



Dirección de Posgrado  
Facultad de Educación  
Magíster en Gestión Escolar

**Propuesta de Fortalecimiento del Liderazgo Pedagógico de  
Coordinadores de Departamento por medio de la reflexión crítica**

Realizado por  
Margoth Turra Guzmán

Temuco – 2018





Dirección de Posgrado  
Facultad de Educación  
Magíster en Gestión Escolar

## **Propuesta Fortalecimiento del Liderazgo Pedagógico de Coordinadores de Departamento por medio de la reflexión crítica**

Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado  
de Magíster en Gestión Escolar

Realizado por  
Margoth Turra Guzmán

Profesora Guía  
Carolina Villagra Bravo

Temuco – 2018



## **DEDICATORIA**

*Dedicado a mi familia, que con paciencia y amor acompañó este proceso.*

## AGRADECIMIENTOS

*Agradecimiento a mi familia por siempre instarme a crecer, a buscar y ser perseverante.*

*Agradecimientos también a mi profesora guía, por el apoyo y disposición en este  
proceso.*

*Agradecida del Programa de Magíster y quienes forman parte, por los aprendizajes  
construidos.*

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>Resumen</b> .....	9
<b>Capítulo I Introducción</b> .....	10
1.1.Antecedentes del problema .....	10
1.2.Planteamiento del problema.....	12
1.3.Justificación del estudio .....	14
1.4.Objetivos del estudio .....	15
<b>Capítulo II Marco Teórico</b> .....	16
2.1.Liderazgo pedagógico, un agente clave .....	16
2.2.Desarrollo Profesional Docente .....	18
2.3.Liderazgo Distribuido .....	21
2.4.Comunidad de aprendizaje .....	24
2.5.Reflexión pedagógica .....	27
<b>Capítulo III Marco Metodológico</b> .....	30
3.1.Diseño .....	30
3.2.Participantes .....	30
3.3.Técnicas e instrumentos de recogida de información .....	31
3.4.Procedimientos.....	34
<b>Capítulo IV Resultados</b> .....	36
4.1.Planificación y Coordinación de Departamentos.....	36
4.2.Concepciones pedagógicas y de gestión .....	37
4.3.Autoevaluación de las prácticas pedagógicas del profesorado .....	40
<b>Capítulo V Discusión de resultados</b> .....	45
<b>Capítulo VI Plan de mejora</b> .....	53
<b>Capítulo VII Conclusiones</b> .....	61
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	64
<b>Anexos</b> .....	68

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo N° 1:</b> Cuestionario abierto práctica pedagógica .....	68
<b>Anexo N° 2:</b> Cuestionario abierto líderes de departamento .....	72
<b>Anexo N° 3:</b> Cuestionario abierto Coordinadoras de ciclo .....	76
<b>Anexo N° 4:</b> Cuestionario abierto Dirección .....	79
<b>Anexo N° 5:</b> Pauta departamento .....	82

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla N° 1:</b> Distribución de niveles de enseñanza y asignaturas de participantes del estudio .....	31
<b>Tabla N° 2:</b> Técnicas, instrumentos y participantes de recogida de información .....	32
<b>Tabla N° 3:</b> Dimensiones de cuestionario abierto práctica pedagógica .....	33
<b>Tabla N° 4:</b> Tabla de especificaciones instrumento cuestionario abierto liderazgo escolar .....	34
<b>Tabla N° 5:</b> Objetivos plan de mejora .....	53
<b>Tabla N° 6:</b> Plan de mejora.....	55
<b>Tabla N° 7:</b> Cronograma Plan de mejora.....	59

### INDICE DE FIGURAS

<b>Figura N° 1:</b> Niveles de reflexión Larrivee (2008) .....	28
<b>Figura N° 2:</b> Procedimientos del estudio .....	35
<b>Figura N° 3:</b> Barreras que dificultan la práctica docente según opinión del profesorado .....	41
<b>Figura N° 4:</b> Competencias pedagógicas consideradas por los docentes del estudio.....	42
<b>Figura N° 5:</b> Principal función de un docente según profesores del estudio .....	43
<b>Figura N° 6:</b> Principal satisfacción docente según profesores del estudio .....	44

## RESUMEN

En el contexto de estudio, se presenta como problemática la ausencia de un liderazgo distribuido, es por esto que el propósito del plan de mejora es fortalecer el liderazgo de Coordinadores de Departamentos, favoreciendo la reflexión pedagógica como estrategia de cambio. Esta investigación se enmarca en una metodología mixta correspondiente a un estudio de caso, cuyos participantes son docentes del centro educativo que asumen un rol de líderes medios. La recogida de información se basa en la utilización de cuestionarios abiertos y registros de observación. Los hallazgos refieren a que los docentes y directivos valoran y conceptualizan el liderazgo desde una perspectiva verticalista, focalizada en la figura del director y una carencia de reflexión acerca de las prácticas docentes. En conclusión, es necesario fortalecer los procesos reflexivos y colaborativos para potenciar el liderazgo distribuido en el centro educativo, los que se proyectan como estrategias de mejora hacia el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

**Palabras claves:** Liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido, reflexión crítica, coordinadores de departamento.

