemático de reflexión sobre lo que los y las docentes saben y hacen, en el contexto de su desempeño y sus consecuencias. A través de la retroalimentación, el equipo directivo puede ayudar a los profesionales de la educación a identificar áreas fuertes y débiles en su práctica docente, y a desarrollar estrategias para mejorarlas (Anijovich, 2010; Insuasty & Zambrano, 2011; En Müller, et al. 2014).

El modelo de Retroalimentación de Tunstall y Gipps (1996: En Müller, et al. 2014), distingue entre retroalimentación centrada en la tarea (Descriptiva) y centrada en la persona (Evaluativa). De acuerdo con Müller et al. (2014) los líderes que utilizan este tipo de retroalimentación promueven la autoeficacia docente. Asimismo, la retroalimentación centrada en la tarea potencia la reflexión docente acerca de su práctica y cómo mejorarla.

Figura 4: Modalidades de retroalimentación

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

Fuente: Tunstall y Gipps (1996) en Müller et al. (2014).

Estudios recientes, realizados en materia de observación y retroalimentación, han demostrado que cuando directores y docentes reciben formación en esta materia, cambian su foco y modalidad de observación, desde una perspectiva principalmente centrada en el profesor a una perspectiva que incorpora los distintos elementos del denominado triángulo instruccional, más rica en descripción y uso de evidencia (Leiva, Montecinos y Aravena, 2016; Müller, et al. 2014). El estudio

contribuye a ejemplificar cómo se pueden influenciar cambios en la calidad del liderazgo pedagógico de directivos, proporcionándoles herramientas para movilizar sus prácticas y fortalecer el desarrollo profesional de sus docentes.

4.3 Importancia de trabajo colaborativo y la confianza en el acompañamiento

El acompañamiento pedagógico es un sistema diseñado para apoyar y enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que tanto el acompañante como el acompañado se ven beneficiados en su desarrollo personal y profesional. Es importante no confundir el acompañamiento con monitoreo o supervisión que son procedimientos que están más relacionados al control o supervisión de las prácticas educativas, que al trabajo en conjunto. Para que el acompañamiento se realice de manera efectiva, requiere de dos elementos claves que le permitan desarrollarse como un sistema formativo para el DPD: el trabajo colaborativo y la generación de un ambiente de confianza (Mellado, 2016). Ambos elementos en conjunto con las interacciones que se den entre las partes posicionan este proceso como una estrategia integral que permite tanto el intercambio de experiencias como de conocimientos orientados a la mejora de la práctica educativa.

El trabajo colaborativo es un proceso complejo, el cual se construye sobre la confianza, la comunicación abierta y el respeto mutuo, donde los miembros comparten, analizan e investigan en conjunto sobre sus prácticas pedagógicas (Mineduc, 2019c; Montecinos; 2021). La colaboración genera oportunidades para aprender de otros profesionales, abordando los desafíos de manera conjunta a través del intercambio de conocimientos y prácticas pedagógicas, es un pilar fundamental del acompañamiento al aula, ya que, permite a líderes y docentes trabajar en conjunto para potenciar el desarrollo profesional y mejorar de la calidad educativa. El trabajo colaborativo fortalece el aprendizaje individual y colectivo, pero además promueve un entorno más cohesionado y efectivo, donde cada miembro puede contribuir a la mejora integral del proceso educativo. En este sentido, los y las líderes juegan un rol fundamental en crear y mantener esta cultura de trabajo colaborativo y aprendizaje profesional (Montecinos, 2021).

El Mineduc (2019c), a través de su serie de orientaciones para promover el trabajo colaborativo entre docentes y directivos, señala los siguientes beneficios:

- Aumenta las posibilidades de encontrar soluciones a los desafíos de aula: ya que implica un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de discuten, retroalimentan y reformulan generando nuevas propuestas.

- Genera cohesión y sinergia en el equipo: al contrastar diferentes puntos de vista, se permite unificar criterios entre las partes, creando una red de apoyo para la labor profesional.
- Incrementa el capital social y genera altas expectativas: Las redes de colaboración y el trabajo coordinado entre los diferentes actores, potencia el capital social, generando más niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre los pares. Lo que lleva a una cultura de mejoramiento continuo y de alta capacidad.
- Optimiza el uso del tiempo y de los recursos: La colaboración permite compartir la carga de trabajo y obtener provecho de los conocimientos que existen en la escuela.

