



“Por el Desarrollo Libre del Espíritu”

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

Facultad de Educación

**PROYECTO DE GRADO**

**MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO**

PROPUESTA DE MEJORA PARA EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN UN

ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA COMUNA

DE CHIGUAYANTE

**Profesor Guía:** Dr. Mauricio Gamboa Inostroza

**Autor:** Alejandro Paredes Garrido

---

*Ciudad Universitaria, 2024*

## **IMPORTANTE**

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

## ÍNDICE

I. Introducción.....	5
II. Resumen ejecutivo.....	6
III. Antecedentes de contexto.....	7
IV. Presentación de diagnóstico y línea base.....	15
1. Objetivos.....	15
1.1 Objetivo general.....	15
1.2 Objetivos específicos.....	15
2. Diseño metodológico.....	15
2.1 Población y muestra.....	16
2.2 Instrumentos.....	18
2.3 Plan de análisis de los datos.....	18
2.4 Plan de análisis de datos cuantitativos .....	18
2.5 Plan de análisis de datos cualitativos.....	19
2.6 Resultados de orden cuantitativo.....	20
2.7 Resultados de orden cualitativo.....	26
V. Discusión de resultados.....	36
1. Árbol de problemas.....	36
2. Análisis del problema.....	36
3. Análisis de las causas.....	37
4. Análisis de los efectos.....	38
VI. Propuesta de mejora.....	42
1. Resumen de la estrategia de mejora.....	42
2. Objetivos y metas.....	43
2.1 Objetivo general.....	43
2.2 Metas de efectividad.....	43
3. Cuadro de resultados esperados.....	44
4. Diseño de actividades.....	46
5. Cronograma de actividades.....	61
VII. Fundamentación teórica.....	63
1. Mejoramiento educativo.....	63
2. Liderazgo pedagógico.....	65
3. Teoría del cambio.....	66
4. Trabajo colaborativo.....	69
5. Mentoreo.....	70
VIII. Conclusiones.....	71
IX. Referencias bibliográficas.....	72
X. Anexos.....	77

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLAS	PÁGINA
Tabla 1: Resumen de indicadores de eficiencia interna	10
Tabla 2: Resultados Indicadores de Desarrollo Personal y Social 2019	14
Tabla 3: Población muestral	17
Tabla 4: Dimensiones y subdimensiones de las prácticas de liderazgo	18
Tabla 5: Porcentaje promedio de las dimensiones de liderazgo del director en el establecimiento educacional	20

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	PÁGINA
Gráfico 1: Resultados históricos SIMCE Lenguaje y Matemáticas 4º básico y IIº medio	11
Gráfico 2: Comparación resultados históricos SIMCE/G.S.E similar el pruebas de Lenguaje y Matemáticas 4º básico	12
Gráfico 3: Distribución histórica de estudiantes por nivel de logro. Prueba SIMCE de Lectura y Matemáticas de 4º básico	12
Gráfico 4: Comparación porcentaje promedio de logro en Diagnóstico Integral de Aprendizajes	13
Gráfico 5: Cantidad de docentes por ciclo de enseñanza	17
Gráfico 6: Comparativa despliegue prácticas de liderazgo escolar nacional y establecimiento	21
Gráfico 7: Comparativa de la percepción de prácticas de liderazgo del director según docentes de enseñanza básica y media	22
Gráfico 8: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Gestionar la instrucción”	23
Gráfico 9: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Gestionar la instrucción” en primer ciclo.	24
Gráfico 10: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Gestionar la instrucción” en segundo ciclo	25
Gráfico 11: Comparativa despliegue prácticas de liderazgo escolar nacional y establecimiento	26

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURAS	PÁGINA
Figura 1: Organigrama del establecimiento	8
Figura 2: Años de servicio de la planta docente	9
Figura 3: Árbol de problemas	36

## INTRODUCCIÓN

La mejora educativa es una estrategia para el cambio educacional, que pretende mejorar los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. Sin embargo, para ello es imprescindible potenciar el rol de los líderes escolares, que gracias a sus atribuciones son capaces de incidir en las prácticas pedagógicas de los docentes y por consecuencia lógica, mejorar los aprendizajes.

En relación a lo anterior, el presente informe tiene por objetivo fortalecer el desarrollo de prácticas que promuevan el monitoreo de la actividad escolar en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante, por parte del director y equipo directivo de esta institución, mediante la implementación de comunidades de aprendizaje profesional.

Para el logro de este objetivo, este documento primero recopila antecedentes de contexto de la escuela, destacando la historia de esta, su misión y visión, su organigrama, datos relativos al cuerpo docente, información sobre los datos de matrícula y más importante aún, referencias sobre los resultados académicos que presenta el establecimiento.

A continuación, se expone el resultado diagnóstico y de línea base, de datos cuantitativos obtenidos a través de la aplicación de la encuesta del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), mediante la incorporación de gráficos y tablas que representan el despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico por parte del director y del jefe de la unidad técnico pedagógica. Asimismo, se incluyen citas textuales de entrevistas aplicadas a funcionarios del colegio, que permitieron recabar información de orden cualitativa, para comprender de mejor manera la realidad que presentaba la institución.

Seguido de ello, se lleva a cabo la discusión de los resultados obtenidos, para identificar el principal problema del establecimiento, aduciendo a las causas de este y sus consecuentes efectos. A raíz de lo anterior, se estructura una propuesta de mejora que permite abordar principalmente las causas del problema, desde una perspectiva técnica y social. Asimismo, se incorpora una fundamentación que respalda desde la teoría y la literatura científica, las acciones contenidas en la estrategia de la propuesta de mejora, considerando la mejora educativa, el liderazgo pedagógico, la teoría del cambio, el trabajo colaborativo y el mentoreo. Finalmente, se establece una conclusión que reúne los principales puntos abordados durante el presente informe.

## RESUMEN EJECUTIVO

En el marco del proceso de diagnóstico de las prácticas de liderazgo del director y jefe de UTP de un colegio particular subvencionado de la comuna de Chiguayante que se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2022, es posible visualizar que el director del establecimiento y el Jefe de UTP presentan un bajo despliegue de las habilidades vinculadas a gestionar la instrucción y monitoreo de las actividades docentes.

Para obtener dicho diagnóstico se realizó un estudio descriptivo, de tipo transversal y de enfoque mixto. Para la recopilación de información se aplicó en este establecimiento la encuesta del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), a un total de 47 docentes y se realizaron entrevistas para profundizar en aquellas dimensiones visualizadas como nudos críticos.

En base a ese análisis de datos cuantitativos y cualitativos se determinan las áreas con necesidades de desarrollo y se presenta una propuesta de mejoramiento educativo enfocada a fortalecer el despliegue de las habilidades del jefe de UTP y Director del establecimiento educacional, enfocando la acción a la implementación de cuatro estrategias: mentoreo para el Director, acompañamiento de aula, reflexión pedagógica y comunidades de aprendizaje.

## 1. ANTECEDENTES DE CONTEXTO

El presente apartado, tiene como objetivo presentar aspectos institucionales, contextuales y académicos del establecimiento en estudio de la comuna de Chiguayante, que permitan contextualizar la propuesta de mejora educativa contenida en este proyecto de grado.

Los antecedentes que serán descritos fueron recogidos de diversas fuentes, siendo una de las más importantes, la información proporcionada por el establecimiento y los datos disponibles en el sistema MIME del Ministerio de Educación.

### 1.1. Aspectos Institucionales

El establecimiento educacional fue fundado el año 1999, posee una dependencia particular subvencionada y se encuentra ubicado en la comuna de Chiguayante, región del Bío-Bío. Actualmente, atiende los niveles de 1° año de transición hasta IV° año de enseñanza media, en modalidad científico-humanista, con Jornada Escolar Completa. Desde el año 2014, el establecimiento se encuentra suscrito al “Acuerdo Igualdad de Oportunidades”, el cual permite la atención de estudiantes prioritarios y preferentes por medio de la Subvención Escolar Preferencial y la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales por parte de un equipo de integración escolar. Adicionalmente, desde el mismo año de suscripción del acuerdo el establecimiento pasó a ser una escuela gratuita.

Respecto de la misión del establecimiento, su Proyecto Educativo Institucional señala que:

*“Formar niños, niñas y jóvenes con una sólida preparación académica y valórica, mediante una educación humanista y cristiano-católica, inspirada en el legado de Madre Paulina de “servir a los demás” y basada en un proceso de aprendizaje-enseñanza que promueva el desarrollo de competencias, habilidades, valores y actitudes, que les permitan aportar como personas y ciudadanos a la sociedad, al mundo y a la Iglesia de acuerdo a los nuevos desafíos.”*  
(PEI, 2019)

Por otra parte, la visión del establecimiento contenida en el PEI, es:

*“Aspiramos a hacer de nuestro Colegio una experiencia de Fe y Cultura, trabajando en la construcción de la civilización del amor, conforme al mensaje de Cristo, con María Inmaculada y el ideario de Madre Paulina.”* (PEI, 2019)

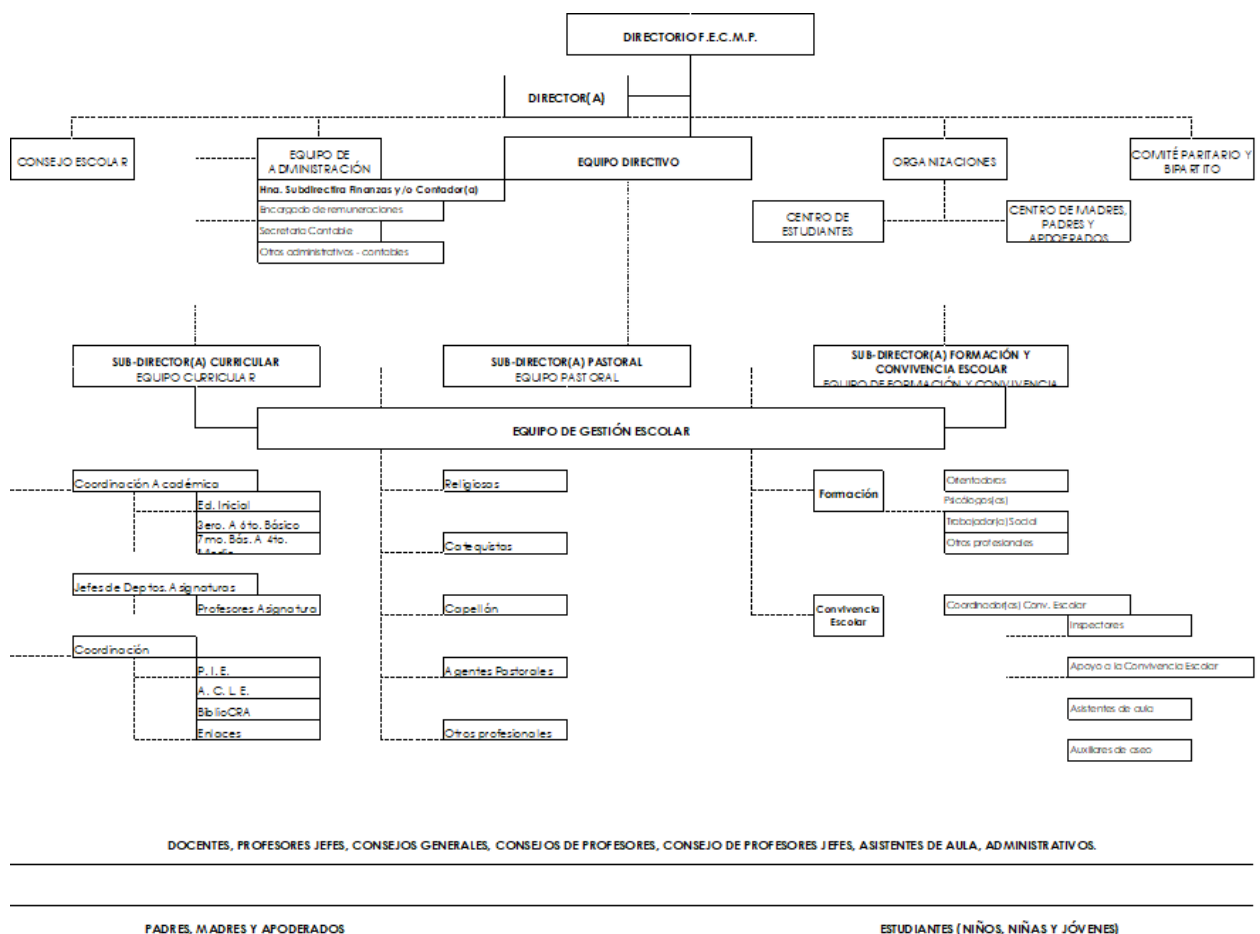
En materia valórica, al tratarse de un proyecto educativo Eucarístico Mariano, los valores que declara promover el establecimiento se encuentran vinculados al evangelio y la vida de la Fundadora

de la Congregación, Madre Paulina von Mallinkrodt. Estos valores son el respeto por la vida, la solidaridad, la caridad, entre otros.

El establecimiento posee un organigrama institucional, en el que es posible visualizar que quién preside la superestructura de la institución es el Directorio de la Fundación Educacional Colegio Madre Paulina. Luego de este, está el director junto a un equipo directivo conformado por el subdirector curricular, subdirector pastoral y subdirectora de formación y convivencia escolar. En el caso del área curricular, este está a cargo de tres coordinador/es académicos, jefes de departamento y las coordinaciones del Programa de Integración Escolar, Actividades Extracurriculares, BiblioCRA y Enlaces.

Cabe destacar, que quienes han ejercido funciones directivas en el establecimiento, lo han realizado por un promedio de 5 años.

Figura 1: Organigrama del establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por PEI del establecimiento.

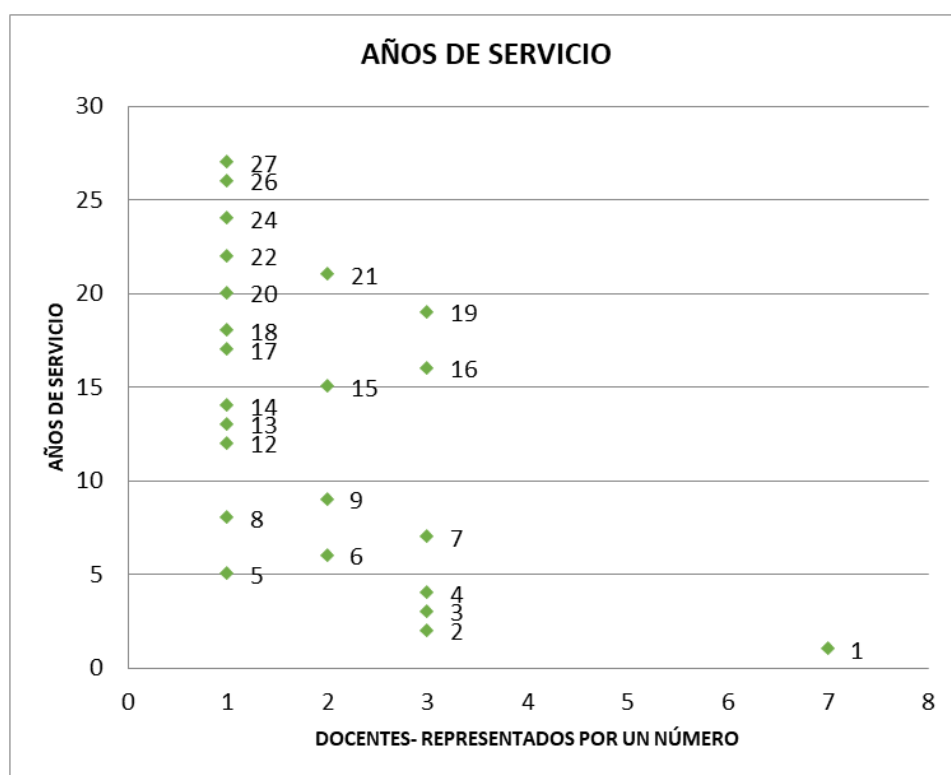


## 1.2. Aspectos Contextuales

El total de funcionarios del establecimiento se compone por 78 profesores y 60 asistentes de la educación.

En cuanto a su distribución por género el establecimiento posee una dotación docente mayoritariamente femenina con 58 profesoras y 20 profesores varones.

Figura 2: Años de servicio de la planta docente.



Fuente: *Elaboración propia.*

Respecto de la cantidad de años de servicio que presentan los docentes en el establecimiento, el rango de tiempo parte desde 1 año, hasta los 27 años de ejercicio profesional. De tal forma, el mayor número de profesionales se encuentra concentrado en aquellos que llevan 1 año de trabajo, con siete referentes. El tiempo promedio de desempeño de las labores educativas de los profesores, es de 10,4 años.

En cuanto a programas que presenta el establecimiento, este cuenta con Subvención Escolar Preferencial (SEP) y Subvención correspondiente al Programa de Integración Escolar (PIE). Adicionalmente, posee un acuerdo de colaboración con la Fundación Enseña Chile, la cual ha

posicionado a una docente de matemática en enseñanza básica y facilitado una serie de talleres de liderazgo pedagógico para docentes.

Respecto de su matrícula, esta ha presentado ligeras fluctuaciones desde el año 2018, registrándose una disminución de 30 estudiantes, lo que significa una baja de un 3,2% de la matrícula que el establecimiento poseía en el año 2018. Pese a ello, es posible señalar que en el marco de la pandemia y la excepcionalidad que aquello impuso al sistema educativo, el establecimiento ha mantenido una matrícula relativamente estable. Como se puede observar en la tabla 1, los retiros de estudiantes del establecimiento, tuvieron una disminución entre los años 2019 - 2021.

Así mismo, la tasa de reprobación de estudiantes disminuyó desde el año 2018 al año 2021, lo que inicialmente podría explicarse debido a las modificaciones en los procesos de implementación curricular y aplicación del decreto 67 de evaluación, calificación y promoción en contexto de pandemia.

En lo referente al Índice de Vulnerabilidad Escolar proporcionado por JUNAEB, tal como muestra la tabla 1, es posible observar que el IVE es directamente proporcional a la cantidad de matrícula que posee el establecimiento. Es decir, entre más alta ha sido la matrícula desde el año 2018 en adelante, mayor ha sido el porcentaje de Vulnerabilidad Escolar. En ese sentido, se observa una disminución del 4% en este indicador entre los años 2019 y 2022.

Tabla 1: Resumen de indicadores de eficiencia interna.

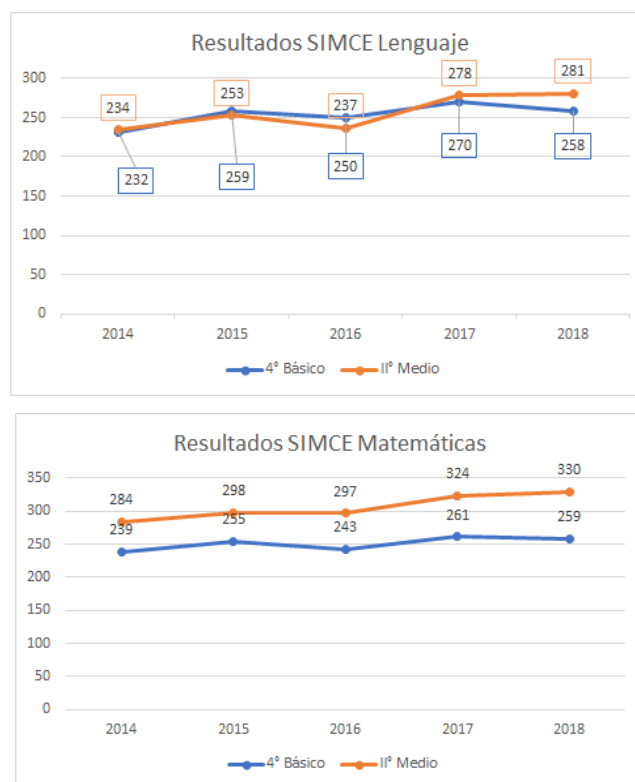
	Matrícula	IVE	RETIRADOS		REPROBADOS	
			Básica	Media	Básica	Media
2018	1137	67,1%	24	14	33	30
2019	1170	85,4%	23	14	17	12
2020	1121	84%	15	4	1	0
2021	1107	82%	11	9	0	0
2022	1070	81%	—	—	—	—

Fuente: Elaboración propia.

### 1.3. Aspectos Académicos

En función del proceso de evaluación desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación durante el año 2019, el establecimiento en estudio ha sido consignado en una categoría de desempeño, medio-bajo, en enseñanza básica y alto para la enseñanza media.