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

### 1.1. Antecedentes del problema

El centro educativo, es una institución donde se pueden visualizar distintos elementos que constituyen dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que inciden de manera negativa. En este sentido, se evidencia falta de apoyo pedagógico de parte de la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento hacia los docentes, donde este se ve limitado a acciones de control y monitoreo de elementos administrativos, lo que dificulta la generación de lazos de confianza que permitan promover instancias de conversación pedagógica, ya sea a modo de acompañamiento o por medio de la gestión para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje que focalicen su trabajo hacia el desarrollo y construcción de aprendizajes.

Otro aspecto que se evidencia en el centro en cuestión, hace referencia a la escasez de instancias de reflexión pedagógica y colaboración que se generan en el establecimiento como cultura interna, las que se enmarcan únicamente a las horas semanales que la mayor parte de los docentes tienen para las reuniones de departamento, que no contienen lineamientos claros ni definidos de manera institucional y que muchas veces se traducen en una asistencia que se limita al cumplimiento de horario, puesto que existe una práctica asistemática de definición de objetivos o planes de mejora coherentes con sus necesidades, es decir, giran en relación a lo que la Unidad Técnico Pedagógica les plantea como actividad para la semana y que es la misma para todos los departamentos, las que se fundamentan con acciones aisladas en cada reunión.

Sumado a lo anterior, en los consejos de profesores que se realizan de manera semanal, mayormente, son bajo una modalidad informativa, donde se expone en relación a diversas áreas dentro del quehacer institucional, generando así, un rol pasivo de los profesores respecto de los procesos pedagógicos desarrollados en el establecimiento.

En relación al proceso de diseño como parte del rol docente, se evidencia de manera transversal a los departamentos, desconocimiento respecto del currículum vigente en las distintas asignaturas, donde en algunos casos, existe una baja comprensión de los lineamientos generales, y por ende hacia los objetivos que ahí se presentan. Predomina el concepto de “pasar contenido”, los cuales pese a encontrarse invisibilizados y se denominan conocimientos, los docentes siguen priorizándolos por sobre el desarrollo de habilidades y actitudes, focalizando su proceso pedagógico hacia este aspecto. Sumado a esto, en el nivel de enseñanza media, debido a las actualizaciones recientes del currículum, docentes desconocen y/o no tienen interiorizadas las variaciones respecto de años anteriores, por lo que no se guían completamente en función de los referentes ministeriales.

En cuanto a las estrategias de enseñanza implementada por los docentes, estas se caracterizan por ser monótonas, donde predomina el actuar del profesor como actor principal de una clase, pese a que el Proyecto Educativo lo plantee de manera explícita de forma contraria. Estos se basan en clases expositivas mayormente, donde las estudiantes tienen un rol pasivo dentro de su proceso de aprendizaje.

La evaluación dentro del establecimiento, es concebida como un producto final luego de un proceso de aprendizaje y que se utiliza como herramienta de medición. En el nivel de Enseñanza media, casi en su totalidad se opta por técnicas de evaluación referidas a pruebas escritas objetivas, lo que se condice a su vez con la priorización que se le otorga a los conocimientos, según lo manifestado anteriormente.

Los resultados pedagógicos del establecimiento, en función de evaluaciones internas y externas son coherentes entre sí y ambos, presentan niveles en su mayoría de aprendizajes elementales en todas las asignaturas. Esto, todos los profesores lo atribuyen a elementos externos a su labor pedagógica, focalizando la explicación respecto de estos resultados hacia la desmotivación de las estudiantes en relación a su proceso formativo, el que también conciben como algo ajeno a su rol; al escaso apoyo que los padres y apoderados manifiestan en la formación de sus pupilas, elementos distractores dentro de

la sala de clases tales como celulares y tablets, cantidad de estudiantes por sala, falta de tiempo, entre otros aspectos que los docentes consideran que son causantes de la deficiencia de los aprendizajes construidos por las estudiantes y que en su totalidad, no responden a su área de intervención por lo que plantean que no es debido a su desempeño profesional, lo que se traduce en una externalización de las necesidades de mejora.

