

**PROPUESTA DE MEJORA PARA EL FORTALECIMIENTO DE  
PRÁCTICAS DIRECTIVAS DE MONITOREO DE LA  
ENSEÑANZA, ACOMPAÑAMIENTO Y RETROALIMENTACIÓN  
DOCENTE EN UN COLEGIO MUNICIPAL DE LA COMUNA DE  
TALCAHUANO**

Trabajo de Grado para el programa de Magíster en Gestión y  
Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción

Tutor Proyecto:  
Jorge Rojas Bravo, PhD

Autora:  
Victoria Montero Cifuentes

Concepción, abril de 2024

## Índice

Introducción .....	4
Resumen .....	6
Capítulo 1: Antecedentes del establecimiento.....	7
1. Antecedentes del contexto del establecimiento .....	8
2. Resultados de aprendizaje y evaluaciones externas.....	10
2.1 Resultados académicos .....	11
2.2 Resultados de IDPS .....	13
3. Síntesis de la caracterización.....	14
Capítulo 2: Presentación de línea base.....	16
1. Objetivos de indagación.....	17
2. Antecedentes metodológicos .....	17
3. Análisis cuantitativo.....	23
4. Análisis cualitativo.....	41
5. Discusión de los resultados .....	48
6. Árbol de problema .....	51
Capítulo 3: Propuesta de mejora .....	52
1. Resumen de la propuesta .....	53
2. Objetivos .....	54
3. Cuadro de resultados esperados .....	55
4. Diseño de actividades .....	60
Capítulo 4: Fundamentación teórica .....	70
1. Proceso de cambio y mejora educativa .....	72
1.1. Cultura de uso de datos .....	75
1.2. Amigo crítico .....	77
2. Liderazgo educativo .....	79
2.1. Liderazgo Pedagógico .....	80
2.2. Gestión curricular .....	82

3. Desarrollo profesional docente .....	84
3.1. Formación continua .....	88
3.2. Observación y Retroalimentación docente.....	88
3.3. Estudios de clase .....	90
Conclusiones .....	94
Referencias bibliográficas .....	96

## INTRODUCCIÓN

En un mundo en constante evolución, el ámbito educativo enfrenta desafíos cada vez más complejos y exigentes. La mejora continua y el cambio son imperativos inevitables para garantizar que las instituciones escolares satisfagan las necesidades de una sociedad en transformación. Por tanto, el cambio y la mejora educativa suponen desafíos para los líderes escolares. Variados estudios, tanto nacionales como internacionales, han evidenciado que los factores institucionales que mayor impacto provocan en el aprendizaje son las prácticas docentes al interior del aula, y por otro el liderazgo, siendo este último el catalizador que permite que todos los elementos del sistema se combinen (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Anderson, 2010).

En línea con lo anterior, el presente estudio se relaciona con las temáticas de Cambio y Mejora Educativa, Liderazgo Pedagógico y Desarrollo Profesional Docente. Específicamente, se examina la realidad de una comunidad educativa de la comuna de Talcahuano, a partir de un análisis detallado y crítico, tanto del liderazgo del Equipo Directivo como de la interacción docente, a través del levantamiento de la línea base, es decir el ofrecimiento de las apreciaciones y las evidencias sobre su situación inicial en la comunidad escolar. Seguidamente, el diseño de un plan de mejora educativa basado en los elementos teóricos y empíricos que dan respuesta a partir de los datos. En otras palabras, esta investigación se centró en examinar críticamente el estado de estas variables al interior de la institución, sistematizando su estado mediante el árbol de problemas para luego proponer soluciones concretas y viables que puedan transformar las prácticas educativas tradicionales en modelos más dinámicos y centrados en el aprendizaje de los estudiantes. A través de estrategias de liderazgo escolar efectivas, se explorarán diversas dimensiones del cambio y la mejora escolar con el objetivo de ofrecer un marco integral para la transformación educativa. Así la organización del presente documento se estructura de la siguiente forma:

En un primer apartado se expondrá los antecedentes del contexto, donde se presentan los datos más relevantes sobre la institución educacional, como la organización del equipo directivo, docentes, matrícula, índice de vulnerabilidad y resultados académicos de los estudiantes en mediciones externas (Sistema de Medición de la Calidad Educativa y Diagnóstico Integral de los Aprendizajes).

En una segunda sección se presenta una línea base, donde se refieren las metodologías utilizadas para los análisis sobre los datos levantados. Posteriormente, a partir de los resultados se identificó la problemática a partir de la discusión de los resultados. Considerando el problema se describen las advertencias de su existencia (efectos) y los factores que condicionan su existencia (causas), mediante un medio de visualización de la información, el árbol de problema.

Seguidamente, en la sección de la propuesta, se plantean los cambios y posibles mejoras que es necesarios implementar en la institución. En dicho apartado se encentra el resumen de la estrategia a implementar, junto a los objetivos e indicadores de efectividad. Esta sección también considera un cuadro donde se exponen los resultados esperados, indicadores y medios de verificación correspondiente. Por último, se presentan las actividades para cada uno de los resultados esperados, mediante una descripción detallada de cada una, los tiempos y responsabilidades.

Finalmente, y luego de la fundamentación teórica, quedan expresadas las principales conclusiones, los aprendizajes obtenidos y la proyección de la propuesta al interior del establecimiento educacional.

A través del presente estudio de caso, la revisión de literatura especializada y consulta con expertos en el campo, esta investigación pretende proveer una visión integral de las oportunidades y desafíos asociados con el cambio y la mejora en la institución escolar. Además, de contribuir al conocimiento, debate académico y práctico, sobre cómo podemos construir sistemas educativos más adaptativos, equitativos y efectivos en el desempeño escolar de los estudiantes.

## RESUMEN

La investigación ha confirmado la relevancia del acompañamiento directivo a los profesores como respaldo a su desarrollo profesional e impacto en prácticas efectivas en el aula. En concordancia con esto, las políticas educativas en Chile instan a los equipos directivos a llevar a cabo observaciones en las clases y proporcionar retroalimentación formativa a los docentes, como parte de su labor de gestión de la instrucción. Esta observación y retroalimentación se alinea con una de las dimensiones del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, que enfatiza en "liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje" (MINEDUC, 2015).

El contexto abordado en el presente estudio refiere a una escuela de educación básica bajo administración municipal en la región del Biobío, comuna de Talcahuano. Tras un análisis de datos cuantitativos y cualitativos, se detectó un bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico por parte del equipo directivo. A partir de estos hallazgos, se elaboró una propuesta de mejora educativa en su fase inicial, centrada en fortalecer las capacidades directivas en lo que respecta el liderazgo con foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en cuanto al desarrollo profesional docente.

La propuesta de mejora propone una estrategia de articulación mediante acciones institucionales y pedagógicas, que integra aspectos técnicos de cambio educativo, respaldados por bases teóricas y evidencia empírica. Se trata de una estrategia anual desarrollada en 12 actividades clave, que abarcan desde la formación de capacidades directivas, espacios de análisis y reflexión sobre evidencias y la implementación de instancias de desarrollo profesional docente. Esto permitirá la implementación de acciones orientadas al crecimiento profesional de los docentes, mediante la promoción de diálogos abiertos y constructivos para la retroalimentación.

Los resultados esperados tras el primer año de implementación buscan establecer condiciones para que el equipo directivo pueda monitorear los procesos de enseñanza aprendizaje y apoyar las condiciones para el desarrollo de los Estudios de Clase como estrategia de acompañamiento docente y retroalimentación formativa, tomar decisiones basadas en evidencia y formar un equipo de líderes tempranos que facilite la expansión de la estrategia a más miembros del cuerpo docente.

## Capítulo 1: ANTECEDENTES DEL ESTABLECIMIENTO

En el presente apartado se expone una descripción general de las características del establecimiento educacional en estudio. Esta delineación de los aspectos institucionales incluye los antecedentes del contexto del establecimiento, y los resultados en pruebas estandarizadas: los resultados SIMCE, entre los años 2014 y 2018, incluyendo un comparativo con los resultados del año 2022. Se evidencian los resultados de las evaluaciones de matemática y lenguaje y comunicación (lectura) de cuarto año básico y los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).

### 1. Antecedentes del contexto del establecimiento.

El establecimiento educacional en estudio corresponde a un colegio de dependencia municipal (DAEM), ubicado en la comuna de Talcahuano, provincia de Concepción, región del Biobío. Fue fundado el año 1985, ubicándose en unos de los cerros de la comuna, donde viven cerca de seis mil familias. Actualmente, con treinta y ocho años de antigüedad, atiende a estudiantes desde los niveles de Educación Parvularia (primer y segundo nivel de transición) y Enseñanza Básica (primero a octavo básico), en modalidad de doble jornada (mañana y tarde).

Tabla 1.1. Evolución de la matrícula entre los años 2018 y 2023.

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
<b>Matrícula</b>	406	381	345	338	325	285

**Fuente:** Elaboración propia a partir del Documento Institucional, Plan de Desarrollo Profesional Docente y la plataforma del Sistema de Admisión escolar (SAE).

La comunidad corresponde a una institución educativa inclusiva que cuenta con Subvención Escolar Preferencial (SEP) y Programa de Integración Escolar (PIE). La admisión, es a través del Sistema de Admisión Escolar y en su plataforma virtual informa que en la actualidad tiene una matrícula de 285 estudiantes. De acuerdo con la tabla anterior, es posible observar la variación de la matrícula en los últimos seis años (2018 en adelante), la cual tiene una considerable tendencia a labaja, disminuyendo en los últimos seis años, en alrededor de 121 estudiantes, correspondiente al 30 por ciento.



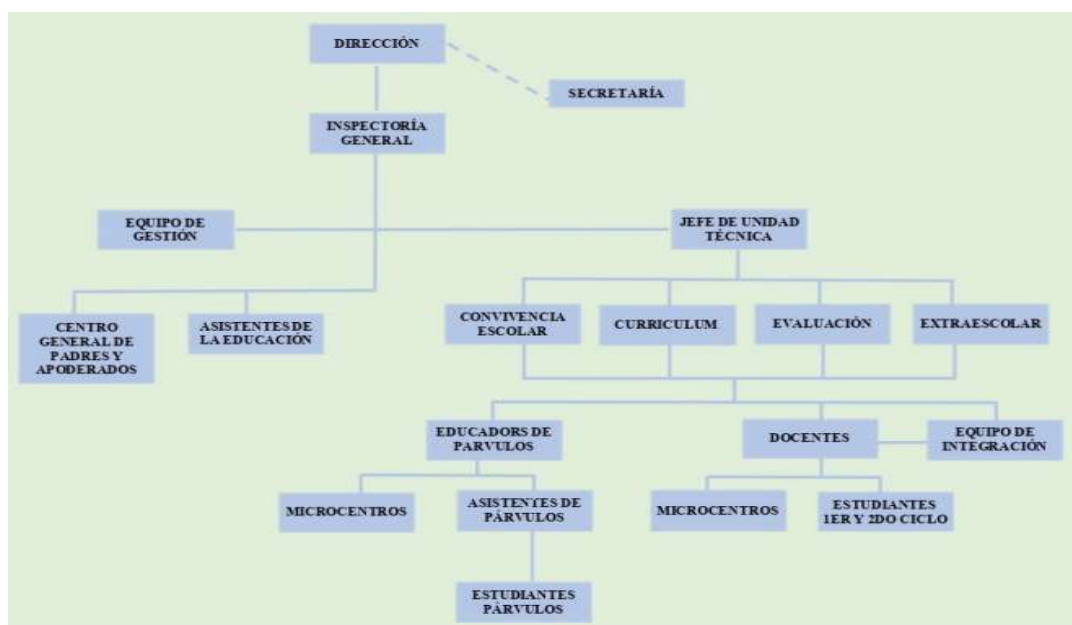
De acuerdo con lo señalado en el Proyecto Educativo Institucional (2019), la visión y misión del establecimiento educativo, expresan:

*“Visión educativa: Ser reconocidos como Comunidad Educativa de Aprendizaje Integral por medio de habilidades artísticas, científicas y tecnológicas, que promuevan el proceso educativo a través de valores y virtudes individuales y sociales.*

*Misión educativa: Preparamos estudiantes de Educación Parvularia y Educación General Básica con conocimientos, habilidades y valores que les fomenten proyecto de vida personal y responsabilidad social ciudadana” (p.8).*

Los sellos educativos institucionales representan los objetivos de aprendizaje y de formación que la institución propone en el proceso educativo de sus estudiantes. Estos se sitúan sobre la base de tres pilares de la enseñanza: 1. Desarrollo de habilidades artísticas “Aprender Haciendo”; 2. Potenciación de habilidades científicas, tecnológicas e inglés “Aprender Explorando”; 3. Convivir a través de la educación de valores y virtudes para la sana convivencia “Aprender Educando” (PEI, p.7).

Figura 1.1 Organigrama del Establecimiento.



Fuente: Reglamento Interno y Manual de Convivencia 2022

El Equipo Directivo del establecimiento está integrado por la Directora, Jefe de Unidad Técnico Pedagógica e Inspector General, con apoyo en el área pedagógica de un evaluador y coordinadora del Proyecto de Integración Escolar (PEI) de la institución. El cuerpo docente, está conformado por 39 profesores(as), considerando educadoras de párvulos, docentes de enseñanza básica y educadora diferencial. Entre los asistentes de la educación, correspondiente a profesionales de apoyo al proceso educativo, cuentan con asistente social, fonoaudiólogo(a), psicopedagogo(a) y psicólogo(a).

Tabla 1.2. Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) institucional y comunal.

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2023 IVE Comunal</b>
<b>Índice de Vulnerabilidad</b>	97,36%	98,19%	97%	96%	96%	94%	<b>75%</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir del IVE JUNAEB (<https://www.junaeb.cl/ive>).

En cuanto al porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad (tabla 1.2), el establecimiento educacional presenta un alto porcentaje de familias en primera prioridad. Dicho indicador se ha presentado fluctuante en los últimos seis años, encontrándose desde el 2018 a 2022 sobre el 96% y presentando una leve baja en el período actual, estableciéndose en 94%. Sin embargo, diecinueve puntos sobre la media comunal. El alto porcentaje de vulnerabilidad escolar indica que el establecimiento atiende a estudiantes cuyas familias viven en situación de pobreza y/o extrema pobreza, provocando alto riesgos de deserción en la población escolar, por lo que corresponden a familias beneficiadas por el Sistema Nacional de Asignación con Equidad para becas (SNAE), entre ellas la alimentación en la institución educativa.

## 2. Resultados de Aprendizaje y Evaluaciones Externas.

A continuación, se describen los resultados de aprendizaje de los estudiantes de cuarto año básico, mediante un análisis del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) y del progreso obtenido por el establecimiento educacional entre los años 2015 y 2018, comparados con los actuales resultados del 2022. Junto a lo anterior, se presenta el mismo análisis para los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

## 2.1 Resultados académicos.

Tabla 1.3. Evolución de los resultados Simce Lenguaje (lectura) y Matemática, 4° básico

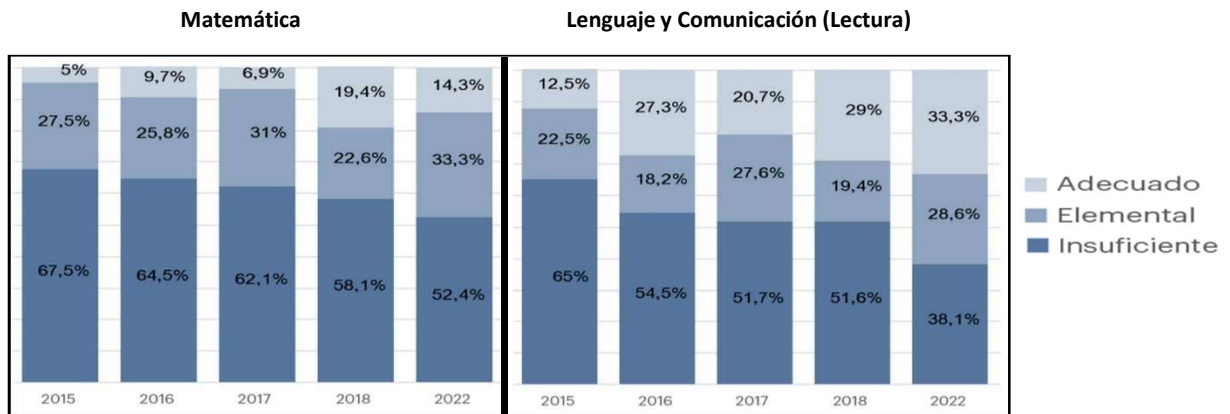
	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2022</b>	<b>2022 Nacional</b>
<b>Puntaje Matemática</b>	210	216	237	234	234	247	250
<b>Puntaje Lenguaje y Comunicación (lectura)</b>	221	226	241	236	247	253	267

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la Base de datos Agencia de la Calidad.

En la tabla 1.3 se observa la evolución de los resultados Simce de los estudiantes de cuarto año básico, entre los años 2014 y 2018, mediciones pre pandemia por Coronavirus. En el análisis es posible visualizar el avance de los logros de aprendizaje de los estudiantes, desde el año 2015, tanto en matemática como en lectura. En el detalle de los puntajes se observa una fluctuación con tendencia positiva, ya que al comparar los resultados del 2014 y 2022, existe un aumento de al menos 30 puntos en cada asignatura. Respecto de los resultados del año 2022 (post pandemia), estos se encuentran por debajo de la media nacional. Específicamente, en matemática se ubican tres puntos por debajo del promedio y en lectura se encuentran a 14 puntos.

A continuación, se presentan en detalle los resultados comparativos entre los años 2015 al 2022, por cada área, identificando cuántos estudiantes alcanzaron el nivel de aprendizaje adecuado, elemental o insuficiente.

Figura 2: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje. Simce Matemática y Lenguaje y Comunicación, 4° básico 2015-2022.



**Fuente:** Informe de Resultados Educativos para Docentes (2022), Agencia de la Calidad de la Educación.

En la figura 2, es posible observar la fluctuación del porcentaje de estudiantes que se encuentra en cada nivel de los estándares de aprendizaje de matemática y lectura, entre los años 2015 y 2022, identificando una leve tendencia a la mejora de los resultados, ya que existe un incremento positivo del porcentaje de estudiantes que se encuentran en el nivel adecuado, aumentando de 5 a 14,3 por ciento en la asignatura de matemática y un incremento de 12,5% a 33.3% en el área de lectura. Sin embargo, se puede evidenciar que estos resultados corresponden a un grupo minoritario de niños(as) de cuarto básico que logran lo exigido en el currículum de manera satisfactoria, es decir, demostrar que han adquirido las habilidades y los conocimientos básicos estipulados en él.

Con razón en lo anterior, en la figura 2, es posible observar que la gran mayoría de los estudiantes se encuentra en los niveles elemental e insuficiente. Específicamente, en la última medición (2022) el 33.3% de los estudiantes de cuarto básico han adquirido de manera parcial los conocimientos/habilidades del área de matemática y más del cincuenta por ciento (52,4%) de los niños y niñas no logran los aprendizajes básicos del nivel.

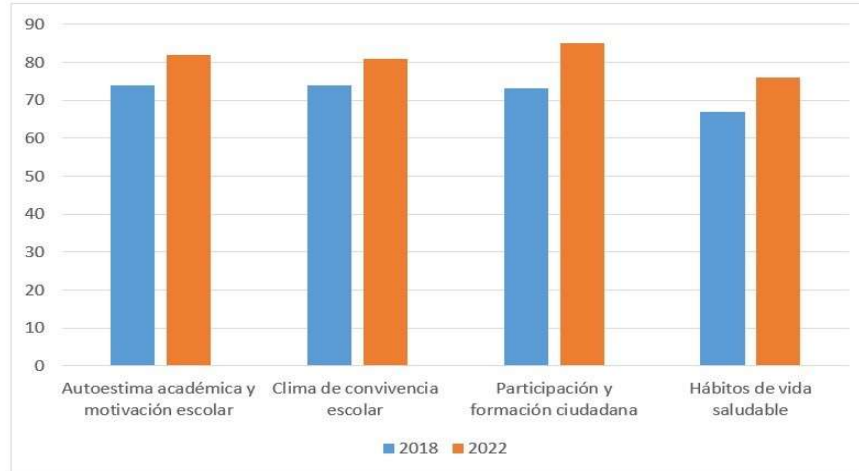
En el área de la lectura, la situación es similar. En la medición del año 2022, la gran mayoría de los estudiantes (66,7%) se encuentran en los niveles elemental e insuficiente. En la figura 2, es posible observar que el 38,1% de los estudiantes de cuarto básico no han adquirido las competencias básicas de comprensión lectora, no pudiendo demostrar consistentemente que han adquirido las habilidades y los conocimientos más elementales estipulados en el currículum de lenguaje y comunicación.

De acuerdo con las Categorías de Desempeño de los establecimientos reconocidos por el Estado, actualmente el colegio se encuentra en la categoría **Medio Bajo**, lo que indica que los estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado, considerando y comparando el establecimiento con otros de la comuna que atienden a estudiantes del mismo Grupo Socio Económico.