Por otra parte, la confianza entendida desde una perspectiva interpersonal puede definirse como la expectativa positiva que tenemos de manera individual o colectiva, sobre el comportamiento de una persona o los miembros de una organización (Fukuyama, 1995). La confianza no solo facilita la interacción social, sino que también fomenta un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, esencial para el desarrollo de relaciones saludables y productivas al interior de una organización.

Para las entidades educativas, establecer vínculos de confianza entre pares es un elemento fundamental, ya que, no solo permite superar la incertidumbre y la ansiedad frente a las acciones de otros, sino que también permite establecer un ambiente de trabajo en el que las personas se sienten seguras al expresar sus ideas y preocupaciones (Razeto, 2009; Tschannen-Moran y Gareis, 2017). Un ambiente de confianza potencia el trabajo en conjunto, facilitando el intercambio pedagógico entre los profesionales lo que potencia el aprendizaje profesional y el crecimiento colectivo.

En este sentido, los y las líderes juegan un rol fundamental, el estudio realizado por Tschannen-Moran y Garris (2017), indican que los líderes escolares establecen lazos de confianza que animan a los y las docentes a alcanzar mayores niveles de logro, por el contrario, cuando, docentes y directivos no confían los unos en los otros tienen a disminuir su compromiso con la institución. Los líderes tienen gran influencia en el clima de confianza que se instaure en la escuela, por lo tanto, sus esfuerzos se deben focalizar en construir relaciones de confianza y establecer un ambiente de aprendizaje positivo, para que el equipo comparta sus inquietudes-conocimientos y estén abiertos al aprendizaje con sus pares (Montecinos, 2021).

Para Tschannen-Moran y Gareis (2017), el liderazgo escolar es un factor central en la promoción de la confianza dentro de la organización educativa, para estos autores un líder confiable respeta y practica los seis comportamientos centrales de la confianza:

- Apoyar y cuidar al equipo, fomentar el apoyo entre pares.

- Asegurar el respeto en las relaciones dentro del equipo.
- Trabajar de forma honesta siendo auténtico al actuar.
- Permitir a equipo participar en la toma de decisiones y compartir información relevante.
- Asegurar el logro de un trabajo de calidad.
- Cumplir con la promesas y decisiones tomadas.

En resumen, el trabajo colaborativo y el establecimiento de la confianza son dos elementos esenciales del acompañamiento pedagógico, ya que, potencian la creación de un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo profesional al interior de las organizaciones educativas, corresponden a dos elementos que se encuentran en constante interacción. Por su parte, la colaboración fomenta el intercambio conocimientos y experiencias, que enriquecen la práctica pedagógica y permite abordar de manera más efectiva los desafíos educativos. Por otro lado, la confianza fortalece las relaciones interpersonales entre pares y permite el desarrollo de un espacio donde los miembros se sienten seguros al compartir sus inquietudes y reflexiones. En conjunto estos elementos, contribuyen a generar una comunidad de aprendizaje, capaz de mejorar progresivamente los aprendizajes de profesionales y estudiantes.

5. Estrategia de Mejora: Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje

El desarrollo Profesional Docente, es un proceso constante que incluye varias oportunidades y experiencias planificadas de forma sistemática para promover el avance y desarrollo del trabajo docente. En este sentido el liderazgo de los equipos directivos cumple un rol esencial, ya que, un líder efectivo puede influir en el comportamiento de los miembros del equipo, promoviendo la colaboración y aumentando la productividad. Por lo tanto, es preciso capacitar a los equipos directivos, para que puedan acompañar y retroalimentar estos procesos, de manera que ayuden a sus docentes a identificar áreas de mejora e implementar estrategias efectivas en su práctica pedagógica, fomentando el crecimiento profesional de sus educadores.

Considerando la línea base de esta investigación, ante la necesidad de sistematizar instancias de desarrollo profesional que se ajusten a las necesidades del cuerpo docente. Se propone implementar la estrategia Conversaciones y Caminatas de Aprendizaje (CCA), cuyo propósito es ayudar a los líderes escolares a entender cómo pueden apoyar la instrucción docente en el aula. Por medio de las CCA, se busca proporcionar a los y las líderes escolares una herramienta para que desarrollen y mejoren sus competencias de liderazgo por medio de la observación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas.