## **1.2. Planteamiento del problema**

En función de los antecedentes planteados anteriormente, se puede evidenciar que existe un claro liderazgo centrado en procesos administrativos, donde se visualizan acciones que responden a este enfoque de trabajo. El que según Freire y Miranda (2014), responde a un modelo de dirección antiguo en el cual la labor del director principalmente, estaba focalizada en funciones burocráticas.

Un liderazgo administrativo, sin duda constituye una deficiencia en el proceso pedagógico (Fullan, 2017; Bolívar, 2013; Álvarez, 2010; Horn y Marfan, 2010; Weinstein, 2009; Barber y Mousher, 2008; Lehtwood y Duke, 1999) debido a que no se focaliza en áreas de enseñanza aprendizaje, y la figura del director como agente de liderazgo deja de lado el foco pedagógico y de aprendizaje. Dificultando de esta manera que el equipo directivo en su conjunto centre y gestione los recursos, tanto humanos como materiales; hacia el desarrollo de un acompañamiento efectivo de los procesos pedagógicos de la escuela con la finalidad de impactar en el aprendizaje de las estudiantes. Sobre todo con la evidencia empírica que refleja la incidencia en el rendimiento de los estudiantes respecto a la calidad del director de un centro educativo (Dhuey y Smith, 2011).

El que una institución educativa no comparta sus metas y que estas no sean conocidas por la comunidad, es una práctica negativa que no contribuye a la promoción ni desarrollo hacia la mejora (Bender, 2017), pero peor aún, es aquella que no tiene un objetivo, ni una visión estratégica que permita generar planes de acción para la mejora.

El centro educativo no se plantea metas específicas para las cuales implemente acciones de mejora, lo que constituye una gran dificultad en el desarrollo de esta puesto que no proporcionan a la comunidad un sentido a sus prácticas, orientaciones por las cuales guiarse y menos aún una motivación clara respecto de un objetivo afín (MINEDUC, 2015).

En este sentido, tampoco se da cumplimiento a otros aspectos que son relevantes dentro de las competencias y funciones del equipo de liderazgo escolar, por ejemplo, aquellas que hacen referencia al desarrollo de capacidades profesionales de los docentes del centro (Bolívar, 2012; MINEDUC, 2015; Vaillant, 2016), puesto que esta área está limitada en acciones aisladas que no impactan la profesionalización ni en los aprendizajes de sus estudiantes.

Las prácticas pedagógicas predominantes en el centro educativo y fundamentalmente en el nivel de enseñanza media están enfocadas primordialmente al contenido, obviando aspectos relevantes del currículum que dicen relación con el desarrollo de habilidades y actitudes de los estudiantes. En este sentido, es posible evidenciar que existe un incumplimiento respecto de la cobertura de los programas de estudio de cada asignatura, puesto que según lo planteado en la Ley de Educación N° 20.370 en su artículo 30 que rige las Bases Curriculares de 7° a IV° medio, se determina que los objetivos generales deben desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes. En otras palabras, en el establecimiento, no se realizan los lineamientos básicos propuestos por la normativa vigente respecto de educación. A su vez, se evidencia una incoherencia con lo planteado en su propio Proyecto Educativo Institucional donde se explicita que el colegio entregará herramientas para el desarrollo integral de las estudiantes.

En relación con lo planteado anteriormente, Gardner (2010) manifiesta que en las escuelas, no solo se requiere la especialización de los docentes respecto de una disciplina determinada, sino que puedan ser ellos mismos capaces de liderar procesos de mejora que no solo aboquen a los conocimientos ni al desarrollo cognitivo, sino que se espera que el área procedimental, sean valoradas en conjunto con las habilidades

sociales, emocionales y actitudinales de los estudiantes y que esto a su vez, esté relacionado y vinculado a las características personales que cada niño tiene y a las formas en que construyen también sus conocimientos. Por lo anterior, no es posible, que un docente se centre en focalizar su trabajo pedagógico en solo un tipo de saber, sino que este debe velar por el desarrollo completo de sus estudiantes, comprendiéndolos y visualizándolos desde sus individualidades, contextos personales y experiencias previas.

### **1.3. Justificación del estudio**

El presente estudio, se fundamenta desde una relevancia social, en la importancia de solventar las necesidades planteadas, todo esto con la finalidad de poder focalizar el trabajo pedagógico hacia la mejora con un enfoque en el aprendizaje de las estudiantes del centro en cuestión, puesto que al desarrollar una propuesta enfocada en el liderazgo distribuido, los docentes del centro, se verán beneficiados directamente producto de la transformación de sus prácticas gracias a los espacios de reflexión, pudiendo realizar mejoras sostenidas.