## **2.2 Resultados de Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).**

En la medición de calidad educativa, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, informan sobre el desempeño del establecimiento educativo en relación con el desarrollo personal y social de los estudiantes de la comunidad escolar. La información es evaluada mediante Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, aplicados a estudiantes, apoderados y docentes. En el siguiente análisis, se presentan los resultados del establecimiento en los cuatro indicadores, entre los años 2018 y 2022: 1) Autoestima académica y motivación escolar de sus estudiantes; 2) Clima de convivencia escolar; 3) Participación y formación ciudadana; 4) Hábitos de vida saludable.

Figura 3: Puntajes (0-100) promedio de cada Indicador de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y la variación respecto de la evaluación 2018-2022, en 4° básico.



**Fuente:** Elaboración propia a partir del Informe de Resultados Educativos, Agencia de la Calidad de la Educación.

En la figura 3, es posible observar una fluctuación positiva en cada uno de los indicadores del desarrollo personal y social de los estudiantes del establecimiento. A nivel general, el indicador con mayor desarrollo corresponde al de Participación y Formación Ciudadana. Este indicador hace referencia al sentido de pertenencia, participación y vida democrática de los estudiantes, presentándose con una valoración de 85 puntos (de 100), aumentado 12 puntos desde la penúltima medición, el año 2018.

Respecto de la percepción de los miembros de la comunidad sobre Autoestima Académica y Motivación Escolar, referente a la autopercepción y autovaloración académica y la motivación escolar de los estudiantes, alcanza una puntuación de 82 puntos el año 2022, ubicándose un punto sobre la valoración del indicador de Clima y Convivencia Escolar (ambiente de respeto, organizado y seguro), con 81 puntos. Ambos se ubicaban con 74 puntos en la medición del 2018.

Finalmente, el indicador con menor puntaje es el de Hábitos de Vida Saludable, siendo valorado con 76 puntos en la medición del año 2022 y un aumento de 10 puntos respecto de la medición del 2018. Este indicador valora los hábitos alimenticios, de vida activa y autocuidado de los estudiantes del establecimiento.

### 3. Síntesis de la caracterización

La presente caracterización de la comunidad escolar corresponde a una descripción de aquellos aspectos contextuales del establecimiento, la cual considera una delimitación de los sellos institucionales y de los datos referidos al logro de aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados reportan información sobre los aprendizajes que han logrado los estudiantes en relación con el currículovigente, permitiendo a las comunidades escolares complementar la información de los resultados internos. Se espera que, con esta información, los equipos de gestión directiva y docentes reflexionen sobre las acciones que se deben desarrollar para garantizar la formación y desarrollo integral de sus estudiantes.

A partir de los datos descritos en el presente informe, es posible observar los datos de eficiencia interna del establecimiento, en la que se ha establecido una disminución de alrededor del 30 por ciento de matrícula, en los últimos años. Ante ello, resulta relevante reflexionar sobre los factores que están provocando esta disminución, considerando que índice de vulnerabilidad escolar (IVE), se mantiene por sobre el 95 por ciento, en el mismo periodo. Este indicador se encuentra 20 puntos sobre la media comunal, por lo que es posible determinar que el establecimiento reúne a estudiantes con riesgos, principalmente socioeconómicos y de deserción escolar.

Al observar los resultados obtenidos por el establecimiento en la evaluación Simce entre los años 2015 y 2022, se puede determinar que el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el nivel de aprendizaje insuficiente, en las asignaturas de matemática y lenguaje y comunicación, ha disminuido de manera constante, provocando a la vez, un aumento del porcentaje de estudiantes que alcanzan un nivel de aprendizaje adecuado. Sin embargo, en el análisis de los resultados de la última medición, sobre el 50% de los estudiantes se encuentra en el nivel de aprendizaje insuficiente, en la asignatura de matemática. En el área de lectura, el 66,7% de los estudiantes se encuentra en los niveles elemental e insuficiente. Contrastando los datos de resultados de aprendizaje promedio (puntaje institución) en ambas asignaturas y comparando las mediciones del 2015-2022, junto a la media nacional, es posible expresar que se observa una variación positiva de los puntajes. Sin embargo, el establecimiento no supera significativamente el promedio de otros establecimientos con una situación socioeconómica semejante, así como la media nacional.

Mirando la trayectoria de los resultados analizados y la categoría de desempeño medio-bajo en el que se ubica el establecimiento en la actualidad, se puede concluir que la comunidad no ha podido emprender un proceso de mejora educativa de manera sustancial. Ante lo anterior, resulta conveniente indagar las acciones que el Equipo Directivo desarrolla para el análisis y reflexión sobre información disponible, que permitan relacionar las prácticas pedagógicas de los docentes al interior de las aulas, determinando estrategias que puedan impulsar una mejora escolar sostenida, a través del progreso de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿De qué forma las prácticas de liderazgo pedagógico del Equipo Directivo permiten el desarrollo de prácticas pedagógicas de los docentes que impacten positivamente en el aprendizaje de los estudiantes de la comunidad escolar?



## Capítulo 2: PRESENTACIÓN DE 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**

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.

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 estudio de caso con enfoque 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 aplicó 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 tanto de los docentes como 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 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 métodos 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, fue necesario implementar una estrategia de triangulación de los resultados obtenidos a partir de la encuesta estandarizada desarrollada por El Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red (+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 consideran, 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 de la muestra, es esencial especificar el sujeto o los sujetos de los cuales se recolectaron los datos (Hernández et al., 2014). Respecto a la unidad de análisis, esta se centra en el despliegue de las prácticas de liderazgo directivo con 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 educativo.

## 2.2 Muestra

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

Para dar respuesta al problema de investigación, se estableció un método de muestreo secuencial, centrándose en una población objetivo-compuesta por 29 docentes 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 25 docentes de aula y a 4 miembros del equipo directivo de la institución.

En una etapa posterior, al abordar la dimensión cualitativa del estudio, se seleccionó a miembros del equipo directivo y docentes en base a criterios asociados a las prácticas de liderazgo en la comunidad para realizar entrevistas semi-estructuradas. De esta manera, la muestra de la dimensión cualitativa quedó conformada por 4 miembros del equipo directivo y 4 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 una selección de miembros del Equipo Directivo y de docentes de aula. 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 se 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, de la cual se consideraron dos variables: liderazgo pedagógico y colaboración.

- a. **Liderazgo pedagógico:** Para evaluar la implementación de prácticas de liderazgo, se empleó la escala de evaluación del manejo instruccional del director, conocida por sus siglas en inglés como PIMRS. Este instrumento arroja luz sobre tres aspectos fundamentales del liderazgo: la definición de la misión escolar, la gestión del currículo y el fomento de un ambiente propicio para el aprendizaje. El PIMRS ha sido validado en Chile por Fromm y colaboradores en 2017.
- b. **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 a los docentes. Estos guiones, que constituyen un elemento crítico en el diseño del estudio, fueron sometidos a un riguroso proceso de validación a cargo del equipo de +Comunidad y dos consultores externos de la 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 Técnicas de Análisis**

Concordante con la naturaleza multimétodo de este estudio, la estrategia de análisis Bericat se llevó a cabo bajo una combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo. Este enfoque implica que se abordaron y examinaron los datos del fenómeno desde ambos enfoques, donde cada enfoque permite hallazgos de diferentes aspectos. 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.

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 permitió definir elementos cruciales para desentrañar y comprender los significados inherentes a la percepción docente. En particular, se exploró su interpretación sobre el estado de la colaboración docente y las prácticas de liderazgo pedagógico desplegadas por el equipo directivo y cómo estas influyen en el desarrollo profesional docente.

## **1. Resultados Cuantitativos**

A continuación, se expone el análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos tras la aplicación de la encuesta en línea, desarrollada por el Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad de la Universidad de Concepción. Esta fue aplicada a un grupo de docentes y directivos de la institución, evaluando e integrando dimensiones del liderazgo instruccional y la colaboración al interior de la comunidad escolar.



En cuanto a la forma del instrumento, contiene ítems planteados en formato de afirmaciones, con escalograma Likert de cinco descriptores y para el análisis de los datos obtenidos, se procedió a crear una matriz de datos codificados, utilizando para ello una plantilla en el software Excel. Además, para contextualizar los resultados a los objetivos del presente estudio se realizó una exploración profunda de los datos, en dos aspectos: 1) Liderazgo Pedagógico; 2) Colaboración.

### **1.1 Prácticas de Liderazgo Pedagógico**

Para evaluar la implementación de prácticas de liderazgo pedagógico, se empleó la escala de evaluación del manejo instruccional del director, conocida por sus siglas en inglés como PIMRS (Principal's Instructional Management Rating Scale). Este instrumento arroja datos referentes a tres dimensiones del liderazgo directivo en la comunidad educativa.

A modo de focalizar el análisis a los propósitos del presente estudio y con base en los fundamentos teóricos que destacan el impacto del liderazgo pedagógico en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en los procesos de mejora educativa, es que se presenta una descripción de las percepciones de docentes y líderes educativos, sobre el nivel de desarrollo de prácticas pedagógicas en el equipo directivo, en tres esferas: la definición de la misión escolar; la gestión del currículum; y el fomento de un clima positivo para el aprendizaje. En la tabla 1.1 es posible observar las tres subdimensiones medidas en el instrumento, en conjunto a las prácticas directivas asociadas a cada una.

Tabla 1.4 Dimensiones y Prácticas Liderazgo.

<b><i>Dimensión</i></b>	<b><i>Prácticas</i></b>
<b><i>Definir la misión de la escuela.</i></b>	<i>Estructura las metas escolares.</i> <i>Comunica las metas escolares.</i>
<b><i>Gestionar el programa instruccional de la escuela</i></b>	<i>Supervisa y evalúa la instrucción.</i> <i>Gestiona el Currículum.</i> <i>Monitorea el progreso de los estudiantes.</i>

**Desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela.**

*Protege el tiempo instruccional.*

*Mantiene una alta visibilidad.*

*Provee incentivos para profesores.*

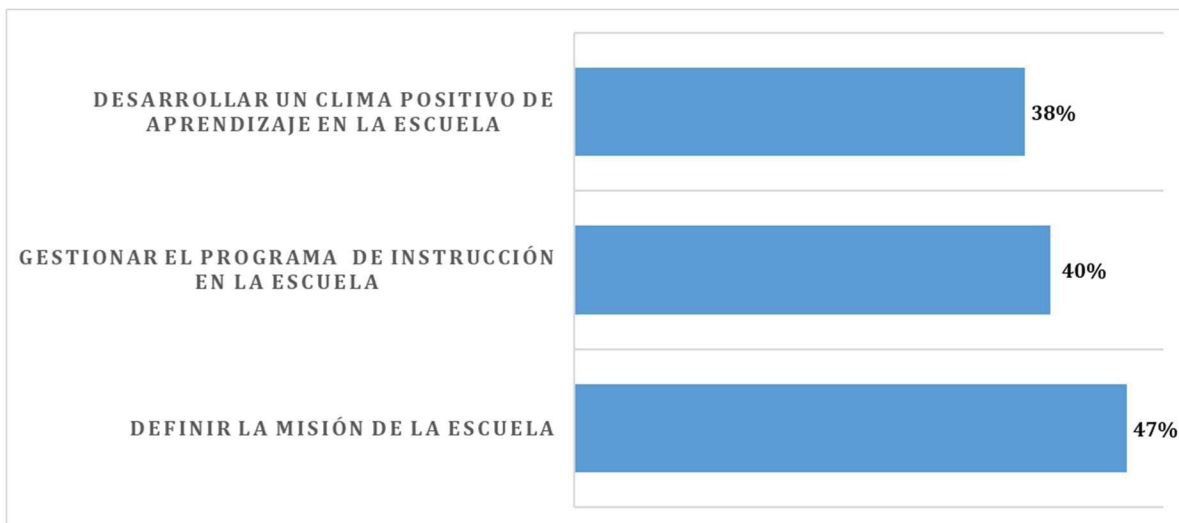
*Promueve el desarrollo profesional.*

*Promueve el incentivo para el aprendizaje.*

**Fuente:** elaboración propia.

El cuestionario considera la percepción de los encuestados, basados en cinco descriptores de una escala Likert: casi siempre, frecuentemente, a veces, rara vez, casi nunca. Para la presentación de los resultados, se ha considerado el porcentaje de respuestas al descriptor “casi siempre”, ya que representa la implementación efectiva de la práctica. Los resultados generales, considerando la percepción de docentes, directivos y profesionales de la educación que se desempeñan en cargos de liderazgo intermedio (coordinadores, jefes de departamento o áreas, miembros del equipo de gestión, entre otros), se presentan a continuación.

Figura 4: Las Dimensiones del Liderazgo Pedagógico



**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad.

Como es posible observar en la figura 4, los profesionales educativos, docentes y directivos consideran que la dimensión con un mayor nivel de desarrollo, por parte del equipo directivo, es la de “definir la misión de la escuela”. En este, el 47% de los encuestados, consideran que el equipo directivo siempre desarrolla prácticas asociadas a esta esfera. Seguidamente, se ubican la dimensión

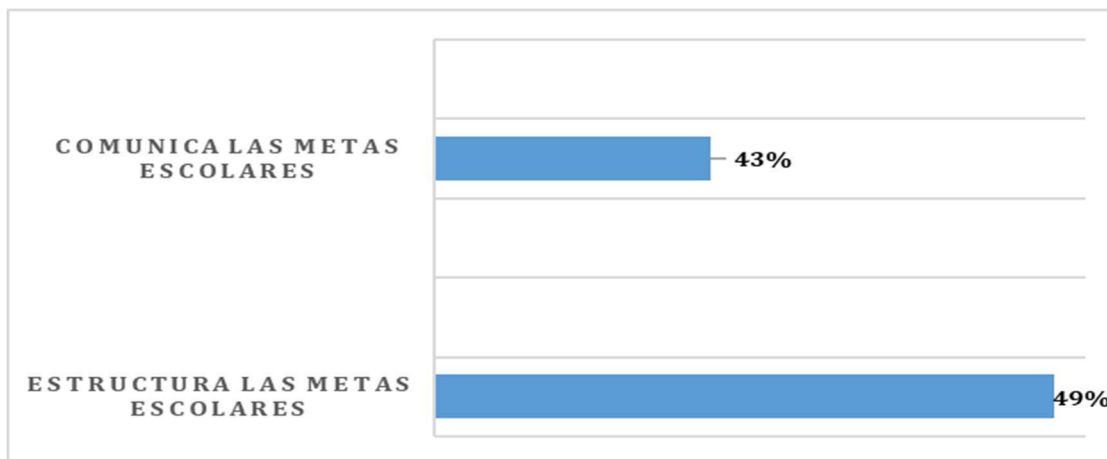
de “gestionar el programa de instrucción en la escuela” con 40% y, por último, la dimensión de “desarrollar un clima positivo de aprendizaje”, la cual se encuentra con el nivel más bajo de desarrollo, ya que sólo 38% de los encuestados considera que el equipo directivo siempre lleva a cabo prácticas asociadas a la subdimensión.

Desde el mismo análisis, también es posible determinar que ninguna de las tres dimensiones se encuentra por sobre el 50% de percepción favorable. Por lo anterior, y con el objetivo de focalizar los aspectos medidos, a continuación, se presenta un análisis por dimensión, profundizando en el nivel de desarrollo de las prácticas directivas.

### **Dimensión 1: Definir la misión de la escuela.**

Continuando con el análisis, se presenta la descripción de las percepciones de los encuestados sobre las diez prácticas directivas asociadas a las tres dimensiones del liderazgo pedagógico. El análisis considera, en conjunto, la percepción de los tres estamentos encuestados: docentes, directivos y otros profesionales de la educación que se desempeñan en cargos medios de la comunidad escolar.

Figura 5: Percepciones sobre las prácticas de estructurar y comunicar las metas escolares.



**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad.

A partir de la observación en la figura 5, es posible determinar que las prácticas directivas, asociadas a la estructuración y comunicación de las metas escolares presentan una baja implementación, ya que éstas no superan el 50% de percepción favorable, destacando con el porcentaje más bajo (43%) la práctica asociada a las acciones de comunicar las metas escolares.

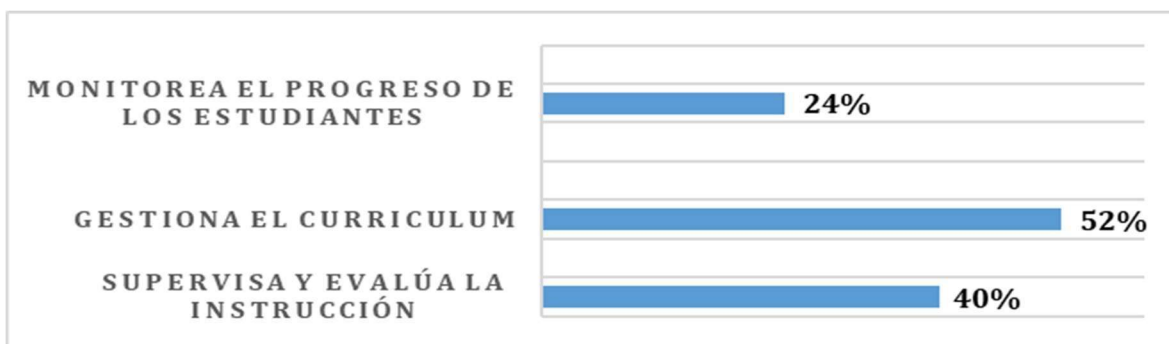
Entre ellas, comunicar la misión de la escuela a los miembros de la comunidad y referirse a éstas cuando toma decisiones.

Respecto de las acciones referidas a la estructuración de las metas, la percepción se encuentra cercana al 50 por ciento (49%) sin embargo, no es significativa, ya que sólo la mitad de los encuestados considera que el equipo de directivo siempre estructura metas que se entienden con facilidad y estas, están basadas en datos sobre el desempeño de los estudiantes.

### **Dimensión 2: Gestionar el programa instruccional en la escuela.**

El liderazgo instruccional implica tener los objetivos en el logro de aprendizaje de los estudiantes, así como también, una orientación hacia prácticas pedagógicas basadas en la evidencia que mejoren los resultados académicos. De aquí la importancia del desarrollo de prácticas directivas asociadas a la gestión curricular. A continuación, se presentan los hallazgos respecto de la percepción de los encuestados sobre las prácticas de supervisión y evaluación de la instrucción; la gestión del currículum; y el monitoreo del progreso de los estudiantes.

Figura 6: Percepciones sobre las prácticas asociadas a la gestión del programa instruccional de la escuela.

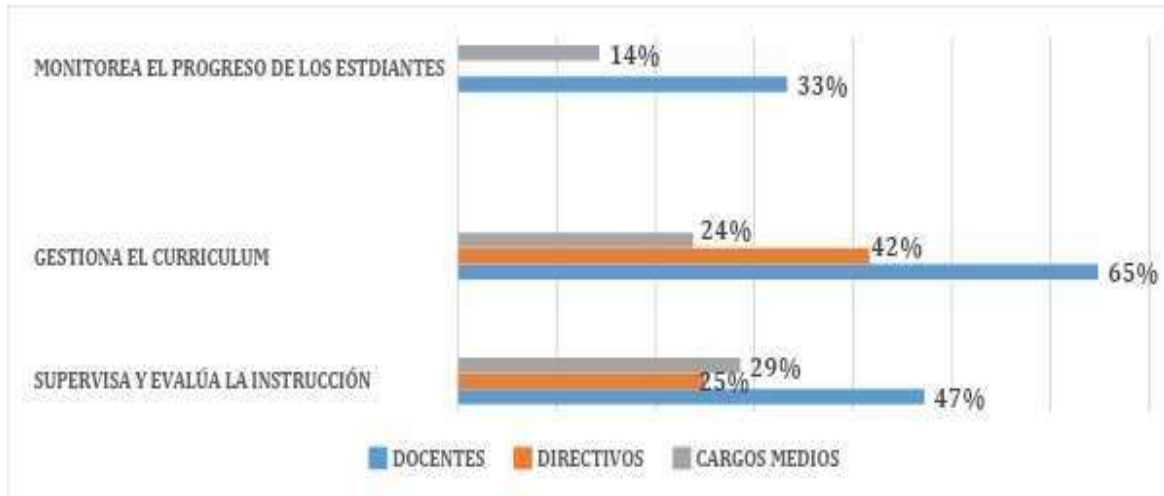


**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad.

Como se observa en la figura 6, en el ámbito de la dimensión asociada a la gestión del programa instruccional de la escuela, la práctica con mayor nivel de desarrollo es la referida a la gestión del currículum, con 52% de valoración siempre. Seguidamente, se encuentra la práctica asociada a la supervisión y evaluación de la instrucción, con un 40 por ciento y ubicada en el nivel más bajo, se encuentra la dimensión que considera las acciones de monitoreo del progreso de los estudiantes, en este caso con tan sólo el 24%.