Gráfico 1: Resultados históricos SIMCE Lenguaje y Matemáticas 4° básico y II° medio.



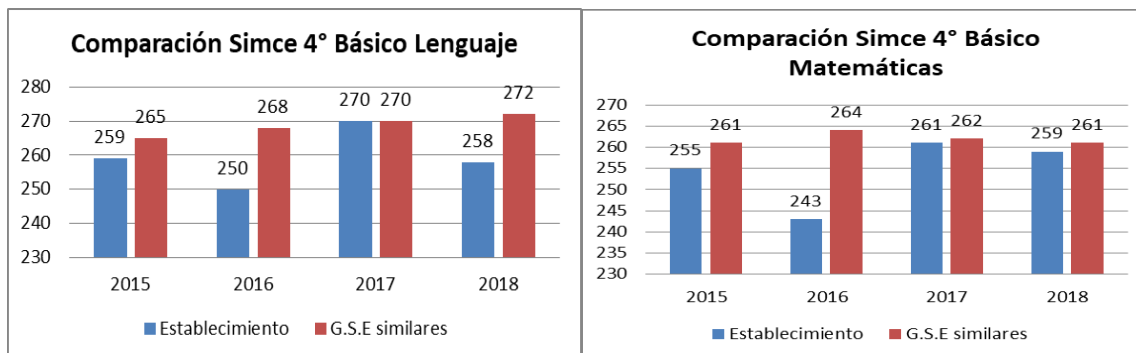
Fuente: *Elaboración propia en base a datos obtenidos de la Agencia de Calidad de la Educación.*

En cuanto a los resultados presentados en el gráfico 1, respecto de los resultados históricos en las pruebas SIMCE de Lenguaje y Matemáticas en los cursos de 4° básico y II° medio, es posible señalar que en enseñanza básica durante el año 2018 se experimentó una disminución en ambas pruebas, siendo la más considerable la baja de 12 puntos en la prueba de Lenguaje en 4° básico en comparación al año anterior, aquello, acentúa la diferencia entre los resultados obtenidos en 4° básico y II medio.

En este sentido, la diferencia más considerable entre los resultados de la enseñanza básica y enseñanza media se encuentra en la prueba de Matemáticas del año 2018, donde la brecha alcanza un total de 21 puntos.

Considerando la diferencia entre los indicadores de los distintos niveles, es que a continuación se ahonda en mayor medida respecto de la trayectoria de los resultados de 4° básico.

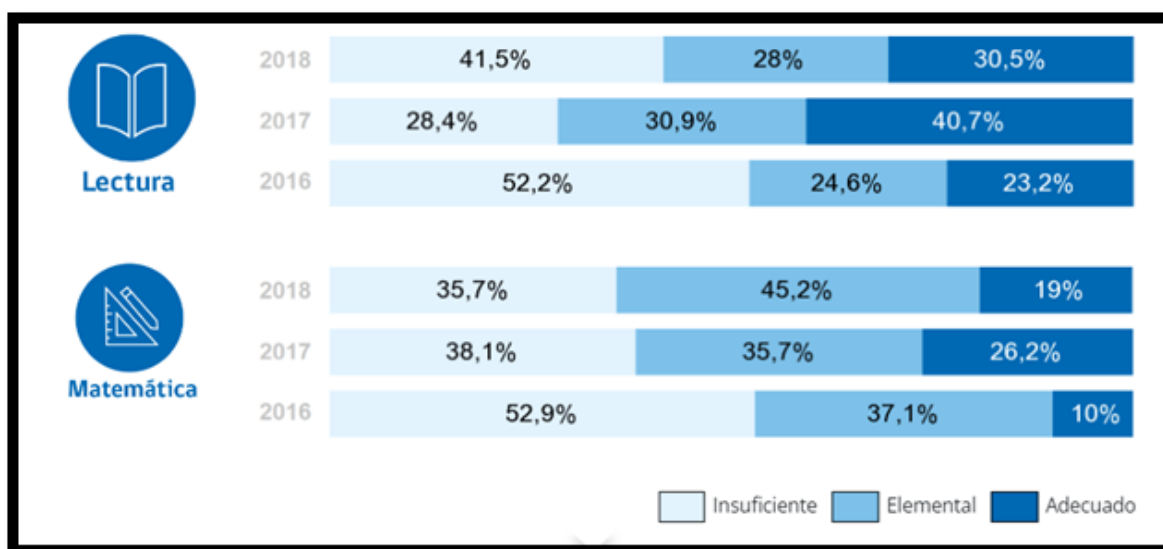
Gráfico 2: Comparación resultados históricos SIMCE/G.S.E similar en pruebas de Lenguaje y Matemáticas 4° básico.



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Al analizar y comparar los resultados obtenidos en 4° año básico, con establecimientos del mismo grupo socioeconómico en distintos años, se puede observar que en ambas evaluaciones durante el período 2015-2018, el establecimiento obtiene resultados inferiores respecto a instituciones educativas con niveles socioeconómicos similares, siendo la única excepción la prueba de Lenguaje del año 2017, donde se obtiene el mismo resultado que el promedio de establecimientos del mismo G.S.E. Por otra parte, los resultados de la cohorte del año 2016, son considerablemente inferiores al de los colegios del mismo G.S.E y también de las otras cohortes del propio establecimiento en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas. Finalmente, se observa que existe un patrón no lineal en los resultados.

Gráfico 3: Distribución histórica de estudiantes por nivel de logro. Prueba SIMCE de Lectura y Matemáticas de 4° básico.

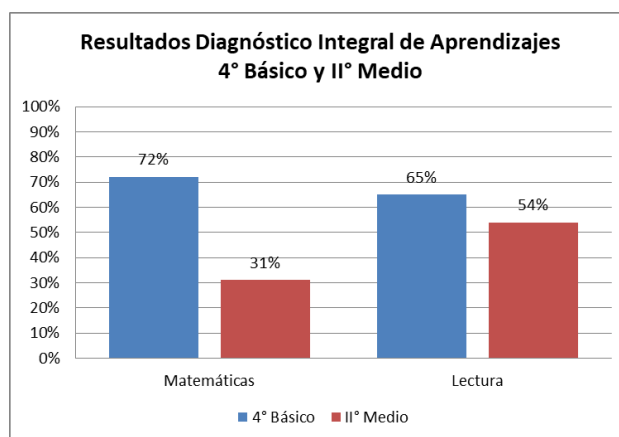


Fuente: Extraído de la Agencia de la Educación.

Respecto a los resultados expuestos en la gráfica sobre los niveles de logro en las prueba SIMCE de Lectura y Matemáticas de 4° básico, se puede evidenciar que durante todos los años, fue en la prueba de Lectura en que se concentraron más estudiantes en categoría de “Adecuado”, en contraste a los resultados en Matemáticas. Ahora bien, de manera particular cada uno de los instrumentos señalados obtuvo un mayor nivel de logro en el año 2017, en lo que a la categoría de “Adecuado” respecta, evidenciándose una mejoría puntual y no sostenida.

Además de lo anterior, cabe destacar que en el contexto de pandemia, la Agencia de Calidad de la Educación ha dispuesto del Diagnóstico Integral de Aprendizajes, instrumento puesto a disposición de los establecimientos, que tiene por objetivo levantar datos y evidencias respecto del progreso socioemocional y de los aprendizajes de las y los estudiantes. A continuación, se expresa la comparación respecto del porcentaje promedio de logro, en el diagnóstico intermedio, de los niveles de 4° básico y II° medio, del año 2021.

Gráfico 4: Comparación porcentaje promedio de logro en Diagnóstico Integral de Aprendizajes.



Fuente: *Elaboración propia en base a datos obtenidos de la Agencia de Calidad de la Educación.*

En cuanto a los resultados obtenidos por los niveles de 4° Básico y II° Medio, se puede evidenciar que la mayor parte de los estudiantes del nivel de primer ciclo logró obtener resultados favorables, con un 72% y un 65% de logro en Matemáticas y Lectura, respectivamente. Por el contrario, el nivel de II° medio, obtuvo sólo un 31% de logro en los aprendizajes asociados a Matemáticas y un 54% en Lectura.

Asimismo, se presentan los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social del año 2019, que entregan datos respecto de aspectos no académicos, pero que, sin embargo, inciden considerablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2: *Resultados Indicadores de Desarrollo Personal y Social 2019.*

**Puntajes en cada indicador**

Indicadores	Puntaje	Diferencia respecto de la evaluación anterior	Diferencia respecto de establecimientos del mismo grupo socioeconómico
Autoestima académica y motivación escolar	70	Similar (-3 puntos)	Más bajo (-4 puntos)
Clima de convivencia escolar	70	Más bajo (-7 puntos)	Más bajo (-5 puntos)
Participación y formación ciudadana	74	Más bajo (-5 puntos)	Similar (-3 puntos)
Hábitos de vida saludable	64	Más bajo (-9 puntos)	Más bajo (-6 puntos)

Fuente: *Elaboración propia en base a datos obtenidos de la Agencia de Calidad de la Educación.*

En cuanto a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, podemos señalar que en las cuatro categorías establecidas por la Agencia de Calidad de la Educación se observa un resultado inferior respecto de establecimientos del mismo grupo socioeconómico, así como de una diferencia negativa con respecto a la evaluación del año anterior. Dentro de los indicadores más descendidos comparativamente, podemos destacar el referido a hábitos de vida saludable, obteniendo 9 puntos menos que en la medición pasada y 6 puntos menos que otros establecimientos del mismo grupo socioeconómico; por otra parte, con diferencias menos significativas, podemos mencionar la referida a participación y formación ciudadana, con 5 puntos menos que la medición anterior y 3 puntos por debajo de otros colegios.

## 2. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE.

### Objetivos

En el presente apartado, se indican el objetivo general y objetivos específicos del trabajo en estudio, que permiten guiar el análisis de nuestra línea base, conducente a una propuesta de mejora.

### Objetivo General.

Conocer el nivel de despliegue de las prácticas de liderazgo del director y del jefe de UTP de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante

### Objetivos Específicos.

1. Conocer la percepción que tienen los docentes, respecto del nivel de despliegue de las prácticas de liderazgo escolar del director y del equipo directivo, del establecimiento.
2. Comparar el nivel de despliegue de las prácticas de liderazgo del director y del equipo directivo en los niveles de enseñanza básica y enseñanza media del establecimiento.
3. Identificar nudos críticos en las prácticas de liderazgo del director y del equipo directivo del establecimiento.

### Diseño Metodológico

Según Johnson, Onwuegbuzie & Turner (2007), además del método cuantitativo y cualitativo, existe un tercer método de investigación denominado mixto, el cual consiste en la mezcla de información cuantitativa y cualitativa, siendo predominante esta última. Dicho de otro modo, el aspecto cuantitativo está presente de manera subordinada, por lo que este tipo de investigación fortalece, a través de datos concretos, la validez de la investigación cualitativa, con el fin de dar cumplimiento y respuesta a los objetivos planteados. Es por esta razón que se ha decidido emplear este tercer método de investigación, ya que según Sampieri y Mendoza (2008) en Hernández, Fernández y Baptista (2014) la metodología de investigación mixta implica procesos empíricos, críticos y sistemáticos que permiten la recolección de información y análisis de esta a través de la discusión conjunta, teniendo como resultado un mayor entendimiento del fenómeno estudiado.

En esta misma línea, se adopta el Diseño Explicativo Secuencial definido por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como una etapa inicial en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos para recoger información y evaluar los datos cualitativos para, posteriormente, integrar la información y dar paso a la interpretación que se presentará en el estudio.

En mayor detalle, Creswell (2015) menciona que este tipo de diseño se divide en varias fases, la primera de ellas consiste en la recolección y análisis de los datos cuantitativos, para luego determinar aquellos hallazgos importantes que requieran de mayor profundización y/o explicación. En esta primera etapa se pretenden obtener datos concretos que den paso a la profundización de la información por medio de la utilización de instrumentos cualitativos que ayuden a describir de mejor manera el fenómeno. La segunda fase – cualitativa – posee una mayor relevancia en el diseño de la investigación, debido a que brinda una gran cantidad de información que no es posible obtener por medio de instrumentos de tipo cuantitativo.

Ahora bien, el alcance de la investigación es de tipo descriptivo, puesto que, tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2011), busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de un fenómeno. En este caso, el fenómeno que se busca describir es el despliegue de habilidades que tiene el director y el jefe de UTP en cuatro áreas: prácticas de liderazgo y características del director y jefe de unidad técnico pedagógica, características del establecimiento, situación del establecimiento y antecedentes docentes de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante. Los datos serán analizados, con el fin de evidenciar las distintas perspectivas presentes.

En cuanto a sus limitaciones, es posible indicar que esta investigación, al enfatizar en aquellas prácticas de liderazgo más descendidas, deja de lado otras problemáticas que, si bien pueden presentarse, no se abordan.

Además, el enfoque subjetivo propia de este tipo de investigación, sumado a la disposición de la cantidad de sujetos, nos entrega una visión parcial de lo que se quiere estudiar, no existiendo además una saturación suficiente de la muestra que permita, dentro de lo posible, descartar la subjetividad de los discursos de los entrevistados.

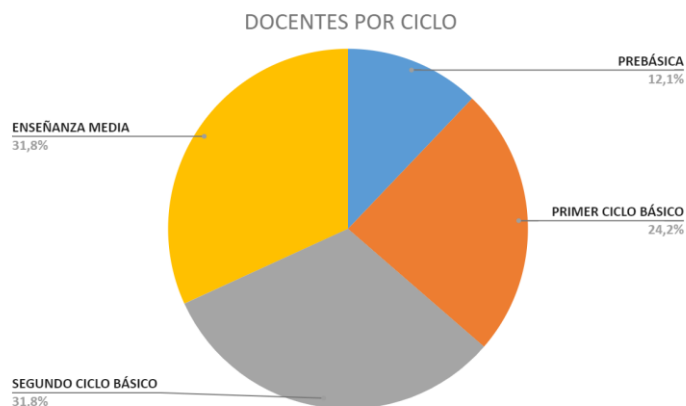
## **Población y Muestra**

La población del presente estudio corresponde a 47 docentes, de los cuales un 31,8% realizan clases en prebásica, un 31,8% en primer ciclo básico, un 24,2% en segundo ciclo básico y un 12,1% en enseñanza media. De los 47 profesores y profesoras, el 89,4% de la muestra se identifican con el sexo femenino y el 10,6%, se identifica con el sexo masculino. De tal forma, como se puede observar en el



gráfico respecto de la cantidad de docentes por ciclo de enseñanza, la mayoría de estos desempeña funciones en enseñanza básica y media.

Gráfico 5: *Cantidad de docentes por ciclo de enseñanza.*



*Fuente:* Elaboración propia.

En cuanto a la población total de funcionarios docentes del establecimiento, esta fue obtenida a través de la información proporcionada por el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) en el apartado información general del establecimiento/idoneidad docente. Por tanto, en este criterio se encuentran considerados todos aquellos funcionarios del establecimiento que poseen el título de profesor o profesora; quienes no necesariamente realizan clases, puesto que ingresan en esta categoría miembros del equipo directivo, de gestión y otros.

Tabla 3: *Población muestral.*

<b>Población</b>	<b>76 docentes</b>
<b>Muestra</b>	47 docentes <ul style="list-style-type: none"> <li>· 8 educadores de prebásica</li> <li>· 16 educadores de primer ciclo básico</li> <li>· 21 educadores de segundo ciclo básico</li> <li>· 21 educadores de enseñanza media</li> </ul>

*Fuente:* Elaboración propia.

En ese sentido, de la población correspondiente a 76 docentes, nuestra muestra recoge las opiniones de 47 de estos, en cuanto a ámbitos del liderazgo educativo.

## Instrumentos

Para la recolección de datos cuantitativos del presente estudio, se utilizó el Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, instrumento elaborado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2010), organismo dependiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El referido instrumento, permite evaluar la percepción que tienen los docentes respecto del despliegue de habilidades propias del Director y Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento, principalmente en cuatro grandes áreas, a saber: Características del Establecimiento; Prácticas de Liderazgo y Características del Director; Prácticas de Liderazgo y Características del Jefe Técnico del Establecimiento; Situación en el Establecimiento y Antecedentes Personales del Docente.

En línea con lo anterior, los profesores y profesoras responden una serie de enunciados, cuyas respuestas están configuradas en una escala Likert en la que existen cinco reactivos distintos, siendo estos: Muy de acuerdo (5), De acuerdo (4), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (2), Muy en desacuerdo (1).

## Plan de análisis de los datos

Teniendo en consideración que el estudio presenta una metodología de investigación de tipo mixta, a continuación, se describe el plan de análisis utilizado para sistematizar los resultados obtenidos tras la aplicación de instrumentos de orden cuantitativo y cualitativo.

### Plan de análisis de datos cuantitativos

En primer lugar, tras la aplicación del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (CEPPE,2010), los resultados fueron vaciados en una matriz que permitió tabular y graficar los resultados, para de esta forma, poder analizar las respuestas proporcionadas por los docentes, teniendo como referencia, las 14 prácticas de liderazgo, distribuidas en 4 dimensiones.

Tabla 4: Dimensiones y subdimensiones de las prácticas de liderazgo.

Dimensión	Subdimensiones
Establecer dirección	<ul style="list-style-type: none"><li>● Construcción de visión compartida</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fomentar la aceptación de objetivos grupales</li> <li>● Promover altas expectativas</li> </ul>
Rediseñar la organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construir una cultura colaborativa</li> <li>● Estructurar una organización que facilite el trabajo</li> <li>● Crear una relación productiva entre la familia y la comunidad</li> <li>● Conectar a la escuela con su entorno y oportunidades</li> </ul>
Desarrollar personas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atención y apoyo individual a los docentes</li> <li>● Apoyo y estimulación intelectual</li> <li>● Modelamiento</li> </ul>
Gestionar la instrucción	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dotación de personal</li> <li>● Proveer apoyo técnico a los docentes</li> <li>● Monitoreo de las prácticas docentes y aprendizajes</li> <li>● Protección ante distracciones</li> </ul>

Fuente: *Elaboración propia, adaptado de Horn (2013).*

Para el análisis de los resultados de orden cuantitativo se consideraron los descriptores “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “Ni acuerdo ni en desacuerdo”, “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”. No obstante, dependiendo del tipo de información que se quería obtener, en algunos gráficos se consideró solo el descriptor de “Muy de acuerdo”.

De tal forma, se analizaron los resultados del despliegue de prácticas de liderazgo del director, por cada una de las cuatro dimensiones, considerando sus correspondientes subdimensiones. Asimismo, se analizaron los resultados obtenidos por el director, comparándolo con el promedio nacional y también se llevó a cabo la comparación entre la percepción que tenían los docentes de enseñanza básica y los de enseñanza media del establecimiento en torno a sus prácticas.

Finalmente, se incluyó el nivel de despliegue de las prácticas de liderazgo del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, considerando su rol preponderante en la gestión y liderazgo educativo.

### **Plan de análisis de datos cualitativos**

Respecto de los datos cualitativos, estos fueron obtenidos por medio de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a funcionarios del establecimiento, considerándose un docente de enseñanza básica, un docente de enseñanza media, una educadora diferencial, la subdirectora de formación y convivencia y el director.

Luego de ello, se procedió a realizar la transcripción de las entrevistas para así segmentar el corpus de esta, identificando y relevando las unidades textuales que fueran útiles para los fines propuestos de este estudio. A continuación, la información fue codificada estableciéndose categorías y subcategorías de análisis.

De tal forma, el análisis de esta información se realiza bajo el paradigma comprensivo y específicamente desde la hermenéutica, pues en un sentido particular, esta se aboca a la tarea de la interpretación de los textos (Palmer, 1969)

### Resultados de orden cuantitativo

A continuación, se detalla el porcentaje de despliegue de las prácticas de liderazgo escolar del director en el establecimiento educacional, en función de la aplicación de la encuesta CEPPE.