Las CCA constituyen una aproximación sistémica y no evaluativa para conocer lo que está sucediendo al interior de las aulas. La realización sistemática de CCA permite reunir evidencias de la enseñanza que realizan los profesores y la mejora de los estudiantes a través de 5 preguntas claves, que permiten indagar de manera no amenazante en el porqué de las decisiones que se toman en el aula. De esta manera los líderes podrán entregar apoyo y asistencia a través del tiempo para lograr un aprendizaje profesional más profundo, si es que la enseñanza no está produciendo los efectos esperados.

En nuestro país el Ministerio de Educación ha señalado que una forma de promover el desarrollo profesional de los docentes es a través de la retroalimentación de las prácticas pedagógicas. En este sentido señala a las CCA como una modalidad que permite lograr este objetivo y entrega orientaciones para instalar esta modalidad al interior de los establecimientos educativos del país (Mineduc, 2019b).

Dentro de las principales características de esta modalidad podemos señalar: Establece un foco de observación que permite recopilar información para reflexión y retroalimentación, y enriquecer las prácticas docentes. Están diseñadas para aumentar el número de clases observadas. Fomentan la observación entre pares, facilitando la retroalimentación y el diálogo sobre las prácticas pedagógicas, e involucran a los directivos para identificar áreas de mejora y desarrollo profesional en la institución educativa.

Considerando los aportes de Sharrat (2016), Mineduc (2019b) y el protocolo proporcionado por +Comunidad, se muestran a continuación las etapas para la implementación de la estrategia:

1. **Establecer un marco común:** Para establecer los propósitos y el alcance de la estrategia, contextualizar la implementación de la estrategia considerando las características de la escuela.
2. **Establecer foco de observación:** Etapa en la que se define que observar (foco) y para qué (sentido). Si se centrará en una práctica pedagógica o un aprendizaje específico. Para establecer expectativas claras de lo que se espera alcanzar y con qué enfoque serán utilizados los datos. El foco debe ser coherente con las necesidades de mejora de la escuela, preciso en su construcción y observable en el tiempo que se realizan las caminatas.
3. **Observación de clases:** El equipo realiza caminatas de aprendizaje y reúne evidencia de la enseñanza que realizan los profesores y del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Para ello realizan las cinco preguntas propuestas por Sharrat (2016), para indagar en el “Cómo” y

“para” del aprendizaje: ¿Qué estás aprendiendo? ¿Cómo lo estás haciendo? ¿Cómo lo sabes? ¿Cómo puedes mejorar? ¿A dónde vas para pedir ayuda cuando tienes una pregunta?

4. **Retroalimentación:** Después de la caminata, es fundamental que el equipo de observadores se reúna para compartir sus registros, analizar los puntos de acuerdo y desacuerdo sobre lo observado, y determinar los temas a tratar en la retroalimentación. Los y las líderes escolares indagan de manera no amenazante en el porqué de las decisiones tomadas en la enseñanza.
5. **Desarrollar un plan de acción:** Si la enseñanza no está produciendo los resultados esperados, los y las líderes escolares deben desarrollar un plan de acción que brinde apoyo y asistencia continua a docentes. Desarrollando un proceso de aprendizaje profesional específico enfocado en estrategias y técnicas efectivas para abordar el progreso de los y las estudiantes. Posterior a la elaboración del plan, los líderes apoyan y realizan seguimiento al plan y los acuerdos tomados.
6. **Sistematización de aprendizajes:** finalmente los líderes escolares sistematizan los aprendizajes obtenidos de la implementación de la estrategia. Para ello se guían a través de las siguientes interrogantes: ¿Qué hemos aprendido como escuela? ¿Que necesitamos implementar más profundamente? ¿Existe un aula que pueda recomendarse como “Aulas de demostración”?

Esta estrategia, tiene como objetivo principal apoyar a los líderes escolares para mejorar la instrucción en el aula, a través de las caminatas y conversaciones de aprendizaje se espera que los líderes reúnan evidencia valiosa sobre el proceso de enseñanza y las diferentes prácticas que se llevan a cabo al interior de las aulas (Sharrat, 2016). Con el fin de brindar apoyo, asistencia técnica y orientación profesional a directivos y docentes. En este sentido, por medio de esta estrategia y en compañía del amigo crítico, el equipo técnico pedagógico se involucra durante todo el proceso de la implementación de la estrategia.