Considerando el bajo nivel de desarrollo de la práctica asociada al monitoreo de los aprendizajes, se ha determinado focalizar el análisis, mediante la comparación de las percepciones de los estamentos encuestados.

Figura 7: Percepciones sobre las prácticas asociadas a la gestión del programa instruccional de la escuela, por estamento.



**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad.

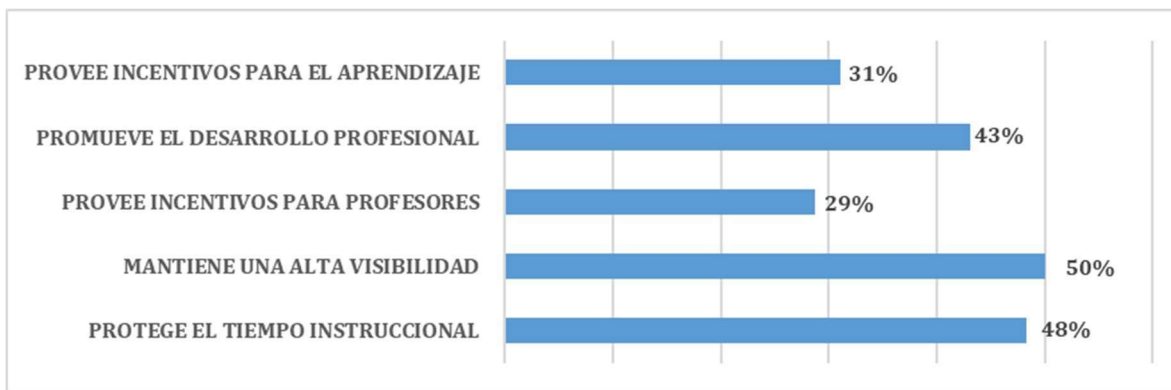
Al realizar una profundización en la percepción de los grupos encuestados, fue posible determinar que existen brechas de percepción sobre la implementación de las tres prácticas de esta dimensión, siendo las acciones referentes al monitoreo del progreso de los estudiantes la más baja en los tres estamentos.

En este mismo sentido, en la figura 7, es llamativo que, al comparar la percepción de los tres estamentos, son los directivos quienes consideran que la práctica de monitoreo no se encuentra desarrollada (0%). En otras palabras, en esta dimensión, los miembros del equipo directivo consideran nulo el desarrollo de prácticas asociadas a la utilización de pruebas estandarizadas para medir el progreso de los estudiantes y la realización de reuniones frecuentes con docentes, para conversar sobre el progreso académico. En el caso de los líderes medios, este porcentaje alcanza el 14% y en los docentes, un 33%.

### Dimensión 3: Desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela.

Tal como quedó de manifiesto en la figura 4 y su posterior descripción, la dimensión con menor concentración de porcentaje, en el descriptor siempre (de las tres del liderazgo pedagógico), es la de *desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela*. Lo anterior, considerando la percepción de todos los encuestados. A continuación, se presenta un análisis detallado al interior de la tercera dimensión.

Figura 8: Nivel de desarrollo de las prácticas asociadas al desarrollo de un clima de aprendizaje en la comunidad escolar.



**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad.

En la figura 8 y a nivel general, es posible determinar que la práctica con mayor nivel de desarrollo es la referida a la mantención de la visibilidad por parte del directivo (50%), seguida de la protección del tiempo instruccional (48%) y promoción del desarrollo profesional (43%). Por otro lado, de acuerdo a la percepción de docentes, directivos y cargos medios, las prácticas con menor nivel de desarrollo y sistematicidad en la comunidad escolar son las proveer incentivos para el aprendizaje (31%) y la promoción de incentivos para los profesores, con un 29%.

Las prácticas medidas en la figura precedente se encuentran directamente relacionadas con las acciones que lleva a cabo el equipo directivo y cómo estas impactan en el desarrollo profesional de docentes de la institución.

### Prácticas directivas para el Desarrollo Profesional Docentes (DPD).

El liderazgo pedagógico que promueve la mejora educativa requiere una profunda comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, así como la capacidad de guiar y apoyar a los docentes en lograr la excelencia académica. En este sentido, las preguntas que se analizan a continuación están relacionadas con acciones de directivos para el desarrollo profesional de los docentes de la comunidad educativa.

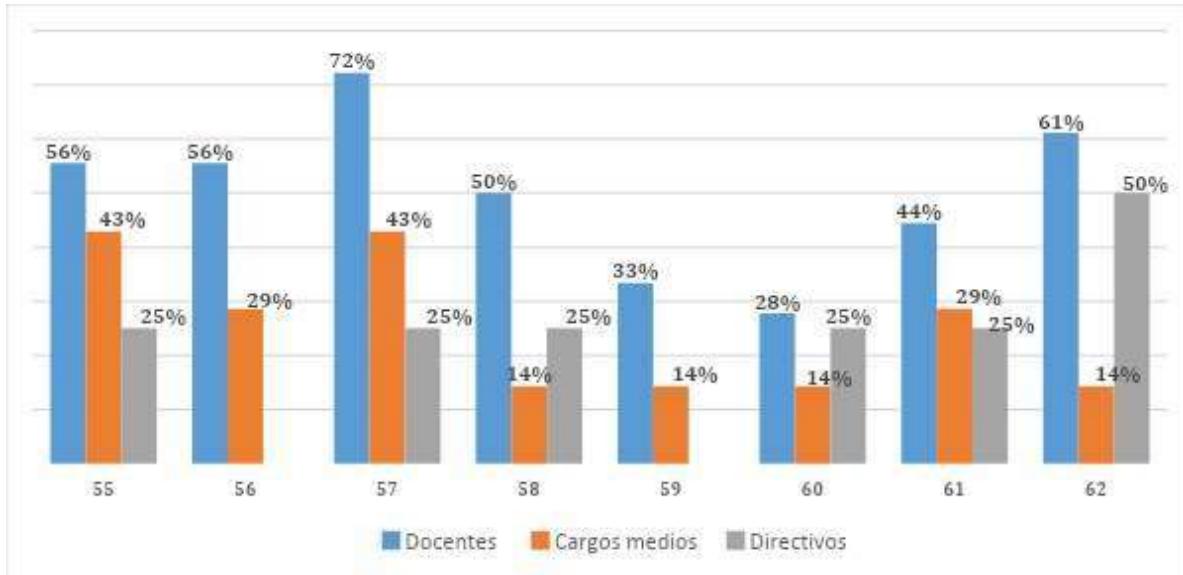
Para focalizar el análisis de estas acciones y la percepción de los encuestados, a continuación, se presenta un análisis de los hallazgos que surgen de las preguntas de la encuesta, comparando las percepciones de los tres estamentos y muy detalladamente, en el caso de docentes y líderes intermedios, respecto del DPD.

Tabla 1.5: Preguntas de la encuesta asociadas al Desarrollo Profesional Docente (DPD).

Número	Pregunta
55	Incentiva a los profesores a usar el tiempo instruccional para la enseñanza y práctica de nuevas habilidades y conceptos
56	Se toma tiempo para conversar informalmente con estudiantes y profesores durante recreos y Recesos
57	Participa y asiste a actividades extracurriculares o complementarias
58	Felicita en privado a profesores por sus esfuerzos o desempeños
59	Reconoce desempeños excepcionales de los profesores registrándolo en actas personales
60	Crea oportunidades de desarrollo profesional para profesores como recompensa de contribuciones especiales a la escuela
61	Lidera o asiste a actividades de perfeccionamiento docente relacionadas con instrucción
62	Destina tiempo en reuniones del equipo docente para que profesores compartan ideas o información adquiridas en actividades de capacitaciones

Fuente: elaboración propia.

Figura 9: Percepción sobre las prácticas de desarrollo profesional docente en la comunidad escolar.



**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad

A partir del análisis de los datos en la figura 9, es posible describir la percepción de docentes, directivos y otros profesionales de la educación respecto de las prácticas directivas sobre las instancias de desarrollo profesional en la escuela. En este sentido, es posible observar que las percepciones son heterogéneas respecto de los diferentes estamentos. *Para docentes* la acción con un mayor nivel de desarrollo por parte de la dirección es la de su participación en actividades extracurriculares (72%) y *las más críticas son, la de crear oportunidades de desarrollo profesional docente (28%) y el reconocimiento del desempeño docente (33%).*

Por otro lado, *para los profesionales que se desenvuelven en cargos de líderes intermedios*, no se observan percepciones de impacto altamente positivas. Los profesionales de la educación valoran por sobre las demás, las acciones de incentivar a docentes a utilizar el tiempo instruccional para la enseñanza y práctica de nuevas habilidades, en conjunto a participar en actividades extracurriculares, con un 43%. Sin embargo, las acciones que logran una *baja valoración son diversas* y coinciden con docentes. Entre ellas, las de *felicitar y reconocer a docentes por sus desempeños, crear oportunidades de desarrollo profesional y destinar tiempo en reuniones para que los docentes compartan experiencias, con un 14% cada una.*



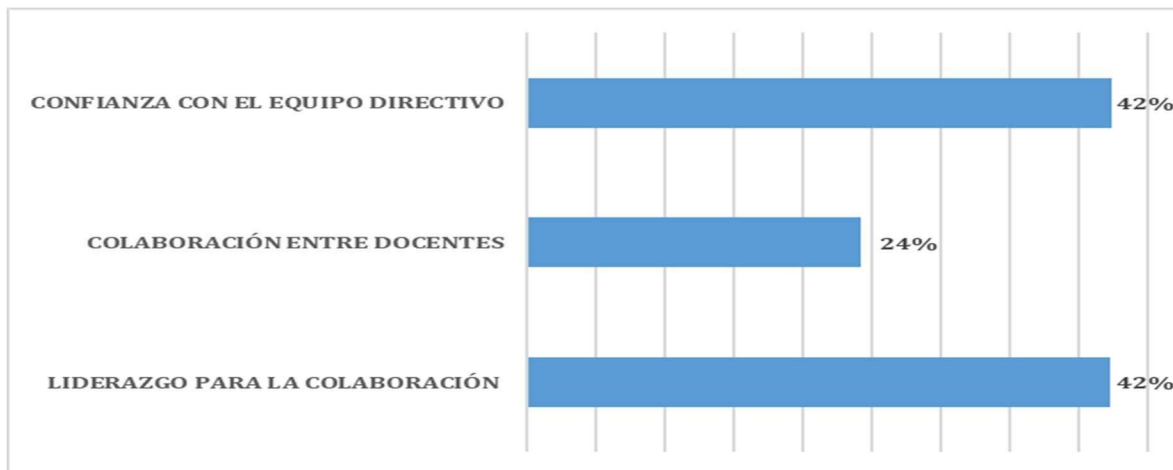
Con distancia, la percepción de los directivos se centra favorablemente en la acción de destinar tiempo en reuniones del equipo docente para que profesores compartan ideas o información adquiridas en actividades de capacitaciones, con un 50% y en cuanto a las acciones más críticas, se encuentran felicitar y reconocer a profesores por sus desempeños, ambas con 0%.

## 2. Colaboración al interior de la comunidad escolar

La aplicación de la encuesta también consideró la medición de la percepción de docentes, profesionales educativos y directivos respecto de la colaboración al interior de la comunidad escolar. Para evaluar este aspecto, se recurrió a un instrumento adaptado del Centro de Liderazgo "Líderes Educativos", el cual 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, incluyendo una medición en tres áreas: liderazgo para la colaboración, colaboración entre docentes y confianza en el equipo directivo.

Para analizar estas dimensiones se optó por considerar, en primera instancia, la concentración de datos de todos los encuestados (docentes directivos y cargos medios) y en el caso de ser necesario se profundiza en algunos aspectos, mediante la comparación entre los estamentos.

Figura 10: Medición de la colaboración en sus tres áreas.



**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad

Considerando, de manera general la percepción de los tres estamentos encuestados, en la figura 9 es posible observar que las áreas con una mayor valoración son las de Confianza en el equipo directivo y Liderazgo para la colaboración, con un 42%. En contraposición el área con una percepción más crítica es la de *Colaboración entre pares*, con un concentrado de 24%.

A raíz del anterior, se presenta a continuación una visión general de las preguntas referidas a la colaboración por cada área (Tabla 3.1), para luego presentar los hallazgos con énfasis en las acciones críticas en cada una de ellas.

Tabla 1.6: Dimensiones prácticas directivas para la colaboración.

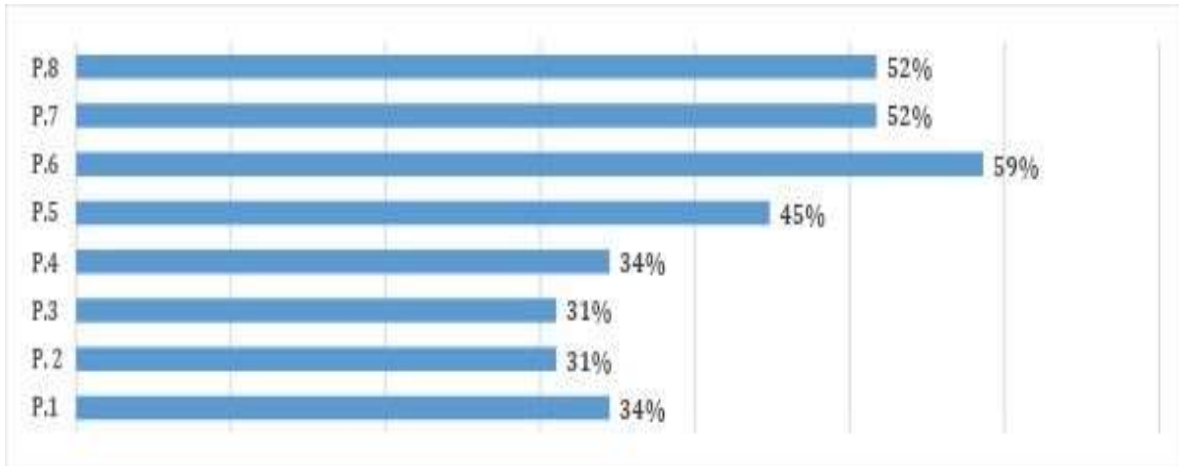
<b>Dimensión</b>	<b>Número</b>	<b>Pregunta</b>
<b>Liderazgo para la colaboración</b>	1	<i>Los directivos del establecimiento valoran las ideas de los profesores.</i>
	2	<i>Los directivos del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes.</i>
	3	<i>Los profesores están involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento.</i>
	4	<i>Los profesores están informados sobre las decisiones y el acontecer en el establecimiento.</i>
	5	<i>La participación de los docentes en la toma de decisiones para el establecimiento se toma en serio.</i>
	6	<i>Los directivos garantizan tiempo para la enseñanza y la planificación de clases.</i>
	7	<i>Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas.</i>
	8	<i>Los directivos en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente.</i>
	9	<i>Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos.</i>
	10	<i>Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando.</i>
	11	<i>Los profesores son conscientes de los que están enseñando otros profesores.</i>

<b>Colaboración entre Docentes</b>	12	<i>Los profesores trabajan juntos para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento.</i>
	13	<i>Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos.</i>
	14	<i>Los profesores confiamos entre nosotros.</i>
	15	<i>Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes.</i>
	16	<i>Los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo.</i>
<b>Confianza en el Equipo Directivo</b>	17	<i>Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos.</i>
	18	<i>Los profesores confían en la integridad moral de los directivos.</i>
	19	<i>Los directivos son competentes en la realización de su trabajo.</i>
	20	<i>Los directivos no se preocupan por los docentes.</i>
	21	<i>Los docentes desconfían de muchas acciones de los directivos.</i>
	22	<i>El equipo directivo apoya los objetivos que queremos alcanzar en nuestro establecimiento.</i>
	23	<i>Todos los miembros del equipo directivo trabajan alineados con los objetivos del establecimiento.</i>
	24	<i>Los miembros del equipo directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar.</i>
	25	<i>El equipo directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas.</i>

### 2.1 Liderazgo para la colaboración.

En esta dimensión se consideran las acciones que lleva a cabo el equipo directivo para fomentar las relaciones colaborativas al interior de la comunidad educativa. Se basa en las opiniones que tienen los docentes sobre el valor y la consideración de sus aportes y en la encuesta, considera las preguntas desde la 1 a la 8.

Figura 11: Percepción sobre el liderazgo para la colaboración.



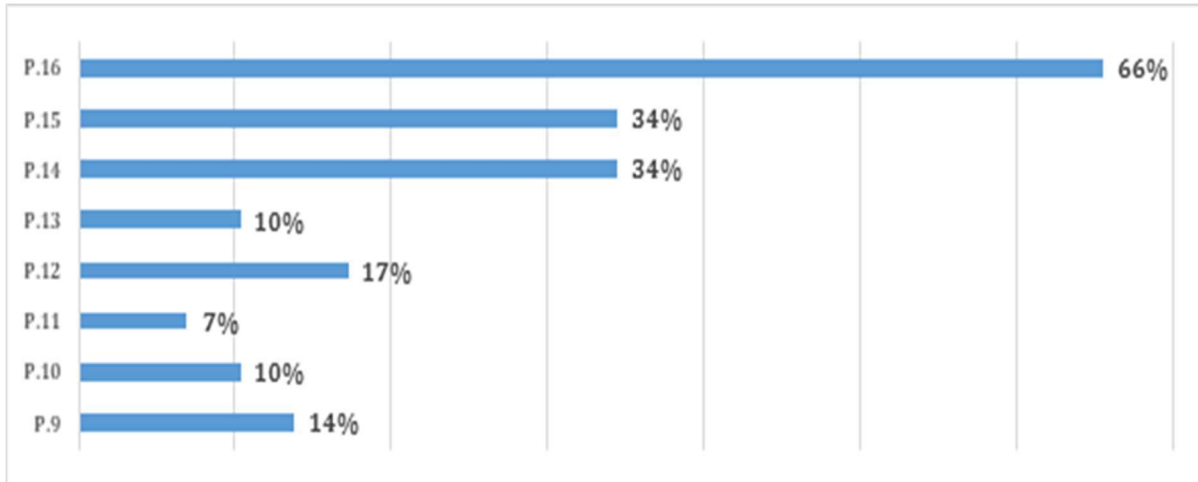
**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad

Cómo es posible observar en la figura precedente, la percepción de los encuestados está centrada entre el 31 y 59 por ciento de valoración sobre aquellas acciones de liderazgo y colaboración. Destacan entre ellas, que los directivos garantizan tiempo para la enseñanza con 59%. Seguidamente, se ubican aquellas referidas a que los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas y que los directivos actúan con los mejores intereses de los profesores en mente (52%). Las percepciones más críticas son las referidas a: los directivos confían en los juicios profesionales de los docentes y los profesores están involucrados en el proceso de toma de decisiones, con un 31%.

## 2.2 Colaboración entre docentes.

Esta dimensión se sumerge en la valoración de aquellas instancias en las que los docentes colaboran de manera profesional, entre ellos. En la encuesta, esta área considera las preguntas desde la 9 a la 16 y de manera general es la dimensión más crítica de la colaboración en la comunidad educativa.

Figura 12: Percepción sobre la colaboración entre docentes del establecimiento.

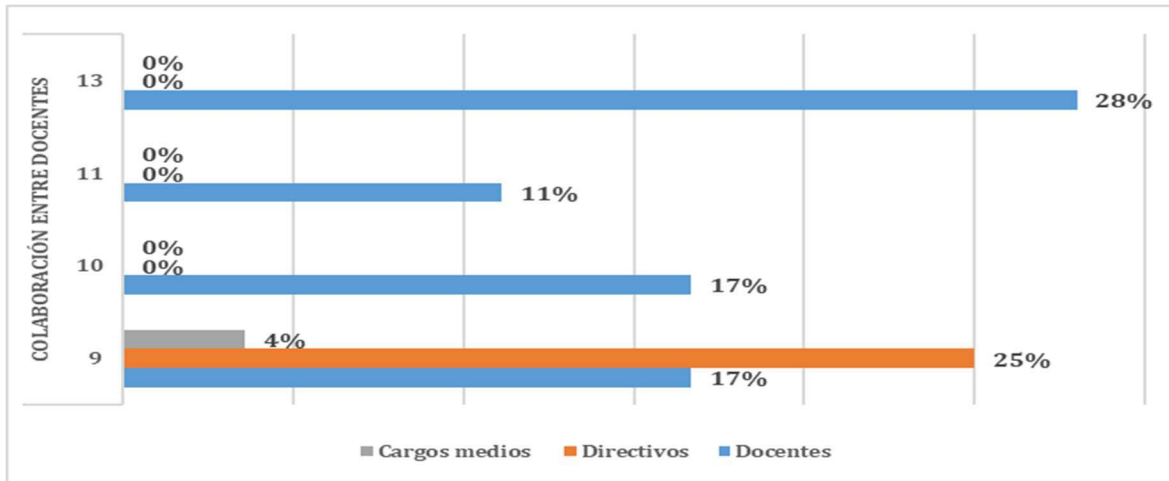


**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad

Respecto de la percepción de docentes y directivos encuestados, la acción de colaboración entre docente mayormente percibida es la referida a que los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo (66%). Sin embargo, destacan varias instancias en situación crítica, entre ellas *el tiempo considerable que pasan los docentes planificando juntos* (14%). Además, manifiestan una baja valoración (10%) sobre aspectos referidos a los *tiempos que tienen los docentes para observar a otros enseñando* y que *los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos*. Siguiendo con el análisis y aún en una situación más crítica, se encuentra con un porcentaje valorativo de 7% la idea de que *los docentes son conscientes de lo que están enseñando a otros profesores*.