Tabla 5: *Porcentaje promedio de las Dimensiones de Liderazgo del Director en el establecimiento educacional.*

Dimensiones del Liderazgo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Establecer dirección	23%	38%	26%	10%	3%
Rediseñar la organización	17%	25%	38%	12%	4%
Desarrollar personas	17%	25%	27%	17%	10%
Gestionar la instrucción	8%	29%	28%	19%	15%

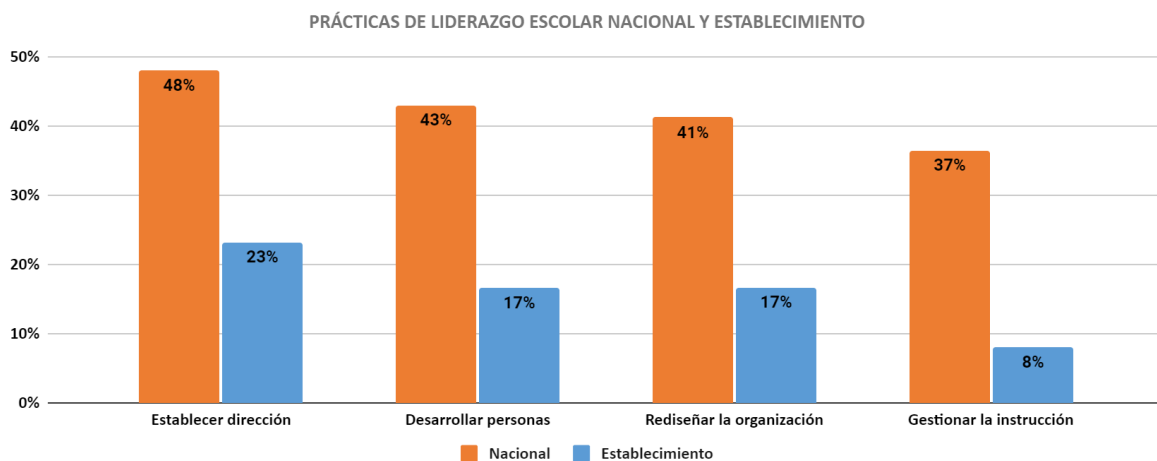
Fuente: *Elaboración propia.*

En cuanto a los resultados que se puedan observar en la tabla 6, podemos señalar que la dimensión de liderazgo que tiene una mayor percepción de despliegue por parte de los profesores es

la de “Establecer dirección” con un 23% en el reactivo de “Muy de acuerdo”. Seguido de esta, están la de “Rediseñar la organización” y “Desarrollar personas”, ambas con un 17% de “Muy de acuerdo” y 25% de “De acuerdo”.

Finalmente, la práctica de liderazgo más descendida, según el parecer de los docentes, es la de “Gestionar la instrucción”, con sólo un 8% que declara estar muy de acuerdo con que esta práctica es desplegada de manera efectiva por el director.

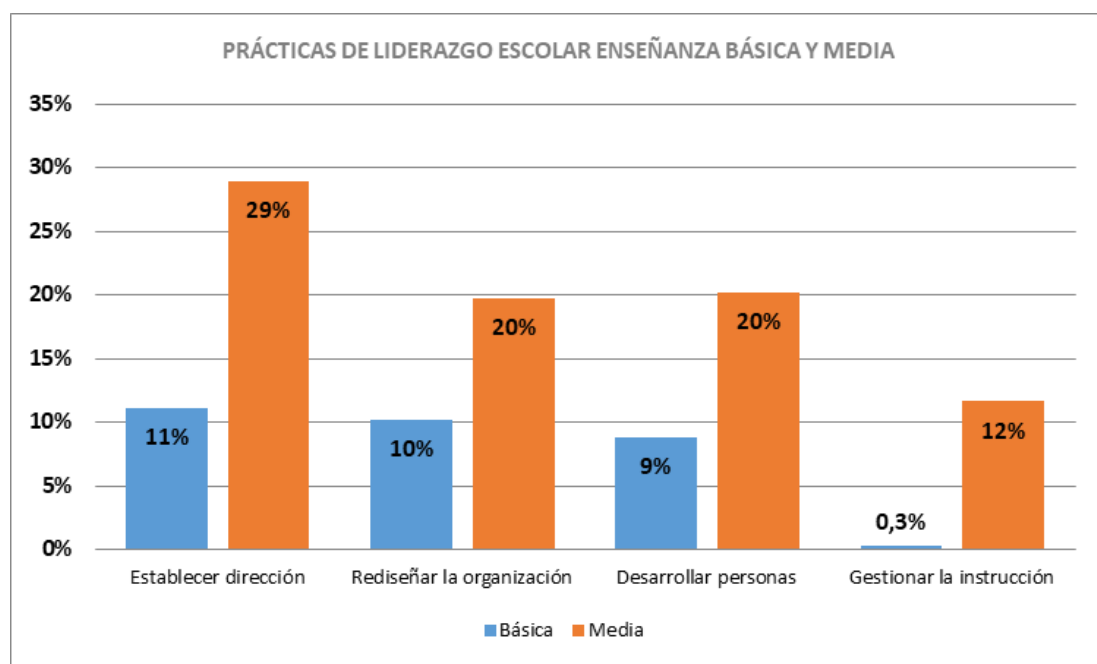
Gráfico 6: Comparativa despliegue prácticas de liderazgo escolar nacional y establecimiento.



Fuente: *Elaboración propia.*

Con el objeto de poder hacer un diagnóstico más certero respecto de la realidad del establecimiento, se adjunta el gráfico 6, en el que es posible comparar el despliegue de prácticas de liderazgo escolar de la institución en estudio, con la realidad nacional para así establecer un delta. Al respecto, queda en evidencia que el establecimiento de la comuna de Chiguayante se encuentra descendido en la totalidad de las dimensiones del liderazgo educativo por más de 20 puntos porcentuales, evidenciándose una mayor diferencia, precisamente en la dimensión de “Gestionar la instrucción” con 29 puntos. Así mismo, es posible observar que existe una correspondencia en los resultados de las dimensiones que poseen n mayor y menor despliegue a nivel nacional e institucional.

Gráfico 7: Comparativa de la percepción de prácticas de liderazgo del director según docentes de enseñanza básica y media.



Fuente: *Elaboración propia.*

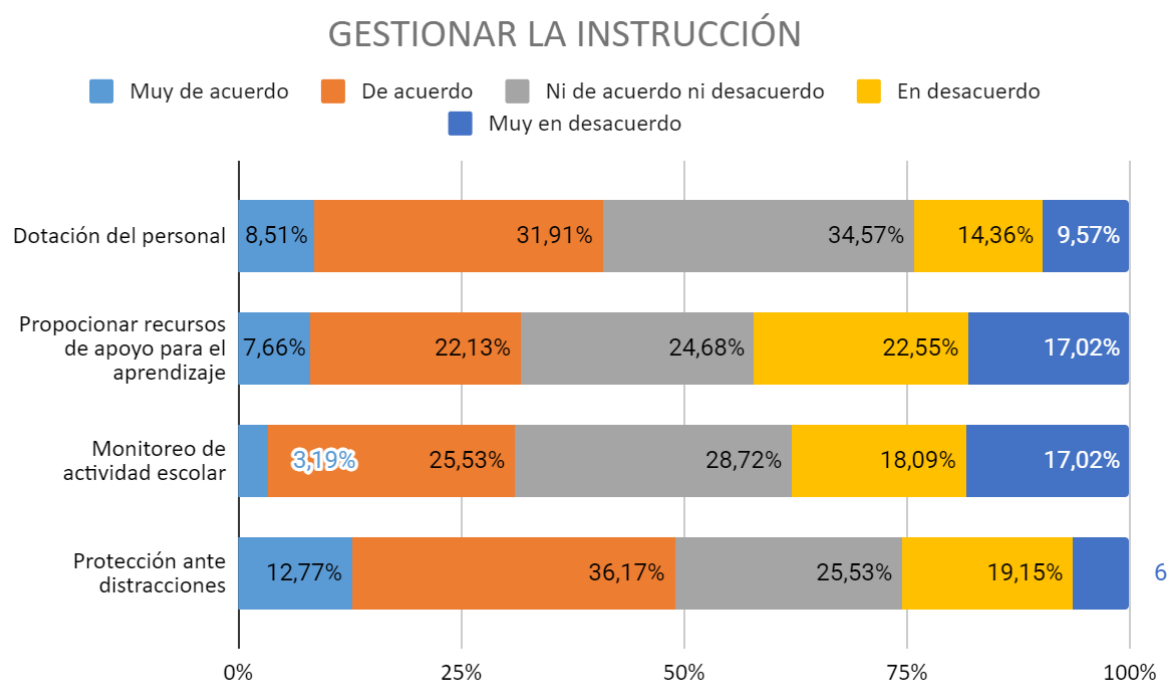
Bajo la consideración de que la institución en estudio cuenta con enseñanza básica y enseñanza media y que los resultados académicos difieren entre ambos niveles, se desagregaron los datos de las prácticas de liderazgo escolar entre un nivel y otro, para comparar la percepción que tienen los docentes respecto de la presencia de estas prácticas en el director.

De tal forma, se puede evidenciar que los profesores de enseñanza básica, consideran que el director tiene un bajo despliegue de las habilidades directivas en todos los ámbitos. Así mismo, existe un consenso de que la práctica más presente es la de “Establecer dirección”, con un 29% en segundo ciclo y un 11% en primer ciclo. A continuación, le siguen las de “Rediseñar la organización” y “Desarrollar personas”. En el caso del primer ciclo, la primera cuenta con un 10% y la segunda con un 9% y en lo que respecta a la enseñanza media, ambas prácticas tienen un 20% en el reactivo de “Muy de acuerdo”.

Finalmente, y de manera más crítica, se observa que en la práctica de “Gestionar la instrucción”, sólo un 0,3% de profesores de primer ciclo, considera que existe presencia de esta práctica por parte del director, versus un 12% en segundo ciclo.

A continuación, se abordan los resultados de cada una de las subdimensiones de las prácticas del liderazgo escolar, obtenidas de la aplicación de la encuesta CEPPE, para ahondar en los nudos críticos que podrían ser identificados.

Gráfico 8: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Gestionar la Instrucción”.

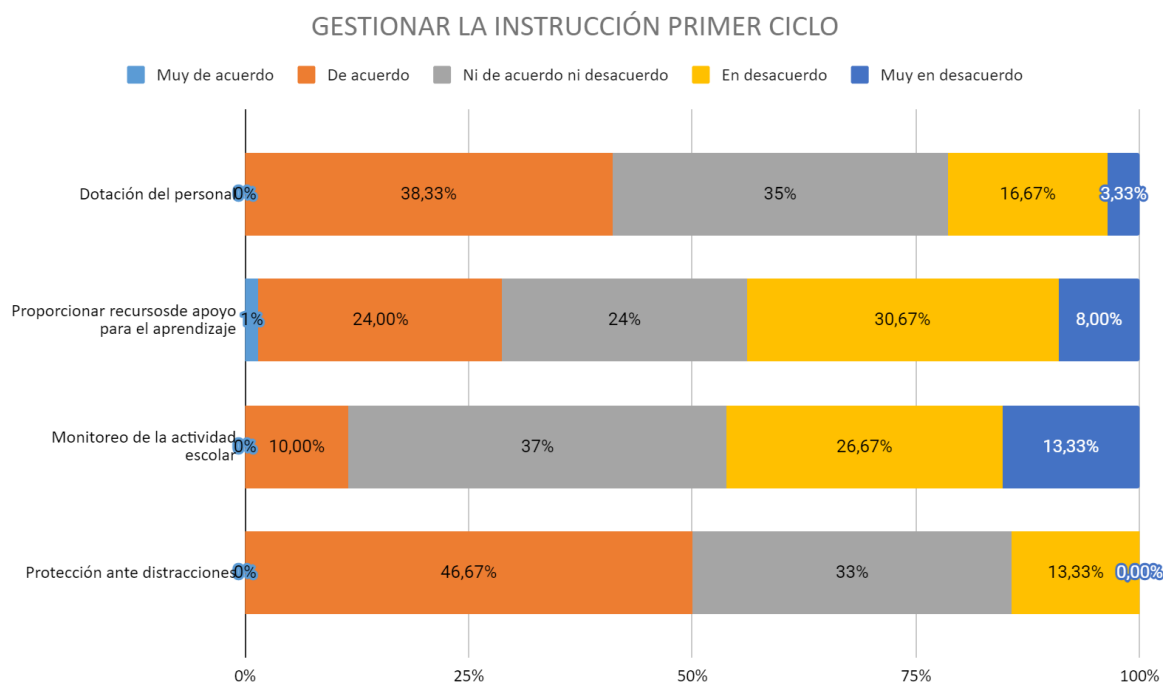


Fuente: *Elaboración propia.*

En la dimensión *Gestionar la Instrucción*, es posible visualizar un bajo despliegue de parte del director en cada una de las subdimensiones. En este sentido, la subdimensión que posee un mayor nivel de “Muy de acuerdo” es *Protección ante distracciones*, la cual, a su vez, es la que posee un más alto porcentaje de preferencias en la opción “De acuerdo”, sumando entre ambas un 48,94%.

Por otra parte, la subdimensión con un menor nivel de preferencias en la opción “Muy de acuerdo” es el *Monitoreo de la actividad escolar* con un 3,19%. Esta a su vez, es también, junto con la subdimensión *Proporcionar recursos para el aprendizaje*, las que presentan un mayor nivel de “En desacuerdo”, ambas con un 17,02%.

Gráfico 9: Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Gestionar la Instrucción” en primer ciclo.



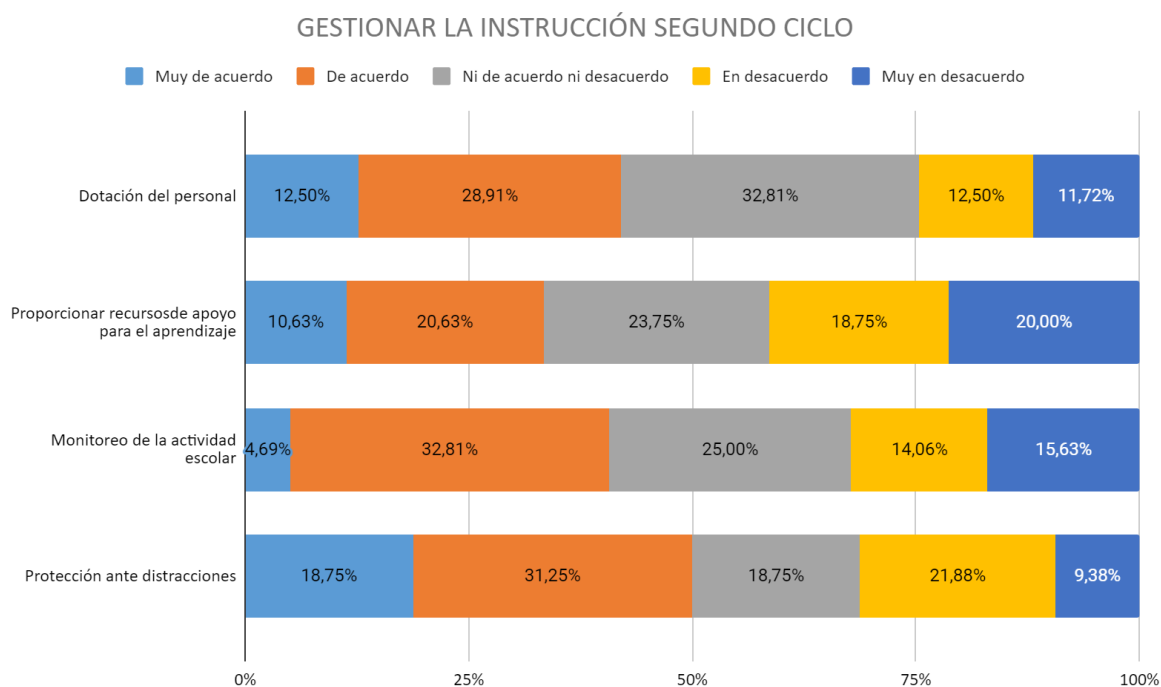
Fuente: *Elaboración propia.*

En el 9, es posible observar la percepción de los docentes de primer ciclo en cuanto al despliegue de prácticas de liderazgo del director. Al respecto, se puede indicar que, de manera muy marginal, la única subdimensión que cuenta con un reactivo de “Muy de acuerdo” corresponde a la de *Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje* con solo 1%. En términos generales, la subdimensión más descendida corresponde a la de *Monitoreo de la actividad escolar* con solo un 10% de las preferencias de “De acuerdo”. Seguido de esta, se encuentra la subdimensión de *Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje* con el 1% ya mencionado en la opción de “Muy de acuerdo” y un 24% de “De acuerdo”. Es importante destacar que, además, ambas prácticas son las que cuentan con una mayor cantidad de “En desacuerdo” con un 26,67% y un 30,67% respectivamente.

Finalmente, la subdimensión de *Dotación del personal* cuenta con un 38,33% de “De acuerdo”, seguido de *Protección ante distracciones* con un 46,67%, siendo esta última la más observada por los docentes, de entre las cuatro subdimensiones.



Gráfico 10: *Porcentaje promedio de las subdimensiones de “Gestionar la Instrucción” en segundo ciclo.*



Fuente: *Elaboración propia.*

En cuanto al gráfico 10, se puede visualizar la impresión que tienen los docentes de segundo ciclo del establecimiento, respecto del despliegue de prácticas del director. De tal forma, es posible observar que la subdimensión más descendida, al considerar los reactivos de “Muy de acuerdo”, es la de *Monitoreo de la actividad escolar* con un 4,69%. Seguido de esta, se encuentra la relativa a *Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje* con un 10,63% de las preferencias. La tercera práctica que presenta un menor nivel de despliegue es la correspondiente a *Dotación del personal* con un 12,50% en el reactivo de “Muy de acuerdo”.

Finalmente, la subdimensión de *Protección ante distracciones*, es la que posee un mayor nivel de percepción por parte de los profesores en comparación a las demás, con un 18,75% de “Muy de acuerdo”.

Gráfico 11: Comparativa despliegue prácticas de liderazgo escolar nacional y establecimiento.



Fuente: *Elaboración propia.*

En el gráfico 11, se puede observar una comparativa del despliegue de prácticas de liderazgo del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento, con los resultados obtenidos a nivel nacional en las mismas dimensiones. En este se puede observar que en la dimensión de *Establecer dirección*, el jefe de UTP sobrepasa el promedio nacional, con un 53% en contraste a un 48%. En cuanto al resto de las dimensiones, comparativamente, todas se encuentran por debajo del promedio nacional, destacándose la de “Gestionar la instrucción” con 33 puntos porcentuales de diferencia.

### Resultados de orden cualitativo

Los datos cualitativos recopilados en el establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Chiguayante, fueron obtenidos a través de la aplicación de cinco entrevistas semiestructuradas realizadas a miembros del cuerpo docente y directivos. Los sujetos a quienes se aplicaron los instrumentos fueron tres docentes, uno de enseñanza básica, uno de enseñanza media y una educadora diferencial. Además, se aplicó la entrevista semiestructurada a dos miembros del equipo directivo del establecimiento educacional.

La entrevista tuvo como objetivo profundizar en las dimensiones *Dotación de personal*, *Proporcionar recursos para el aprendizaje*, *Monitoreo de la actividad escolar* y *Protección ante distracciones*. Los resultados obtenidos en las distintas dimensiones son los siguientes:

#### A. *Dotación de Personal*

En cuanto a asignación de cargas horarias es posible distinguir que existen criterios claros para establecer qué profesores imparten clases en determinados niveles, cursos y asignaturas.

Fundamentalmente, podemos describir que los entrevistados indican que las cargas horarias les son entregadas al inicio del mes de diciembre y que la asignación de los cursos responde a criterios vinculados con sus áreas de experticia y/o especialidad:

*En la enseñanza media es bastante simple y tiene como antecedentes históricos. Sobre los niveles, mayoritariamente los profesores que llevamos más tiempo en el colegio hemos hecho los mismos niveles, así que ya tenemos cierta expertís en ellos; y sobre las asignaturas todos somos profesores especialistas así que cada uno hace su asignatura. (Entrevistado 1- Docente de enseñanza media)*

*(...) nosotros hacemos todas las asignaturas, excepto las más específicas como inglés, educación física, religión y música. Entonces cuando nos dan nuestra carga horaria, nos dan el curso que nos toca y ahí sabemos todas las asignaturas altiro (sic). Los cursos que hacemos generalmente los tenemos dos años, por ejemplo, a mí me toca siempre el primer y segundo año básico, así que son mi curso por dos años y después vuelvo a primero. Es bien estable, yo llevo todos los años haciendo la letra A, así que hago un año el primero A y el siguiente el segundo A. (Entrevistado 2 - Docente de enseñanza básica)*

Los docentes entrevistados indican que las cargas horarias que se les proporcionan guardan relación con las áreas en las que son especialistas y que en el establecimiento se cautela por que impartan clases en los mismos cursos durante dos años consecutivos, con el fin de que se establezcan relaciones más cercanas con los estudiantes y sus familias, dar continuidad al proceso de aprendizaje y lograr que los estudiantes puedan tener un mayor nivel de adaptación a la metodología y estilo propio de cada docente.