En la presente propuesta, la estrategia Caminatas y conversaciones de aprendizaje se llevará a cabo en dos ciclos, durante el segundo semestre. Como el objetivo de esta estrategia es maximizar la cantidad de docentes observados, se propone realizar una visita a cada docente del establecimiento en la jornada de la mañana y en la tarde, lideradas por el equipo directivo y técnico pedagógico. Para apoyar la implementación de la estrategia tanto para directivos como docentes, se incluirán instancias de formación para cada estamento, además del acompañamiento del experto que cumple el rol de amigo crítico de los líderes de la comunidad.

El procedimiento a seguir se basa en las fases establecidas en el documento “Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica” elaborado por el Centro +Comunidad (2022, p. 9). Dónde se estipula el protocolo para la implementación de Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje. A través de su aplicación, se potenciarán las prácticas pedagógicas de los profesores y de liderazgo, relacionadas con la supervisión de la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

Conclusiones

La elaboración de este trabajo revela y afirma que iniciar un proceso de cambio en un establecimiento educativo es un proceso largo y complejo que requiere de la colaboración de diversos actores de la comunidad para garantizar su sostenibilidad a lo largo del tiempo (Centro de Liderazgo para la Mejora en Red, 2021b). Asimismo, destaca la crucial importancia del equipo directivo en la orientación y potenciación del Desarrollo Profesional de sus docentes, ya que su liderazgo es fundamental para crear las condiciones que permitan a docentes el desarrollo de habilidades-competencias que permitan mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y con ello la calidad educativa.

Al realizar un análisis detallado de las prácticas de liderazgo desplegadas por el Equipo Directivo del establecimiento, se han revelado áreas clave para mejorar el Desarrollo Profesional tanto de docentes como directivos. El principal problema de la institución educativa radica en la baja sistematización de prácticas de liderazgo pedagógico para desarrollar instancias de Desarrollo profesional docente al interior de la comunidad educativa. Los descubrimientos obtenidos a lo largo de esta investigación indican que el Equipo Directivo ha tenido un bajo despliegue en prácticas relacionadas con el acompañamiento al aula, la retroalimentación de sus prácticas y la generación de condiciones para desarrollar las capacidades profesionales, lo que ha incidido en el logro de los y las estudiantes. Esto concuerda con lo expuesto en otras investigaciones nacionales que indican que la principal debilidad del directivo como formadores de docentes radica en lo técnico-pedagógico, es decir el desarrollo de habilidades profesionales de los docentes (Weinstein, Marfán y Muñoz, 2012).

Por lo tanto, los resultados de esta investigación resaltan la urgencia de potenciar y fortalecer el liderazgo pedagógico del equipo directivo, en el área instruccional, que les permita proporcionar apoyo técnico-pedagógico a sus docentes, fomentar el crecimiento profesional, crear un ambiente de confianza y colaboración en la institución educativa. En otras palabras, brindar las condiciones que permitan instaurar instancias de trabajo colaborativo al interior de establecimiento educativo que sean regulares y estructuradas, que faciliten a los y las docentes compartir experiencias, reflexionar sobre sus métodos pedagógicos y recibir retroalimentación constructiva para mejorar su desempeño profesional, incidir en las condiciones de trabajo y la motivación docente (Weinstein, Marfán y Muñoz, 2012).

La propuesta de mejora presentada en este escrito, basada en las características del establecimiento y la literatura especializada, apuntan a generar un cambio en la institución educativa, por medio de una estrategia que promueve principalmente el desarrollo de las capacidades directivas

a través de la observación y la retroalimentación. Utilizando como base y fundamento las directrices entregadas por el Ministerio de Educación como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), las Orientaciones para realizar Observación y Retroalimentación Pedagógica y Manuales desarrollados por el Centro de Liderazgo para la Mejora en Red para el Mejoramiento de Problemas de Prácticas. Es así como se propone implementar la estrategia “Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje” para responder al principal problema de la institución educativa fortalecer las prácticas directivas de acompañamiento y retroalimentación en el aula.

La propuesta busca implementar acciones que permitan a través del intercambio de experiencias, la reflexión pedagógica, el monitoreo de la enseñanza y la sistematización de las experiencias, potenciar el liderazgo directivo y fomentar el Desarrollo profesional de Docentes. Primeramente, al proporcionar formación al equipo directivo para la realización de los procesos de observación y retroalimentación, además de capacitación para implementar la estrategia de forma efectiva; Segundo al establecer las condiciones y espacios necesarios para el análisis y la reflexión de las prácticas pedagógicas y de los datos existentes. Por último, al retroalimentar de manera efectiva de acuerdo con la evidencia recaudada se pueden establecer metas y objetivos de trabajo a corto y largo plazo, que fomenten la mejora continua al interior del establecimiento.