A continuación, en la figura 13 se presenta de manera comparativa la percepción de los tres estamentos, respecto de estas cuatro prácticas colaborativas críticas, a nivel general.

Figura 13: Percepción sobre algunas prácticas de colaboración entre docentes del establecimiento.



**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad

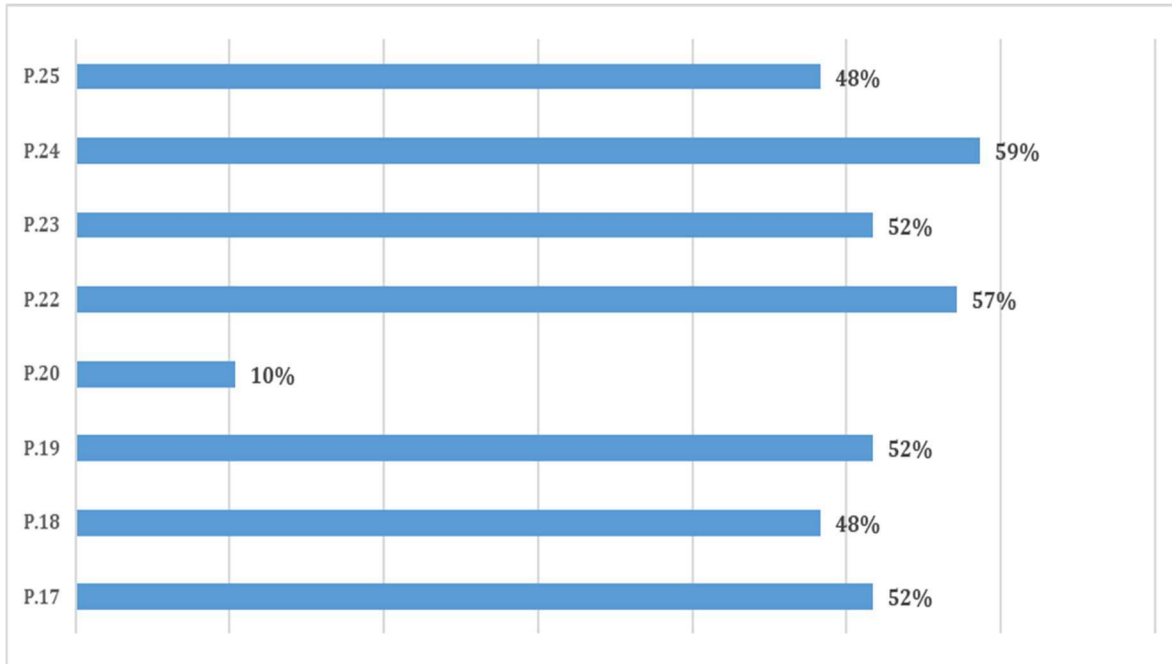
En la descripción de la figura anterior, es posible identificar que los docentes valoran (en diferentes grados) la implementación de estas cuatro prácticas de colaboración, el 11 y el 28 por ciento. Sin embargo, en el caso de líderes intermedios y miembros del equipo directivo, destacan sólo la práctica relacionada al tiempo que pasan los docentes planificando juntos (4 y 25 por ciento).

Por otro lado, son los profesionales que se desenvuelven en cargos medios y miembros de equipo directivo, quienes representan la más baja percepción de la práctica colaborativas 10, 11 y 13, con un 0%. Dichas prácticas y hallazgos permiten determinar que una percepción negativa (nula) sobre el tiempo que tienen los docentes para observar a otros, que ellos no están conscientes de lo que otros enseñan y que los desacuerdos no se expresan abiertamente para ser discutidos.

### 2.3 Confianza en el equipo directivo.

Respecto de esta dimensión, se define como otro indicador del estado de la colaboración al interior del establecimiento, monitoreando las sensaciones y creencias de los actores encuestados en torno a algunos aspectos, como la disposición y apertura que perciben de parte del equipo directivo.

Figura 14: Percepciones sobre la confianza en el equipo directivo del establecimiento.



**Fuente:** elaboración propia a partir de Matriz de datos del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad

Al observar la figura 14, es posible visualizar aquellos indicadores que logran una mayor valoración, respecto de la percepción de docentes y líderes de la comunidad, sobre la confianza en el equipo directivo. En este sentido la acción con mayor nivel de desarrollo refiere a que los miembros del equipo directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar, con un 57%. Seguidamente, se encuentran las percepciones sobre las ideas de que los docentes del establecimiento pueden contar con los directivos, que los líderes son competentes en sus tareas y que ellos trabajan de manera alineada con los objetivos de la institución (con un 52%).

En contraposición, a pesar de no ser la dimensión con menor valoración, sí existe un indicador crítico, el cual hace referencia a la preocupación de los líderes por los docentes del establecimiento. En este caso, *sólo un 10% de los encuestados considera que los miembros del equipo directivo se preocupan por los profesores.*

### 3. Conclusiones del análisis cuantitativo

Al analizar los resultados obtenidos en la fase cuantitativa de la presente investigación, se evidencian un conjunto de hallazgos relacionados con las prácticas de liderazgo instruccional desplegadas por el equipo directivo, en conjunto al estado de la colaboración al interior de la comunidad escolar.

Respecto de la percepción sobre las prácticas directivas que fueron medidas, *existe un bajo porcentaje en la percepción sobre su despliegue. Esto queda evidenciado en que, de las 10 prácticas estudiadas, ninguna de ellas supera un 50% de afirmaciones que manifiestan que es una práctica que siempre se realiza en el establecimiento.* Con razón en lo anterior, es la dimensión de "Desarrollar un clima positivo para el aprendizaje" la que destaca con una valoración más crítica (38%), seguidamente la "Gestión del programa de instrucción" (40%) y la de "Definir la misión del establecimiento (47%).

En la misma línea y al focalizar el análisis en las diez prácticas medidas, es posible determinar aquellas acciones desarrolladas por los directivos que se encuentran en un nivel más crítico por dimensión. Respecto de la definición de metas escolares, ambas prácticas presentan una valoración bajo el 50%. Específicamente, la práctica de estructurar las metas, supera levemente a la de comunicarlas (49 y 43 por ciento, correspondientemente).

En el caso de las acciones relacionadas con la gestión curricular, existe una brecha considerable en la valoración de las tres prácticas asociadas a la dimensión, por lo que fue necesario un análisis más profundo, comparando la percepción de los tres estamentos. Mediante este proceso fue posible determinar que los directivos encuestados consideran que *no existe una sistematicidad de las prácticas asociadas al monitoreo del progreso de los estudiantes (0%)*, relacionada con acciones de utilizar pruebas estandarizadas para medir el aprendizaje de los educandos (resultados) y la realización sistemática de reuniones con docentes, para reflexionar sobre estos resultados.

En la dimensión relacionada al desarrollo de un clima de aprendizaje, quedó de manifiesto que la percepción de los encuestados no destaca favorablemente ninguna de las prácticas, ya que ninguna supera el 50%. Razón en lo anterior y considerando que las prácticas de dicha dimensión están directamente relacionadas con las instancias de desarrollo profesional, se optó por un análisis



más profundo de los reactivos de la encuesta relacionados a las instancias de DPD que lleva a cabo el equipo directivo (preguntas de la 55 a la 62).

Dentro de los hallazgos, quedó de manifiesto la baja percepción de los diferentes estamentos encuestados, sobre las acciones directivas medidas, destacando: *para los docentes la práctica más crítica es la de crear oportunidades de desarrollo profesional docente (28%); para los cargos medios, los hallazgos indican que hay pocas oportunidades de desarrollo profesional, de reconocimiento/felicitaciones de docentes y que el equipo directivo destina poco tiempo para instancias en que las cuales los docentes compartan experiencias. Para los directivos, la percepción más crítica se centra en las acciones de felicitar y reconocer a profesores por sus desempeños, las cuáles consideran nulas (0%).*

En el ámbito de la colaboración y considerando los análisis generales de las tres dimensiones medias, existe un bajo porcentaje en la percepción sobre su despliegue de acciones de colaboración en el establecimiento, ya que ninguna de las dimensiones supera el 50%. En este sentido, el indicador con una mayor valoración son las de la confianza en el equipo directivo y el liderazgo para la colaboración, con un 42% y en contraposición la percepción más crítica, está sobre la colaboración entre pares, con un concentrado de 24%.

Respecto de la colaboración docente, destacan cómo situación crítica las acciones referidas al *poco tiempo que pasan los docentes planificando juntos, el bajo grado de instancias/tiempo de los docentes para observar a otros enseñando, pocas instancias para abordar los desacuerdos en las prácticas de enseñanza y que los docentes son poco conscientes de lo que están enseñando a otros profesores.*

Finalmente, a pesar no ser la dimensión de colaboración la menos valora, sí existe un indicador crítico en el área de la confianza en el equipo directivo, el cual está relacionado con la *baja preocupación que manifiesta el equipo directivo por los docentes de su comunidad.*

## 2. Resultados Cualitativos

A continuación, se presentan los resultados cualitativos que surgen del análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y directivos del establecimiento, por medio de dos grupos focales. Dichas entrevistas tienen por objetivo la recolección de datos que, posteriormente permitan describir las percepciones de docentes y directivos sobre las experiencias de Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el establecimiento. Mediante el enfoque de la teoría fundamentada se realizó un análisis de los datos que fueron recolectados de manera sistemática y empírica, en ambos grupos focales y especialmente, se ha considerado el principio de codificación abierta y la comparación constante de los datos, para generar y desarrollar aquellos conceptos que emergen como claves, en la presente investigación.

Estos resultados, representan las percepciones de los profesores y de los miembros del Equipo Directivo respecto de las instancias de Desarrollo Profesional en el establecimiento y cómo éstas, se corresponden en las diferentes categorías. A partir de la relación de sus respuestas (datos) y el objetivo de investigación, es posible mostrar los hallazgos sobre el objeto de estudio. Sumado a lo anterior, la estructura y el enfoque de las entrevistas permitió establecer cuatro categorías centrales, los que consideran un análisis de los procesos de formulación, implementación, evaluación y proyección de las experiencias de Desarrollo Profesional Docente al interior de la comunidad educativa, cuyos resultados se presentan en la siguiente tabla, de manera sintética y ordenada.

Tabla 1.7: Categorías, subcategorías y códigos de las experiencias de Desarrollo Profesional Docente en el establecimiento.

<b>Objetivo:</b> Describir las percepciones de docentes y directivos sobre experiencias de Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el establecimiento.			
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Códigos</b>	
		<b>Directivos</b>	<b>Docentes</b>
Formulación	Detección de necesidad	- Informe de la Agencia de la Calidad de la Educación (internas).	- Débiles prácticas docentes (internas). - Dirección (externas).

	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la práctica de docente de aula.</li> <li>- Colaboración y participación docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar las prácticas docentes.</li> <li>- Colaboración (entre pares).</li> </ul>
Implementación	Instancias de DPD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfeccionamiento individual externo (autofinanciado)</li> <li>- Autocapacitaciones internas.</li> <li>- Capacitaciones externas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Talleres de autocapacitación.</li> <li>- Capacitaciones externas.</li> </ul>
	Ejecución Implementación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes de aula (internas)</li> <li>- Instituciones externas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes – PIE (internas).</li> <li>- Instituciones externas.</li> </ul>
	Nivel de implementación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación de todos los docentes de aula.</li> <li>- Sistemáticas (internas).</li> <li>- Confianza y responsabilidad en los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación de los docentes (aula - PIE)</li> <li>- Sistemáticas (internas).</li> <li>- Asistemáticas (externas).</li> </ul>
Evaluación	Valoración de las experiencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positiva (internas).</li> <li>- Participativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizadas y Prácticas (internas).</li> <li>- Efectivas a corto plazo (Internas).</li> <li>- Poco efectivas / Descontextualizadas (externas).</li> </ul>
Proyección	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socializados /Colectivos</li> <li>- A largo plazo.</li> <li>- Estratégicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje de todos.</li> <li>- A largo plazo.</li> </ul>
	Diseño- Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participativo.</li> <li>- Base de Diagnóstico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participativo</li> <li>- Contextualizado.</li> </ul>
	Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colectiva.</li> <li>- Colaborativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participativa /colaborativa.</li> <li>- Práctica.</li> <li>- Acompañamiento docente al aula.</li> <li>- Capacitación externa de acompañamiento (durante un año).</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia a partir de los datos que emergen de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a dos grupos focales (docentes y directivos).

Respecto de la formulación de las experiencias de DPD que se implementan al interior del establecimiento, fue posible determinar que existen tres instancias diferentes: internas, externas y las de autogestión. Los docentes y directivos coinciden en dos, haciendo referencias a las que se desarrollan al interior de la comunidad educativa y, por otro lado, a aquellas que se desarrollan fuera del colegio, impartidas por instituciones de educación superior. Sin embargo, los directivos consideran como una tercera instancia de desarrollo profesional, aquellos perfeccionamientos que realizan algunos de los profesores de la institución, los cuales son gestionados y financiados de manera individual (autogestión/autofinanciamiento).

Considerando, principalmente la percepción de los miembros del Equipo Directivo, las experiencias internas surgieron como una necesidad de fortalecer de manera colaborativa aspectos en los que los docentes de aula se encontraban débiles. A partir de una visita de la Agencia de la Calidad y el Informe de los resultados de esta instancia, la Directora del establecimiento da a conocer aquellos aspectos pedagógicos más débiles. A modo de diagnóstico, ellos consideran que existen principalmente dos aspectos a fortalecer: el acompañamiento y la evaluación docente. *“...de la evaluación que ellos hicieron, que tenemos que implementar la evaluación docente, el acompañamiento docente...” (Directivo)*. En relación con lo anterior, al interior de la comunidad han generado un espacio participativo para diseñar y planificar las experiencias que puedan abordar las debilidades en las prácticas pedagógicas de los profesores.

*“Cuando la Directora socializó el resultado de la visita que nos hizo la Agencia de Calidad aparecieron algunos elementos que nosotros los teníamos como débiles y a raíz de eso nosotros hicimos una planificación con la participación de los colegas para abordar esas debilidades” (Directivo)*.

*“En realidad, surgió como una necesidad de todos en una jornada de trabajo que se realizó, en donde todos como que propusimos en qué nos encontrábamos débiles, ya, y como que ahí se fueron dando esas instancias” (Docente)*.

De acuerdo con lo anterior, en primera instancia se determinó fortalecer las prácticas pedagógicas, a través de talleres de “autocapacitación” y en una segunda etapa implementar el acompañamiento al aula entre pares, focalizada en el inicio de clases.

Respecto de las experiencias externas (fuera del establecimiento), éstas han surgido específicamente desde el equipo directivo, sin participación de los docentes y de manera esporádica, la última se desarrolló en el verano del año 2019, en el contexto de las estrategias diversificadas *“Eso fue por parte de la Dirección, surgió de la directora, ella gestionó esa capacitación” (Docente).*

La segunda categoría, referente a los procesos de implementación de instancias de Desarrollo Profesional Docente en la comunidad escolar, permitió identificar aquellos conceptos claves sobre las actividades desarrolladas durante el último período, su ejecución y nivel de implementación en el establecimiento. De acuerdo con la percepción de docentes y directivos, se han identificado tres instancias de perfeccionamiento/capacitación en las que ha participado el personal de la institución. Además, han indicado los grupos profesionales que participan en cada una de ellas, la modalidad de desarrollo y si éstas son masivas, sistemáticas o asistemáticas.

En la fase de implementación de las experiencias de desarrollo profesional internas, los docentes describen las actividades que se desarrollan los miércoles, cada 15 días durante el consejo de profesores. Por un lado, comentan que los profesionales docentes desarrollan un trabajo de acompañamiento entre pares, por ciclo, asignatura o con la educadora diferencial. Por otro lugar, también han desarrollado jornadas de autocapacitación con temas que surgen de sus necesidades profesionales. Para ello, en primer lugar, el cuerpo docente identificó, de acuerdo con el Informe entregado por la Agencia de la Calidad, aquellos aspectos débiles y posteriormente, un grupo de profesores con mayores competencias en el tema desarrolla un taller para sus pares. Específicamente, han abordado aspectos relacionados a estrategias de comprensión lectora, resolución de problemas y evaluación.

*“Si, grupos de trabajo que se dedicaron a investigar ciertos temas, por ejemplo ...comprensión lectora, entonces ya un grupito se dedicó a buscar estrategias de comprensión lectora, otros de la resolución de problemas, otros de la evaluación y los expusimos en un consejo cierto y así se fueron dando estas instancias”. (Docente).*

Por otro lado, los directivos también hacen mención de esta modalidad de trabajo y acompañamiento profesional entre pares. Sin embargo, detallan que, tanto los talleres de

autocapacitación cómo también el acompañamiento docente entre pares es organizado por el cuerpo docente. En dicho aspecto, los directivos manifiestan confianza en los profesores, ya que han dejado en ellos la responsabilidad de planificar y organizarse. Mencionan que ellos confeccionaron la pauta, la socializaron y los docentes la aceptaron *“En estos consejos que nosotros tenemos todos los días miércoles, nació la idea de implementarlos entre pares...le entregamos a ellos una tarea bien importante porque ellos se planificaron, se organizaron, nosotros confeccionamos la pauta de acompañamiento, la socializamos con ellos, la aceptaron y después ellos se organizaron en estas visitas” (Directivo).*

A partir del análisis de las entrevistas de ambos grupos no se logró identificar de manera específica cuál es el nivel de participación y colaboración del equipo técnico pedagógico y/o directivo, en las instancias de autocapacitación y en las de acompañamiento al aula. Principalmente, se expresa una alta confianza y responsabilidad depositada en los profesores, por parte de los directivos y evidencia de un trabajo de acompañamiento profesional entre los pares-docentes, sin involucramiento de los líderes en el monitoreo de las instancias de acompañamiento al aula *“todos los profesores que tiene aula, todos participan, porque habemos algunos de nosotros que no, no tenemos aula” (Directivo).*

Continuando con el análisis y considerando ambos grupos de entrevista, se exponen las percepciones de directivos y profesores sobre la valoración de las instancias de DPD en el establecimiento. Ante esta temática, los docentes hacen una clara diferencia entre las instancias internas y externas. Por una parte, consideran muy valiosas las actividades desarrolladas de manera interna, ya que éstas han tenido impacto a corto plazo. En este sentido, directivos y profesores valoran el enriquecimiento colaborativo de las prácticas pedagógicas a partir de las propias experiencias y la de sus pares, atendiendo a la realidad de los estudiantes.

*“...entonces quién más que nosotros, que somos los propios docentes que trabajamos en el colegio conocemos la realidad de nuestros niños, entonces podemos eh intercambiar estrategias, metodologías que son contextualizadas a nuestra realidad...” (Docente).*

Sin embargo, respecto de las externas, los profesores consideran que son poco valiosas, por ser descontextualizadas y en un tiempo en el cual no pueden llevar a la práctica (vacaciones). También, consideran que estas últimas podrían ser valiosas en el sentido que se propongan a modo de acompañamiento a lo largo del año, con el fin de fortalecer algún área en específico *“...si se traen*

*una capacitación externa que sea a lo largo de año, que nos vayan acompañando tal vez en algunas de las áreas de desarrollo que más necesitamos potenciar” (Docente).*

En este sentido valorativo, los docentes tienen una clara voluntad respecto del impacto del DPD en los profesores y consideran que es necesario que el impacto a corto plazo se pueda proyectar también a largo plazo, con foco en el aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento.

*“lo que llevamos se ve con un un buen porvenir un buen futuro, y como le digo a dado como resultados a cortito plazo, lo ideal sería que estos resultados se vean a largo plazo y que den frutos en los aprendizajes de nuestros estudiantes, ese es como el fin que nosotros queremos, nuestro objetivo...” (Docente).*

Finalmente, a partir de la valoración las experiencias que se desarrollaban en el establecimiento y la posibilidad de diseñar un nuevo Plan de DPD institucional, docentes y directivos hacen referencia a la importancia de la participación de todos los profesores, teniendo como fin último (beneficioso) el aprendizaje de todos los estudiantes, principalmente, basado en dos estrategias: el acompañamiento docente y el acompañamiento de una capacitación externa, pero a lo largo del año.