*Eso es bueno, te conocen mejor los estudiantes y los apoderados y una también los conoce mejor y sabe que trabajar con ellos después. Pero la carga horaria no son solo las clases, ahí nos agregan las horas del PIE, horas para atender apoderados, reuniones y otras cosas de ese tipo, la mayoría de las profesoras de básica y las educadoras de párvulo tenemos 39 horas, hay algunas más antiguas que tienen más horas, pero es parejo, una que lleva varios años acá ya sabe cómo es la cosa, cuántas horas de clases, cuántas horas para reuniones y todo, así que nunca es muy sorpresivo lo que nos va a tocar. (Entrevistado 2 - Docente de enseñanza básica)*

Respecto de la responsabilidad de la asignación de las cargas horarias, es posible indicar que esta recae mayoritariamente en la jefatura de UTP, con participación de los miembros del equipo

directivo en la validación de dichas decisiones, y a su vez, en cuanto al procedimiento y fecha de entrega, existen aspectos de índole laboral que influyen en esta:

*(...) nos juntamos con el equipo directivo y vemos la propuesta del Subdirector Curricular, que tiene la cantidad de horas de contrato y la cantidad de horas que necesitamos, entonces ahí es cuando tenemos que tomar la decisión de si vamos a tener que desvincular funcionarios para que los recursos del colegio alcancen, con la pandemia se contrató harta gente, y se mantuvo este año porque no sabíamos si volvíamos o no, así que este año es lo primero que vimos, a quién necesitábamos para el año 2023 y a quién lamentablemente no. Después vamos por cursos y asignaturas, en los niveles iniciales vamos por curso porque ahí son unidocentes, las profesoras se mantienen por dos años, así que las de primero pasan a segundo, las de segundo vuelven a primero y lo mismo con las de párvulos. En las asignaturas es más complejo porque hay que evaluar el desempeño de los profesores y ver qué resultados han tenido antes de ubicarlos en los cursos que van a hacer y ya después, en noviembre, hacemos la distribución final y Subdirector Curricular hace las cargas horarias que el Director entrega a los profesores en diciembre, hay que revisar que cumplamos con el 65/35 de horas y después se entregan. (Entrevistada 4 - Subdirectora de formación y convivencia)*

A su vez, los entrevistados indican que en materia de contratación de los miembros del equipo directivo y equipo de gestión existe una gran diferencia, puesto que los primeros – equipo directivo - son seleccionados directamente por la entidad sostenedora, quienes generalmente promueven a profesionales que forman parte de los equipos de gestión del establecimiento.

*Nosotros pertenecemos a una red de colegios católicos que tiene varios colegios en Chile. Los directores, en todos los años que tiene el colegio, siempre han salido de adentro. O sea, uno de los miembros del equipo directivo asume como director. Los demás los eligen desde la red, porque siempre son personas de afuera, que no conocemos. (Entrevistado 1 - Docente enseñanza media)*

*El equipo directivo lo seleccionan las hermanas, ahí es bien poco lo que puede decir el director, ellas seleccionan a la gente que ingresa a trabajar o que la suben de puesto. El director igual lo eligen ellas, pero al menos desde que estoy acá en el colegio, el director es siempre alguien de adentro, el que tenemos ahora fue subdirector de pastoral y la anterior era subdirectora curricular. Con los demás, como el subdirector pastoral y la subdirectora de convivencia a veces vienen de afuera, pero es raro, hasta el momento el único que trajeron de afuera es el subdirector curricular, que venía de otro lado, así que no lo conocíamos,*

*porque a los demás sí, el subdirector de pastoral y la de formación eran de acá, profesores que trabajan hace rato en el colegio, así que uno sabe cómo son y conocen el colegio bien.* (Entrevistado 2 - Docente de enseñanza básica)

*Los directivos, que somos cinco, los seleccionan todas las hermanas de la congregación, ellas tienen una oficina en Santiago y deciden junto a su equipo quiénes van a ser los miembros de los equipos directivos de los 12 colegios que tienen. En el colegio somos 5, el director, el subdirector curricular, yo, el subdirector de pastoral y la administradora, todos fuimos seleccionados por las hermanas, la tradición es que la mayoría somos del colegio, o sea todos somos del colegio, pero me refiero a que venimos de adentro, por ejemplo, yo era orientadora antes de que me ascendieran, Subdirector de pastoral era coordinador, Director era subdirector de pastoral y Administradora y Subdirector Curricular no trabajaban acá antes.* (Entrevistado 4 - Subdirectora de formación y convivencia)

Por su parte, los miembros del equipo de gestión, que según el organigrama de la institución se denominan coordinadores, son nombrados por el equipo directivo del establecimiento, priorizando para su selección criterios vinculados mayoritariamente a la experiencia y permanencia en el establecimiento, así como también las relaciones interpersonales que poseen con el cuerpo docente no siendo preponderante criterios de selección de índole académica, tal como perfeccionamiento o estudios de posgrado. En este apartado, los entrevistados indican, además, que no existe gran rotación en cuanto a la conformación del equipo de gestión, y que estos poseen una gran continuidad, superando en ocasiones la continuidad de los miembros del equipo directivo.

*Ahí es distinto (con los coordinadores), esos equipos los seleccionamos nosotros, todo el equipo directivo vemos a quien se le dará el cargo, claramente uno en su área tiene candidatos, pero los conversamos entre todos y ahí decidimos quien será coordinador curricular o de convivencia, de todos modos, no cambian mucho, hay coordinadores que llevan tiempo en sus cargos, no sé unos 10 años algunos, entonces no es mucho lo que hay que cambiar.* (Entrevistado 4 - Subdirectora de formación y convivencia)

*No sé si les piden algo como especializaciones o magister, yo creo que ahí pesa más la antigüedad, como te decía son todas profesoras que llevan una pila de años acá en el colegio mínimo diez y de afuera se ve que todas tienen una buena relación con las jefaturas, yo creo que por eso las nombran también, porque son personas de confianza de los jefes, pero no es pelambre (risas) no es que sean "sapas" o "copuchentas" son buenas profesionales, la última coordinadora académica que asumió este año en la media era profe de biología y era buena,*

*lleva como 5 o 6 años en el colegio, así que yo creo que la antigüedad es como lo más importante junto con la relación que tengan con los directivos. (Entrevistada 2 - Educadora Diferencial)*

## B. Proporcionar Recursos para el Aprendizaje

En la dimensión *Proporcionar recursos para el Aprendizaje*, se formularon preguntas que tenían como objetivo profundizar en los reactivos 5.10, 5.12 y 5.13 de la encuesta CEPPE. En las entrevistas se pudo recoger información de esta dimensión, siendo los hallazgos más importantes los siguientes.

En cuanto a las reflexiones pedagógicas que tienen lugar en el establecimiento, los entrevistados indican que estas son conducidas mayoritariamente por el Jefe de UTP, quien se encarga de definir las temáticas abordadas e implementar distintas reflexiones en modalidad de taller, y que estas discusiones han cobrado mayor relevancia durante los últimos años. En dichas reflexiones, los demás miembros del equipo directivo participan al igual que los profesores y asistentes de la educación, formando parte de los grupos de trabajo, adoptando un rol secundario respecto de la conducción de los talleres.

*Las reflexiones se han convertido en algo importante en el colegio, por eso le decía que Subdirector Curricular ha sido un aporte en eso, él llegó con la idea de que para que creyéramos como colegio teníamos que reflexionar sobre nuestras prácticas, sobre lo que se hace y así podamos ir corrigiendo cosas o innovando. (Entrevistado 5 - Director)*

*La verdad es que él (el director) no participa mucho, los consejos están a cargo del subdirector curricular, otros de convivencia y así. Pero el director no dirige esas reflexiones. La mayoría de las veces revisamos los resultados o tratamos temas específicos que le interesan a UTP o que nosotras mismas solicitamos, el director se encarga más de los temas a nivel colegio, cosas más generales, los permisos, contratos y cuando uno quiere echar a andar algún proyecto, además él era de la pastoral así que nunca se ha involucrado mucho en convivencia escolar ni en el área curricular, porque además es profesor de religión originalmente (Entrevistado 2 - Docente de enseñanza básica)*

*El director participa en las reuniones, siempre está, pero participa como nosotros como los profesores, dando sus opiniones y a veces algunas instrucciones, pero esas reflexiones están a cargo casi todas las veces del subdirector curricular que es el UTP del colegio, el plantea los temas, así como desde la teoría y después conversamos sobre la realidad del colegio, de los niños y todo eso. (Entrevistado 3 - Educadora diferencial)*

En materia de visitas de aula, es posible señalar que los entrevistados indican que dicho procedimiento ha cobrado mayor fuerza durante los últimos años y que ha sufrido modificaciones en su estructura y periodicidad. Para mayor abundamiento, relatan que el proceso de observación ha sido reemplazado por uno de acompañamiento que incluye una mayor cantidad de visitas al aula y que está orientado a la definición de acciones de mejora en cuanto a los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y que, a su vez, se ha visto incrementada la tasa de acompañamientos en comparación a años anteriores. Adicionalmente, se desprende de las respuestas de los entrevistados que el proceso de acompañamiento docente está a cargo, fundamentalmente, del Jefe de UTP y el equipo de coordinadoras académicas del establecimiento.

*Ese ha sido un tema histórico en el colegio, todos los años se decía que comenzaría el acompañamiento, hacíamos la pauta, la socializamos y todo, pero finalmente no se hacía o se acompañaba a muy pocos profesores y con suerte una vez entraban a la sala de clases. Durante los dos últimos años ha sido más constante, nuevamente hicimos una pauta para el acompañamiento y si se han hecho más, al menos nos fueron a ver una vez a casi todos los profesores, hicieron los ciclos con casi todos. (Entrevistado 2 - Docente de enseñanza básica)*

*El tema de que sea un acompañamiento y una observación, una sola, implica más tiempo porque Subdirector curricular planteó que tenían que ser al menos tres clases las que se acompañarán para ver distintos momentos, ver distintas cosas que se hacen las salas y retroalimentar cada una y fijar metas para ir mejorando, así que en ese escenario imagínese, si antes se acompañaba a no sé el 30% de los profesores ahora teníamos la meta de acompañar al 100% pero no una vez, sino que tres veces lo que hacía que fuera no sé 300% más de trabajo, 300% más de clases, 300% más de retroalimentaciones(...) (Entrevistado 5 - Director)*

*Los acompañamientos los hacen como le decía las coordinadoras y el subdirector, ellos tienen un calendario donde aparecen las fechas en que nos acompañarán, son ellos cuatro principalmente, el director no participa, cuando lanzaron esto del acompañamiento dijeron en todo caso que irían el subdirector, las coordinadoras y en ocasiones los jefes de departamento. (Entrevistada 2 - Profesora Enseñanza Básica)*

*(El acompañamiento) Lo hacen los del área curricular, el subdirector y las tres coordinadoras, cada coordinadora ve a sus profes y el subdirector ve de todos los niveles, ellos cuatro se hacen cargo de eso hasta donde sé, que son los más involucrados en el tema,*

*ahora a veces pienso que podría ser bueno que fueran de convivencia, quizá no a ver la clase propiamente tal, sino que a ver cómo se portan los niños, que problemas hay, quien hace desorden y así abordar los problemas antes de que se escapen* (Entrevistada 3 - Educadora Diferencial)

### C. Monitoreo de la actividad escolar

En la dimensión *Monitoreo de la Actividad Escolar*, se buscó, a través de las entrevistas, profundizar en la forma en que se abordaba el análisis de datos para la mejora escolar en el establecimiento.

En este sentido, es posible concluir que durante los últimos años en el establecimiento se ha intentado fortalecer la reflexión en base al análisis de datos internos y externos con los que cuentan, y que esta reflexión y toma de decisiones pedagógicas están a cargo del Jefe de UTP, quien recopila la información y formula estrategias que permitan tomar decisiones sobre el curso de las acciones pedagógicas que se implementen para la mejora. En esta dimensión, los entrevistados señalan, al igual que en las dimensiones precedentes, que es el Jefe de UTP quien se encarga de ellas, mientras que el director adopta un rol secundario de participación. Adicionalmente, el director aporta información respecto de las razones por las cuales no participa activamente de ellas, indicando que prefiere que sea el subdirector curricular quien las guíe, puesto que él posee las competencias para hacerlo, y que además, en su rol de director es difícil que pueda involucrarse directamente, sobre todo al considerar la cantidad de labores vinculadas a la administración que debe realizar.

*El subdirector curricular es el encargado, él con su equipo recopilan la información y la organizan para analizarla, en ocasiones también se realizan reflexiones en los departamentos, sobre todo con los datos del SIMCE y la PAES, pero siempre el material lo elaboran desde el área curricular, para que las reflexiones en todos los departamentos tengan la misma guía.* (Entrevistado 5 - Director)

(Sobre su participación) *De manera bien indirecta la verdad, conversamos el tema en la reunión de equipo directivo, delineamos más o menos qué deberíamos trabajar y qué buscamos con ese trabajo y después Subdirector Curricular lo lleva a la práctica, a la actividad propiamente tal de analizar los datos con los profesores y tomar decisiones.* (Entrevistado 5 - Director)

*Me ha preguntado hartito si el director participa en esas cosas y la verdad es que le he dicho todas las veces que no, ojalá no me reten (risas), pero es que la verdad no*



*participa, pero no es porque no le interese, es porque le da esas responsabilidades a Subdirector Curricular, él se maneja más en esos temas y hay que entender que dirigir un colegio es mucho trabajo, están las cuestiones laborales, de recursos, de los apoderados, de la superintendencia y un montón de otras cosas de ese tipo, que la verdad hacen bien complicado que el director participe, yo creo que además él le tiene harta confianza a Subdirector Curricular y sabe que él va a responder, y como además él es nuevo yo creo que lo hace para que se integre y no sé, se valide con los profesores que igual son complicados en momentos. (Entrevistado 4 - Subdirectora de Formación y Convivencia)*

En cuanto al análisis de datos de manera recurrente, y con el fin de tomar decisiones pedagógicas sobre la progresión del currículum y el monitoreo de los aprendizajes, la profesora de enseñanza básica entrevistada indica que esos procesos los llevan a cabo con la coordinadora de ciclo, específicamente lo referido al nivel de logro de habilidades lectoescritoras. En este sentido, se genera una diferencia con la enseñanza media, según lo referido por el entrevistado 1, puesto que sus reflexiones son más generales y tiene como foco los resultados obtenidos por el establecimiento en evaluaciones externas, puntualmente el SIMCE y PAES e indicadores de eficiencia interna como cobertura curricular, promovidos y otros de la misma índole.

*(...) la coordinadora nos reúne a todas las profesoras del ciclo inicial y viendo cómo están los estudiantes. Por ejemplo, el primer semestre y ahora en el segundo hemos estado viendo cuántos niños han aprendido a leer, antes, otros años en esa fecha ya todos los niños de primero y segundo sabían leer, pero ahora nos encontramos con algunos que cuando llegamos no sabían ni las vocales, pero cuando uno les mandaba las guías y hacía las clases online hacían igual sus trabajos, ahí había harta ayuda de la casa, ayuda entre comillas porque les hacían las tareas y no nos permitían saber si sabían o no, así que este año fue todo una sorpresa. (Entrevistada 2 - Profesora Enseñanza Básica)*

*Sobre el uso de datos, hay algunos consejos al año, si recuerdo bien son los de inicio de semestre y término donde analizamos algunos indicadores específicos como la cobertura curricular, los promedios y los niveles de repitencia por curso. Con esos datos formulamos metas, algunas para el PME y otras para lo que está en el contrato colectivo, ya que nos pagan un bono por cumplimiento de metas al término de cada semestre. (Entrevistado 1 - Profesor Enseñanza Media)*

#### D. Protección ante Distracciones

En las preguntas que buscaban profundizar en materia de *Protección ante Distracciones*, las respuestas de los entrevistados son coincidentes en todos los casos. En primer lugar, señalan que la principal distracción que poseen es la demanda por parte de los apoderados, fundamentalmente a través de correo electrónico, y que aquella demanda – a su juicio desmedida- es producto de la reciente

pandemia por COVID-19. Relatan que se ha visto incrementada de manera considerable la cantidad de correos electrónicos que reciben de parte de los apoderados, y que, además, estos solicitan respuestas en plazos breves, lo que los mantiene ocupados gran parte del tiempo. Además, responden que otra de las distracciones existentes guarda relación con las actividades pastorales del establecimiento, pero que a su vez comprenden que aquellas actividades forman parte del proyecto educativo, y que por tanto es difícil que sean modificadas.

Adicionalmente, todos los entrevistados coinciden en que una de las distracciones que existía era la cantidad de reuniones informativas a las que debían asistir, pero que durante el último tiempo dichas reuniones se han sustituido por correos electrónicos, lo que les ha permitido disponer de mayor cantidad de tiempo para actividades de índole pedagógica.

*Por supuesto, hay cosas que los distraen, una queja bien frecuente es que los apoderados les ocupan mucho tiempo de su día, no tanto en entrevistas, pero sí en correos y que no siempre son en buenos términos, los apoderados ahora creen que un correo reemplaza su vínculo presencial con la escuela, es cómo para qué voy a ir si por correo me responden lo que necesito (...)* (Entrevistada 4 - Subdirectora de Formación y Convivencia)

*(...) en específico acá en el colegio hay algunas actividades de la pastoral que a veces interrumpen las clases o el tiempo que uno tiene para planificar.* (Entrevistado 1 - Profesor de Enseñanza Media)

*Sobre las distracciones, sí, claro que hay, de hecho, yo creo que si le pregunta a la mayoría de los profesores del colegio qué los distrae de su trabajo yo creo que le van a decir que son los apoderados, los apoderados quieren que uno los atienda a todas horas, que les conteste el teléfono, que uno le responda el correo que envían a las tantas de la madrugada, o el sábado y domingo. Eso es terrible acá, mi pareja igual es profe y en su colegio es lo mismo, los papás están demandantes, quieren todo de altiro, y si no es altiro se enojan y vienen a reclamar que no les respondiste* (Entrevistado 3 - Educadora Diferencial)

*Aunque este año, que yo creo que también es algo que quedó de la pandemia, es que no hay tantas tantas reuniones como antes, las justas y necesarias y el resto por correo electrónico, así que hay que estar pendiente de las informaciones que entregan por ese medio.* (Entrevistado 2 - Profesora Enseñanza Básica)

Sin embargo, en esta subdimensión es posible identificar una diferencia en la percepción que tienen los entrevistados de enseñanza básica y media. Por su parte, la docente de enseñanza básica entrevistada manifiesta abiertamente que la demanda excesiva por parte de los apoderados vía correo electrónico no ha tenido un abordaje suficiente por parte de los directivos del establecimiento:

*Entonces, en ese tema creo que los directivos podrían hacer más, es como que se normalizó que puedan enviar correos y pedir información a cualquier hora y yo considero que eso no está para nada bien, uno está constantemente demandado por parte de los papás y eso por supuesto que distrae de lo central, de ocupar ese tiempo en elaborar material, buenas clases y todo eso. (Entrevistada 2 - Profesora Enseñanza Básica)*