El poder fortalecer el concepto de liderazgo escolar dentro de la institución educativa, y más aún, el liderazgo pedagógico, permitirá que quienes tienen incidencia en esta área puedan asumir la relevancia de su rol para el aprendizaje de sus estudiantes primeramente, pero también para el desarrollo profesional constante y sistemático de su equipo docente. En este sentido, se puede plantear que un liderazgo constituido como tal, que puede ser compartido por distintos participantes de la comunidad educativa, lo que se traduce en mejoras de las prácticas docentes (Bolívar 2017), construcción de metas y visión estratégica, sentido de pertenencia, compromiso y responsabilización en los procesos de mejora del centro.

La instauración de procesos reflexivos de carácter crítico, conlleva a los docentes a un plano ético y moral (Larrivee, 2008) que concibe el rol social de un docente, lo que puede verse proyectado ya sea en su práctica pedagógica directa con los

estudiantes, como a su vez en la colaboración con sus pares. En este sentido además, permite realizar un cuestionamiento sistemático con foco en los aprendizajes.

El poder trabajar colaborativamente por medio de comunidades de aprendizajes, conllevaría al planteamiento de una visión compartida, generación de sentido de pertenencia, participación de la comunidad educativa, instancias para la resolución de problemas, entre otros. De esta manera, es posible proyectar beneficios en términos prácticos, por ejemplo mediante la mejora de resultados de evaluaciones externas, lo que permitiría generar a futuro un aumento de matrícula.

#### **1.4. Objetivos del estudio**

##### 1.4.1. Objetivo general:

Diseñar una propuesta de fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los Coordinadores de Departamento de Enseñanza Media a través de la reflexión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje como estrategia para la mejora de las prácticas docentes.

##### 1.4.2. Objetivos específicos:

- ❖ Describir la dinámica de funcionamiento de los departamentos de asignatura para develar los enfoques que le subyacen.
- ❖ Develar las concepciones de liderazgo y de práctica pedagógica de los distintos participantes de la comunidad educativa.
- ❖ Diseñar un plan de mejora para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico focalizado en prácticas pedagógicas para la mejora de los aprendizajes.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. LIDERAZGO PEDAGÓGICO, UN FACTOR CLAVE**

El liderazgo, entendido como una influencia que moviliza a una organización en función de principios y objetivos en común (Horn y Marfán, 2010) es un elemento fundamental dentro del contexto educativo debido primeramente a su rol clave en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo anterior, es preciso destacar los aportes realizados por Barber y Mourshed (2007) quienes concluyen que el liderazgo es el segundo factor interno en la escuela que más incide en el logro de aprendizaje de los/as estudiantes después de los profesores. Debido a esto, es de suma relevancia que la institución tenga la claridad correspondiente respecto del rol que cumple en cuanto a aprendizajes se refiere.

Es importante primeramente distinguir las concepciones e implicancias de una dirección educativa fundamentada en la administración, de aquella que lo hace en función de un liderazgo pedagógico, puesto que es un factor crítico dentro de la articulación del centro educativo y la construcción de aprendizajes que se desarrollen en este (Bolívar, 2015; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu y Brown, 2010; Pont, Nusche y Moorman, 2008;). Frente a esto Day et al. (2010) destaca que la dirección de un establecimiento educativo, tiene uno de los roles más importantes dentro de este en relación al liderazgo y la promoción de cambio hacia la mejora, por ende, si este se encuentra enfocado hacia la gestión administrativo-burocrática, el establecimiento carecerá de una eficiencia y eficacia respecto de los aprendizajes de los estudiantes. Es por esto, que más allá de controlar y ordenar, como lo asume una dirección focalizada en la administración; es necesario que el líder, sea capaz de implicarse, motivar, y animar a la comunidad en pro del logro de metas y objetivos en común los que necesariamente deben estar enfocados hacia la construcción de aprendizajes de sus estudiantes.

En concordancia con lo señalado anteriormente, es necesario que en un centro educativo se desarrolle el liderazgo desde un foco pedagógico priorizando siempre, el aprendizaje de sus estudiantes y teniendo claridad respecto de su influencia dentro de este proceso (Mellado y Chaucono 2017; Bolívar 2017; MINEDUC, 2015; Bolívar 2012; Day et al, 2011; Leithwood y Louis, 2011; Elmore, 2010; Robinson et al, 2009; Marzano et al, 2005). Esto, se encuentra en directa concordancia con las políticas públicas que se encuentran vigentes en nuestro país, particularmente la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar que busca promover e instalar prácticas de liderazgo efectivo en los sistemas escolares que contribuyan a la mejora sistemática de estos.