*“Yo creo que debe tener las dos patitas que hemos visto, en el acompañamiento externo y el interno, o sea el desarrollo de alguna capacitación que sea a lo largo de todo el año que nos vayan acompañando y también mantener nosotros, implementamos la observación de clases entre pares...” (Docente).*

Junto a lo anterior, también esperan que sea práctico y con objetivos claros para todos, es decir que surja del análisis de datos internos (nudos críticos) y una visión compartida del aprendizaje de docentes y estudiantes.

*“Yo creo que lo importante es que siempre sea participativo, yo creo que aparece un elemento en educación que dice que hay que tener una visión estratégica compartida, mientras no tengamos esa visión estratégica compartida eh y los esfuerzos se hagan desde distintos grupos no vamos a conseguir los resultados, y lo otro como decía pamela que este diagnóstico realmente nos permita eh establecer cuáles son las problemáticas o las necesidades que realmente tenemos” (Directivo).*

### 3. Síntesis resultados cualitativos

Para concluir, sobre los datos cualitativos del presente estudio, correspondiente a las opiniones de docentes y directivos, es posible describir los procesos de formulación, implementación, evaluación y proyección de las experiencias de Desarrollo Profesional Docente en el establecimiento.

Primero, respecto de la formulación e implementación del Plan de DPD, destacan dos tipos de experiencias, las internas (dentro del establecimiento) y las externas (fuera del establecimiento). Las experiencias internas surgieron como respuesta a la necesidad de fortalecer aspectos en los que los docentes del aula se encontraban débiles y tanto directivos, como docentes coinciden en que, las estrategias implementadas son de tipo colaborativa y participativa. Estaban centradas, en un inicio, en el desarrollo de talleres de autocapacitación sobre estrategias de lectura, resolución de problemas y evaluación. En segunda instancia se implementó el acompañamiento de pares (profesores) en el aula.

Considerando los antecedentes y percepciones de ambos grupos, sobre las experiencias descritas, hay evidencia de un alto grado de confianza y responsabilidad depositada en el cuerpo docente, por parte de los directivos. Sin embargo, no fue posible definir con claridad el nivel de participación de los miembros del equipo técnico pedagógico en los talleres de autocapacitaciones y en el acompañamiento de profesores al aula. En razón de lo anterior, se espera que la directora y el equipo técnico-pedagógico del establecimiento desarrollen y se involucren activamente en un proceso de acompañamiento a los profesores, basados en sus necesidades de apoyo, el que incluya observaciones de clases en forma sistemática y habitual, con la correspondiente retroalimentación.

En segundo lugar, considerando la evaluación de las experiencias y proyección de un nuevo Plan de DPD, tanto los profesores como los miembros del equipo directivo, sitúan como focos: la identificación de necesidades a partir de datos internos (diagnóstico); la definición estratégica de objetivos a largo plazo (y aquí se centran en el logro de aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento, como visión compartida); y finalmente, la definición de la efectiva estrategia de mejora. Docentes y Directivos consideran principalmente dos: la sistematización del



acompañamiento al aula y el acompañamiento de capacitaciones externas que no se desarrollen de manera esporádica, sino más bien durante todo el año académico.

### **3. Discusión de los resultados y Árbol de Problema**

Al sintetizar los datos cuantitativos y cualitativos referidos al contexto escolar de la comunidad educativa, fue posible describir el estado de desarrollo de la gestión y el liderazgo pedagógico, la colaboración y el desarrollo profesional docente en la institución. Considerando estos aspectos, se ha logrado identificar como nudo crítico el bajo despliegue de prácticas pedagógicas por parte del equipo directivo, impactando principalmente en un escaso desarrollo de instancias de desarrollo profesional de los docentes. Específicamente, basado en la medición del desarrollo de prácticas directivas pedagógicas, fue posible establecer que existe una baja percepción sobre su despliegue. Esto queda de manifiesto en que de las 10 prácticas estudiadas (asociadas a tres dimensiones), ninguna de ellas supera un 50% de valoración “muy de acuerdo”. Lo anterior, ha repercutido en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que existe, por parte del equipo directivo, un débil acompañamiento y retroalimentación pedagógica a los docentes de aula, afectando de manera indirecta en el desempeño académico de los estudiantes.

Respecto de las causas de esta situación, en la dimensión relacionada a la definición de la misión institucional, los encuestados perciben críticas las prácticas asociadas a la estructuración y comunicación de metas escolares. Considerando el impacto e influencia del liderazgo directivo en la movilización de la mejora escolar por medio de metas compartidas, es significativo que sólo el 43% de los encuestados percibe que el equipo directivo comunica las metas escolares y se refiere a ellas al momento de tomar decisiones, siendo esto un obstáculo para el cambio, ya que los docentes no se sienten considerados y por lo tanto, no se establecen objetivos claros en los cuales se van a centrar los recursos profesionales y financieros, durante un periodo.

Respecto de las prácticas asociada a la gestión de la instrucción, que implica al equipo directivo tener los objetivos de gestión puestos la coordinación del currículum y el logro de los aprendizajes de los estudiantes, mediante prácticas pedagógicas y directivas que impacten positivamente en su desempeño académico, quedó en evidencia que la práctica más crítica es la de monitorear el progreso escolar. Al focalizar los hallazgos en dicha práctica, fue posible determinar

la baja percepción sobre el desarrollo de acciones en las cuales se utilicen datos de pruebas estandarizadas para medir el progreso de los estudiantes y el desarrollo de instancias en la cuales los profesores se reúnan para conversar sobre la mejora académica.

Con relación a la dimensión referida al desarrollo de un clima positivo para el aprendizaje y las acciones relacionadas a la promoción del desarrollo profesional de los docentes es la dimensión menos valorada. Por lo anterior, realizando un análisis más detallado de esta dimensión, se logró identificar una baja valoración de las prácticas directivas relacionadas a la creación de instancias reflexión y desarrollo profesional al interior de la comunidad educativa y producto de ello, se percibe un débil despliegue de acciones de acompañamiento y retroalimentación de prácticas pedagógicas, por parte del equipo técnico pedagógico y directivo a los docentes de aula. A partir del análisis cualitativo (entrevistas) se respaldan dichos antecedentes, ya que los participantes manifiestan que, el acompañamiento al aula se realiza entre pares y que la responsabilidad de organización y planificación es llevada a cabo por los profesores. En este sentido, no fue posible determinar la evidencia de los niveles de monitoreo, participación y colaboración del equipo técnico pedagógico y directivo a los profesores de aula.

Respecto de los antecedentes sobre prácticas directivas que desarrollen la Colaboración al interior de la comunidad educativa, fue posible determinar un bajo despliegue. De acuerdo con la percepción de los encuestados, sólo el 24% de ellos considera que los miembros del equipo directivo desarrollan prácticas que fomentan la colaboración docente, traducándose en insuficientes instancias para la colaboración entre pares, la planificación conjunta y el acompañamiento al aula. Además, los docentes perciben escaso tiempo e instancias en las que los profesores comparten experiencias profesionales, impactando en las condiciones que existen en la comunidad para que ellos preparen en conjunto la enseñanza.

Finalmente, es concluyente que el equipo directivo no posee datos internos de monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes tanto para estructurar las metas institucionales como para apoyar a los profesores en mejorar sus prácticas de enseñanza. En las entrevistas, referidas al DPD, los profesores también indicaron que, en la proyección de estas instancias es importante la participación de todos los docentes, mediante el análisis de datos contextualizados y que dicho Plan (de DPD) tenga como foco una visión compartida del aprendizaje.

Considerando los puntos anteriores, en la comunidad escolar es imperativo situar el aprendizaje en el centro de las prácticas directivas. Para ello, los líderes deben desplegar acciones de monitoreo, supervisión y evaluación de la instrucción con foco en el desarrollo de una cultura de uso de datos y el desarrollo de las capacidades docentes (DPD) que impacten positivamente los aprendizajes de todos los estudiantes. Para tal fin, es necesario que el equipo directivo lleve a cabo acciones de utilización y gestión de información pedagógica y el desarrollo de espacios de análisis y reflexión con los profesores, así como también acciones que fortalezcan sus capacidades de observación y retroalimentación pedagógica a los docentes de aula.

### ÁRBOL DE PROBLEMA

#### Bajo desempeño de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas (SIMCE y DIA)

#### Débil capacidades docentes para implementar estrategias de enseñanza que impacten en el aprendizaje todos los estudiantes.

E  
F  
E  
C  
T  
O  
S

Instancias de capacitación externas poco significativas y descontextualizadas.

Los docentes pasan poco tiempo planificando juntos y observando a otros enseñando.

Sólo el 31% de los profesionales educativos considera que los profesores están involucrados en la toma de decisiones.

No se utilizan datos pedagógicos institucionales para monitorear la instrucción.

Son los profesores quienes planifican y organizan el acompañamiento docente entre pares.

Solo el 24% de los encuestados consideran que existen instancias de Colaboración entre pares.

Baja participación de los docentes en la toma de decisiones referidas a las metas institucionales.

No existe sistematicidad en el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes.

Débil acompañamiento pedagógico del equipo directivo a los docentes de aula (observación y retroalimentación).

Insuficientes instancias de Colaboración Docente.

#### Instancias de Desarrollo Profesional Docente no sistematizadas

PROBLEMA

#### BAJO DESPLIEGUE DE PRÁCTICAS DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA COMUNIDAD ESCOLAR

C  
A  
U  
S  
A  
S

Escaso despliegue de prácticas relacionadas con la definición de las metas institucionales.

Escaso despliegue de prácticas relacionadas con la gestión del currículum en el aula.

Escaso despliegue de prácticas relacionadas con el desarrollo de un clima positivo para el aprendizaje

Escaso despliegue de prácticas que desarrollen la Colaboración Docente.

Sólo 47% de los profesionales educativos considera que la Dirección define la misión de la institución.

Sólo el 24% de los profesionales educativos considera que el equipo directivo monitorea el progreso de los estudiantes.

Sólo el 28% de los docentes está muy de acuerdo con que el equipo directivo crea oportunidades de desarrollo profesional.

Sólo el 7% de los docentes sabe (está muy de acuerdo) qué y cómo están enseñando los demás profesores.

El 43% de los profesionales educativos está muy de acuerdo con que la Dirección comunica las metas escolares y se refiere a ellas cuando toma decisiones.

Sólo el 24% de los líderes intermedios está muy de acuerdo con que el equipo directivo crea oportunidades de desarrollo profesional

Sólo el 24% de los encuestados considera que los miembros del equipo directivo desarrollan prácticas que fomentan la colaboración docente.

Definir la misión de la escuela

Gestionar la instrucción

Desarrollar personas

Colaboración

## Capítulo 3: PROPUESTA DE MEJORA

## 1. Resumen de la Estrategia de Mejora

Considerado el análisis expuesto como línea base, para la presente propuesta se determinó que el nudo crítico en la comunidad escolar es bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico por parte del equipo directivo. Dichas prácticas, de acuerdo con los aportes de las actuales investigaciones en el área, impactan directamente en las prácticas pedagógicas de docentes en el aula y su desarrollo profesional e indirectamente, en el desempeño académico de los estudiantes.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) resalta la importancia de observar y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos, estableciendo que son los líderes educativos quienes “incentivan a los docentes a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza desde diferentes perspectivas, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizajes en sus estudiantes” (Mineduc, 2015, p. 24). En otras palabras, lideran los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad escolar. En este sentido, la presente propuesta de mejora tiene como objetivo fortalecer las prácticas directivas para liderar procesos de monitoreo de la enseñanza, a través de la sistematización de lineamientos pedagógicos específicos y claros para el desarrollo profesional de los docentes de la comunidad y de este modo, impactar en el aprendizaje de los estudiantes.

La propuesta, es una estrategia que articula acciones de gestión pedagógica-curricular del equipo técnico y directivo del establecimiento para liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del diseño e implementación de espacios para la reflexión sobre la visión de aprendizaje institucional, la cual guiará la implementación de prácticas docentes efectivas y su retroalimentación. En este punto, cobra relevancia el fortalecimiento de las prácticas de gestión curricular de los directivos para el monitoreo de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes, mediante el acompañamiento al aula, el fortalecimiento de la actual estrategia de Estudio de Clases y su sostenibilidad en el tiempo, con la participación y colaboración de los líderes educativos y los profesores de la comunidad.

Razón en lo anterior, será necesario establecer un mínimo de condiciones institucionales. Entre ellas, el desarrollo de prácticas directivas que fomenten los diálogos y colaboración para el aprendizaje y la formación de los equipos en el tema de Estudios de Clases, con el objetivo de

organizar tiempos, instancias e incentivos para la participación de todos los docentes y directivos. De esta forma y en concordancia con las acciones descritas en el Marco para la Buena Dirección se resuelven problemas, a través de prácticas de liderazgo efectivas, donde la gestión del mejoramiento es guiada por la información que entregan distintas fuentes, tomando entonces, decisiones basadas en evidencias.

El actual estado del liderazgo pedagógico en la comunidad escolar requiere una estrategia que se proyecte a mediano y largo plazo. Sin embargo, para el presente estudio se trabaja con una propuesta que se implementa el primer año y a través de ella, se espera lograr un efecto en cadena desde el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo pedagógico para el acompañamiento y retroalimentación de prácticas docentes en equipos que colaboran y, por consiguiente, impactar en el aprendizaje de todos los estudiantes.

## **2. Objetivos**

Objetivo General:

Fortalecer en el equipo directivo las prácticas de monitoreo de la enseñanza y el acompañamiento y retroalimentación de las prácticas docentes, a través del Estudio de Clases, en un establecimiento municipal de la comuna de Talcahuano.

Objetivos específicos:

1. Diseñar e implementar un programa de formación para el equipo directivo en torno al desarrollo prácticas de observación y retroalimentación formativa de las prácticas docentes para monitorear la enseñanza y acompañar sistemáticamente a los profesores del establecimiento.
2. Propiciar el desarrollo de espacios de reflexión entre el equipo directivo y los profesores acerca de los propósitos del Estudio de Clases como una estrategia para mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el desempeño académico de los estudiantes.
3. Promover las competencias de los profesores para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza, a través de la estrategia colaborativa de Estudio de Clases.

#### Metas de Efectividad

- Al menos el 80% de los profesores que participan en la implementación de la estrategia afirman estar “muy de acuerdo” en que el equipo técnico y directivo crean oportunidades de desarrollo profesional docente, por medio del Estudio de Clases.
- El 90% de los miembros del equipo directivo afirma que ha fortalecido sus capacidades formativas de retroalimentación de las prácticas docentes.
- Al menos 80% de los docentes que participan en la implementación de la estrategia afirman estar “muy de acuerdo” en que el equipo técnico y directivo observa y retroalimenta sus prácticas en el aula, entregando sugerencias de mejora.
- Al menos el 80% de los profesores que participan en la implementación de la estrategia afirman estar “muy de acuerdo” en que pasan tiempo suficiente observando a otros cómo enseñan.
- Al menos 80% de los docentes que participan en la implementación de la estrategia reconocen que la observación y retroalimentación de su práctica mejora las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes.

### 3. Resultados esperados

El cambio escolar es un reto de las organizaciones escolares y por ende un proceso complejo y largo, ya que en él intervienen múltiples factores de manera simultánea (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011). La presente propuesta, referida al monitoreo de la enseñanza, el acompañamiento y retroalimentación docente, a través del Estudio de Clase, compone una estrategia de trabajo inicial en el fortalecimiento de capacidades directivas pedagógicas para impulsar el cambio de mejora en la comunidad escolar. Considerando su propósito y los aportes de Murillo y Krichenskyse (citado por Gajardo et al. 2022) se desarrollarán acciones de acuerdo con las cinco fases de un proceso de cambio.

Un primer momento, en donde el grupo de participantes promueve un programa de cambio (Estudio de Clase) a partir de un diagnóstico institucional. Seguido por instancias de planificación que definen el sentido y los pasos que se darán durante su implementación. Posteriormente, una fase de ejecución a través de diversas acciones de la estrategia y luego un periodo de reflexión y evaluación. Finalmente, se planifica la extensión de la estrategia.



Tabla 1.8: Resultados Esperados, Indicadores y Medios de Verificación

Resultados Esperados	Indicadores de Resultados	Medios de Verificación
<p>1. Espacio sistemático de reflexión pedagógica para mejorar los procesos educativos, instalado y evaluado.</p>	<p>1. Al menos 3 horas semanales de reflexión pedagógica entre el equipo directivo y técnico pedagógico sobre el actual estado de los procesos educativos de la institución, durante el primer mes del año escolar.</p> <p>2. Al menos 2 horas semanales de sesiones colaborativas entre el equipo directivo, técnico pedagógico y los docentes para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, durante el primer mes del año escolar.</p> <p>3. Al menos una jornada de reflexión entre el equipo directivo y técnico pedagógico con el propósito de definir los facilitadores y obstaculizadores para implementación del Estudio de Clases como estrategia de mejora, al término del mes de marzo.</p>	<p>1. Acta de registro de las reflexiones del equipo directivo, firmada por los participantes.</p> <p>2. Acta de registro de las reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y directivos, firmada por los participantes.</p> <p>3. Informe de los facilitadores y obstaculizadores para la implementación del Estudio de Clase.</p>

<p>2. Programa de formación de capacidades directivas para el monitoreo de la enseñanza, acompañamiento y retroalimentación pedagógica a los docentes, ejecutado y evaluado.</p>	<p>1. 6 horas de trabajo entre el equipo directivo y técnico pedagógico, liderado por un experto/ amigo crítico en la temática de gestión pedagógica, especialmente el monitoreo de la enseñanza y retroalimentación de prácticas docentes, durante el segundo mes del año escolar.</p> <p>2. Al menos tres propuestas de lineamientos institucionales sobre prácticas de gestión pedagógica diseñadas colaborativamente, al tercer mes del año escolar.</p> <p>3. Un protocolo de apoyo al trabajo docente que considere la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes de manera colaborativa, al cuarto mes de año escolar (Estudio de Clases).</p>	<p>1. Bitácora de registro de los temas y firma de los asistentes.</p> <p>2. Documento institucional que indica los lineamientos pedagógicos vinculados al monitoreo de la enseñanza y retroalimentación de prácticas docentes.</p> <p>3. Protocolo de estrategia de Estudio de Clases para el primer ciclo, en las asignaturas de matemática y lenguaje.</p>
--	---	---

<p>3. Cultura de uso de datos con el propósito de monitorear la enseñanza/aprendizaje y mejorar el desempeño académico de los estudiantes, compartida y fortalecida.</p>	<p>1. Al menos 1 jornada de 4 horas de trabajo entre el equipo directivo y técnico pedagógico, liderado por un experto, para la formación sobre el uso de datos para la mejora escolar, en el segundo mes del año escolar.</p> <p>2. Al menos 2 horas semanales de sesiones colaborativas entre el equipo directivo, técnico pedagógico y los docentes para revisar y reflexionar sobre los resultados de aprendizajes y definir metas académicas de los estudiantes, durante el segundo mes de año escolar.</p> <p>3. Al menos un instrumento evaluativo de los logros académicos de los estudiantes por nivel y asignatura, elaborado por el equipo técnico pedagógico y docentes que participarán del Estudio de Clases, durante el segundo mes del año escolar.</p> <p>4. Al menos un protocolo de monitoreo de la enseñanza y definición de lineamientos pedagógicos a seguir, de acuerdo a los</p>	<p>1. Bitácora de registro de los temas y firma de los asistentes.</p> <p>2. Informe de resultados de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>3. Instrumento de evaluación de cada nivel de enseñanza del primer ciclo, en las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>4. Protocolo institucional del monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes.</p>
--	--	--

	<p>resultados académicos de los estudiantes, al mes de mayo.</p> <p>5. Al menos un ciclo de Estudio de Clases por semestre para levantar datos acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes, a partir del segundo periodo del año escolar.</p>	<p>5. Informe de sistematización de las prácticas docentes efectivas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>
--	--	---

<p>4. Sistema de desarrollo de capacidades docentes, a través de la estrategia Estudio de Clase, socializado, implementado y evaluado.</p>	<p>1. Jornada de al menos 6 horas de trabajo colaborativo entre el equipo directivo, técnico pedagógico y profesores de aula, sobre el Estudio de Clases al cuarto mes del año escolar.</p> <p>2. Al menos dos ciclos de Estudio de Clases en el primer ciclo, para las asignaturas de lenguaje y matemática durante el segundo semestre del año escolar.</p> <p>3. Al menos una jornada de tres horas para reflexionar y sistematizar los aprendizajes profesionales y proyectar los nuevos ciclos de Estudio de Clases, al penúltimo mes (noviembre) del año escolar.</p>	<p>1. Bitácora de registro de las actividades de la capacitación y firma de la asistencia de los participantes.</p> <p>2. Informe de sistematización de la implementación de la estrategia incluyendo el protocolo (objetivos y fases) y el reporte pedagógico del proceso.</p> <p>3. Acta y reporte de los aprendizajes bases para los próximos ciclos en la extensión de la estrategia a otros ciclos y asignaturas.</p>
--	---	--

**Fuente:** elaboración propia.

#### 4. Diseño de Actividades

A continuación, se describen cada una de las principales actividades a desarrollar, su duración y los responsables. La propuesta de mejora contempla un total de 12 actividades claves, las que ordenadamente contribuyen al logro de los resultados esperados y por consiguiente al propósito de fortalecimiento de las prácticas directivas asociadas al monitoreo de la enseñanza/aprendizaje, el acompañamiento a profesores en el aula y retroalimentación de las prácticas docentes, a través del Estudio de Clases.