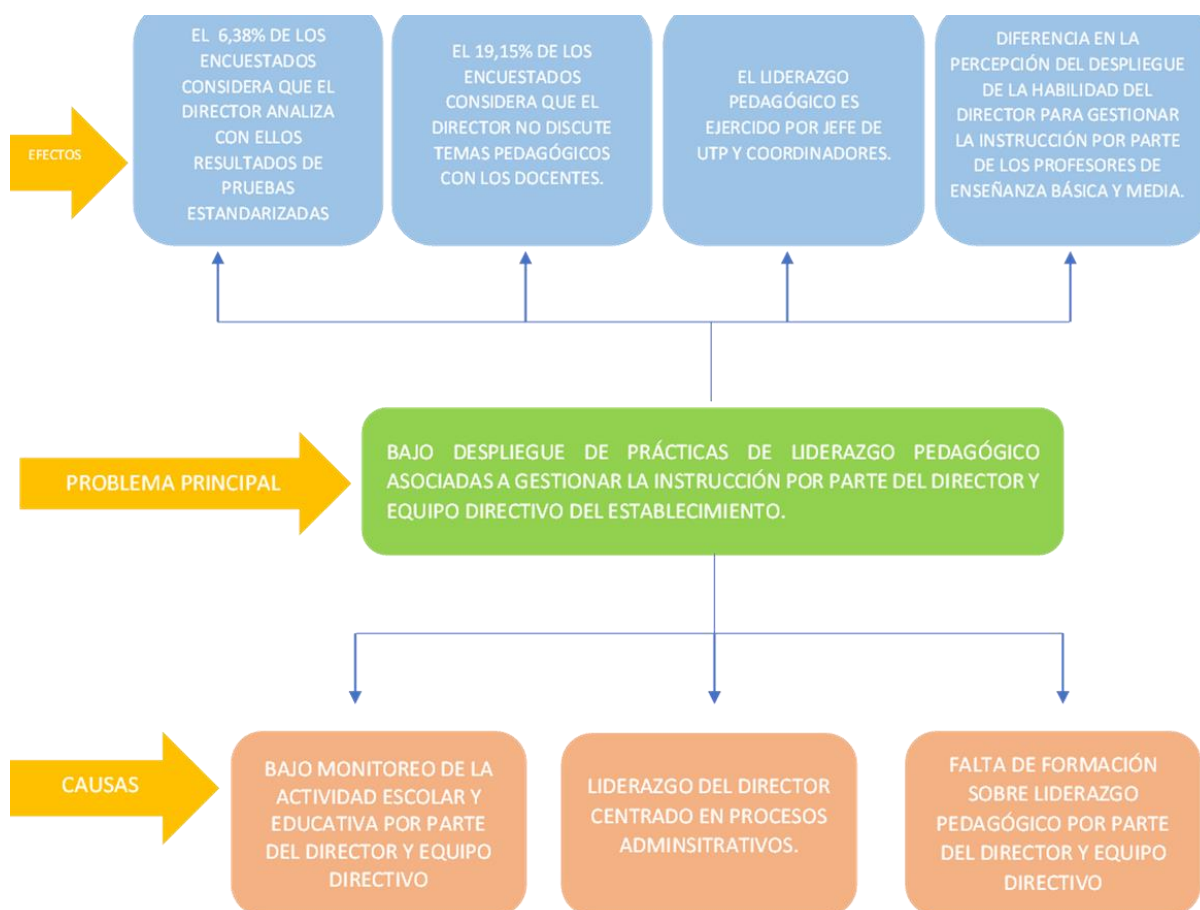
El docente de enseñanza media entrevistado, en esta misma subdimensión, plantea que existen esfuerzos por disminuir las distracciones que se presentan en el establecimiento, pero que considera que se podría mejorar en lo referido a las solicitudes de apoderados y apoderadas:

*Entonces yo creo que sí se han eliminado algunas distracciones, las que se podrían eliminar como le decía recién, porque hay otras que definitivamente no se pueden. Yo creo que algo se ha hecho al respecto, siempre podría ser mejor, sobre todo en lo de los apoderados, pero se agradece que los tiempos de reuniones hayan disminuido. (Entrevistado 1 - Profesor Enseñanza Media)*

## V. Discusión de resultados

### Árbol de problemas:

Figura 3: *Árbol de problemas.*



Fuente: *Elaboración propia.*

### Análisis del problema

Respecto a las principales problemáticas identificadas tras la aplicación de la encuesta CEPPE, así como de las entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos del establecimiento, es posible indicar que existe un bajo despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico asociadas principalmente a la dimensión de Gestionar la Instrucción. En ese sentido, los datos cuantitativos nos arrojan que, tanto en el caso del director, como del jefe de UTP, esta es la que presenta un mayor rezago con un 8% y 11% respectivamente. Al proceder con mayor detenimiento en lo que respecta a las subdimensiones de esta práctica de liderazgo, la que presenta una menor presencia o percepción de ser aplicada, según los docentes encuestados, es la de Monitoreo de la actividad escolar, con sólo un 3,19% que declara estar “Muy de acuerdo” con que esta es observada.

En cuanto a los hallazgos proporcionados tras la aplicación del instrumento cualitativa, una de las docentes refiere:

*“El director no hace observación, como le contaba, las hace mayoritariamente el área curricular. Él pasa por las salas en las mañanas saludando a los profesores y los niños, pero así como observación con la pauta y todo lo del proceso no. De esa tarea es responsable el subdirector curricular.”* (Entrevistado 1 - Profesor de Enseñanza Media)

### **Análisis de las causas**

Con el objetivo de poder ahondar en las causas que originan la principal problemática identificada, a continuación, se fundamentan la razón de estas, en torno a los resultados obtenidos.

#### **Bajo monitoreo de la actividad escolar y educativa por parte del director y equipo directivo.**

En esta primera causa, y atendiendo a los resultados cuantitativos, la subdimensión más descendida en lo que respecta a gestionar la instrucción, es monitoreo de la actividad escolar, con sólo un 4,69% que declara estar “Muy de acuerdo”, con que se realiza esta práctica por parte del director.

Lo anterior, es reforzado a través de la aplicación de las entrevistas, instancia en la que por ejemplo, una de las docentes refiere que:

*“Los acompañamientos los hacen como le decía las coordinadoras y el subdirector, ellos tienen un calendario donde aparecen las fechas en que nos acompañarán, son ellos cuatro principalmente, el director no participa.”* (Entrevistada 2 - Profesora de Enseñanza Básica)

#### **Liderazgo del director centrado en procesos administrativos.**

En cuanto a que el liderazgo del director está centrado principalmente en procesos administrativos, si bien los datos de orden cuantitativo no arrojan una conclusión que pueda ser relacionada de manera directa al respecto, los datos de tipo cualitativo si lo soportan. De tal forma, una de las profesoras señala que:

*“...la verdad no participa, pero no es porque no le interese, es porque le da esas responsabilidades a Subdirector Curricular, él se maneja más en esos temas y hay que entender que dirigir un colegio es mucho trabajo, están las cuestiones laborales, de recursos, de los*

*apoderados, de la superintendencia y un montón de otras cosas de ese tipo, que la verdad hacen bien complicado que el director participe.”*

Sumado a lo anterior, el que el director presente un bajo porcentaje de despliegue en habilidades relacionadas al liderazgo pedagógico, hace presumir que dedica su trabajo a otros ámbitos, como el referido a los procesos administrativos.

### **Falta de formación sobre liderazgo pedagógico por parte del director y equipo directivo.**

*“(…) además él era de la pastoral así que nunca se ha involucrado mucho en convivencia escolar ni en el área curricular, porque además es profesor de religión originalmente, así que creo que no tiene habilidades suficientes para hacerse cargo de reflexiones de ese tipo, no porque sea profe de religión, sino que porque según sé, no posee perfeccionamientos o posgrados en educación desde donde pueda haber obtenido herramientas o conocimientos que se lo permitan” (Entrevistada 2 - Educadora Diferencial)*

### **Análisis de los efectos**

El 6,38% de los encuestados considera que el director analiza con ellos resultados de pruebas estandarizadas, ya que el encargado de llevar a cabo las reuniones, organizaciones y análisis de datos es el subdirector, mientras que el director realiza algunas observaciones sin involucrarse mayormente.

*“Sí, participa en esos consejos, estamos todos ahí, pero el consejo lo hace Subdirector Curricular, él se encarga de eso, de la presentación y guiar el consejo, pero Director no se involucra mucho en el análisis propiamente tal, es más como que opina y da su mirada sobre lo que está pasando, pero así como guiar la discusión no, yo creo que se lo deja a Subdirector Curricular, y a veces a las coordinadoras y los jefes de departamento cuando es en grupos más chicos. Nosotras en el PIE igual trabajamos con eso, nos gusta mirar cómo le ha ido a los niños del PIE, si ha tenido resultado el trabajo que hacemos con ellos, si les va muy mal o les va bien en las pruebas, pero eso es por las nuestras sí, nunca hemos tenido un consejo para hablar sobre el resultado del PIE en el colegio o más que el resultado del PIE, el resultado de los niños del PIE y que los profesores puedan ver también que hay que mejorar, porque a veces dicen aaah es del PIE véanlo ustedes, o ustedes le toman las pruebas y cosas así”.*

El 19,15% de los encuestados considera que el director no discute temas pedagógicos con los docentes, lo cual se fundamenta en la delegación de roles asignados a los demás miembros del equipo, además de no dirigir dichas instancias.

*“Sí participa, pero no en la reflexión como tal, sino que dando la bienvenida y cosas así. La reflexión y las actividades que hacemos siempre están a cargo del subdirector curricular y en las reuniones de departamento las guían los jefes de departamento, pero van con una pauta que les entregan de UTP”.*

*“La verdad es que él (el director) no participa mucho, los consejos están a cargo del subdirector curricular, otros de convivencia y así. Pero el director no dirige esas reflexiones”*

### **El liderazgo pedagógico es ejercido por jefe de UTP y coordinadores.**

Debido a la delegación de roles es que el liderazgo pedagógico es ejercido por el jefe de UTP. El encargado de realizar la mayor cantidad de funciones respecto al área pedagógica y curricular es el subdirector junto a su equipo. Además, son quienes llevan a cabo las reflexiones pedagógicas, análisis y aplicación de estas.

*“El subdirector curricular es el encargado, él con su equipo recopilan la información y la organizan para analizarla, en ocasiones también se realizan reflexiones en los departamentos, sobre todo con los datos del SIMCE y la PAES, pero siempre el material lo elaboran desde el área curricular, para que las reflexiones en todos los departamentos tengan la misma guía”.*

*“(El acompañamiento) Lo hacen los del área curricular, el subdirector y las tres coordinadoras, cada coordinadora ve a sus profes y el subdirector ve de todos los niveles, ellos cuatro se hacen cargo de eso hasta donde sé...”*

*La verdad es que él (el director) no participa mucho, los consejos están a cargo del subdirector curricular, otros de convivencia y así. Pero el director no dirige esas reflexiones. La mayoría de las veces revisamos los resultados o tratamos temas específicos que le interesan a UTP o que nosotras mismas solicitamos....*

*El director participa en las reuniones, siempre está, pero participa como nosotros como los profesores, dando sus opiniones y a veces algunas instrucciones, pero esas reflexiones están a cargo casi todas las veces del subdirector curricular que es el UTP del colegio, el plantea los temas, así como desde la teoría y después conversamos sobre la realidad del colegio, de los niños y todo eso. (Entrevistado 3 - Educadora diferencial)*

## Diferencia de percepción entre profesores de enseñanza básica y profesores de enseñanza media.

La diferencia en la percepción por parte de los profesores de enseñanza básica y media expresada a través de la aplicación de la encuesta CEPPE y las encuestas semiestructuradas, están vinculadas mayoritariamente al nivel de afectación personal de los docentes pertenecientes a dichos niveles.

Si bien es posible profundizar por medio de las entrevistas semiestructuradas que en ambos niveles existe una baja percepción del despliegue de dichas habilidades, específicamente en las subdimensiones *Proporcionar Recursos para el Aprendizaje* y *Monitoreo de la Actividad Escolar*, también es posible identificar que la docente de enseñanza básica y la educadora diferencial entrevistadas consideran como crítica la escasa participación del director y el equipo directivo en las reflexiones pedagógicas y procesos de acompañamiento docente, otorgándole una gran importancia a dichos procesos.

*“Quizá el director debería hacer un protocolo o un tutorial de qué cosas se tratan por correo y cuáles no, o cuánto tiempo nos podemos demorar en responder o más básico aún, cuándo pueden escribir, que no sea fin de semana o las 9 de la noche, los papás no entienden que una no trabaja 24/7 en el colegio, que no tiene por qué responder una justificación de inasistencia a las 10 de la noche o no sé, cosas de ese estilo.”* (Entrevistada 3 - Educadora Diferencial)

Por otra parte, el docente de enseñanza media entrevistado manifiesta atribuirle una importancia relativa a la participación del equipo directivo en esas instancias.

*“Entonces yo creo que sí se han eliminado algunas distracciones, las que se podrían eliminar como le decía recién, porque hay otras que definitivamente no se pueden. Yo creo que algo se ha hecho al respecto, siempre podría ser mejor, sobre todo en lo de los apoderados, pero se agradece que los tiempos de reuniones hayan disminuido.”* (Entrevistado 1 - Profesor de Enseñanza Media)

Por otro lado, al extender el análisis sobre las posibles causas de esta diferencia en la percepción del despliegue de habilidades por parte del director, a la subdimensión *Protección ante Distracciones*, se puede distinguir un elemento de naturaleza subjetiva, y a su vez contextual, que podría robustecer esta explicación. En el apartado de la entrevista semiestructurada orientado a profundizar en esta dimensión se observa una clara dicotomía entre la percepción de la profesora de



enseñanza básica y el docente de enseñanza media respecto del desempeño del director en esta subdimensión. Por su parte, el docente de enseñanza media percibe como positivos los cambios realizados en la disposición del tiempo de reuniones y no profundiza en otros aspectos como la atención de apoderados. En cambio, la profesora de enseñanza básica señala que, si bien han disminuido los tiempos de reunión, es la atención presencial y online de apoderados la que le quita gran cantidad de tiempo, por lo que considera que no existe una protección adecuada ante las distracciones, puesto que considera que el equipo directivo podría realizar acciones adicionales para disminuir ese factor estresor y distractor.

## VI. Propuesta de mejora

### 1. Resumen de la estrategia de mejora

Al aplicar la encuesta CEPPE al establecimiento en cuestión, se han logrado identificar principalmente tres problemáticas asociadas a la dimensión de “Gestionar la instrucción”, a saber: un bajo monitoreo de la actividad escolar educativa por parte del director y el equipo directivo; un liderazgo del director centrado en procesos administrativos; y una falta de formación sobre el liderazgo pedagógico por parte del director y el equipo directivo. Dentro de la dimensión anteriormente señalada, la subdimensión que presenta un menor despliegue de habilidad corresponde a la de “Monitoreo de la actividad escolar”, lo que resulta coherente con las problemáticas antes indicadas.

Para mejorar el escenario antes descrito y, por tanto, la gestión pedagógica del colegio en estudio, se propone una estrategia de cuatro acciones que permitan subsanar las principales problemáticas identificadas por los docentes, considerando en primera instancia el contar con un mentoreo por parte de un líder pedagógico eficaz, dirigido al equipo directivo del colegio, particularmente al director. Seguidamente, se propone el aplicar de manera sistemática la observación y acompañamiento a los docentes en el aula por parte del director y equipo directivo. Lo anterior, permitirá a los actores mencionados, observar las prácticas pedagógicas de los profesores y retroalimentarlas oportunamente mediante la aplicación de un instrumento estándar creado para este fin, el que se construirá de manera colaborativa entre el equipo directivo y el profesorado. Asimismo, se propone el poder instaurar espacios de reflexión pedagógica que permita a los docentes y sus líderes educativos, dialogar respecto de sus prácticas y creencias. Sumado a lo anterior, se pretende establecer comunidades de aprendizaje profesional, liderados por el equipo directivo, para planificar, aplicar, monitorear y evaluar estrategias de mejora que impacten positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

## 2. Objetivos y metas

### 2.1 Objetivo General

- Fortalecer el desarrollo de prácticas que promuevan el monitoreo de la actividad escolar en el establecimiento por parte del director y el equipo directivo, mediante la implementación de comunidades de aprendizaje profesional.

### 2.2 Metas de Efectividad

- Al menos el 70% de los profesores es observado y acompañado en el aula, y posteriormente es retroalimentado y percibe que se le entregan sugerencias para mejorar, por parte del director o de un miembro del equipo directivo.
- Al menos el 50% de los profesores considera que el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza.
- Al menos el 50% de los profesores considera que el liderazgo del director está centrado en procesos pedagógicos.
- Al menos el 50% de los profesores considera que el director y el equipo directivo discuten temas pedagógicos con los docentes.

### 3. Cuadro de Resultados Esperados

Resultados Esperados	Indicadores de Resultados	Medios de Verificación
Fortalecer el liderazgo pedagógico del director y el equipo directivo, mediante el aprendizaje en red.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al menos una <i>visita de aprendizaje</i> mensual con equipo directivo mentor de establecimiento educacional en categoría de Desempeño Alto.</li> <li>2. Se realiza un análisis FODA por parte del equipo directivo, junto con los coordinadores de ciclo y jefes de departamento, a modo de autoevaluación institucional, para levantar evidencia respecto de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que presenta la institución, para el logro de su PEI.</li> <li>3. Al menos tres propuestas de lineamientos institucionales respecto de gestión de la instrucción, para fortalecer la gestión y el liderazgo pedagógico, con foco en el logro del PEI.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actas de participación de la estrategia <i>visitas de aprendizaje</i>, que contiene los temas abordados en esta.</li> <li>2. Documento que contiene el análisis FODA del equipo directivo.</li> <li>3. Documento que contiene las propuestas de lineamientos institucionales respecto de gestión de la instrucción.</li> </ol>
Implementar un plan sistemático de observación y acompañamiento al aula por parte del equipo directivo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al menos una jornada para reflexionar respecto de la visión compartida de aprendizaje que presenta el establecimiento, en que participe el equipo directivo, equipo de gestión, cuerpo docente y asistentes de la educación.</li> <li>2. Al menos dos reuniones por parte del equipo directivo y coordinadores de ciclo (subdirección curricular) para reflexionar respecto de la importancia del monitoreo de la actividad escolar con foco en el acompañamiento al aula de los profesores, así como</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acta de consejo de profesores que incluya la lista de asistentes y los temas abordados en esta.</li> <li>2. Acta de reuniones del equipo directivo respecto de la reflexión del monitoreo de la actividad escolar, que incluye la propuesta de la estrategia de observación y acompañamiento al aula.</li> </ol>

	<p>para diseñar la estrategia de observación y acompañamiento al aula.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Al menos 3 jornadas de socialización de la estrategia de acompañamiento al aula con el equipo de profesores, así como también para crear de manera colaborativa el instrumento de observación de clases.</li> <li>4. Generar un calendario semestral para observar y acompañar en el aula a los docentes, que considere la revisión previa de la planificación, la visita al aula y la posterior retroalimentación de la planificación y de la aplicación de la clase.</li> <li>5. Al menos una jornada de evaluación de estrategia de acompañamiento y observación de clases, por parte del equipo directivo y equipo de gestión curricular.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Acta de reunión de consejo de profesores en dónde se explícite el objetivo de los consejos, lista de participantes y acuerdos respecto del foco, modalidad y criterios del instrumento de observación y acompañamiento de clases.</li> <li>4. Rúbrica de observación y acompañamiento de los docentes en el aula.</li> <li>5. Documento que contiene calendario semestral de visitas al aula.</li> <li>6. Documento con la síntesis de los resultados de la estrategia de acompañamiento y observación de clases.</li> </ol>
<p>Establecer comunidades de aprendizaje profesional, liderados por el director y el equipo directivo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se establece al menos 1 jornada de consejo de profesores guiadas por el director y equipo directivo, para reflexionar respecto de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en función de resultados de pruebas estandarizadas.</li> <li>2. Se implementan seis comunidades de aprendizaje, subdividas por sub ciclos de enseñanza-aprendizaje, considerando: kínder a 2º básico; 3º y 4º básico; 5º y 6º básico; 7º y 8º básico; Iº y IIº medio; IIIº y IVº medio.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actas de reunión de consejo de profesores destinada a reflexionar respecto de resultados de pruebas estandarizadas.</li> <li>2. Documento que contiene preguntas orientadoras de reflexión respecto de resultados de pruebas estandarizadas.</li> <li>3. Actas de reunión por ciclo de enseñanza.</li> <li>4. Actas de reunión generales para monitorear la aplicación de las CAP.</li> </ol>

	<p>3. Al menos 1 vez al mes se llevan a cabo reuniones guiadas por el director y equipo directivo, para monitorear y acompañar a docentes respecto de la aplicación de las CAP, en todos los sub ciclos.</p> <p>4. Se aplica una encuesta dirigida a los docentes, para conocer su percepción respecto del proceso de implementación de las CAP.</p> <p>5. Al menos 1 vez al semestre, se realiza una jornada de socialización respecto de los resultados que devienen del proceso de implementación de las CAP.</p>	<p>5. Documento de síntesis de la aplicación de las CAP.</p> <p>6. Documento que contiene resultado de la encuesta dirigida a los docentes.</p>
--	--	---

#### 4. Diseño de Actividades

Resultado Esperado	Nombre de la Actividad	Descripción de la Actividad
<p>R.E.1. Fortalecer el liderazgo pedagógico del director y el equipo directivo, mediante el aprendizaje en red.</p>	<p>Act.1. Al menos una <i>visita de aprendizaje</i> mensual con equipo directivo mentor de establecimiento educacional en categoría de Desempeño Alto.</p>	<p>Descripción general:</p> <p>El equipo directivo del establecimiento en estudio, se suma a una Red de Mejoramiento Escolar. En esta instancia, el equipo directivo juega un rol de aprendiz, que es guiado por un equipo directivo de un establecimiento que ha tenido destacados logros educativos y que en función de los resultados del SIMCE se encuentra en una Categoría de Desempeño Alto. De tal forma, este equipo directivo estará en funciones en un establecimiento con características socioeconómicas similares al del colegio en estudio. Los equipos directivos entablarán reuniones para dialogar respecto de buenas prácticas directivas que permitan la</p>