A partir de los aprendizajes obtenidos, se proyecta mejorar y replicar nuevos ciclos de Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje, enfocadas en unificar criterios respecto a prácticas de enseñanza que hayan resultado exitosas de la primera experiencia, para maximizar y potenciar los aprendizajes de los y las estudiantes. Con la puesta en marcha de la propuesta se proyecta que el equipo directivo logre implementar y sistematizar acciones que fomenten el desarrollo profesional de docentes basado en las necesidades observadas de sus prácticas pedagógicas, a través de la participación colaborativa y activa del cuerpo docente en la planificación de experiencias de aprendizaje profesional y del acompañamiento permanente al aula.

Se proyecta al año siguiente de la implementación de la estrategia, ampliar la participación de esta experiencia junto a docentes de otros ciclos y asignaturas, establecer las Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje como una estrategia formativa permanente, que se ajuste a las necesidades del establecimiento. Asimismo, la implementación de esta propuesta abre el camino para en un futuro implementar estrategias de desarrollo profesional más complejas como el estudio de clases, sentando las bases para este proceso. Se sugiere incorporar estas estrategias dentro del plan local de formación docente, como estrategia en el Plan de mejoramiento escolar para dar contexto y obtener los recursos necesarios para su instauración.

Como se mencionó anteriormente la propuesta se basa principalmente en potenciar el Liderazgo Pedagógico del equipo directivo, ya que, fue una de las prácticas más descendidas del estudio. Sin embargo, los resultados cuantitativos y cualitativos entregados por la investigación evidencian que existen otras dimensiones de prácticas de liderazgo descendidas, por lo tanto, este estudio busca abrir las condiciones para generar e implementar nuevas estrategias a futuro, que permitan abordar de manera integral las necesidades del establecimiento educativo.

Como reflexión personal, los resultados obtenidos en esta investigación subrayan la importancia que tiene en un establecimiento educativo el liderazgo que ejerce dirección y su equipo. El éxito de cualquier institución educativa requiere de un liderazgo pedagógico efectivo; un director que carezca de apoyo técnico, que no promueva el crecimiento profesional de sus docentes ni fomente un ambiente de confianza y colaboración en la institución educativa, estará limitando tanto a sus docentes como a sus estudiantes para alcanzar su máximo potencial. Por lo tanto, este estudio entrega evidencias y directrices para fortalecer el despliegue de estas prácticas e impulsar el impacto de un buen liderazgo al interior de una institución educativa.

En síntesis, esta propuesta de mejora busca impulsar cambios significativos y positivos en las prácticas escolares, con el objetivo de elevar la calidad educativa y el rendimiento académico de los estudiantes. A través de un enfoque de mejora continua, se busca fortalecer el desarrollo profesional docente a través de un liderazgo efectivo, impactar positivamente en el aprendizaje de los y las estudiantes y fomentar una cultura escolar basada en la colaboración y la excelencia académica. En resumen, la propuesta de mejora en educación es fundamental para promover la innovación, la adaptación a los cambios y la construcción de una comunidad escolar comprometida con la mejora continua y la calidad educativa.

Referencias Bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (2023). Resultados Educativos 2022. Recuperado de: <https://www.simce.cl/?rbd=17693>

Agencia de la Calidad de Educación. (2018). Informe de Resultados Educativos Educación Básica 2017 para Docentes y Directivos. Santiago. Recuperado de: http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICAS_2018_RBD-17693.pdf

Agencia de la Calidad de Educación. (2019). Informe de Resultados Educativos Educación Básica 2018 para Docentes y Directivos. Santiago. Recuperado de: http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2017/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICAS_2017_RBD-17693.pdf

Anderson, S. (2010). Instructional leadership: How good leaders make a difference. *Education Canada*, 50(3), 10-13.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.

Aravena, F. (2019). Preparando la observación de Aula: Construyendo sentido compartido. En Montecinos, C., Dorén, M. y Roseande, A. (Ed.), *BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO: 10 herramientas para impulsar la mejora escolar (8-15)*. Líderes Educativos.

Aravena, F. (2023). Cuatro actividades para evaluar formativamente el Desarrollo Profesional Docente (DPD). *Práctica de Liderazgo*. Líderes Educativos.