Durante dicho proceso el equipo directivo estará acompañado y mediado por un *amigo crítico*, experto en la materia de cambio y mejora escolar, quien se desempeña en un centro de liderazgo educativo de la zona, que además asesora a otras escuelas de la comuna, mediante un proyecto conjunto del centro y el Departamento de Educación de la comuna. De acuerdo con la Dra. María Elena Mellado (año), su rol será de un mediador que ayuda a los directivos en ir identificando las necesidades de su práctica y buscar soluciones pedagógicas, en el conocimiento profesional. Para Soto, et al., (2017) la figura del amigo crítico en una pieza relevante de asesoría y colaboración, ya que facilita la reflexión de los directivos y los moviliza a través de una visión crítica del estado de las cosas y el compromiso en su evolución. En el marco de

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

**Actividad 1:** Presentación y revisión de los resultados de investigación educativa realizada por el investigador que diseñó el proyecto de mejora.

*Descripción General:* Se desarrollan jornadas de reunión entre el investigador y los miembros del Equipo Directivo y amigo crítico (experto) para analizar y reflexionar sobre los resultados y propuesta entregada en el presente informe.

En la primera instancia se socializa y contextualiza el nudo crítico referido a bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico por parte del equipo directivo. Junto con lo anterior, se examinan cada una de las necesidades identificadas y el desafío de iniciar un proceso de cambio y mejora, en su primera etapa.

En la segunda instancia, mediante una reflexión colaborativa al interior del equipo, basada en las metas y estrategias de la presente propuesta de mejora, se establecen las líneas de acción para atacar las causas de la problemática.

**Responsable:** Investigador, Equipo Directivo -Técnico Pedagógico y amigo crítico.

**Duración:** Dos reuniones de 3 horas cada una, las dos primeras semanas de marzo.

**Actividad 2:** Socialización general de los resultados y reflexión con los docentes por intermedio de la estrategia de Panel de Retroalimentación.

*Descripción General:* A través de esta instancia, los directivos buscan mirarse y reflexionar sobre lo que hacen incorporando los diferentes actores institucionales. La dirección, mediante la herramienta del Panel de Retroalimentación (un dispositivo gráfico) realiza un análisis de la situación actual (resultados, procesos y prácticas) de la comunidad con el propósito de mejorarlos. En el consejo de profesores se socializan los resultados generales de la investigación y la propuesta a desarrollar. Posteriormente, en grupos, los participantes sistematizan información referente a los aspectos mejor valorados, los que se debe fortalecer y preguntas e ideas sobre: el estado de las prácticas directivas de monitoreo de la enseñanza, acompañamiento y retroalimentación de prácticas docentes; el valor que tienen los resultados de la investigación para las prácticas docentes; y qué se espera de la propuesta de cambio.

*Responsable:* La Dirección y UTP

*Duración:* 2 consejos de profesores de 120 minutos cada uno, las dos primeras semanas de marzo.

**Actividad 3:** Problematización de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje por parte de los docentes, a través de la herramienta de análisis dialógico y colaborativo de la visión de aprendizaje presente en el establecimiento, desde un enfoque de Aprendizaje Profundo.

*Descripción General:* El equipo directivo y técnico pedagógico se reúne con los profesores para problematizar las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en la comunidad escolar. Por medio de la herramienta de análisis sobre la visión de aprendizaje, desde un enfoque de Aprendizaje Profundo, se indagará de forma colaborativa sobre las concepciones de aprendizaje de los profesores. En primera instancia y de manera individual, los docentes deben responder a las 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? ¿Cuáles son las dificultades y oportunidades para la implementación del Estudio de Clase?

Posteriormente, en grupos colaborativos se desarrolla un análisis reflexivo sobre las respuestas de los profesores, identificando las convergencias-divergencias respecto del aprendizaje profundo y superficial. Para esta etapa se propone sistematizar en un organizador gráfico el panorama de los dos enfoques: “*Tabla 1: Comparación entre enfoques de aprendizaje superficial y profundo*” (Gajardo, 2019). Los profesores, considerando sus respuestas individuales y grupales, pueden contrastar sus respuestas en la tabla, identificando cuál es la concepción relevante que emerge a

partir de dicho análisis. Las preguntas claves son: ¿Bajo qué enfoque comprendo el proceso de aprendizaje de mis estudiantes? ¿Qué evidencias tengo para sostener lo anterior?

Esta información, será considerada para la preparación del Informe de facilitadores y obstaculizadores para la implementación del Estudio de Clases, elaborado por el equipo directivo, guiadas por las preguntas: ¿Con qué espacios cuenta la comunidad escolar para participar de la discusión sobre la visión de aprendizaje del establecimiento? ¿Qué prácticas de acompañamiento pedagógico y monitoreo del aprendizaje requiero para apoyar el desarrollo del Aprendizaje Profundo en la escuela? ¿Cuáles son las necesidades de desarrollo profesional que requieren los y las docentes del establecimiento?

*Responsable:* Equipo técnico pedagógico.

*Duración:* 2 consejos de profesores de 120 minutos cada uno, la tercera y cuarta semana de marzo.

**Actividad 4:** Planificación de los cambios a implementar

*Descripción General:* El equipo directivo y técnico pedagógico se reúnen en dos jornadas para planificar y determinar los responsables que lideran cada una de las acciones de cambio a implementar y los tiempos (Carta Gantt), a partir de las actividades ya realizada e información emergida en ellas.

Tabla 1.9: Carta Gantt de actividades.

<b>Acción Actividad</b>	<b>Responsable</b>	<b>Tiempo-Periodo</b>
1. Formación de las capacidades pedagógicas del Equipo Directivo.	E. Directivo	2 Talleres de 3 horas c/u, en el mes de abril.
2. Análisis y reflexión sobre los Resultados de Aprendizaje de estudiantes.	UTP	4 Consejos de profesores de 2 horas c/u en el mes de abril.
3. Establecimiento de lineamientos pedagógicos institucionales.	UTP	1 Consejo de profesores de 2 horas, la 2da. semana de mayo.
4. Formación y reflexión sobre los E.C.	E. Directivo	1 Jornada de 6 horas, la 1ra. semana de mayo.
5. Elaboración colaborativa del Protocolo de los E.C.	UTP	2 Consejos de profesores de 2 horas c/u la 3ra. y 4ta. semana de mayo.
6. Preparación y planificación de los E.C.	E. Directivo y Docentes	2 Consejos de profesores de 2 horas c/u la 1ra. y 2da. semana de junio.



7. Implementación de dos ciclos de E. C: Lenguaje y Matemática en 2do. Ciclo.	E. Directivo y Docentes	1 Clases de 2 horas pedagógicas en Lenguaje y Matemática, en cada ciclo de E.C. 1 Taller de reflexión de 2 horas. (julio-octubre).
8. Reflexión, descripción de los aprendizajes y escalonamiento de los E.C.	E. Directivo y Docentes	2 Consejos de profesores de 2 horas cada uno, en noviembre.

**Fuente:** elaboración propia.

**Responsable:** Dirección, UTP y amigo crítico.

**Duración:** 2 reuniones de 2 horas, la tercera y cuarta semana de marzo.

**Resultado esperado 2:** Programa de formación de capacidades directivas para el monitoreo de la enseñanza, acompañamiento y retroalimentación pedagógica a los docentes, ejecutado y evaluado.

**Actividad 5:** Trabajo colaborativo con experto para la formación de capacidades pedagógicas del equipo directivo: Uso de Datos y Desarrollo Profesional Docente.

**Descripción General:** La formación del equipo directivo y técnico pedagógico es conducido por el asesor externo (amigo crítico), en temas de gestión pedagógica. Son dos talleres de 3 horas cada uno y enfocados en reflexionar colaborativamente sobre sus prácticas, en conjunto con el fortalecimiento de sus capacidades de: monitoreo de la enseñanza y uso de datos; acompañamiento y retroalimentación de prácticas docentes para el aprendizaje, a través de la estrategia de Estudio de Clases. En cada sesión de trabajo se reflexionará, discutirá y se establecerán aprendizajes y lineamientos de acción. Se registra y firma la Bitácora con del detalle de las temáticas, actividades, aprendizajes y acuerdos.

El primer taller busca que los líderes comprendan y compartan la necesidad de definir metas y decisiones pedagógicas, basadas en datos. Utilizando la Ficha de Trabajo 1 (Área Académica) “Relevancia del uso del DIA para la gestión directiva” de la Agencia de la Calidad de la Educación, se espera se realice una descripción del estado actual del aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes, respondiendo: ¿Qué aporte concreto tiene la implementación del DIA en la gestión y monitoreo que desarrollan en el establecimiento? ¿Cómo han integrado el uso de los resultados del DIA en la toma de decisiones orientada al desarrollo de capacidades del equipo docente? ¿De qué forma se promueven espacios de colaboración para analizar los resultados del DIA en función de la toma de decisiones pedagógicas? Esta información será base para posteriormente trabajar

colaborativamente con los docentes, elaborar un Informe de Resultados de los aprendizajes de los estudiantes y un Protocolo de monitoreo del progreso académico de los estudiantes al finalizar cada periodo escolar.

El segundo taller tiene con foco realizar un análisis del estado actual del Plan de desarrollo profesional de los docentes de la comunidad. Siguiendo las Orientaciones que entrega el Ministerio de Educación, se realizará a nivel del equipo directivo: una evaluación de las actividades de desarrollo profesional implementadas a la fecha, en la escuela; el mejoramiento de las actividades de desarrollo profesional, considerando diversas opciones; y una priorización de competencias a desarrollar en el plan a ejecutar el presente año (ajustadas al PME).

*Responsable:* Amigo crítico, Equipo Directivo y Equipo Técnico Pedagógico.

*Duración:* 2 talleres de 3 horas cada uno, durante el mes de abril.

**Resultado esperado 3:** *Cultura de uso de datos con el propósito de monitorear la enseñanza/aprendizaje y mejorar el desempeño académico de los estudiantes, compartida y fortalecida.*

**Actividad 6:** Jornadas colaborativas de análisis y reflexión de los resultados de aprendizajes de los estudiantes para la elaboración de documentos institucionales: Instrumento de evaluación y Protocolo de monitoreo de la enseñanza y aprendizajes.

*Descripción General:* Se reúnen de manera colaborativa los docentes y directivos en 3 grupos (paralelos) conformados cada uno, por: un directivo y los docentes de un determinado nivel de enseñanza (Transición, Básica Primer Ciclo y Básica Segundo Ciclo), para revisar y reflexionar sobre los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Para este propósito, las actividades serán desarrolladas de acuerdo con lo propuesto en la Guía Metodológica para el Uso de Datos (2018) de la Agencia de la Calidad y sus tres talleres. En este sentido, se espera que los profesores y directivos compartan y fortalezcan la cultura de toma de decisiones y metas, basadas en la evidencia. Estructurando un trabajo de análisis e interpretación de los datos y la definición de acciones orientadas a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes.

Con la información levantada el Equipo Técnico Pedagógico se reúne, en una cuarta jornada, con los docentes de lenguaje y matemática del segundo ciclo para elaborar un protocolo de monitoreo de

la enseñanza y los aprendizajes en cada periodo académico y al menos un instrumento evaluativo de los logros académicos de los estudiantes por cada nivel del segundo ciclo escolar.

*Responsable:* Equipo Técnico Pedagógico.

*Duración:* 4 jornadas de consejo de profesores de 120 minutos de duración, durante el mes de abril.

**Actividad 7:** Colaborativamente se ajusta el Plan de desarrollo profesional, por medio de lineamientos pedagógicos institucionales (R.E 2)

*Descripción General:* En una jornada de trabajo colaborativo, el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico se reúnen con los profesores para establecer los ajustes al Plan Local de Desarrollo Profesional y que este los aspectos (lineamientos) específicos que han surgido y que apunten a la mejora escolar. Estos deben estar alineados a los objetivos estratégicos del PME y a los aprendizajes/acuerdos de las sesiones de trabajo anteriormente desarrolladas en conjunto: A modo de ejemplo: sistema de monitoreo de la enseñanza y los aprendizajes mediante el uso de datos y la estrategia de Estudio de Clase como un mecanismo de acompañamientos y retroalimentación de las prácticas docentes. En dicho documento se indicarán los lineamientos y acciones para la implementación y condiciones básicas de la estrategia de Estudio de Clases (conformación de los grupos, tiempos, espacios y recursos).

*Responsable:* Equipo directivo y técnico pedagógico.

*Duración:* 1 sesión de consejo de profesores de 120 minutos, la segunda semana de mayo.

**Resultado esperado 4:** Sistema de desarrollo de capacidades docentes, a través del estudio de clase, implementado y evaluado.

**Actividad 8:** Jornada de formación y reflexión sobre la estrategia de Estudio de clases.

*Descripción General:* El experto se reúne con el Equipo directivo, técnico pedagógico, y todos los docentes para dar a conocer la estrategia de Estudio de Clases, sus características esenciales de trabajo continuo y sistemático, con foco en el aprendizaje de los estudiantes, la investigación como eje del aprendizaje docente, la colaboración y la mejora de la enseñanza en su contexto real. Para ello se utilizará como base el documento del Mineduc (2019), "Estudio de clases. Serie: trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. En dicha instancia, el equipo directivo formaliza los

participantes, tiempos, espacios y recursos que se pondrán a disposición, en conjunto a las acciones para generar una meta a corto y largo plazo. Además, los aspectos pedagógicos necesarios para planificar una clase, su implementación, post discusión y la reflexión del proceso.

*Responsable:* Amigo crítico, Equipo Directivo y Técnico Pedagógico.

*Duración:* 1 sesión de 6 horas, la primera semana de mayo.

**Actividad 9:** Elaboración colaborativa del Protocolo de Estudio de Clases institucional (R.E 2).

*Descripción General:* El equipo directivo y técnico pedagógico se reúne con los docentes de lenguaje y matemáticas (segundo ciclo) que participarán en la implementación del Estudio de Clases. En dicha instancia y en base a los aprendizajes y acuerdos de la actividad anterior (actividad 8) se elabora el Protocolo de Estudio de Clases Institucional. Se utilizarán como base las fases propuestas por Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L. y Urra, G. (2022) en el documento Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica (Centro +Comunidad). Posteriormente, se socializa el protocolo con el resto de la comunidad

*Responsable:* Jefe Unidad Técnico Pedagógica.

*Duración:* 2 sesiones de 120 minutos cada una, la tercera y cuarta semana de mayo.

**Actividad 10:** Preparación de los ciclos de Estudio de Clases: lenguaje y matemática, segundo ciclo.

*Descripción General:* El director se reúne con el jefe técnico pedagógico y los cuatro docentes de primer ciclo de lenguaje y matemáticas que fueron seleccionados para participar de la implementación. En el desarrollo del primer ciclo de la estrategia, cada área se reúne por separado, uno de los grupos es liderado por el Jefe de UTP y el otro por el Director.

Primero se desarrollará un primer taller, donde los profesores deberán: *identificar una meta a largo plazo para los estudiantes; elegir la temática y la unidad para investigar; y estudiar los estándares y el currículum.*

En segundo lugar, se desarrollará un segundo taller en el cual se espera que los docentes: *escojan una clase para planificar en profundidad; articular el objetivo de la clase; ensayar la clase y anticipar las reacciones y aprendizajes de los estudiantes; e identificar las evidencias que recolectarán en la sesión de clase.*

Cada área elabora un Informe con la sistematización de los acuerdos, el cual posteriormente será completado con la información de las siguientes fases.

*Responsable:* Director, Jefe de UTP, Docentes

*Duración:* 2 sesiones de taller de 90 minutos cada una, las dos primeras semanas de junio.

**Actividad 11:** Implementación de los ciclos de estudios de clase en las áreas de lenguaje y matemática

*Descripción General:* Ambos grupos de Estudio de Clases desarrollan el plan diseñado bajo el liderazgo de uno de los docentes (por grupo), quien realiza la clase. Él es observado por los otros dos profesores, el jefe técnico y el Director y estos registran sus anotaciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Posterior a la clase realizada, cada grupo realiza un taller reflexivo (por separado) acompañado por el experto y liderado por el docente guía. En esta instancia el equipo reflexionará sobre la clase implementada. Además, discutirán las evidencias sobre la comprensión y aprendizaje de los estudiantes y lo que han aprendido en todo el ciclo. El experto, principalmente, les ofrecerá comentarios adicionales para guiarlos y apoyarlos en la sistematización del proceso y los aprendizajes, en un informe que será utilizado posteriormente, al continuar el segundo ciclo de preparación, planificación e implementación con otro de los docentes de cada equipo.

*Responsable:* Director, Jefes de UTP y Docentes.

*Duración:* Clase de dos horas pedagógicas para la asignatura (lenguaje y matemáticas) en segundo ciclo y taller de reflexión de dos horas cronológicas durante julio y octubre.

**Actividad 12:** Reflexión de los ciclos de estudios de clase, sistematización de los aprendizajes y escalonamiento de la estrategia.

*Descripción General:* La última actividad considera dos jornadas. La primera, un taller donde los equipos, en conjunto, reflexionarán sobre el desarrollo de la estrategia en la institución, desde la preparación hasta la clase implementada. Dialogarán sobre lo observado durante el proceso, y

discutirán las evidencias reunidas sobre la comprensión y aprendizaje de los estudiantes. Al final del taller se sistematizarán los aprendizajes y organizan acciones para dar respuesta a las problemáticas, desafíos y lo que es posible mejorar. Todos los puntos quedarán reportados en el Informe de sistematización, que será utilizados en los próximos ciclos, dónde se integren nuevas asignaturas.

Posteriormente, en consejo, los docentes y directivos presentarán su experiencia y socializarán los principales logros en el cambio de práctica e impacto en el desarrollo profesional de docentes y directivos. El propósito es que todos la conozcan y se motiven a participar el año siguiente en el proceso de escalamiento.

A cierre del primer año y tras la implementación y evaluación de las acciones realizadas, comenzará la proyección de un nuevo periodo académico (segundo año) durante el cual se proyecta implementar los acuerdos/aprendizajes de fortalecimiento de prácticas directivas y docentes, así como la estrategia de Estudio de Clases, liderado por los nuevos actuales participantes, generando un liderazgo distribuido y trabajo de colaboración de los docentes y directivos.

*Responsable:* Equipo Directivo, Equipo Técnico Pedagógico, Docentes de participantes de los Estudio de Clases (lenguaje y matemática de primer ciclo) y amigo crítico.

*Duración:* 2 sesiones de 90 minutos, en el mes de noviembre.

## Capítulo 4: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Posterior a la revisión de la situación en la que se encuentra la comunidad escolar y el análisis de la presente propuesta de mejora, es posible indicar que la institución se encuentra en un estado de mejora incipiente, donde los líderes buscan institucionalizar las condiciones internas de funcionamiento para poder instalar y fortalecer prácticas directivas y docentes.

Considerando lo anterior, fue necesario establecer una estrategia que permitiera afrontar la problemática central del establecimiento, el bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico que propicien el monitoreo de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes. Con ello se espera que los directivos puedan fortalecer sus prácticas y de manera colaborativa, construir lineamientos pedagógicos específicos y claros para dar apoyo al trabajo de los docentes y, de este modo, lograr impactar indirectamente en el aula.

En Chile, para el mejoramiento de las instituciones educativas, la autoridad ministerial ha introducido diversas políticas educacionales, en especial en las últimas dos décadas. Estas, han sido relevantes para el sistema e instituciones escolares, especialmente la presencia y efectos del SIMCE y más recientemente de la Subvención Escolar Preferencial. A nivel medio y en el contexto de las instituciones de educación, son los líderes y sus prácticas que traducen el uso estratégico y selectivo de las iniciativas externas de mejoramiento, recogiendo aquellos que les es útil y que apoye sus propósitos y el de la comunidad.

A través de la política del Plan de Mejoramiento Escolar (PME), el Ministerio de Educación invita a las comunidades educativas a mantener la reflexión colectiva sobre sus procesos de autoevaluación, las capacidades institucionales que requieren desarrollar, y la ruta para el mejoramiento que han implementado para alcanzar los objetivos propuestos, identificando las prácticas pedagógicas y directivas que hacen sostenible un proceso de mejora (Mineduc, 2019).

Para poder comprender como operan estas rutas de mejoramiento escolar, debemos distinguir temas centrales de los procesos escolares: Procesos de Cambio y Mejora; Cultura de Uso de Datos; Amigo Crítico en Educación; Liderazgo Pedagógico; Gestión Curricular; Desarrollo Profesional Docente; Observación y Retroalimentación Docente; Estudios de Clase.