		<p>movilización de la escuela hacia un mejor estadio educativo. Además, dialogarán sobre el modelo de uso de datos para la toma de decisiones pedagógicas y evaluarán aspectos de gestión interna del establecimiento en estudio, en función de los estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales. A modo de síntesis, el equipo directivo con buenos resultados escolares, oficiará de mentor del equipo directivo en estudio.</p> <p>Responsable: Director y equipo directivo del establecimiento mentor y director y equipo directivo del establecimiento aprendiz.</p> <p>Duración: Una vez al mes, por un espacio de tiempo de 90 minutos.</p>
	<p>Act. 2. Se realiza un análisis FODA por parte del equipo directivo, junto con los coordinadores de ciclo y jefes de departamento, a modo de autoevaluación institucional, para levantar evidencia respecto de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que presenta la institución, para el logro de su PEI.</p>	<p>Descripción general: El equipo directivo, junto con los coordinadores de ciclo y jefes de departamento de la institución se reúnen para llevar a cabo un análisis FODA, en donde se releven las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que presenta el establecimiento en cuestión, para lograr efectivamente su PEI. Para lo anterior, el director expone los atributos de cada elemento del análisis FODA, así como el PEI del establecimiento. Se divide a los actores en dos grupos, uno dirigido por el director y otro por</p>

		<p>el subdirector curricular (Jefe U.T.P). En función de esta autoevaluación institucional, los dos grupos proponen una indeterminada cantidad de lineamientos institucionales que permita el logro del PEI. Ambos grupos socializan entre sí los FODA realizados, así como los lineamientos propuestos.</p> <p>Responsable:</p> <p>El director y equipo directivo guían la actividad en la que participan los coordinadores de ciclo (subdirección curricular) y los jefes de departamento.</p> <p>Duración:</p> <p>Una jornada de 120 minutos.</p>
	<p>Act. 3. Al menos tres propuestas de lineamientos institucionales respecto de gestión de la instrucción, para fortalecer la gestión y el liderazgo pedagógico, con foco en el logro del PEI.</p>	<p>Descripción general:</p> <p>El equipo directivo se reúne para discutir los análisis FODA realizados, así como también la propuesta de lineamientos institucionales sugeridos por los equipos de trabajo de la jornada de autoevaluación interna. Considerando estos insumos, el equipo directivo establece tres propuestas de lineamientos institucional para mejorar la gestión de la instrucción, con foco en el logro del PEI. Para la selección de los lineamientos institucionales, se tendrá en consideración los siguientes criterios:</p>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Disposición de recursos humanos y materiales.</li> <li>➤ Pertinencia de las acciones con el PEI.</li> <li>➤ Efectividad y factibilidad del logro de los objetivos.</li> <li>➤ Impacto en el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul> <p>Responsable:</p> <p>El director y el equipo directivo guían la actividad, en la que también estarán presentes los coordinadores de ciclo (subdirección curricular), coordinadora PIE y coordinador de Convivencia Escolar.</p> <p>Duración:</p> <p>Se llevarán a cabo dos sesiones de trabajo de 90 minutos cada una.</p>
<p>R.E.2. Implementar un plan sistemático de observación y acompañamiento al aula por parte del equipo directivo.</p>	<p>Act. 1. Al menos una jornada para reflexionar respecto de la visión compartida de aprendizaje que presenta el establecimiento, en que participe el equipo directivo, equipo de gestión, cuerpo docente y asistentes de la educación.</p>	<p>Descripción general:</p> <p>En una jornada se reúne el equipo directivo, equipo de gestión, cuerpo docente y asistentes de la educación para reflexionar respecto de la visión de aprendizaje existente en el establecimiento. Para ello, se conforman grupo de 8 personas, en donde cada grupo deberá responder a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué es una buena clase?</p> <p>¿Cuál es el rol de los estudiantes?</p>

		<p>¿Cómo sabemos que un estudiante aprendió?</p> <p>Deberán dejar registro de sus respuestas en un documento facilitado para ello. Luego de responder a esas preguntas, cada grupo socializa en una plenaria sus respuestas. En esta instancia, el director y subdirector curricular, tensionan la reflexión, orientando a los asistentes para que puedan discutir sobre convergencias y divergencias identificadas entre las distintas respuestas. Finalmente, el director y subdirector curricular realizan un cierre de la jornada, estableciendo un sentido de urgencia sobre la necesidad de tener una visión compartida de aprendizaje a nivel institucional, con foco en el logro del PEI.</p> <p>Responsable:</p> <p>Director y subdirector Curricular guían la jornada, en que participan equipo directivo, equipo de gestión, cuerpo docente y asistentes de la educación.</p> <p>Duración:</p> <p>Una jornada de 180 minutos.</p>
	<p>Act. 2. Al menos dos reuniones por parte del equipo directivo y coordinadores de ciclo (subdirección curricular) para reflexionar</p>	<p>Descripción general:</p> <p><b>Primera reunión</b></p>

	<p>respecto de la importancia del monitoreo de la actividad escolar con foco en el acompañamiento al aula de los profesores, así como para diseñar la estrategia de observación y acompañamiento al aula.</p>	<p>El equipo directivo dirige dos reuniones para reflexionar sobre la importancia del monitoreo de la actividad escolar. En esta instancia, se expone una síntesis de las teorías de acción adoptadas identificadas durante la jornada de reflexión de la visión compartida de aprendizaje. Se analiza si las teorías de acción declaradas son congruentes entre sí y se establecen lineamientos de la visión compartida de aprendizaje del establecimiento, considerando lo aportado por los docentes y asistentes de la educación, así como del PEI declarado. Además, se explicita la aplicación de un monitoreo de la actividad escolar, particularmente a través del acompañamiento al aula, para identificar necesidades, nudos críticos y fortalezas. Asimismo, se buscará evaluar si las teorías de acción en uso, se condicen con las teorías de acción adoptadas. El director y subdirector curricular realizan una presentación sobre la forma adecuada de realizar el acompañamiento al aula, en función de documentos ministeriales y literatura especializada.</p> <p><b>Segunda reunión</b></p> <p>El equipo directivo se reúne junto a los coordinadores de ciclo para comenzar a estructurar la estrategia de acompañamiento al aula, acordando los objetivos, plazos, creación de instrumentos de evaluación, así como los procedimientos para llevar a cabo estas acciones. Además, definen lineamientos respecto del instrumento que permitirá realizar el</p>
--	---	--

		<p>acompañamiento de aula. Para ello, se nutren de los Estándares de Desempeño Docente del Marco para la Buena Enseñanza, de la los indicadores del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, así como del PEI institucional.</p> <p>Responsable:          Director y subdirector Curricular guían la jornada, en que participan los coordinadores de ciclo.</p> <p>Duración:          Dos jornadas de 90 minutos cada una.</p>
	<p>Act. 3. Al menos 3 jornadas de socialización de la estrategia de acompañamiento al aula con el equipo de profesores, así como también para crear de manera colaborativa el instrumento de observación de clases.</p>	<p>Descripción general:</p> <p><b>Primera jornada</b></p> <p>El director y subdirector curricular lideran jornadas de socialización de la estrategia de acompañamiento al aula, en el marco del consejo de profesores y profesoras. En dicha instancia, se expone una síntesis de las teorías de acción adoptadas indicadas por los funcionarios durante la jornada de reflexión de la visión compartida de aprendizaje, estableciendo las congruencias y/o divergencias de estas. Se subdivide a los docentes en grupos en función de su ciclo. A cada grupo se le facilita el documento del Marco para la Buena Enseñanza, las rúbricas y manual del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, así como</p>

		<p>un documento que contiene el PEI. Sumado a ello, se les comparte el bosquejo del instrumento propuesto por el equipo directivo y de gestión curricular, para realizar el acompañamiento en el aula. Considerando esos insumos, los profesores deberán proponer adecuaciones a aquella rúbrica. El equipo directivo y de gestión curricular acompañan a los grupos en este proceso. Al término de la jornada, se realiza un proceso de reflexión final, respecto de la importancia de la creación de este documento de manera colaborativa.</p> <p><b>Segunda jornada</b></p> <p>Al inicio de la segunda jornada nuevamente se reúnen los docentes en grupos, a partir del ciclo de enseñanza en que se desempeñan y acompañados por el equipo directivo y de gestión curricular. Los docentes realizan sus aportaciones al diseño del instrumento para observar y acompañar en el aula. Al término de la jornada, se realiza un plenario en que cada grupo de ciclo expone las sugerencias que han realizado, las que además han debido dejar consignadas en un documento facilitado para ello, el que será entregado al director del establecimiento.</p> <p><b>Tercera jornada</b></p> <p>Entre el desarrollo de la segunda y tercera jornada, el equipo directivo y el equipo de gestión curricular se reúne para finalizar la creación del</p>
--	--	---

		<p>instrumento para acompañar a los docentes en el aula. Para lo anterior, considerarán las aportaciones realizadas por los docentes, así como el bosquejo previo y los documentos curriculares antes indicados.</p> <p>Durante el desarrollo de la tercera jornada, el director y subdirector curricular socializan con las y los docentes el instrumento con que se realizará la observación y acompañamiento de aula, explicando cada uno de los criterios y niveles de desempeño, la modalidad de aplicación, el objetivo de la estrategia, el rango de fechas en que se realizará el acompañamiento, entre otras. Se resuelven dudas planteadas por los docentes y se enfatiza en que el foco de la estrategia es levantar información y realizar acciones que permitan la mejora educativa, de manera formativa y no punitiva.</p> <p>Responsable: Director, subdirector curricular guían la jornada, secundados por los coordinadores de ciclo.</p> <p>Duración: Tres jornadas de 90 minutos cada una.</p>
--	--	---

	<p>Act. 4. Generar un calendario semestral para observar y acompañar en el aula a los docentes, que considere la revisión previa de la planificación, la visita al aula y la posterior retroalimentación de la planificación y de la aplicación de la clase.</p>	<p>Descripción general:</p> <p>El equipo directivo y el equipo de gestión curricular se reúnen para establecer a qué profesores acompañará cada cuál y en qué fechas específicas. Asimismo, se acuerda que, en esta primera instancia de la aplicación de la estrategia, se acompañará a cada profesor en una ocasión, acompañado de su respectiva retroalimentación de la clase y planificación. De esta manera, se establecerá un pilotaje que permitirá afinar la estrategia para el año siguiente. Se crea un calendario de acompañamiento al aula.</p> <p>Responsable:</p> <p>Equipo directivo y equipo de gestión curricular.</p> <p>Duración:</p> <p>Una jornada de 90 minutos.</p>
	<p>Act. 5. Al menos una jornada de evaluación de estrategia de acompañamiento y observación de clases, por parte del equipo directivo y equipo de gestión curricular.</p>	<p>Descripción general:</p> <p>El equipo directivo y el equipo de gestión curricular se reúnen para evaluar el proceso de acompañamiento y observación de clases, evaluación que considera la cobertura total de acompañamientos y retroalimentaciones, las principales dificultades observadas durante el proceso y una síntesis de las principales fortalezas y desafíos evidenciados en relación a la aplicación</p>

		<p>del instrumento (rúbrica). La información vertida en esta reunión, servirá de insumo para crear un documento resumen con las principales fortalezas y desafíos evidenciados.</p> <p>Responsable:  Director y subdirector curricular, quiénes liderarán la jornada, en compañía del equipo de gestión curricular.</p> <p>Duración:  Una jornada de 90 minutos.</p>
<p>R.E.3 Establecer comunidades de aprendizaje profesional, liderados por el director y el equipo directivo.</p>	<p>Act. 1. Se establece al menos 1 jornada de consejo de profesores guiada por el director y equipo directivo, para reflexionar respecto de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en función de resultados de pruebas estandarizadas.</p>	<p>Descripción general:  El director lidera en un consejo de profesores y profesoras el análisis y reflexión de los resultados de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento, en función de los resultados de las pruebas SIMCE y de la aplicación de los Diagnósticos Integrales de Aprendizaje (DIA). Para ello, se subdivide a los profesores en grupos para analizar las trayectorias de los resultados de sus estudiantes, en función de las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Qué tendencias se pueden observar en cuanto a los resultados SIMCE y DIA? ¿Los resultados entre ambas evaluaciones son coincidentes o divergentes?</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Cuáles son las áreas y cursos en que nuestros estudiantes obtienen mejores resultados? ¿Cuáles debemos potenciar?</li> <li>➤ ¿Cómo son los resultados de nuestros estudiantes en comparación a la realidad nacional?</li> <li>➤ ¿Cuáles pueden ser los factores internos y externos que inciden en los resultados de nuestros estudiantes? (Indiquen aquellos factores promotores y obstaculizadores del aprendizaje)</li> <li>➤ ¿Qué estrategias podemos implementar para mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes?</li> </ul> <p>Se realiza una plenaria para socializar las principales conclusiones.</p> <p>Responsable: El director, secundado por el equipo directivo, lideran la jornada, dirigida al equipo curricular y docentes.</p> <p>Duración: Una jornada de 90 minutos.</p>
	<p>Act. 2. Se implementan seis comunidades de aprendizaje, subdividas por sub ciclos de enseñanza-aprendizaje, considerando: kínder a</p>	<p>Descripción general: Se conforman seis comunidades de aprendizaje, en función de los sub ciclos de enseñanza-aprendizaje, considerando las siguientes agrupaciones del cuerpo docente: kínder a 2º básico; 3º y 4º básico; 5º y</p>

	<p>2º básico; 3º y 4º básico; 5º y 6º básico; 7º y 8º básico; Iº y IIº medio; IIIº y IVº medio.</p>	<p>6º básico; 7º y 8º básico; Iº y IIº medio; IIIº y IVº medio. El foco de trabajo de las CAP estará orientado a mejorar las prácticas pedagógicas, particularmente aquellas que se hayan observado más descendidas en función de los acompañamientos al equipo docente. Las CAP se reunirán una vez al mes para analizar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y desempeño de las y los estudiantes. Además, proponen estrategias de prácticas efectivas, las que se implementan, monitorean y evalúan. Para lo anterior, cada CAP tendrá un facilitador que modere las reuniones</p> <p>Responsable:</p> <p>El director y subdirector curricular supervigilan el desarrollo de la estrategia, delegando responsabilidades a los facilitadores de cada CAP, los que a su vez, son acompañados por los coordinadores de ciclo.</p> <p>Duración:</p> <p>Jornadas de 90 minutos.</p>
	<p>Act. 3. Al menos 1 vez al mes se llevan a cabo reuniones guiadas por el director y equipo directivo, para monitorear y acompañar a docentes respecto de la aplicación de las CAP, en todos los sub ciclos.</p>	<p>Descripción general:</p> <p>Una vez al mes, en consejo de profesores, se reúnen todos los docentes y sus respectivas CAP para socializar las estrategias que aplica cada CAP, así como su proceso de implementación y los resultados parciales observados en las prácticas pedagógicas e impacto en las y los estudiantes. Asimismo, se orientan las estrategias de las CAP, para que exista una coherencia entre</p>

		<p>estas, en función de la visión del aprendizaje compartido y el PEI institucional. De esta manera, todos los docentes y el equipo directivo, pueden retroalimentar a cada CAP.</p> <p>Además, se utiliza este espacio para realizar solicitudes al equipo directivo.</p> <p>Responsable: Director y subdirector curricular</p> <p>Duración: Jornadas de 90 minutos.</p>
	<p>Act. 4. Se aplica una encuesta dirigida a los docentes, para conocer su percepción respecto del proceso de implementación de las CAP.</p>	<p>Descripción general: Una vez al semestre, se aplica una encuesta a los docentes para conocer su percepción respecto de la implementación de las CAP, considerando aspectos organizativos, pedagógicos y socioafectivos. La encuesta es creada por el equipo directivo y es aplicada a través de formulario Google, en horario de consejo de profesores y profesoras.</p> <p>Responsable: Director y subdirector curricular.</p> <p>Duración: La aplicación y resolución de la encuesta toma 20 minutos.</p>

	<p>Act. 5. Al menos 1 vez al semestre, se realiza una jornada de socialización respecto de los resultados que devienen del proceso de implementación de las CAP.</p>	<p>Descripción general:</p> <p>Al término del semestre, se reúne el equipo directivo, equipo curricular, coordinadores de ciclo, profesores y asistentes de aula para conocer los resultados de la implementación de las estrategias de las CAP. Para ello, cada grupo de las CAP realiza una breve presentación en la que exponen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desafío o necesidad identificada asociada a la mejora educativa, respaldada a través de datos.</li> <li>✓ Estrategia implementada para superar el desafío o necesidad, así como su objetivo.</li> <li>✓ Proceso de implementación de la estrategia.</li> <li>✓ Resultados observables, respaldados a través de datos.</li> </ul> <p>Además, el director y subdirector curricular socializan los resultados de la encuesta de percepción sobre el desarrollo de las CAP.</p> <p>Responsable: Director y subdirector curricular.</p> <p>Duración: Una jornada de 90 minutos.</p>
--	--	---

### 5. Cronograma de Actividades

Resultado Esperado	Actividad	Período de Implementación																																									
		M				A				M					J				J					A				S				O					N				D		
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3				
Fortalecer el liderazgo pedagógico del director y el equipo directivo, mediante el aprendizaje en red.	Visita de aprendizaje mensual equipos directivos.			X				X			X				X				X				X				X				X				X								
	Análisis FODA autoevaluación institucional.								X																																		
	Lineamientos institucionales respecto de gestión de la instrucción.										X																																
Implementar un plan sistemático de observación y acompañamiento al aula por parte del equipo directivo.	Jornada para reflexionar respecto de la visión compartida de aprendizaje.										X																																
	Reuniones para reflexionar sobre la importancia del monitoreo de la actividad escolar, así como para diseñar estrategia de observación y acompañamiento al aula.											X	X																														
	Jornadas de socialización de la estrategia de acompañamiento al aula y creación del instrumento de observación de clases.													X	X	X																											
	Calendario semestral para observar y acompañar en el															X																											



## VII. Fundamentación Teórica

La mejora escolar es una actividad sistémica y sistemática. Sistémica puesto que, para el logro de esta, se requiere pensar a los establecimientos educativos como un conjunto de sistemas que intervienen en este proceso, en los que podemos considerar a los estudiantes, apoderados, profesionales de la educación, organismos estatales entre otros. En ese sentido, se debe tener en cuenta el abordaje de todos estos actores para el logro de la mejora de la escuela puesto que tal y como lo indica la Teoría General de Sistemas, propuesta por Ludwing von Bertalanffy, al modificar un sistema, invariablemente también modificaremos al otro.

Por otra parte, la mejora escolar es sistemática puesto que requiere de un método organizado en tiempo y espacio, que permita hacer uso de todos los recursos (entendidos estos, en el más amplio sentido de la palabra) disponibles de manera estratégica, logrando un alto grado de eficacia que impacte en los procesos pedagógicos y resultados de aprendizaje.

A continuación, se presentan los conceptos claves que erigen la propuesta de mejora, relevando los fundamentos teóricos y empíricos que sustentan los aspectos técnicos y sociales que subyacen a la estrategia de mejora, considerando para ello el mejoramiento educativo, el liderazgo pedagógico, la teoría del cambio, el trabajo colaborativo y las visitas de aprendizaje.

### 1. Mejoramiento educativo

Desde mediados del siglo XX, la mejora escolar ha sido un tema de interés que ha ido en aumento, enfocándose en una primera instancia en el desarrollo organizacional y en las teorías y prácticas socio-psicológicas de Kurt Lewin (Hopkins, 2019), considerado éste como el padre de la psicología social y psicología de las organizaciones. A este respecto, pensar en la mejora de los establecimientos educativos, si bien es percibido como una tarea colectiva, es una tarea que debe estar mediada por un agente individualizado, a saber, el líder pedagógico. Actualmente, este es concebido como un factor primordial para el logro de la mejora educativa (Bolívar, 2010), entendida esta como una estrategia para el cambio educacional, focalizada en el aprendizaje y el rendimiento escolar, con especial énfasis en las prácticas en aula y en una gestión escolar que apoya los procesos de enseñanza aprendizaje (Hopkins, 2008).