En directa relación con lo señalado anteriormente, el MINEDUC (2015) plantea en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, un especial énfasis en el rol de un equipo directivo dentro de un establecimiento educacional, planteando que estos deben cumplir con ciertos principios, conocimientos profesionales y habilidades que en la dimensión práctica se traduce principalmente en la generación de una visión estratégica compartida, el desarrollo de capacidades profesionales, desarrollo y gestión de la institución educativa, gestión de la participación y convivencia de la comunidad educativa y finalmente, ser un líder pedagógico, que pueda monitorear y liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, un centro educativo debe contar con un equipo de liderazgo enfocado al desarrollo y construcción de aprendizajes de sus estudiantes en función de una serie de saberes y habilidades propias de su rol.

Un liderazgo pedagógico con foco en el aprendizaje, no basta que esté de manifiesto en una declaración de principios, sino que este requiere necesariamente del desarrollo de prácticas que sean coherentes con su definición (Leithwood y Louis, 2011), procurando que estas se centren en generar impactos positivos en la construcción de aprendizajes del estudiante. En relación a esto, los autores, destacan la acción de establecer expectativas o metas a nivel de comunidad, que estas logren generar un sentido de pertenencia y visión clara entre sus miembros teniendo siempre una focalización evidente en el progreso del aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes.

Para focalizar el liderazgo en el aprendizaje, es necesario que se logre identificar las oportunidades institucionales y así motivar, estableciendo valores primordiales. Así mismo, se encuentran también, aquella práctica orientada al desarrollo de las personas que trabajan en el establecimiento, donde se espera que el liderazgo del centro incentive, intencione o gestione procesos que contribuyan a potenciar capacidades de los miembros orientándolos así, a la mejora constante y sistemática.

Leithwood y Louis (2011) señalan dos áreas de gran relevancia, las que hacen alusión primeramente al rediseño de la organización, es decir, a la instauración de condiciones de trabajo que contribuyan de manera positiva al desarrollo de motivaciones y capacidades, por ejemplo, por medio de la generación de espacios y tiempos comunes para profesores, en los cuales puedan desarrollar procesos de planificación, reflexión, implicarse en toma de decisiones, resolver problemas, entre otras. Además, hacen referencia a la gestión de programas de enseñanza aprendizaje orientados hacia la coordinación del currículum y la promoción de recursos en pro del desarrollo de sus estudiantes por medio de la motivación y transmisión de confianza hacia sus profesores para la promoción de la innovación.

Es por lo anterior, que la labor de quienes ejercen el rol del liderazgo pedagógico en un centro educativo, puedan orientarlo siempre hacia el aprendizaje, que este, sea el foco principal de sus decisiones, forma de organización, estructuración de metas, entre otros elementos que se desarrollan dentro de una institución educativa, puesto que de esta manera se puede lograr resignificar la capacidad el establecimiento como una organización escolar (Maureira, Moforte y González, 2014).

## **2.2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

El desarrollo profesional docente, es claramente una necesidad vigente en nuestro país, es por esta razón que en Chile, la normativa actual, específicamente la Ley N° 20.903, crea un sistema que busca potenciar, valorar y consagrar la mejora continua

de los docentes como herramienta base a la mejora de los establecimientos educativos y su respectivo rol en la construcción de aprendizajes de sus estudiantes. Es en esta ley que se explicita, que cada profesor es responsable de su avance profesional, buscando siempre contribuir a la mejora del desempeño profesional por medio de la actualización y profundización de saberes disciplinarios y pedagógicos, favoreciendo reflexiones sistemáticas sobre la propia práctica de manera individual o colaborativa con pares u otros profesionales. Para esto, se agrega además, la importancia que los equipos directivos promuevan y faciliten el desarrollo de competencias pedagógicas y profesionales de los docentes de su centro.

En directa relación con lo manifestado anteriormente, la política pública chilena, hoy en día exige a los líderes de establecimientos educativos, propiciar, gestionar y potenciar el desarrollo profesional docente. En este sentido, el MINEDUC (2015), mediante el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, orienta a que los equipos directivos identifiquen necesidades de fortalecimiento en relación a las competencias de sus docentes y así generar diversas modalidades de desarrollo profesional para atenderlas. En este sentido, Murillo (2008) plantea que es de vital importancia que un centro educativo, motivado por sus líderes; pueda favorecer la formación docente constante, debido a que un centro no cambiará si sus profesores no lo hacen. Es decir que el cambio y mejora de un centro educativo está directamente relacionado con el de su equipo de profesores.