## 1. Proceso de Cambio y Mejora Educativa

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 estudiantes para el futuro.

Michael Fullan, experto en reforma educativa y asesor internacional del Centro +Comunidad, en una entrevista al equipo del centro de liderazgo educativo (2021), expone que, ante la tensión entre *Cambio y Mejora* lo importante es centrarse en *¿Qué queremos lograr?*, 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 (+Comunidad, 2021, 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 los docentes reflexionar sobre su práctica y realizar ajustes continuos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Murillo y Krichesky (2012) también reflexionan respecto de cómo conciben y asumen las instituciones educativas los procesos de mejora, identificando por un lado aquellos centros escolares que consideran la mejora como la opción de cambio para resolver una dificultad específica, una tarea ocasional. En otras palabras, cuando surge un problema llevan a cabo una acción para solucionarlo, siguiendo luego un curso normal. Por otro lado, existen centros más dinámicos que consideran la mejora como un proceso sucesivo, permanente y cíclico. Es decir, forman parte de la cultura e identidad de la comunidad escolar. Ambos autores señalan *“indudablemente, 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...” (2012, p. 27).

Por su lado, Fullan (2015) 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 (Ricón y Fullan, 2015, como se citó 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 et al., 2014).

En un artículo de la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Bellei ofrece 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 definen 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 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 apoco la escuela en una comunidad orientada hacia el cambio y la mejora permanentes, el cambio se convierte en algo habitual.

De acuerdo con lo revisado y expuesto, la gestión del cambio es un proceso continuo, exigible y prioritario, que reclama urgencia para los diferentes actores educativos. Gestionar el cambio implica una mirada retrospectiva en las escuelas y sus necesidades, una revisión profunda sobre las prácticas de docentes y directivos, quienes involucran instancias de reflexión sobre su impacto en el aprendizaje de todos los estudiantes (Zepeda, 2021). En tal sentido, el mejoramiento escolar es entendido como la capacidad de la escuela para aumentar los resultados de aprendizaje y su capacidad para manejar el cambio, focalizándose no sólo en mejorar las habilidades de los alumnos, sino también en el desarrollo de los profesores y de la escuela (Bellei et al., 2014). Es entonces, para los actores que ejercen liderazgo en las comunidades educativas, un llamado a dedicarse a lo importante, *“los aspectos pedagógicos”*, para propiciar el logro académico de los estudiantes y el desarrollo profesional de los profesores (Murillo & Hernández, 2015).

Considerando los tiempos que llevan la gestión de cambio escolar, la siguiente propuesta responde al primer año de implementación de estrategias de mejora educativa. Para ello en la planificación y organización se han considerado las condiciones internas de la institución, las actividades de enseñanza y aprendizaje, la distribución y uso de los recursos, la distribución de responsabilidades y tiempos. En otras palabras, el contexto y la cultura de la escuela (Murillo, 2002). Así, también se espera promover una cultura de innovación y desarrollo de capacidades profesionales del equipo directivo y cuerpo docente. Finalmente, institucionalizar prácticas directivas que apoyen la generación de mejores condiciones de trabajo para docentes, con el propósito de que ellos puedan desarrollar al máximo sus capacidades y dedicarse intensamente al desafío principal de toda la comunidad, brindar educación de calidad a todos los educados.

## 1. 1. Cultura de uso de datos

En la era digital y con los avances tecnológicos que han transformado la educación, la recopilación y el análisis de datos se han convertido en herramientas indispensables para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. La cultura de uso de datos en el ámbito educativo se refiere a la práctica de recolectar, analizar y utilizar datos para informar y mejorar las decisiones pedagógicas, el rendimiento estudiantil y el funcionamiento general de la institución escolar. Esta cultura no solo implica tener acceso a datos, sino también fomentar una reflexión, colaborativa y de aprendizaje continuo entre todos los miembros de la comunidad educativa. De acuerdo a Parra y Matus (2016) el “*uso reflexivo de datos*” da cuenta de la capacidad de las instituciones educativas para utilizar los datos a través de un proceso sistemático de investigación-acción. El objetivo es apoyar, informar y tomar decisiones en forma contextualizada, pertinente y colaborativa con foco en los procesos pedagógicos (p. 211).

En la presente propuesta, tal como lo indica el Marco para Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), los directivos del establecimiento son emplazados a una *gestión eficiente*. Desarrollar la gestión eficiente implica reunir y analizar de forma constante información de los procesos y resultados del establecimiento, de manera externa e interna. El uso apropiado de datos fortalece la toma de decisiones oportunas, que basada en evidencias permite ajustar los procesos de evaluación institucional y planes de mejoramiento.

Mediante la estrategia de uso de datos (de diversa índole), el análisis y la información que entregan los datos de la institución ayudarán a comprender su contexto y realidad (particularidades y necesidades), siendo fundamental que los líderes puedan utilizarlos para profundizar la comprensión de los fenómenos educativos y focalizar los cambios requeridos para la mejora. En este mismo sentido, el empleo de datos constituye un conjunto de acciones que los líderes y educadores llevan a cabo con el fin de impulsar mejoras, dirigir esfuerzos basados en pruebas concretas y elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes (+Comunidad, 2022). En la presente propuesta se llevó a cabo la recopilación de datos sobre los procesos escolares, el fortalecimiento de capacidades para su interpretación-discusión y el establecimiento de metas en función de los indicadores utilizados (evidencias).

En la Guía de Herramientas para el Desarrollo de Recursos Personales en Equipos Directivos se distinguen los conceptos de: datos, información, conocimiento y aprendizaje profesional (Mineduc, 2017). Considerando estas categorías y el desarrollo de la presente propuesta, existen: *datos* correspondientes a elementos primarios de información (las calificaciones de los estudiantes); *información* correspondiente a un dato ya procesado, es decir su interpretación (niveles de logro del grupo curso); *conocimiento* que es la información utilizada para construir conocimiento y tomar decisiones; y *aprendizaje institucional* correspondiente al conocimiento aplicado en las decisiones (Mineduc, 2017, p. 52).

De acuerdo con Parra y Matus (2016), la política educativa chilena, con miras a potenciar el uso contextualizado, pertinente y oportuno de datos en la gestión de las escuelas, está impedida debido a la alta carga administrativa que tienen los directivos producto de las actividades de rendición de cuentas que deben realizar. Ante este escenario, en la comunidad escolar, es clave preparar a los Equipo Directivos y líderes pedagógicos en el análisis de datos. Razón en lo anterior, la propuesta considera la formación de los equipos para fortalecer una cultura de uso de datos y posteriormente, liderar acciones de uso de datos con los docentes, dando las condiciones para la organización, el tiempo, la accesibilidad y los espacios para talleres. Dichos talleres se llevarán a cabo de acuerdo con la propuesta del Agencia de Calidad de la Educación en la Guía Metodológica para el Uso de Datos (2019), la cual establece el desarrollo de tres instancias.

El primer taller “¿Qué son los datos? y ¿Con qué datos cuenta la escuela?, tiene por objetivo acordar una comprensión común sobre lo que se entiende por datos y uso de datos e identificar datos relevantes para la escuela, así como su nivel de acceso y disponibilidad. Posteriormente, en el taller número 2 “¿Cómo analizamos nuestros datos? y ¿Cómo está nuestra cultura de uso de datos? permite la entrega criterios y orientaciones para un mejor uso y análisis de datos al interior de la escuela. Además de realizar un diagnóstico en relación con el propio uso, manejo y análisis de datos al interior de la escuela, poniendo como foco los datos entregados por la Agencia. En el tercer y último taller “Aplicación de la Guía en el Uso de Datos” favorece el uso de datos y su transformación en conocimiento útil para una toma de decisiones orientada hacia el mejoramiento continuo.

Considerando los aportes del Centro +Comunidad, la presente propuesta da respuesta a la importancias y necesidades de la comunidad para la mejora escolar: En primer lugar, la importancia

de las condiciones organizacionales para un uso efectivo y sistemático de los datos, incluyendo su uso en las prácticas de los docentes de aula; La importancia de un liderazgo pedagógico para el uso de datos con el propósito de mejorar las condiciones de aprendizaje; la necesidad de implementar prácticas de monitoreo, a través del establecimiento de herramientas simples y oportunas que permitan a los docentes acceder a información prioritaria y centrada en los objetivos de la escuela (p. 20).

## **1.2. Amigo crítico**

En atención a la relevancia de aportar con innovaciones y modelos que contribuyan al mejoramiento educativo, el amigo crítico es el encargado de orientar los procesos de mejora en las comunidades educativas. Para Mellado, Villagra y Aravena (2018), el amigo crítico es un actor educativo clave que favorece la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, aportando una mirada diferente acerca de las prácticas de gestión y liderazgo. El amigo crítico persigue: crear una relación de aprendizaje entre pares que se base en la confianza y respeto constructivo; recolectar información conveniente sobre lo que está pasando y por qué; cometer un análisis y reflexión crítica, y extraer implicaciones y líneas de actuación para el logro de mejoras (Escudero, 2009 como se citó en Rincón et al., 2019).

La estrategia del amigo crítico "crítico" no implica una crítica negativa o destructiva, sino más bien una evaluación reflexiva y analítica de la práctica para identificar áreas de mejora y promover el crecimiento profesional. Por lo que el amigo crítico es una persona confiable que colabora en la investigación educativa. Para ello hace preguntas que provocan y proveen información para ser analizada bajo nuevas perspectivas. Como amigo, ofrece críticas acerca del trabajo de los otros y en este sentido, proporciona retroalimentación desde otro punto de vista, con actitud de escucha y valoración (Figuroa, Ossa & Jorquera, 2020).

El amigo crítico se diferencia de otras modalidades de apoyo a través de su involucramiento en el contexto de la comunidad, focalizándose en aquellos aspectos prioritarios para la mejora. En ese sentido, la propuesta plantea el asesoramiento de un experto del centro de liderazgo y su pertinencia para abordar consistentemente aspectos de cambio en la comunidad escolar y la experiencia de asesoramiento colaborativo (Soto, Figuroa y Yañez, 2017).

Para Figueroa, Soto y Sciolla (2016), desde su rol, el amigo crítico es significativo en las dificultades de avance en los procesos de cambio, especialmente en las instancias de problematizar las prácticas, a partir de las evidencias y en la identificación de barreras para la mejora. Por lo que, se preocupa por generar condiciones propicias para el aprendizaje profesional, valorando los aportes individuales y colectivos, con el fin de orientar la discusión hacia el análisis de las prácticas que se requieren transformar. En otras palabras, el amigo crítico reconoce las tensiones propias del sistema educativo y busca transformarlas mediante la reflexión y colaboración (Figueroa, Ossa y Jorquera 2020).

Finalmente, en la propuesta el amigo crítico tiene la responsabilidad de proporcionar un apoyo ajustado y pertinente a las necesidades vislumbradas en la comunidad escolar, con especial dedicación a los líderes, planteando desafíos de mejora de sus prácticas directivas, contribuyendo a liderazgos participativos y democráticos, con acciones innovadoras que impacten en las decisiones pedagógicas centradas en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes (Mellado, Villagra y Aravena, 2018).

## 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. Según Hallinger y Heck (2010), el liderazgo educativo se refiere a los procesos mediante los cuales los directores y otros líderes escolares influyen en la motivación, el comportamiento y las prácticas de los docentes hacia la consecución de los objetivos educativos establecidos. Estos autores enfatizan la importancia del liderazgo estratégico en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y la enseñanza efectiva, sugiriendo que el liderazgo es crucial para la mejora escolar y el éxito estudiantil (Hallinger & Heck, 2010).

Leithwood, Louis, Anderson, y Wahlstrom (2004) amplían esta definición al proponer que el liderazgo educativo no solo implica la gestión eficaz de las operaciones escolares, sino también la capacidad de vislumbrar, planificar e implementar cambios significativos que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Argumentan que los líderes educativos efectivos son aquellos que pueden adaptarse a los cambios contextuales, inspirar a su personal hacia la visión compartida y fomentar un entorno de colaboración y respeto mutuo (Leithwood et al., 2004). Por su parte, Spillane (2006) introduce la idea de liderazgo pedagógico, enfocándose en cómo los líderes educativos pueden influir directamente en la práctica pedagógica y el desarrollo curricular para mejorar los resultados de aprendizaje. Según este enfoque, el liderazgo pedagógico implica no solo la gestión administrativa, sino también un profundo compromiso con el desarrollo profesional docente y la mejora continua de las estrategias de enseñanza (Spillane, 2006).

En conjunto, estas perspectivas subrayan la complejidad del liderazgo educativo, resaltando su papel central en la promoción de un ambiente escolar que favorezca el éxito académico y el bienestar de todos los estudiantes. La literatura sugiere que, más allá de la gestión administrativa, el liderazgo educativo efectivo requiere una visión estratégica, habilidades interpersonales, compromiso con el desarrollo profesional y una orientación hacia el cambio y la mejora continua.



## 2.1. Liderazgo Pedagógico

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. 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 directivos, quienes buscan implementar prácticas de liderazgo que respondan eficazmente a los desafíos y oportunidades del ámbito educativo contemporáneo.

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 activa de los líderes en el desarrollo curricular, la enseñanza y la evaluación, así como en el fomento del desarrollo profesional continuo de los 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.

La presente propuesta surge desde la consideración del liderazgo pedagógico como el conjunto de acciones realizadas por los líderes escolares con el objetivo de mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes a través de la enseñanza. El liderazgo pedagógico implica que las escuelas centren sus esfuerzos en esta tarea principal, lo que requiere prácticas que permitan establecer objetivos y metas de manera conjunta, fomentar el desarrollo profesional de los docentes y crear condiciones organizacionales favorables, incluyendo la promoción de una cultura de colaboración (Gajardo y Ulloa, 2016).

Los autores MacBeath, Swaffield y Frost, citados por Gajardo y Ulloa (2016) proponen cinco principios que vinculan el liderazgo en las comunidades educativas con el aprendizaje de los estudiantes:

- 1) Enfocarse en el proceso de aprendizaje considerando que todos los miembros de la comunidad están en constante desarrollo y que el aprendizaje depende de la interacción entre aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Junto a ello, hay que considerar que el entorno y las formas de enseñanza influyen significativamente en la eficacia del aprendizaje.
- 2) Crear condiciones propicias para el aprendizaje implica promover una cultura de aprendizaje en toda la comunidad escolar, ofreciendo oportunidades de reflexión sobre cómo se aprende, diseñando espacios que fomenten el aprendizaje y proporcionando herramientas y estrategias para mejorar tanto el pensamiento sobre el aprendizaje como la práctica docente.
- 3) Fomentar un diálogo sobre liderazgo y aprendizaje explicitando, discutiendo y transfiriendo las prácticas de liderazgo para el aprendizaje, garantizando la coherencia mediante el intercambio de valores y prácticas.
- 4) Compartir el liderazgo creando estructuras que fomenten la participación en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje y alentando a todos los miembros de la comunidad escolar a ejercer el liderazgo según lo requiera la situación.
- 5) Establecer una rendición de cuentas considerando las realidades políticas y tomar decisiones informadas basadas en la historia de la escuela. El desarrollo de un enfoque interno de responsabilidad como requisito previo para rendir cuentas a las autoridades externas, manteniendo un enfoque en la evidencia y su coherencia con los valores fundamentales de la escuela.

El liderazgo educativo en nuestro país, como en muchos otros contextos, influye significativamente en la calidad y equidad del sistema educativo. A través de una variedad de políticas y programas, el Ministerio de Educación ha reconocido y fomentado el desarrollo de prácticas de liderazgo efectivas entre los directores y líderes escolares, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y promover un clima escolar positivo. Los estudios y casos de estudio 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.

La evidencia sugiere que los líderes educativos efectivos no solo se enfocan en la gestión administrativa y organizacional, sino que también adoptan un rol activo en el desarrollo profesional de los docentes, la innovación pedagógica y la creación de entornos inclusivos y estimulantes para el aprendizaje. La capacidad de estos líderes para establecer visiones claras, promover la colaboración y adaptarse a los desafíos contextuales es fundamental para el éxito de las instituciones educativas y la mejora de los resultados de aprendizaje.

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.

## **2.2 Gestión Curricular**

La normativa chilena, a través de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (Mineduc, 2021) refiere a la Gestión Curricular como parte de la dimensión de Gestión Pedagógica. Esta última *“constituye el eje del quehacer de cada establecimiento y comprende las políticas, procedimientos y prácticas de planificación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares* (p. 53). Por su parte, la subdimensión de Gestión Curricular puntualiza las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo directivo y técnico-pedagógico para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Volante et al. (2015) conciben la gestión curricular como el conjunto de decisiones y prácticas que, por medio de la discusión sobre el fondo y la forma del currículum prescrito, el intercambio de decisiones de planificación y de experiencias de enseñanza y el acompañamiento del trabajo de profesores y estudiantes, tienen como propósito asegurar la cohesión entre las bases

curriculares, la implementación de estas en la sala de clases y el logro de aprendizaje de los estudiantes. Los cambios en la gestión curricular y pedagógica son claves para conectar los procesos de planificación, monitoreo y evaluación de la enseñanza con la mejora escolar, a través de la definición de estrategias remediales (Bellei et al., 2014).

Posterior a una revisión y análisis de la actual normativa sobre Gestión Curricular y Pedagógica en Chile, el Marco para Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y los Estándares Indicativos del Desempeño, Ulloa y Gajardo (2017) definen la Gestión Curricular como el conjunto de procedimientos por medio de los cuales se lleva a cabo el currículum nacional. Es decir, la gestión curricular media entre el currículum declarado y el implementando, considerando su adaptación hasta la realidad educativa y lo que sucede en la sala de clases, con el aprendizaje de los estudiantes, el currículum aprendido. En las comunidades educativas chilenas, es el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) quien asume las responsabilidades de *“asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, y realizar seguimiento de los procesos curriculares”* (p. 7).

En el mismo sentido Ulloa y Gajardo (2017), citando a Volante et al. (2015) exponen el concepto de *alineamiento curricular*, haciendo referencia a la relación de coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido. Posteriormente, sistematizan (en una tabla) siete pasos para la gestión curricular: 1) La identificación y seguimiento de los contenidos esenciales; 2) Asegurar que los contenidos esenciales sean entregados de acuerdo al tiempo necesario y programado; 3) Secuenciar y organizar los contenidos esenciales para que los estudiantes tengan oportunidades de aprenderlos; 4) Asegurar que los profesores del nivel se focalicen en estos contenidos esenciales durante sus sesiones de clases; 5) Proveer estrategias y recursos para proteger el tiempo de enseñanza; 6) Proveer retroalimentación y tiempo recuperativo para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes; 7) Distribuir la información entre los diversos agentes comprometidos con aprendizaje de todos los estudiantes (p. 7).

A través del Marco para Buena Dirección y en conjunto a los Estándares indicativos del Desempeño, es posible establecer que las prácticas directivas y docentes deben asegurar la coherencia entre el currículum prescrito y el currículum enseñado. Las prácticas directivas asociadas a la gestión curricular en el contexto educativo chileno involucran una serie de acciones y estrategias

implementadas por los líderes escolares para garantizar una planificación, implementación y evaluación efectivas del currículo. Entre ellas: prácticas de liderazgo que promuevan una visión compartida de la importancia del currículo, su implementación y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes; fomentar un ambiente de colaboración en los procesos de planificación e implementación curricular; proporcionar supervisión y apoyo continuo a los docentes en la implementación del currículo (observación y retroalimentación de prácticas); monitorear de cerca la implementación del currículo y evaluar su efectividad del aprendizaje de los estudiantes (recopilar y analizar datos sobre el rendimiento); promover el desarrollo profesional continuo del personal docente, proporcionando oportunidades de capacitación y desarrollo relacionadas con la planificación, implementación y evaluación del currículo (Mineduc 2021).

### **3. Desarrollo Profesional Docente**

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.

En el contexto educativo chileno, 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.

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 los estudiantes (Mineduc, 2008). Posteriormente, se actualiza a Estándares de la Profesión Docente en 2017, para responder a los desafíos que las sociedades le plantean 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, 2021). 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.

Posteriormente, en 2005 el Mineduc publicó 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 (CEDLE, 2016). Dicho instrumento fue reformulado en el año 2015, dando paso al “Marco para la Buena Dirección y Liderazgo educativo”, El nuevo instrumento estableció las prácticas efectivas de liderazgo escolar y los recursos personales necesarios para llevarlas a cabo, agrupados en principios, habilidades y conocimientos (Mineduc, 2015).

En el mismo sentido, la ley 20.903 (2016) 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-Cpeip, 2016). Además, en ella se establece que es deber del estado asegurar y proveer el acceso a una formación gratuita: “Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas.” (p.2).

Con razón en lo anterior, 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 alcanzan los docentes 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.

De esta manera la ley indica los compromisos concretos que deben estar 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-Cpeip, 2018).

Como podemos ver en la actualidad, los profesionales 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 los 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).