Aravena, F. (2024). Remirando nuestros instrumentos de observación de clases. *Práctica de Liderazgo*. Líderes Educativos.

Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.

Aziz, C. y Petrovich, F. (2019). La teoría de la acción, en acción. Nota Técnica N° 1. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile

Barrera-Pedemonte, F. (2011). El desarrollo profesional continuo de los profesores en Chile. Devenir histórico y desafíos actuales. Editorial Académica Española.

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press. Collier Macmillan.

Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. *Sychology, Society, & Education*, 7(3), 343-355. DOI:10.25115/psye.v7i3.514.

Beca, C., Montt, P., Sotomayor, C., García, J. y Walker, H. (2005). Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente. Gobierno de Chile.

Bellei C., Vanni, X., Valenzuela, J.P., & Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, (3).

Bellei, C., Valenzuela J., Vanni X. y Contreras, D. (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. Estrategias y uso de integración. Barcelona.

Bernhardt, V. (2004). Continuous improvement: It takes more than test scores. ACSA Leadership. Recuperado de: http://eff.csuchico.edu/downloads/SFHS10_11/TestScores.pdf

Bolívar, A. (2010). EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU PAPEL EN LA MEJORA: UNA REVISIÓN ACTUAL DE SUS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES. *Psicoperspectivas*, 9(2). Doi: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (361), 23–27.

Brown, M., Treviño, L. y Harrison, D. (2005). Liderazgo ético: una perspectiva de aprendizaje social para el desarrollo y las pruebas de construcciones. *Comportamiento organizacional y procesos de decisión humana*, 97 (2), 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>

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. *Educación y ciudad*, 33, 63-74

Centro de Liderazgo para la Mejora en Red (2021a) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 2. Concepción, Chile: +COMUNIDAD

Centro de Liderazgo para la Mejora en Red. (2021b). Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 3. Concepción, Chile.

Centro de Liderazgo para la Mejora en Red. (2022). Informe proyecto Planes de desarrollo Profesional Docente. Línea de investigación y generación de conocimiento.

Centro de Liderazgo para la Mejora en Red. (s/f). Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica. Centro de liderazgo educativo para la mejora en red: Concepción, Chile.

Colegio Nueva Los Lobos (2017). Proyecto educativo Institucional Colegio Nueva Los Lobos (2017-2020). Recuperado de:
<http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/17693/ProyectoEducativo17693.pdf>

Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. Doi:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>

Cox, C. (2003). Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En Cox (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile (19-113)*. Editorial Universitaria.

Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27.
<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052007000100001>

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

Escudero, J. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Revista de Formació de Professorat*, 4, 1-4.

Fernández, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de Gestión*, 2(1), 65-90.

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., y Wang, W. (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.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Chapter 2: the meaning of educational change. Fifth Edition, Columbia University.

- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2021). ENTREVISTA A MICHAEL FULLAN: El foco de los procesos de cambio está en la cultura, la colaboración y el aprendizaje. *Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar*, Número 3, 5 -9. Concepción, Chile.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2015). *Praise for Coherence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Gajardo, J. (2021). HERRAMIENTA DE LIDERAZGO: ¿Cómo enmarcar problemas de práctica? La generación de sentido para el uso de datos. En el *Boletín de Apoyo a la mejora escolar*, Número 2, 12-18. Centro de Liderazgo para la Mejora en Red. Concepción, Chile.
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- González, P. (2024). *Liderar el Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas de un grupo de directivos chilenos*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 193-215.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., y Jesson, D. (1999). *Improving schools: performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- Guerra, P. (2008). *Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos*. *Revista Iberoamericana de educación*, 45(1), 1–10. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4512160>.
- Hallinger, P., y Heck, R. (2010). *Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?* *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 654–678.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. *Perfiles Educativos*, 25 (102), 88-90.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata, 240 pp.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Managing research and development personnel: An application of leadership theory*. *Research Management*, 12(5), 331-338.

Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.

JUNAEB. (2023). Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/ive/>

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En Riley, K. y Louis, K. (Eds.), *Leadership for Change and School Reform*. London: Routledge Falmer.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27-42.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.

Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research an Educational Improvement / Ontario Institute for School Leadership.

Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>

Leiva, M., Montecinos, C., y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. *RELIEVE*, 22(2). doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>

Ley 20.248 (2008). Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001&idParte=8021317&idVersion=2018-06-09>

Ley 20.903 (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas?. *Cuaderno de Educación*, 66, 1- 10. Facultad de Educación: Universidad Alberto Hurtado.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Quinta Edición. Madrid. ISBN: 978-84-832-2687-2

Mellado, M. (2016). Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. Liderazgo educativo: Universidad Diego Portales. Recuperado de <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-desarrollo-profesional-docente/>

Mineduc. (2005). Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. División de Educación General. Ministerio de Educación: Chile.

Mineduc. (2008). Marco para la buena enseñanza. Chile. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

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

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

MINEDUC. (2018). Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo. Antecedentes para la Elaboración de Orientaciones y Bases Técnicas. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2230/mono-602.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mineduc. (2019a). 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.

Mineduc. (2019b). CAMINATAS PEDAGÓGICAS. Serie Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas: Gobierno de Chile.

Mineduc. (2019c). Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela. Santiago de Chile: Ministerio de educación. URI: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mineduc. (2020). Guía Metodología para el Uso de Datos. Agencia de la Calidad. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Mineduc. (2021a). Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. División Educación General DEG. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Mineduc. (2021b). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Decreto Supremo de Educación N° 27/2020 Unidad de Currículum y Evaluación . Santiago, Chile.

Mineduc. (2021c). Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP: Ministerio de Educación.

Monje, C. (2010). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. Neiva.

Montecinos, C. (2021). Tips para movilizar el fortalecimiento de las unidades educativas a través del trabajo colaborativo. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la mejora escolar: Pontificia Universidad Católica.

Montecinos, C., y Uribe, M. (2016). Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico. Nota Técnica N°1, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Muller, M., Volante, P., Grau, V. y Preiss, D. (2014). Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. Psykhe, 23(2), 1-12. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v23n2/art06.pdf>

Murillo, F. y Hernández-Castilla, R. (2015) Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21(1), pp. 1-20. Universitat de València Valencia, España.

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, 10(1), 26-43.

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

Pianta, R. y Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. Educational Researcher, 38(2), 109–119.

Pozo, C. (2019). Observación sin juicio: Herramientas para líderes pedagógicos. En Montecinos, C., Dorén, M. y Roseande, A. (Ed.), BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO: 10 herramientas para impulsar la mejora escolar, (8-15). Líderes Educativos.

Razeto, A. (2009). La confianza interpersonal entre profesores y directores de escuelas: un pilar fundamental para la implementación de políticas y programas educativos. Foro Educativo, número 15, 57-81.

Rivero, E. (2019). Panel de Retroalimentación: Un dispositivo para la mejora de prácticas y productos en el nivel intermedio. Líderes Educativos.

Robinson, M., Lloyd, C. y 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, 12(4), 13-40.

Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.

SCHILDKAMP, K. (2021). ENTREVISTA A KIM SCHILDKAMP: El uso de datos no debiera ser un esfuerzo individual sino colectivo. En Boletín de Apoyo a la mejora escolar, Número 2, 6-11. Centro de Liderazgo para la Mejora en Red. Concepción, Chile.

Sharrat, L. (2016). Liderando con los Aprendizajes en Mente. Fundación Educacional Arauco. <https://docplayer.es/83653960-Liderando-con-los-aprendizajes-en-mente.html>

Solf, A. (2007) La organización que aprende y su aporte al proceso de cambio. Persona, (10), 29-47 Universidad de Lima Lima, Perú.

Spillane, J. (2006). Distributed Leadership. London: Jossey-Bass.

Spillane, J., Halverson, R y Diamond, J. (2004), Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. Journal of Curriculum Studies, 36(1), 3-34.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de caso. Segunda Edición. Ediciones Morata. Madrid.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. In How school leaders contribute to student success (pp. 153-174). Springer, Cham

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe técnico N°5. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). INFLUENCIA DEL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES. ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.

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. y Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.

Weinstein, J., Marfán, J., y Muñoz, G. (2012). ¿COLEGAS Y JEFES? LA VISIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN CHILE. En ¿Colegas y jefes?, la visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile, 255-280.

Zepeda, E. (2021). COLUMNA DE OPINIÓN: La necesidad y el carácter de urgencia en la Gestión del Cambio. Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 3. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.

Zoro, B. (2018). ¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora [archivo PDF]. Líderes Educativos: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-usar-los-datos-de-los-datos-al-saber-contextualizado-para-liderar-la-mejora/>.