Con respecto al liderazgo escolar, este debe tener como característica central que sea para aprendizaje, y para esto, según variados autores necesariamente debe estar asociado al desarrollo profesional docente (Vaillant, 2016; Anderson, 2010; MINEDUC, 2015; Murillo, 2006). Frente a esto, Anderson (2010), manifiesta que la función e influencia del liderazgo directivo en cuanto a la mejora escolar, debe estar asociada principalmente al compromiso y ejecución de prácticas que permitan promover el desarrollo de las motivaciones docentes, el desarrollo profesional de sus habilidades y capacidades y las condiciones en las que se desenvuelven al momento de realizar sus labores. Agregando además, que el desarrollo profesional docente tiene una directa

relación con el mejoramiento de las habilidades, conocimientos, capacidades y prácticas docentes. En otras palabras, el liderazgo que se encuentra centrado en lo pedagógico, reconoce en los/as profesores un agente clave para el cambio y mejora, por lo que se preocupa tanto de su desarrollo profesional, como de sus condiciones laborales, asumiendo que de esta manera se verán influenciados de manera positiva los aprendizajes de los/as estudiantes.

Con respecto a las características del desarrollo profesional docente, diversos autores plantean que debe ser necesariamente atingente al contexto educativo atendiendo a necesidades de mejora propias del equipo docente (MINEDUC, 2015; Murillo, 2006; Leithwood y Riehl, 2005). Es importante que el fortalecimiento de las capacidades docentes, se plantee e implemente en base a una previa reflexión y reconocimiento de fortalezas y necesidades propias del establecimiento, puesto que debe ser contextualizado a los reales requerimientos del profesorado y del centro en general.

MINEDUC (2015) releva la importancia de que el equipo de liderazgo del centro educativo pueda identificar las necesidades y competencias a fortalecer de y entre sus profesores, esto mediante al análisis sistemático de prácticas y estrategias que se utilicen a modo de diagnóstico, puesto que de esta manera, permitirá diseñar, implementar y evaluar nuevas estrategias que traerán como consecuencia tener un impacto positivo en el mejoramiento de prácticas pedagógicas y así también, en la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes.

Los equipos directivos de los centros educativos, para poder hacer efectiva su condición de agentes movilizadores y ejercer influencia sobre su comunidad en pro de logro de metas en común, necesariamente, deben implementar prácticas asociadas a la gestión del desarrollo profesional, para esto, primeramente debe identificar y priorizar necesidades de fortalecimiento de las competencias de su equipo docente, generando así estrategias diversas (Bolívar y Bolívar Ruano, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014). También, es necesario que el liderazgo formal del establecimiento, evidencie una confianza en sus equipos, y que de esta manera busque promover otros líderes. Y,

finalmente, generar las condiciones apropiadas para instancias de reflexión y acción pedagógica de una manera organizada, intencionada y sistemática.

El desarrollo profesional docente, es un elemento clave del liderazgo pedagógico, se encuentra relacionado directamente con el mejoramiento escolar, tiene un impacto positivo en los aprendizajes (Vaillant, 2016; Bolívar, 2015; Anderson, 2010; Ávalos, 2007). En relación a lo planteado, Anderson (2010) manifiesta que el desarrollo profesional docente, tiene una conexión directa con la mejora continua de habilidades y capacidades pedagógicas de los docentes donde se logra integrar el desarrollo individual y colectivo para que se puedan generar diálogos pedagógicos de carácter reflexivo dentro de la comunidad educativa, lo que trae consigo una mejora de las prácticas pedagógicas del equipo docente, y que se espera que se traduzca en un desarrollo en la construcción de aprendizajes de sus estudiantes. Además, Fullan (2002) manifiesta que el cambio escolar está directamente relacionado con lo que hagan y piensen los profesores, razón por la que un centro tiene que potenciar el desarrollo de capacidades dentro de este, puesto que de este modo se puede orientar a la mejora.

### **2.3. LIDERAZGO DISTRIBUIDO**

En cuanto al desafío que implica el desarrollo de un liderazgo pedagógico y el rol que adquiere el líder en este contexto, es importante señalar que no es tarea de un sujeto determinado o de aquellos líderes que están formalmente identificados en una institución, sino de todos aquellos que pueden ejercer una influencia en la comunidad hacia la mejora (Bolívar, 2015; Maureira, Moforte y González, 2014; Harris, 2012; Elmore, 2010). Bolívar (2015) plantea que resulta ser una práctica incoherente y hasta contradictoria intencionar el desarrollo profesional docente o el aprendizaje colaborativo en función de un solo líder, puesto que, de esta manera no se visualizaría una responsabilidad colectiva y por ende la mejora no sería sostenible en el tiempo debido a que el compromiso para esto no es compartido por los distintos miembros y estamentos

que componen la comunidad educativa, lo que se traduce a su vez en trabajos aislados y sin un objetivo claro.