Sumado a lo anterior, resulta necesario añadir a esta definición centrada en el proceso y acción, una que aporte comprensión del resultado de estas estrategias. De tal forma, podemos entender que una escuela que ha logrado un mejoramiento educativo, es una escuela que aumenta sus resultados sostenidamente en el tiempo (Gray, 2009, como se citó en Ulloa, 2019).

No obstante, es importante considerar que el mejoramiento educativo no necesariamente es un proceso lineal, ni mucho menos espontáneo, muy por el contrario, los establecimientos que desarrollan procesos de mejoramiento de la efectividad se caracterizan por presentar dinámicas de mejoramiento graduales, sostenidas en el tiempo, tanto en sus procesos educacionales como en los resultados académicos de aprendizajes de sus estudiantes (Bellei, 2015) y esto ocurre principalmente en aquellos establecimientos motivados por una razón intrínseca, más que por una causa extrínseca, como lo pueden ser políticas públicas provenientes del aparato estatal.

Profundizando en este punto, en un estudio realizado por González y Bellei (2012), se establecieron dos tipos de establecimientos educativos que mejoraron sus resultados académicos tras la puesta en marcha de un programa de asistencia educativa externo. Por una parte, se identificaron escuelas con un “mejoramiento escolar no sostenido” y otras con un “mejoramiento escolar sostenido”. Si bien en ambas comunidades educativas se aplicó el mismo programa de asistencia, una vez finalizado este, hubo colegios que fueron capaces de mantener los buenos resultados, en contraste de aquellos que apenas finalizado el programa, tuvieron una baja considerable. El estudio concluye que los factores que marcaron la diferencia en mantener o no, los buenos resultados, provenían de las condiciones preexistentes de las escuelas y no necesariamente de las características del programa de apoyo externo. Dentro de las condiciones se pueden mencionar la disposición al cambio, un mejor clima de colaboración y un potencial interno de liderazgo. De tal forma, se reafirma la idea de que el mejoramiento educativo pasa y pesa más, en función de las realidades particulares de cada establecimiento.

En relación al punto anterior, es admisible considerar que el cambio que motiva la mejora escolar, se encuentra fuertemente ligado a un proceso de autoevaluación que proviene desde dentro de la escuela, lo que implica también un cambio en la cultura escolar (Hopkins, 2009), toda vez que la comunidad educativa es capaz de detenerse a reflexionar sobre sus procesos y resultados internos, identificando los aspectos que requieren ser fortalecidos y por tanto, cambiar. Si bien esto debe emerger desde dentro del establecimiento para que



resulte efectivo, no es menos cierto que existen herramientas externas, como el Plan de Mejora Educativa (PME), que pueden ser bien aprovechadas para el logro de los fines propuestos por la institución.

Si bien anteriormente se indicó que uno de los factores que conducen a la mejora, son los líderes escolares, resulta imperioso indicar que dentro de las características que el equipo que lidera una organización educativa, se destaca que tengan la capacidad de dinamizar, apoyar y animar a que la institución aprenda a desarrollarse (Bolívar, 2010), impulsando las acciones que sean necesarias para movilizar a la comunidad educativa.

## **2. Liderazgo Pedagógico**

El liderazgo pedagógico se puede definir como la labor de movilizar e influenciar a otros en el logro de los objetivos y metas propuestas en una escuela. De tal forma, el liderazgo puede ser ejercido por actores que desempeñen diversos roles en la escuela y un líder formal, sólo podrá ser un líder genuino, en la medida en que desempeñe las funciones antes indicadas (Leithwood, 2009). Por su parte, Marshall Ganz (2010), define el liderazgo como aceptar la responsabilidad de ayudar a otros a alcanzar un propósito compartido en condiciones de incertidumbre, en donde el propósito compartido y por tanto la tarea central, ha de ser la de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010).

Al respecto, las definiciones anteriores identifican como aspectos claves del liderazgo pedagógico, la existencia de un actor que sea capaz de transitar junto a un grupo de personas, de un estadio inicial a un estadio final, estableciendo acciones para el logro de esto y teniendo claridad que el objetivo será el de mejorar los procesos y por consecuencia, los resultados en los aprendizajes de las y los estudiantes.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿cómo ha de ser ese liderazgo? ¿cuáles han de ser las características de este para lograr los mejores resultados? Actualmente, la literatura es abundante en cuanto a las características y tipos de liderazgo existentes, destacando a modo de ejemplo el liderazgo pedagógico, instruccional, distribuido, transformacional, entre otros. De tal forma, la investigación ha estado centrada en la búsqueda de comprender estos estilos de liderazgo, así como de detectar las estrategias específicas que los líderes desarrollan para obtener mejores resultados (Weinstein y Muñoz, 2019).

En el caso particular de Rincón-Gallardo (2024), este establece que el liderazgo en la gestión científica es de naturaleza jerárquica y aspira a la eficiencia, entendida esta como la capacidad de lograr los fines propuestos, con la menor cantidad posible de recursos. Asimismo, los líderes pedagógicos se focalizan en establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005, como se citó en Ulloa, 2019). Yendo más lejos, gracias al meta análisis realizado por Leithwood se creó el modelo 4/14, que establece las cuatro categorías de prácticas del liderazgo pedagógico desplegadas por líderes eficaces, entre las que se encuentran el establecer dirección, rediseñar la organización, desarrollar personas y gestionar la instrucción. A su vez, cada una de estas cuatro categorías, se subdivide luego en un total de 14 prácticas.

No obstante, el despliegue de estas prácticas requiere de un proceso de formación específica, lo que se ha transformado en una idea ampliamente aceptada (Bush, 2018), tanto por la comunidad científica, como por los líderes educativos que reconocen la importancia de desarrollar sus capacidades técnicas.

En línea con el punto anterior, Poggi (2019) señala que el papel de los directivos en las escuelas, ha ido aumentando en su visibilidad, toda vez que los estudios, tanto nacionales como internacionales, señalan que la calidad del liderazgo produce diferencias significativas en los procesos formativos de los estudiantes, en el desarrollo profesional de las y los profesores, así como en los resultados académicos. De esta forma, existe un amplio consenso en que el liderazgo es el elemento que más incide en los aprendizajes estudiantiles, luego de los profesores (Bush, 2017). Así también lo afirma Fullan (2020), cuando señala que los líderes escolares eficaces saben que su influencia en el aprendizaje de los estudiantes es indirecto y que los directores con el mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes son aquellos que crean las condiciones para que todos en el grupo aprendan a la par que participan como aprendices junto con ellos en el esfuerzo por cambiar la cultura y mejorar el desempeño de la escuela.

Lo anterior, reafirma la idea de que los líderes exitosos están cada vez más centrados en los aprendizajes, considerados estos como el objetivo central y único de las escuelas y organizaciones educativas en general (Bush, 2017).

### 3. Teoría del cambio

Hace más de 20 años, Bolívar (2001), indicaba que arrancado el siglo XXI, ya en aquellos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, hasta la actualidad, los centros educativos se veían y ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales. De este modo, se pretende favorecer - en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio- la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y -por ello mismo- pudieran tener un mayor grado de permanencia. Transcurrido ese tiempo, el panorama de reestructuración del sistema educativo continúa siendo un tema vigente, tanto a nivel macro, y particularmente a un nivel local o incluso a un nivel celular, entendiendo a las escuelas como células de un gran sistema, en este caso, el sistema educativo. De esta forma, resulta importante pensar en la necesidad de cambiar para la mejora.

Al respecto, el cambio educativo es un concepto que guarda en sí dos elementos psicoafectivos que son inherentes a este: esperanza y frustración. De tal forma, este va más allá del simple deseo de cambiar, puesto que implica una planificación y metodologías para lograr su cometido, no obstante, el resultado siempre tiene un alto grado de incertidumbre (Delgado, 2010). En ese sentido, cómo lo indica Fullan (2002), la teoría del caos, así como nuestra propia experiencia, nos muestra que el cambio no es lineal y que los sistemas no son coherentes en absoluto, por lo que es complejo predecir con precisión inequívoca las consecuencias que se generen de estrategias para lograr el cambio.

Asimismo, Bellei et al. (2014), indican que su progreso se entiende como un proceso complejo y multivariado, que debe ser analizado en tanto que fenómeno sistémico a la vez que individual, combinando factores y procesos macro, y análisis de las especificidades de las escuelas. De lo anterior, se desprende que claramente, el cambio educativo no apuntará sólo a cambiar por cambiar, sino que, a cambiar para la mejora educativa, comprendiendo además, que se apunta a un “propósito moral” que tiene por principal objetivo establecer una diferencia, siendo esto congruente con lo que la mayoría de los educadores pretenden (Fullan, 2002). Por su parte, Bolívar (2001), complementa que una visión sistémica del cambio, así como los movimientos que conducen a este, incluyen ideas comunes como lo son, la capacidad de realizar una autoevaluación institucional como base para el proceso de mejora, atribuirle una importancia significativo al trabajo colaborativo, tener la apertura de aprender durante el proceso de implementación y movilizar la energía interna de la organización, lo que es una tarea esencialmente del líder pedagógico, pero no exclusiva.

De este modo, resulta importante destacar que existen distintas dimensiones que deben ser abordadas en lo que al cambio concierne, dos de las principales son los aspectos técnicos que de este devienen, pero quizás aún más importante, son los aspectos sociales, de este modo y como lo indica Hopkins (2019), suele decirse que el cambio educativo es técnicamente simple, pero socialmente complejo. El cambio auténtico en las escuelas no se consigue a través de prescripciones, técnicas o mandatos de una instancia superior. El cambio se da a través de las personas y con ellas –estudiantes, docentes y directivos escolares– en la escuela, todos abocados de manera colaborativa en una actividad productiva con un propósito. Uno de los principales motivos de que el cambio sea socialmente complejo se debe a que los seres humanos, por naturaleza, somos reacios al cambio, por lo que esta realidad debe ser considerada por los líderes eficaces, para que estos puedan tomar decisiones que permitan la comprensión del cambio en las y los docentes (Fullan, 1991, como se citó en Fullan, 2020). Siguiendo con Fullan (2002), este señala que, si el cambio pretende tener éxito, es importante que las personas y el grupo humano como tal, encuentren el significado de lo que se quiere cambiar, así como de la forma que se hará, puesto que una de las causas del fracaso de la mayoría de las reformas sociales está relacionadas al descuido que se tiene en cuanto a la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificada. Sumado a lo anterior, el mismo autor otorga como una de las claves para el éxito del cambio, el tener la capacidad de mejorar las relaciones en el grupo humano, puesto que eso permitirá encauzar las energías hacia las acciones tendientes a la mejora y no a solucionar conflictos internos que puedan socavar el camino trazado hacia la mejora educativa.

En contraste a lo anterior, Bolívar (2001) indica que, durante el último tercio del siglo XX, hemos aprendido que un cambio educativo depende, no tanto de favorecer su puesta en práctica del cambio educativo ni del significado que le otorguen los agentes, sino de promover la capacidad de aprendizaje proactivo (no reactivo) de los centros escolares como organizaciones. Si bien la teoría actual resultaría más concluyente a considerar que si se debe tener muy en cuenta el significado del cambio, es importante resaltar el punto que Bolívar hace respecto de la capacidad que tienen que tener las escuelas para aprender, puesto que más que pensar en que el cambio se dará desde las directrices del Estado, debemos pensar en que deben ser los propios establecimientos educativos los que sean capaces de generar sus propias “políticas públicas”, a razón de que ellos mejor que nadie, conocen sus realidades y sus aspiraciones.

En relación al punto anterior, es el mismo Bolívar (2000), quién establece que las organizaciones que tienen futuro, son aquellas que son capaces de generar la capacidad de aprender y de esta forma, hacer frente a los cambios.

#### 4. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es entendido como el proceso mediante el cual una persona aprende más de lo podría aprender por sí misma y que se da mediante la interacción con otros individuos de un mismo equipo, quienes son capaces de diferenciar y contrastar sus puntos de vista, llegando a generar un proceso de construcción del conocimiento, produciendo de esta manera, los aprendizajes (Revelo et al.) Asimismo, Guerrero et al. (2018), señalan que el trabajo colaborativo, es entendido como una estrategia de aprendizaje, que se basa principalmente en el trabajo en grupo entre personas heterogéneas, pero con niveles de conocimiento similares para el logro de metas comunes y la realización de actividades de forma conjunta.

En torno la última definición, es importante rescatar la idea del logro de metas comunes en el trabajo colaborativo, considerando que, para los efectos de este trabajo de grado, las metas comunes son parte de un proceso de cambio que tributa a la mejora educativa. En ese sentido, el trabajo colaborativo, es identificado como una importante “palanca de cambio” en el contexto de los establecimientos escolares (Chapman, 2008, citado en Ahumada et al. 2019).

Si bien en la actualidad existe considerable literatura que explica por qué es importante el trabajo colaborativo, así como cuales son los rasgos distintivos de una colaboración realmente efectiva, no es tan claro saber como se puede lograr (Fullan, 2020), sin embargo, si se reconoce el importante rol que juega el liderazgo escolar, toda vez que este es fundamental para poder generar las condiciones organizacionales y culturales que permitan la colaboración y el aprendizaje en la búsqueda del mejoramiento educativo (Ahumada, 2019). En ese sentido, el líder escolar debe ser capaz de generar espacios respetuosos y productivos para intercambiar aprendizajes y generar conocimiento.

En cuanto a las características que más destacan en lo que a colaboración eficaz respecta, Fullan (2020), destaca al menos cuatro:

1. Visión compartida y enfoque preciso en el buen aprendizaje y las pedagogías que lo producen.
2. Relaciones de alta confianza y responsabilidad interna.

3. Mejora de la práctica pedagógica a través de ciclos de indagación colectiva.
4. Participación de los líderes escolares como “líderes aprendices”.

Siguiendo con Fullan (2020), este señala que la colaboración profesional eficaz en las escuelas, implica una interacción intensiva, tanto formal como informal, entre los profesores en torno a la agenda de aprendizaje, lo que tributa directamente con la característica de contar con relaciones de alta confianza. Lo anterior, guarda relación porque el trabajo colaborativo y los espacios para que estos se produzcan, genera exposición entre los docentes.

Finalmente, es importante considerar que según Bellei et al. (2014), existe abundante evidencia de que una cultura colaborativa en el contexto de una institución educativa, permite la generación de procesos efectivos de mejora escolar y, por el contrario, una cultura institucional individualista, se constituye en un obstáculo para lograr este objetivo.

## **5. Mentoreo**

El mentoreo hace referencia a un proceso mediante el cual una persona le brinda apoyo y le plantea desafíos individuales a otro profesional (Bush, 2018). En el caso particular de los líderes educativos, el mentoreo se focaliza en el soporte que un líder más experimentado o incluso un par, pueda brindar. Actualmente, esta estrategia en Chile no es una práctica extendida y muchos de los equipos directivos se forman a partir de sus propias experiencias en los centros educativos en los que trabajan. En ese sentido, en muchos casos los límites del liderazgo pedagógico son únicamente sus vivencias, sin embargo, Barnett y O'Mahony (2008) indican que existe un creciente reconocimiento a nivel internacional respecto a la necesidad de apoyar a los líderes educativos y una acción clave, sería el mentoreo.

Al respecto, Bush (2018) señala que la revisión sistemática de la literatura realizada por Hobson y Sharp (2005) da cuenta de que los principales estudios que abordan los programas formales de mentoreo dedicados a apoyar a nuevos directores, dan cuenta de que esta estrategia ha sido efectiva y que los beneficios pueden ser palpables, tanto para los mentores y particularmente para los aprendices, toda vez que permite transmitir conocimientos y generar espacios de reflexión tendientes a llevar a cabo prácticas de liderazgo efectivo, desde el punto de vista pedagógico, así como administrativo.

Un concepto que va muy de la mano con el mentoreo es el aprendizaje en red, el que a diferencia del mentoreo, no necesariamente establece una relación de jerarquía entre un profesional que enseña, versus otro que aprende de este. Más bien, es una práctica que involucra la participación de actores con roles equivalentes, sin realizar la diferencia antes mencionada. Esta, según Jackson y Temperley (2006), citado en Ahumada et al. (2019) involucra 4 tipos de aprendizaje:

1. Aprendizaje de otros: Se desarrolla cuando los grupos utilizan las diferencias individuales y comparten lo que cada uno ha aprendido o realiza frente a situaciones comunes. Por ejemplo, cuando se aconsejan mutuamente respecto a cómo abordar un problema.
2. Aprendizaje con otros: Se concreta cuando los participantes se involucran en actividades que les posibilitan co-construir conocimientos y sentidos. Por ejemplo, cuando realizan en conjunto una investigación colaborativa.
3. Aprendizaje a favor de otros: Ocurre cuando los participantes aprenden prácticas que pueden ser utilizadas por otros profesionales de su colegio o los estudiantes.
4. Meta aprendizaje: Se alcanza cuando los participantes reflexionan acerca de cómo ellos aprenden y pueden derivar principios que les ayudan a organizar, por ejemplo, el aprendizaje profesional en sus escuelas.

Como se puede observar, existe una variedad valorable de formas de aprendizaje en red, las que incluso resultan complementarias entre sí, favoreciendo así un enriquecimiento en la adquisición de conocimientos entre pares, conducente a la transformación de las prácticas pedagógicas de los centros escolares. Estos hallazgos abren una puerta interesante acerca de cómo las redes de aprendizaje pueden impactar favorablemente en el mejoramiento educativo, tanto en las escuelas como en el propio sistema educacional. (Ahumada et al. 2019)

## VIII. Conclusiones

El establecimiento estudiado, corresponde a un colegio particular-subvencionado con más de 20 años de trayectoria educativa. Con el paso del tiempo, fue expandiendo los niveles de enseñanza en que ejercía la labor educativa y durante este tiempo, fue configurando sus resultados de aprendizaje. Al respecto, al analizar los datos de los resultados SIMCE durante los años 2014-2018, podemos observar que tanto en cuarto básico como en segundo medio, hay un aumento de los puntajes de entre los 20 y 50 puntos aproximadamente, en las áreas de matemática y lenguaje.

No obstante lo anterior, durante el mismo período de tiempo, el establecimiento se caracteriza por poseer resultados SIMCE, inferiores a los colegios de su grupo socioeconómico equivalentes a nivel país, en ambas áreas del conocimiento. Tras este análisis, se aplicó en la escuela la encuesta del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación (CEPPE), recabando la opinión de más de 45 docentes de un total de 76, para conocer el despliegue de las prácticas de liderazgo del equipo directivo.

Luego de la sistematización de los datos recopilados, fue posible develar que según la percepción de las y los profesores, el director presentaba un bajo despliegue de sus prácticas de liderazgo en las cuatro categorías, estando todas por debajo del promedio nacional. A su vez, la práctica más descendida corresponde a la de “Gestionar la Instrucción”, con sólo un 8% de respuestas favorables hacia el director. Dentro de esta dimensión, la subdimensión con un menor despliegue corresponde a la de monitoreo escolar con solo un 3,19% percepciones positivas.

Considerando esos resultados y para indagar de manera más profunda en las causas que explicaran esta realidad, se aplicaron entrevistas a cuatro profesionales del establecimiento, lo que permitió vislumbrar que los motivos de lo anterior se relacionaban a que el director realizaba un bajo monitoreo de la actividad escolar y educativa, se centraba principalmente en labores administrativas y no tenía una formación académica sobre liderazgo pedagógico. Este último punto, resulta del todo relevante considerando que la literatura indica que las escuelas con mejores resultados suelen estar lideradas por profesionales con una mayor preparación técnica producto de estudios específicos para el área de la dirección, particularmente cuando estaba giraba en torno al liderazgo pedagógico.



Así las cosas, se generó una propuesta de mejora que consideraba tres focos de acción: fortalecer el liderazgo pedagógico del director y el equipo directivo mediante el aprendizaje en red; implementar un plan de observación y acompañamiento al aula sistemático por parte del director y equipo directivo; y establecer comunidades de aprendizaje profesional, liderados por el director y el equipo directivo.

Tras las aplicación de estas acciones, se pretende que en primera instancia el director pueda aplicar acciones realizadas por los líderes pedagógico, centrando su quehacer en esa área. Como consecuencia de lo anterior, se espera que exista un mayor respaldo a la gestión del equipo directivo. Asimismo, el plan de observación y acompañamiento busca levantar información respecto de las prácticas pedagógicas de las y los profesores, para que desde las comunidades de aprendizaje profesional, se desarrollen ideas y acciones que puedan mejorar los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.

Finalmente, se espera que las acciones indicadas anteriormente, puedan institucionalizarse, de modo que pasen a conformar parte de la cultura escolar de esa comunidad en particular, mejorando la trayectoria educativa del establecimiento.