## **2.2 Alternativas de formación continua para docentes**

Las reformas educacionales han impulsado y desarrollado variadas modalidades de formación continua a través del tiempo. Con 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 los 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 disciplinarios 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.

A. 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, 2015) cada año las instituciones invierten grandes cantidades de dinero en capacitaciones externas, en las cuales los 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 efectivas ofrecen a los profesores, 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, 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.



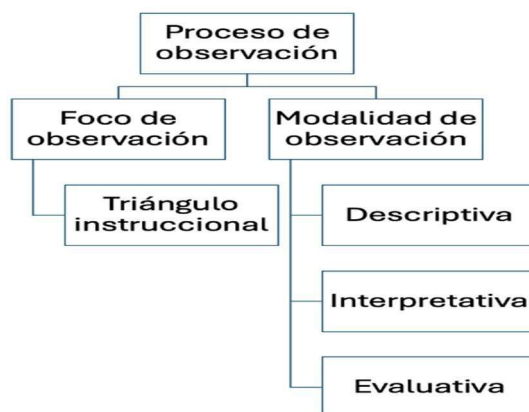
En conclusión, el trabajo colaborativo entre pares es fundamental para el desarrollo profesional de los docentes y para el mejoramiento escolar en general. De acuerdo con Mineduc (2019), la base para generar conocimientos que permitan la mejora escolar se encuentra en la práctica pedagógica, y este proceso solo se puede llevar a cabo mediante la reflexión pedagógica entre pares. Por lo tanto, resulta esencial que los docentes y directivos trabajen juntos de manera continua y conjunta para analizar, monitorear y comprender lo que sucede al interior de las aulas.

## **2.2 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 estudiantes. Según Maureira (2015), el acompañamiento docente 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.

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 los observado.

Figura 15: Elementos del proceso de observación



**Fuente:** Elaboración propia a partir de Muller, 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 docentes saben y hacen, en el contexto de su desempeño y sus consecuencias. A través de la retroalimentación, los directivos pueden ayudar a los docentes a identificar áreas fuertes y débiles en su práctica docente, y a desarrollar estrategias para mejorarlas (Anijovich, 2010; en Muller, et al. 2014).

El modelo de Retroalimentación de Tunstall y Gipps (1996: En Muller, et al. 2014), distingue entre retroalimentación centrada en la tarea (Descriptiva) y centrada en la persona (Evaluativa). De acuerdo con Muller 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 16: 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 Muller 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; Muller, et al. 2014). El estudio contribuye a ejemplificar cómo se pueden influenciar cambios en la calidad del liderazgo pedagógico de los directores, proporcionándoles herramientas para movilizar sus prácticas y fortalecer el desarrollo profesional de sus docentes.

### **3.3 Estudios de Clases (E.C)**

El desarrollo profesional docente es un proceso continuo y enriquecedor que impulsa la evolución de los educadores hacia prácticas pedagógicas más efectivas y significativas. En esta propuesta el compromiso con el desarrollo profesional no solo enriquece la experiencia del docente, sino que también influye directamente en la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes. En palabras de Henry Adams, "Un profesor afecta la eternidad; nunca se sabe dónde termina su influencia". Esta afirmación subraya el poder transformador que los educadores tienen en las vidas de sus estudiantes y la responsabilidad que conlleva el desarrollo continuo de sus habilidades y conocimientos.

Ante la necesidad de desarrollar instancias de desarrollo profesional se propone una estrategia que apoye el aprendizaje docente por medio de los Estudios de Clase (E.C), estrategia de origen japonés (*yugyo Kenkyu*) que busca la mejora de la enseñanza a través del desarrollo de habilidades docentes. Mediante los E.C se entregan herramientas de apoyo a la planificación, evaluación y reflexión de las prácticas docentes, siendo reconocidos como estrategia efectiva para el aprendizaje, la colaboración y reflexión docente, ya que los profesores se reúnen en pequeños grupos para llevar a cabo un estudio sistemático, cooperativo y crítico de sus prácticas pedagógicas (Isoda & Olfos, 2009).

Son características esenciales de los E.C: el trabajo continuo y sistemático a través de la realización de reuniones periódicas; la problemática y el foco están orientados al aprendizaje de los estudiantes; el aprendizaje de los profesores se promueve mediante la investigación y reflexión

basada en evidencias; busca mejorar la enseñanza de manera situada, en contextos reales y específicos; y, el conocimiento profesional se construye en colaboración, es decir los saberes se comparten (Mineduc, 2019).

En las últimas décadas en Chile, la estrategia de E.C ha sido ampliamente sugerida y sistematizada en diferentes investigaciones de estudios de casos. En la literatura se proponen diferentes esquemas y etapas para su desarrollo al interior de las comunidades educativas (Isoda & Olfos, 2009; Peña, 2012; Rojas, Gajardo, Albornoz & Romero, 2022). Considerando los aportes Fujii (2016) a continuación se expresan una configuración de un Ciclo de Estudio de Clases, que en promedio puede llegar a durar 5 semanas:

1. **Definir el objetivo:** etapa que permite al grupo comparar el aprendizaje ideal con el actual, *formulando metas:* una general (largo plazo) que guíara los ciclos de E.C y al menos una específica (mediano plazo) que oriente el desarrollo de la clase investigativa.
2. **Planificar una clase:** los docentes de una materia o nivel trabajan colaborativamente en grupos focalizados (en este caso, lenguaje y matemática). Esta etapa considera la participación del director, jefe de UTP y un experto que apoye su desarrollo. La planificación de la clase debe contener: una introducción donde se describa la clase, la unidad, los estudiantes y su actual comprensión de ella. Además, *“debe contener información de la clase, los criterios de evaluación, recursos, objetivos, un detallado diálogo y acción docente, las esperadas reacciones de los estudiantes y la esperada reacción de los docentes de esas posibles reacciones estudiantiles”*. Esta etapa puede durar de dos a tres sesiones de una hora y media (Gajardo, Muñoz, Peralta, y Urra, 2022)
3. **Enseñar y Observar:** consiste en *realizar la clase planificada*. La clase es implementada por uno de los docentes (elegido) del grupo y los otros profesores actúan como miembros observadores, recolectando evidencia del aprendizaje de los estudiantes.
4. **Post-discusiones de la clase:** *Analizar y Revisar*. Los miembros del grupo desarrollan una discusión y dialogo colaborativo a partir de la evidencia recogida. Este dialogo debe focalizarse en las actividades y las respuestas de los estudiantes, basarse en la evidencia recogida del triángulo pedagógico (el aprendizaje observado, el currículum desplegado y la práctica del docente) y en el qué, cómo y por qué aprendieron los estudiantes observadores.

Se espera que el grupo identifique sus aprendizajes y los sintetice en las conclusiones que deben quedar registradas por escrito.

- 5. Reflexión.** Finalmente, al terminar el ciclo, el grupo se reúna a reflexionar en torno a todo el proceso y sistematizar sus principales aprendizajes para difundir estos resultados en la comunidad y así, otros docentes se informen respecto de cómo funciona un Estudio de Clase y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y de los docentes.

Los líderes educativos desempeñan un papel fundamental en el proceso de E.C, ya que tienen la responsabilidad de proporcionar orientación, apoyo y recursos a los profesores para asegurar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Mineduc, 2021). Por medio de la estrategia de E.C y en conjunto al acompañamiento del *amigo crítico* se involucra al Equipo Directivo y Técnico Pedagógico en la creación de las condiciones básicas para el E.C. Desde el primer momento, para el desarrollo de E.C en la comunidad escolar, los líderes de la institución deben participar de la conformación del grupo de trabajo y la organización y disposición de los tiempos, espacios y recursos necesarios para su implementación (Mineduc, 2019). A continuación, alguna de las formas y sugerencias en que los líderes pueden apoyar y participar activamente de los E.C.

- Conformación del grupo: Se sugiere formar un grupo de 3 a 6 personas, generalmente profesores de la misma asignatura. El grupo debe definir a un facilitador que se encargue de mediar la discusión y asegure el adecuado desarrollo de las reuniones. También es importante establecer un calendario, acordar reglas de discusión y normas de convivencia al interior del grupo.

- Tiempo: las sesiones de trabajo se desarrollan generalmente una vez a la semana y duran aproximadamente 90 minutos, por lo que será importante que los líderes dispongan y cuiden este tiempo para los miembros del grupo del E.C.

- Espacio: Disponer de un espacio tranquilo y libre de interrupciones para que el grupo se reúna y pueda trabajar con confianza.

- Recursos: Es importante considerar que el equipo debe contar con insumos que promuevan el trabajo colaborativo, tanto en la fase de planificación de la clase como en la de reflexión en torno a ella (asesor, literatura, materiales, registros, pautas).

En la presente propuesta, la estrategia de E. C se llevará a cabo en dos ciclos durante el segundo semestre, en las asignaturas de lenguaje y matemática del primer ciclo de enseñanza. Su implementación será liderada por el Equipo Técnico Pedagógico e incluirá instancias de formación de todos los profesores y el Equipo Directivo, además del acompañamiento del experto que cumple el rol de amigo crítico de los líderes de la comunidad. El procedimiento por seguir serán las fases desarrolladas según el Protocolo Institucional para los E.C, el cual estará basado en el protocolo sistematizado en el artículo “Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica” elaborado por el Centro +Comunidad (2022, p. 42). A través de su implementación se fortalecerán las prácticas pedagógicas de los profesores y las prácticas de liderazgo, asociadas al monitoreo de la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

En la etapa de reflexión, se desarrollarán instancias de reflexión que permitan documentar el procedimiento y aprendizaje (conocimiento) con el propósito de difundir éstos con la comunidad. Los profesores reflexionarán sobre el trabajo realizado desde la preparación para llegar a implementar la clase, comentarán lo observado durante el proceso, y discutirán las evidencias reunidas. Junto a ello se indicarán lo que es posible mejorar para que pueda subsanar para los próximos ciclos de Estudios de Clase con otros docentes, asignaturas y ciclos de enseñanza.

## CONCLUSIONES

Basándose en los resultados obtenidos tras un análisis mixto realizado en la comunidad escolar, se identificó que la problemática principal del establecimiento radica en el escaso despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico, por parte del Equipo Directivo. A partir de esta problemática se establece la línea base de análisis y se formula una propuesta de mejora para la institución. El proceso de investigación ha llevado a reflexionar sobre el papel que deben desempeñar los líderes de una comunidad educativa para avanzar tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el desarrollo profesional de los profesores.

Como resultado de este análisis, se determina que el equipo directivo ha tenido un bajo despliegue de prácticas directivas que promuevan la construcción de capacidades y formación profesional a través de la colaboración y retroalimentación pedagógica, estableciendo débiles condiciones pedagógicas que permitan mejorar el trabajo de los docentes en el aula, a través del monitoreo sistemático de estrategia de enseñanza. En consecuencia, tanto las prácticas desarrolladas como el tipo de liderazgo ejercido afectan el aprendizaje de los educandos. Esto se refleja en los resultados de las pruebas SIMCE de los últimos cinco años, donde aproximadamente los resultados generales se encuentran por debajo de la media nacional y sólo 14% de los estudiantes alcanza un nivel de desempeño adecuado en lenguaje y un 33% en matemática (4° básico, 2022), ubicando al establecimiento en el nivel de desempeño medio bajo. El resto de los estudiantes no demuestra haber adquirido los conocimientos y habilidades básicas establecidos en el currículum.

Para abordar la actual situación, se ha planificado una propuesta de mejora que combina elementos del cambio educativo con elementos técnicos para desarrollar capacidades docentes y directivas, mediante el diálogo efectivo, el análisis y toma de decisiones en base a evidencias, la reflexión docente y la colaboración de los equipos. Se proporciona formación y herramientas a los directivos para que puedan dirigir su gestión de manera más efectiva, apoyando y sistematizando instancias de desarrollo profesional docente y monitoreo de la enseñanza.

Al establecer los espacios necesarios para el análisis y reflexión sobre evidencia interna referida al desempeño académico de los estudiantes, se crean las condiciones para definir metas y estrategias de manera colaborativa y contextualizada, necesarias para una implementación efectiva

de las prácticas docentes y su retroalimentación, así como para mejorar la toma de decisiones basada en datos. El equipo directivo proporciona y resguarda las condiciones institucionales adecuadas, como la organización del tiempo y espacios para la participación de los docentes en la estrategia de Estudio de Clases, que proporciona herramientas de apoyo para la planificación, evaluación y reflexión de las prácticas docentes.

En un último punto, se espera que los directivos prioricen estas prácticas de monitoreo, reflexión, acompañamiento, retroalimentación y colaboración, y que aseguren el respeto por los espacios y tiempos en el establecimiento. Se proyecta replicar nuevos ciclos de Estudios de Clase en asignaturas del segundo ciclo, permitiendo que todos los docentes de la institución se enfoquen en acciones que impacten positivamente en el aprendizaje de todos los estudiantes. Además, se subraya la necesidad de iniciar el cambio desde la cultura pedagógica, ya que transformar estas culturas es un paso fundamental hacia la mejora educativa.

Desde los aspectos propios de la profesión y particularmente como investigador educativo, la culminación de esta tesis no solo es el final del proceso académico, sino también el comienzo de un camino de aprendizaje profesional continuo, en el campo del liderazgo educativo. A lo largo de esta investigación, he tenido la oportunidad de explorar en profundidad los aspectos de liderazgo pedagógico, desde el desarrollo de las capacidades hasta la promoción de culturas de aprendizaje y desarrollo profesional colaborativo, reflexionando sobre mi propia práctica como líder educativo y el enriquecimiento de mi comprensión de los desafíos y oportunidades que enfrentan las instituciones escolares.

Resaltando el aprendizaje profesional es imperativo el compromiso a aplicar los conocimientos adquiridos, contribuyendo de manera significativa al mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico de mi entorno, mediante la implementación de estrategias efectivas y la inspiración y apoderamiento de profesionales de mi contexto para que se conviertan en agentes de cambios positivos en la comunidad.

Finalmente, me comprometo a seguir explorando y ampliando mis habilidades de liderazgo a través de la participación en programas de desarrollo profesional como las mentorías, la colaboración con pares y expertos en el ámbito escolar. Así, aspiro a convertirme en un líder educativo eficaz centrado en el éxito de la comunidad y el logro de aprendizaje de todos los estudiantes.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 1. Concepción, Chile:  
+COMUNIDAD.

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 3. Concepción, Chile:  
+COMUNIDAD.

+COMUNIDAD (2022) Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar 2022, Número 5. Concepción, Chile:  
+COMUNIDAD.

Agencia de Calidad de la Educación (2018). Informe Resultados Educativos: Categoría de Desempeños - Docentes E. Básica. [http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes\\_y\\_Directivos/basica/IRE\\_BASICA\\_2018\\_RBD-11743.pdf](http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICA_2018_RBD-11743.pdf) . Consultado el 20 de junio de 2023.

Agencia de Calidad de la Educación (2022). Informe Resultados Educativos para Docentes. Matemática. [https://resultados.agenciaeducacion.cl/2022/Ficha/basica/iredoc\\_mat/IRE\\_Docente\\_MAT\\_Basica\\_2022\\_RBD-11743.pdf](https://resultados.agenciaeducacion.cl/2022/Ficha/basica/iredoc_mat/IRE_Docente_MAT_Basica_2022_RBD-11743.pdf) . Consultado el 7 de julio de 2023.

Agencia de Calidad de la Educación (2022). Informe Resultados Educativos para docentes. Lenguaje y Comunicación: Lectura.

[https://resultados.agenciaeducacion.cl/2022/Ficha/basica/iredoc\\_len/IRE\\_Docente\\_LEN\\_Basica\\_2022\\_RBD-11743.pdf](https://resultados.agenciaeducacion.cl/2022/Ficha/basica/iredoc_len/IRE_Docente_LEN_Basica_2022_RBD-11743.pdf) . Consultado el 7 de julio de 2023.

Agencia de Calidad de la Educación (2023). Resultados Educativos 2022. <https://www.simce.cl/?rbd=11743> . Consultado el 20 de junio de 2023.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas, vol. 9, núm. 2, pp. 34-52. <http://www.psicoperspectivas.cl>.

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

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

- Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. DOI:10.25115/psyev7i3.514
- Bellei C., Vanni, X., Valenzuela, J.P., & Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*; v.27, 3.
- Bellei, Cristián; J.P. Valenzuela; X. Vanni; D. Contreras (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? LOM Ediciones, Universidad de Chile – UNICEF
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Cap. 5. Estrategias y uso de integración. Barcelona.
- Brown, ME, Treviño, LK y Harrison, DA (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>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008) Marco para la Buena Enseñanza. URI:<https://hdl.handle.net/20.500.12365/545>
- Colegio Básico Los Lobos, Talcahuano. (2019). Proyecto Educativo Institucional año 2019.
- Colegio Básico Los Lobos, Talcahuano. (2019). Reglamento interno y manual de Convivencia Escolar año 2022.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, 19-113.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052007000100001>
- Elmore, R., y City, E. (2007). The Road to School Improvement: long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3).
- Figuroa, I., Ossa, D. y Jorquera C (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Limites*. Vol.15, 5. ISSN 0718-1361. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100205>.

Figueroa, I., Soto, J. y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la región metropolitana. Facultad de Educación. Universidad Diego Postales.

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

Fullan, M., y Quinn, J. (2015). Praise for Coherence. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gairín, Joaquín; Rodríguez-Gómez, David Cambio y mejora en las organizaciones educativas EDUCAR, vol. 47, núm. 1, 2011, pp. 31-50 Universitat Autònoma de Barcelona, España

Gajardo, J. (2019) Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de aprendizaje profundo. Nota Técnica N°6. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Valparaíso. Chile.

Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L. y Urra, G. (2022) Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica. Concepción: Centro +Comunidad

Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Goddard, R. D. (2002). Collective Efficacy and School Organization: A Multilevel Analysis of Teacher Influence in Schools. Theory and Research in Educational Administration, 1, 169-184.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S & 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. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4512160>.

Hallinger, P. & Heck, H. Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 4, septiembre, 2014, pp. 71-88.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). Profesionalismo Colaborativo: cuando enseñar juntos supone aprendizaje de todos. Ediciones Morata S.L.

Hernández, R., Fernández, C., & 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.

Isoda, M. y Olfos, R. (2009). El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de las matemáticas a partir del estudio de clases. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca (JUNAEB). (2023). Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). <https://www.junaeb.cl/ive> . Consultado el 20 de junio de 2023.

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., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.  
<https://dx.doi.org/10.1080/13632430701800060>

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

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.

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>

Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.

Ley 20.903 (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 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, núm. 20, pp. 165-193. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

Maureira, Ó. (2015). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa 5.a edición. PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid. ISBN: 978-84-832-2687-2

Mellado, M., Villagra, C. y Aravena, O. (2018). Formación de amigos críticos: un rol relevante para el mejoramiento educativo. Columna, Líderes Educativos. Facultad de Educación Universidad Diego Portales.

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

Mineduc (2017) Guía de Herramientas para el Desarrollo de Recursos Personales en Equipos Directivos: Herramienta 2: Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14511>

Mineduc (2017). Guía Metodología para el Uso de Datos. Agencia de la Calidad. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Mineduc (2019). Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y retroalimentación. División Educación General DEG. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Mineduc (2019). ESTUDIO DE CLASES Serie: Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional. Ministerio de Educación. República de Chile. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4586>

Mineduc (2019). Plan de Mejoramiento Educativo. Orientaciones para su elaboración. División de Educación. Ministerio de Educación, República de Chile.  
URI:<https://hdl.handle.net/20.500.12365/14479>

Mineduc (2020). Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Documento en trámite. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

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

MINEDUC y CPEIP (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. ISBN: 978-956-292-703-1

MINEDUC y CPEIP (2019). Orientaciones para organizar la promoción local del desarrollo profesional en base a referentes públicos (nuevo MBE y EID). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19701>

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

Ministerio de Educación (2019). Estándares de Aprendizaje. Lectura, 4° básico. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación (2019). Estándares de Aprendizaje. Matemática, 4° básico. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación (2023). Ficha Establecimiento. Más Información Mejor Educación (MIME). <https://mi.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha> . Consultado el 20 de junio de 2023.

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

Montecinos, C., 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.

Murillo, F. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2012) - Volumen 10, Número 1

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

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

Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(3), 58-80.

Rincón, S., Villagra, C., Mellado, M. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLIX, núm. 1, pp. 241-272

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

Robinson, M. J.; Lloyd, C.; Rowe, J. (2008) El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 4, pp. 13-40

Rojas, J., Gajardo, J., Albornoz, C. & Romero, J. (2022). Estudio de Clases y su contribución al desarrollo profesional docente. Un estudio de caso. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 6-30.

Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 27(2), 228-254

- Soto, J., Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11(1), pp.245-264. ISSN: 0718-7378
- 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.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). *Gestión de la implementación curricular*. Informe técnico N°5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez, G. (2015). *Hacia una teoría de acción en gestión curricular*. Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Revista Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.