En coherencia con lo planteado anteriormente, es que diversos autores (Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017; Maureira, 2016; Garay, 2015; Harris, 2012; García, 2010) relevan la importancia que un establecimiento educativo sea capaz de generar y propiciar un liderazgo compartido entre distintos actores de la comunidad educativa, entendiendo tal proceso como enfoque de liderazgo distribuido, el cual es entendido por Ahumada et al. (2017) como aquel tipo de liderazgo que surge de las acciones cotidianas y que además involucra a las distintas personas responsables de una tarea, plan o proyecto.

Maureira (2016), plantean que el liderazgo, visto desde un enfoque distribuido, deja de situarse únicamente en la figura de la dirección de un centro educativo, sino que es posible extenderla hacia el rol de múltiples líderes que son capaces de ejercer cierta influencia en las prácticas de enseñanza. En función de lo anterior, es necesario reafirmar la importancia de este enfoque hacia la mejora del centro educativo desde la práctica del liderazgo distribuido en el cual se pueda comprometer a más agentes de la comunidad educativa a movilizar positivamente al centro en pro de potenciar la mejora continua de prácticas pedagógicas.

Es importante además, señalar que el liderazgo escolar, desde un enfoque distribuido influye positivamente en otros elementos propios de una escuela que avanza, debido a que como variados autores plantean (Ahumada et al. 2017; Cortez y Zoro, 2016; Montecinos, Aravena y Tagle, 2016; Vaillant y Marcelo, 2015; Anderson, 2010; Murillo, 2006; Leithwood y Riehl, 2005) cumple un rol clave en la mejora del centro, puesto que un liderazgo distribuido al permitir visualizar y valorar la importancia del rol docente en el liderazgo, actúa a su vez, como herramienta facilitadora hacia el impulso del desarrollo profesional docente y la generación de comunidades profesionales de aprendizaje. Murillo (2006) manifiesta al respecto, que este liderazgo permite romper

con el individualismo de las prácticas docentes, facilitando así un trabajo más eficiente, fortaleciendo factores débiles y potenciando a individuos destacados. En otras palabras, evidenciar un liderazgo distribuido donde se rompa con los esquemas verticalistas o de delegación, permite potenciar el desarrollo de aprendizajes por medio del mejoramiento de las prácticas docentes, debido a un trabajo colaborativo en relación a estas, además de una comunidad que asume su responsabilidad en conjunto en torno a los objetivos propuestos.

Es importante destacar que el liderazgo distribuido, no está asociado a la delegación o asignación de tareas desde un líder mayor hacia quienes ejercen un liderazgo no formalizado, o que nadie es responsable del desempeño general del establecimiento (Elmore, 2010), más bien, se debe entender como el resultado de un proceso en que la comunidad educativa construye un sentido, con objetivos y estrategias de mejora compartidas, por ende se asume que existe una responsabilización, iniciativa y cooperación de los distintos profesionales que la componen.

Lo que se condice con lo planteado por Harris (2014) quien manifiesta que esta distribución del liderazgo además, debe realizarse teniendo a la base la confianza, lo que implica que las relaciones interpersonales se construyan considerándola como elemento transversal y prioritario. Implicando así, que los directivos generen y desarrollen las competencias dentro de la organización propiciando el surgimiento de otros líderes, los cuales contribuirán al fomento de la colaboración profesional.

Entendiendo el liderazgo distribuido como una herramienta movilizadora que deja su característica verticalista hacia una horizontalidad, donde se comparten responsabilidades y labores; y, por sobre todo donde se potencian las capacidades de su equipos docentes. En este contexto, es posible visualizar a los líderes medios, los cuales según diversos autores (Cortez y Zoro, 2016; Leithwood, 2016, Montecinos, 2015) hacen referencia a otros liderazgos que se encuentran presente al interior de un centro educativo, y que tiene como principal característica que lo ejercen a nivel práctico en colaboración con sus colegas y pares.