## IX. Referencias Bibliográficas

Ahumada, L., Améstica, J.M., Pino-Yancovic, M., Lagos, A. y González, A. (2019). Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico. Nota Técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, pp. 4-16, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Bellei, C., González, C. (2013). *Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa*. Perspectiva educacional, 52(1), 31-67.

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., Contreras D. (2015). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento educativo?* Lom Ediciones; Universidad de Chile.

Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, 3(18). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28068579\\_Los\\_centros\\_educativos\\_como\\_organizaciones\\_que\\_aprenden\\_Una\\_mirada\\_critica](https://www.researchgate.net/publication/28068579_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada_critica).

Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Psicoperspectivas, 9 (2), 9-33.

Bush, T. (2018) *Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales*. En Weinstein, J. (Ed). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales.

Delgado, A. (2010). *Cambio educativo: un tema crucial*. RMIE, octubre-diciembre 2010, vol. 15, núm. 47, pp. 1147-1152.

Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Department of Family Medicine, University of Michigan.

Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Revista de curriculum y formación de profesorado, vol 6, núm 1-2, pp. 1-14.

Fullan, M. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación*. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, 1-25.

Ganz, M. (2010). Leading change: Leadership, organisation, and social movements. En N. Nohria y R. Khurana (eds.), *Handbook of Leadership Theory and Practice* (pp. 527-568). Cambridge, Massachusetts: Harvard Business Press.

Guerrero, H., Polo, S., Martínez, J., Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de ciencias humanas y sociales* No. 86, pp. 959-986.

Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela: Experiencias y lecciones*. Fundación CAP y Fundación Chile: Santiago, Chile.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Interamericana. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hopkins, D. (2019). *Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva (School improvement, leadership and systemic reform: a retrospective)*. *Revista Eletrônica De Educação*, 13(1), 26–57.

Johnson, R., Onwuegbuzie, A., Turner, L. (2007). *Toward a definition of mixed methods research*. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 2, n. 1, p. 112-133, 2007.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En K. Leithwood (Ed), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. (pp. 17-33). Fundación Chile.

Revelo, O., Collazos, C., Jiménez, J. (2018) El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, vol. 21, núm. 41, pp. 115-134.

Rincón-Gallardo, S. (2024) *¿Educar para qué? Los propósitos de la educación en y más allá del colapso*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, pp. 71-92.

Poggi, M. (2018). Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde América Latina. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Ed). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. (pp. 109-139). Ediciones Universidad Diego Portales.

Ulloa, J. (2019). *Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos*. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Weinstein, J. & Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

X. Anexo

RBD		FOLIO			
-----	--	-------	--	--	--

**ENCUESTA A DOCENTES DE AULA<sup>1</sup>**

Buenos días / tardes. Gracias por acceder a la aplicación de esta encuesta. El objetivo de esta encuesta, es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. La información que se obtenga orientará el análisis de la realidad educativa dirigidas a mejorar los aprendizajes, que consideren la realidad escolar, por lo que su colaboración es muy importante.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta del establecimiento en que Ud. trabaja y lo que efectivamente sucede en éste. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales, y no serán presentadas de manera individualizada. No las conocerá ni el director del establecimiento, ni su sostenedor, ni personeros del MINEDUC. Le pedimos adicionalmente que por favor lea con detención los enunciados correspondientes a cada pregunta, con el fin de evitar errores de interpretación que distorsionen la validez de la información recolectada.

**INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA ENCUESTA**

**I. Aspectos generales**

- El cuestionario tiene que ser respondido en forma individual y no en forma grupal
- Lea atentamente el encabezado de cada pregunta y las alternativas de respuesta. Luego encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal

**II. Tipos de preguntas**

1. Podrá usted encontrar preguntas donde sólo tenga **una** alternativa de respuesta. Si en algunas usted considera que dos o más alternativas reflejan su situación o su opinión personal, por favor priorice entre ellas y circule sólo la alternativa que mejor lo representa.

*Por ejemplo:* ¿Cuál es la música que frecuentemente escucha usted durante los fines de semana? **CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA**

1.- Jazz

2.- Tango

3.- Música Clásica

4.- Hip Hop

5.- Otro, ¿cuál? \_\_\_\_\_

En este ejemplo la respuesta era Música Clásica, entonces corresponde a la alternativa 3, por lo que se debe circular el número 3 como se muestra en el ejemplo.

2. También podrá usted encontrar preguntas **donde se puede responder más de una alternativa**. Lea atentamente el encabezado de la pregunta y circule la o las alternativas que mejor reflejen su situación u opinión personal.

*Por ejemplo:* ¿Cuales de los siguientes dispositivos tecnológicos ocupa usted en su hogar? **CIRCULE TODAS LAS ALTERNATIVAS QUE CORRESPONDAN**

1 Computador

2.- Celular

3 Iphone

4.- Ipod

5.- Otro, ¿cuál? BlackBerry

En este ejemplo las respuestas eran Computador y BlackBerry, la opción BlackBerry no se encuentra entre las alternativas, por lo que se debe circular la opción otro y anotar cual es, en este caso BlackBerry

3. Encontrará preguntas donde tiene que leer el encabezado y **responder su nivel de acuerdo** o desacuerdo con las frases que se entregan. Para responder encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal, de debe circular sólo una alternativa de respuesta.

*Por ejemplo:* A continuación se enuncian una serie de afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento. **CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA**

Afirmación	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Tengo una buena relación con mis alumnos	5	<input checked="" type="radio"/> 4	3	2	1

<sup>1</sup> Instrumento con derechos del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, en el marco del Proyecto CIE01-CONICYT. El Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación, está integrado por la Universidad Católica, la Universidad Alberto Hurtado, Universidad de la Frontera y La Fundación Chile.

4. Encontrará ciertas preguntas que son filtro. Esto significa que si usted responde una cierta alternativa de respuesta, tendrá que hacer un salto hacia una pregunta determinada (según sea la correspondiente). Si usted responde aquella alternativa donde tiene que realizar el salto, **no responda la pregunta siguiente, diríjase a la pregunta que se le indica**. Si usted responde la alternativa donde no tiene que realizar el salto, ahí si puede seguir con la pregunta siguiente.

**Por ejemplo:** Pregunta 25: ¿Tiene usted Internet en su hogar?

1 - Si  
2 - No (PASE A LA PREGUNTA 31)

En este ejemplo, Si no tiene Internet debe circular la respuesta 2 "No", y luego seguir respondiendo en la pregunta 31, saltando las preguntas entre la pregunta 25 y la pregunta 31

5. Encontrará ciertas preguntas donde para responder la opinión respecto a algunos temas, se debe ubicar la respuesta entre dos opciones de una determinada escala, donde 1 representa un extremo de la escala y 5 el extremo contrario.

**Por ejemplo:** ¿Hacia que extremo cree usted que está la temperatura ambiente de hoy?

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

En este ejemplo, Si opina que la temperatura ambiente de hoy fue de calor sin ser máximo, en ese caso se circular el código 4

- En el inicio de esta encuesta se asigna lo que se llama el RBD y el FOLIO. Esto usted no lo responde porque es asignado por el encargado que le entrega las encuestas
- Una vez que usted haya terminado de responder las preguntas, revise que haya completado todas las preguntas que corresponden
- Frente a cualquier duda o consulta, pregunte al encargado que le está tomando la encuesta, comuníquese con **Matías Morales (Jefe de proyectos, Datavoz)**, a los teléfonos 2255578 o 2740664.

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

Indique el nombre del establecimiento

### I. CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO

	1era Prioridad	2da Prioridad
1. Para comenzar, en general, ¿a quién recurre Ud. cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos? <b>(MARQUE LAS DOS ALTERNATIVAS MÁS RECURRENTE, EN ORDEN DE IMPORTANCIA)</b>		
• A personas o colegas fuera del establecimiento	1	1
• A colegas del establecimiento	2	2
• A un integrante de la unidad técnico o departamento académico del establecimiento	3	3
• Al jefe/a de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento	4	4
• Al director del establecimiento	5	5
• A nadie	6	6
Otro ¿cuál? _____	7	7

2. A continuación se enuncian una serie de afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento **POR FAVOR, CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON CADA AFIRMACIÓN.**

Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.1 Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje	5	4	3	2	1
2.2 Entre los docentes existe un sentido de equipo	5	4	3	2	1
2.3 El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado	5	4	3	2	1
2.4 Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente	5	4	3	2	1
2.5 El ausentismo de los profesores es bajo	5	4	3	2	1
2.6 Los profesores conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza	5	4	3	2	1
2.7 Los docentes están comprometidos y se esfuerzan por entregar lo mejor de si mismos	5	4	3	2	1

<i>CONTINUACIÓN Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento</i>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.8 Los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo de aula	5	4	3	2	1
2.9 Los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar	5	4	3	2	1
2.10 Los docentes se hacen responsables de mejorar el colegio más allá de su sala de clase	5	4	3	2	1
2.11 Los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan	5	4	3	2	1
2.12 Los docentes frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa	5	4	3	2	1
2.13 Los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales	5	4	3	2	1
2.14 Este establecimiento provee actividades de apoyo para alumnos que van retrasados en su aprendizaje	5	4	3	2	1
2.15 Este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo	5	4	3	2	1
2.16 Este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes	5	4	3	2	1
2.17 Este establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes	5	4	3	2	1
2.18 Los docentes en este establecimiento desarrollan esfuerzos concretos para comprometer a los padres con el proceso de aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
2.19 Los docentes sienten como propios los objetivos y valores de este establecimiento	5	4	3	2	1
<b>3. En su opinión, ¿cuánta influencia directa tienen las siguientes personas o grupos en las decisiones educativas fundamentales del establecimiento (objetivos y metas, proyecto educativo, planes de mejoramiento, etc.)? (LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE SÓLO UNA RESPUESTA PARA CADA PERSONA)</b>					
	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA	TODA
3. 1. Los alumnos	1	2	3	4	5
3. 2. Los padres y apoderados	1	2	3	4	5
3. 3. Los docentes	1	2	3	4	5
3. 4. El director	1	2	3	4	5
3. 5. El jefe de UTP	1	2	3	4	5
3. 6. El sostenedor	1	2	3	4	5
3. 7. Otro, ¿Cuál?: _____	1	2	3	4	5

## II. PRACTICAS DE LIDERAZGO Y CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR

4. Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones acerca del director de este establecimiento y circule su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

AFIRMACIONES ACERCA DEL <u>DIRECTOR</u>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESCUERDO	EN DESCUERDO	MUY EN DESCUERDO
4.1 El director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento	5	4	3	2	1
4.2 El director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento.	5	4	3	2	1
4.3 El director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional	5	4	3	2	1
4.4 El director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar	5	4	3	2	1
4.5 El director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional	5	4	3	2	1
4.6 El director demuestra altas expectativas <b>en relación</b> con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1
4.7 El director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes	5	4	3	2	1
4.8 El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar	5	4	3	2	1
4.9 El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes	5	4	3	2	1
4.10 El director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1
4.11 El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo	5	4	3	2	1
4.12 El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros del establecimiento	5	4	3	2	1
4.13 El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
4.14 El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza-aprendizaje	5	4	3	2	1
4.15 El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor	5	4	3	2	1
4.16 El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza - aprendizaje	5	4	3	2	1
4.17 Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento	5	4	3	2	1



5. Cuán de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones sobre el director de este establecimiento. CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON RESPECTO A ELLAS.						
AFIRMACIONES SOBRE EL DIRECTOR	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
5. 1. El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	5	4	3	2	1	88
5. 2. El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	5	4	3	2	1	88
5. 3. El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	5	4	3	2	1	88
5. 4. El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	5	4	3	2	1	88
5. 5. El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes	5	4	3	2	1	88
5. 6. El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 7. El director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1	88
5. 8. Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1	88
5. 9. Durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 10. El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1	88
5. 11. Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 12. El director frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1	88
5. 13. El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1	88
5. 14. El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	5	4	3	2	1	88
5. 15. El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	5	4	3	2	1	88
5. 16. El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	5	4	3	2	1	88
5. 17. El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1	88
5. 18. El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	5	4	3	2	1	88
5. 19. El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	5	4	3	2	1	88
5. 20. El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia	5	4	3	2	1	88
5. 21. El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes	5	4	3	2	1	88
5. 22. El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 23. Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1	88
5. 24. Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5	88
5. 25. El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento	1	2	3	4	5	88

6. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del **Director** de este establecimiento? **LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.**

TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO <b>DEL DIRECTOR</b>	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno
6.1 Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5
6.2 Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5
6.3 Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5
6.4 Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
6.5 Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5
6.6 Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5
6.7 Gestión de la convivencia	1	2	3	4	5
6.8 Planificación de la enseñanza	1	2	3	4	5
6.9 Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5
6.10 Relación con los apoderados	1	2	3	4	5
6.11 Relación con el entorno y medio externo	1	2	3	4	5
6.12 Administración de recursos financieros	1	2	3	4	5
6.13 Gestión de Recursos Humanos	1	2	3	4	5
6.14 Rendición de cuentas	1	2	3	4	5

7. Ahora nos interesa conocer su impresión sobre algunas características personales del **director**. La pregunta plantea una escala de cinco grados entre dos opciones, por favor **circule** la ubicación en que se sitúa el **director** de su establecimiento.

*Por ejemplo:* ¿Hacia que extremo cree usted que está la temperatura ambiente de hoy?

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

OPCIÓN 1	5	4	3	2	1	OPCIÓN 2
a. Sociable, extrovertido	5	4	3	2	1	Solitario, reservado
b. Confiable o creíble	5	4	3	2	1	No confiable o no creíble
c. Responsable	5	4	3	2	1	Irresponsable
d. Estable emocionalmente	5	4	3	2	1	Inestable emocionalmente
e. Seguro de sí mismo	5	4	3	2	1	Inseguro
f. Flexible	5	4	3	2	1	Inflexible
g. Democrático	5	4	3	2	1	Autoritario
h. Comprometido	5	4	3	2	1	No comprometido
i. Honesto	5	4	3	2	1	Deshonesto
j. Empático, comprensivo	5	4	3	2	1	No empático, no comprensivo
k. Optimista	5	4	3	2	1	Pesimista
l. Respetuoso	5	4	3	2	1	Irrespetuoso
m. Abierto a escuchar a otros	5	4	3	2	1	Cerrado
n. Tolerante	5	4	3	2	1	Intolerante
o. Perseverante	5	4	3	2	1	Inconstante
p. Motivado y apasionado por su labor	5	4	3	2	1	Desmotivado y desinteresado por su labor
q. Consecuente (lo que dice, lo hace)	5	4	3	2	1	Inconsecuente

III. RESPECTO AL JEFE TÉCNICO (O COORDINADOR ACADÉMICO) DEL ESTABLECIMIENTO							
8. En este establecimiento, ¿existe un Jefe Técnico, Jefe(a) de UTP o coordinador(a) académico?		Si		1			
		No (PASE A PREGUNTA 11)		2			
9. A continuación se presentan afirmaciones sobre el <b>Jefe Técnico (Jefe UTP o Coordinador Académico)</b> de un establecimiento escolar. Pensando en quien ocupa este cargo en este establecimiento, por favor <b>CIRCULAR</b> su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.							
AFIRMACIONES SOBRE EL JEFE TÉCNICO		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	
9.1	El jefe técnico demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.2	El jefe técnico se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1	
9.3	Durante el último año, el jefe técnico le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.4	El jefe técnico frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1	
9.5	Durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1	
9.6	El jefe técnico frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1	
9.7	El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1	
9.8	El jefe técnico lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	5	4	3	2	1	
9.9	El jefe técnico analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	5	4	3	2	1	
9.10	El jefe técnico se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1	
9.11	El jefe técnico frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1	
9.12	Cuando lo ha necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1	
9.13	Cuando ha avanzado profesionalmente, el jefe técnico ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5	
10. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del <b>Jefe Técnico</b> (UTP o Coordinador Académico) de este establecimiento? <b>LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.</b>							
TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO DEL JEFE TÉCNICO		MUY BAJO	BAJO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	
10.1	Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5	
10.2	Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5	
10.3	Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5	
10.4	Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5	
10.5	Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5	
10.6	Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5	
10.7	Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5	
11. 1.- Considerando este último año ¿Con qué frecuencia diría UD. que el <b>Director</b> visitó su sala de clases?							
11.2.- ¿Y el <b>Jefe de UTP</b> ? <b>CIRCULE LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A LA REALIDAD DE SU ESTABLECIMIENTO.</b>							
FRECUENCIA CON QUE HAN IDO A OBSERVAR SU SALA DE CLASES EN EL ÚLTIMO AÑO		1 VEZ A LA SEMANA O MÁS	MENOS DE 1 VEZ A LA SEMANA HASTA 1 VEZ AL MES	MENOS DE 1 VEZ AL MES HASTA 1 VEZ AL SEMESTRE	MENOS DE 1 VEZ AL SEMESTRE HASTA 1 VEZ AL AÑO	NUNCA	NO APLICA
11.1	El Director	5	4	3	2	1	9
11.2	El jefe de UTP (o Coordinador Pedagógico)	5	4	3	2	1	9
12. Esta pregunta se refiere a la relación de trabajo entre el director y otros actores relevantes para la conducción del establecimiento (Jefe Técnico o Coordinador Académico y Sostenedor). Si 5 es "Muy de acuerdo" y 1 "Muy en desacuerdo", por favor, <b>CIRCULE</b> cuál es su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. (Si el <b>Director</b> y el <b>Sostenedor</b> son la misma persona, y también si no existe <b>Jefe UTP</b> , circule no aplica)							
RELACIÓN DE TRABAJO ENTRE EL DIRECTOR Y OTROS ACTORES RELEVANTES		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
12.1	El director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9
12.2	Existe una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior de este establecimiento.	5	4	3	2	1	9
12.3	El director y el Sostenedor trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9

**IV. SOBRE SU SITUACIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO Y ANTECEDENTES PERSONALES**

13. ¿Cuántas horas <b>cronológicas</b> contratadas tiene a la semana en este establecimiento? <b>ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO</b>		N° TOTAL DE HORAS CONTRATADAS:				
14. Del total de horas cronológicas contratadas a la semana en este establecimiento ¿cuántas horas <b>pedagógicas</b> de clases realiza? <b>ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO</b>		N° HORAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS :				
15. Considere una semana típica, ¿Cuántas horas cronológicas, en promedio, dedica usted a las siguientes actividades? <b>SEÑALE LAS HORAS EN EL CUADRO CORRESPONDIENTE</b>	15.1 Preparación de clases	N° HORAS:				
	15.2 Trabajo colaborativo, en equipo.	N° HORAS:				
	15.3 Evaluación de trabajos y pruebas de los alumnos	N° HORAS:				
	15.4 Atención a padres y apoderados	N° HORAS:				
16. Siendo 5 una calificación "Muy alta" y 1 una "Muy baja" ¿Como califica Ud. los siguientes aspecto de <b>su trabajo</b> en este establecimiento? <b>CIRCULE LA OPCIÓN CORRESPONDIENTE.</b>						
ASPECTOS DE <b>SU TRABAJO</b> EN EL ESTABLECIMIENTO		MUY ALTA	ALTA	ADECUADA	BAJA	MUY BAJA
16.1	Su carga de trabajo	5	4	3	2	1
16.2	La cantidad de alumnos que tiene en la sala	5	4	3	2	1
16.3	Su nivel de stress y agotamiento	5	4	3	2	1
16.4	Las horas semanales que dedica a planificación y preparación de clases	5	4	3	2	1
17. En su opinión, siendo 1 estar "Muy en desacuerdo" y 5 estar "Muy de acuerdo" ¿Cual es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre <b>si mismo</b> ? <b>CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN PARA CADA AFIRMACIÓN.</b>						
AFIRMACIONES SOBRE <b>SI MISMO</b>		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
17.1	Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión	5	4	3	2	1
17.2	Me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí	5	4	3	2	1
17.3	Es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos	5	4	3	2	1
17.4	Me gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos 5 años	5	4	3	2	1
17.5	Cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento	5	4	3	2	1
18. Indique su género						Femenino 1 Masculino 2
19. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?		N° de años:				
20. ¿Desde cuándo se desempeña en este establecimiento?		Mes _____ Año _____				
21. Actualmente, en qué ciclo de la <b>enseñanza</b> se desempeña Ud. en este establecimiento ( <b>MARQUE MÁS DE UNO, SI CORRESPONDE</b> )						Prebásica 1 Primer ciclo básico 2 Segundo ciclo básico 3 Media 4

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Si desea comentar la encuesta o agregar algo, lo puede hacer en este espacio.