Ahumada et al (2017) concluyen que en el contexto nacional urge la necesidad que los establecimientos educativos introduzcan cambios a nivel estructural con la finalidad de permitir el desarrollo y fortalecimiento de nuevos liderazgos, o en otras palabras de líderes pedagógicos medios, por ejemplo, por medio de la creación de departamentos de asignatura donde se generen instancias de diálogo, reflexión, análisis, entre otros, que permitan favorecer el desarrollo profesional docente a nivel interno o externo con otras instituciones educativas. En estos departamentos disciplinarios, existen los denominados coordinadores de departamento quienes tienen el potencial para desempeñarse como docentes pares líderes y que presentan una situación de ventaja en relación a la influencia que pueden ejercer en la calidad de las prácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de las asignaturas en las que se desenvuelven. Busher y Harris (2001) agregan además, que son agentes relevantes y primordiales para la generación de cambio y desarrollo dentro de las distintas áreas que intervienen. Estos liderazgos son esenciales en los programas de mejora escolar puesto que se enfocan tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el estar a cargo de un equipo de docentes que a la vez, son sus pares (Fitzgerald, 2009).

En directa relación con lo anterior, es importante que un establecimiento educativo propicie el desarrollo de un liderazgo distribuido con mira a los líderes medios en especial a aquellos que ejercen un rol determinante dentro de sus asignaturas, como lo son los denominados jefes de departamento. Todo esto, es coherencia con lo planteado por Cortez y Zoro (2016), quienes concluyen que es de suma relevancia poder promover a estos líderes medios a asumir su propia relevancia dentro del desarrollo profesional de los docentes pares con los cuales se desenvuelven, pero a su vez generar la necesidad de que ellos también se desarrollen.

#### **2.4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

En concordancia con lo expresado anteriormente, es que las comunidades profesionales de aprendizajes adquieren un rol fundamental dentro de la profesionalización docente, entendiendo como tal, aquellas instancias en que diversos grupos o comunidades de individuos aprenden juntos (Molina, 2005). En función de esta

conceptualización, es que cabe el cuestionamiento asociado a qué o cómo se “aprende juntos”, asumiendo el desafío que esto implica en el contexto escolar, puesto que no solo se logra con la intención de hacerlo, sino que tal como Krichesky y Murillo (2010) plantean, para que se pueda dar de manera efectiva una Comunidad Profesional de Aprendizaje, deben presentarse ciertas condiciones, por lo que es necesario gestionarlas para poder velar por el buen desarrollo de estas y aprovechar.

Muchas veces en el profesorado, no existe la cultura de compartir, debatir ideas, desarrollar estrategias y prácticas de manera conjunta, sino que prevalece un ambiente individualista y de aislamiento (Fullan, 2014; McLaughlin y Talber, 2001). En directa relación, Fullan (2014) manifiesta que dicho individualismo contribuye al desarrollo de malas prácticas. Por su parte, Bolívar Ruano (2014) señala que el desarrollo de comunidades de aprendizaje, es una estrategia efectiva para superar el aislamiento en que se desenvuelven profesionalmente los cuerpos docentes, por lo que es necesario intencionar de una manera minuciosa el desarrollo y conformación de estas comunidades, donde se trabaje en función de un apoyo teórico que sustente las prácticas y reflexiones que ahí se abarquen, todo esto con la finalidad de evitar, por ejemplo, construir sobre bases erróneas o falsas creencias.

La construcción de una comunidad de aprendizaje, es sin duda, un proceso complejo, en el cual intervienen diversos aspectos que inciden en menor o mayor medida respecto de esta. Senge (2008) hace referencia a la existencia de diversos obstáculos para la conformación de una comunidad, como por ejemplo, el tiempo, el compromiso de sus participantes, carencia de apoyos necesarios, entre otros.

Para que puedan generarse comunidades profesionales de aprendizaje de manera apropiada, es importante, que estén aseguradas, primeramente, con elementos básicos, como por ejemplo, contar con horas no lectivas suficientes y que estas estén sujetas a disposición horaria coherente con los objetivos y que a su vez sean instancias flexibles, puesto que no es posible crear comunidades que aprenden sin cambios a nivel estructural (Bolívar, 2015), por lo que sin el sustento de condiciones óptimas y necesarias para el desarrollo de estas comunidades es inviable alterar las malas prácticas

o crear cambios hacia la mejora del centro educativo, por lo que el rol de quienes lideran el centro, en este sentido, es propiciar los elementos ya descritos.

En concordancia con lo señalado, es que es posible y necesario, potenciar el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje desde los departamentos de asignaturas hacia la conformación de una comunidad que aprende, donde no solo se limiten estas instancias a compartir anécdotas u organizar alguna efeméride, sino que pueda desarrollarse en base al aprendizaje y desarrollo profesional colaborativo, donde el análisis y reflexión puedan ser propias de un nivel crítico potenciando así el desarrollo de una comunidad escolar que pueda facilitar el cambio, la mejora y la innovación desde la práctica (Krichesky y Murilo, 2011).

Es muy importante señalar que la colaboración dentro de un equipo de trabajo, no solo responde al hecho de trabajar con docentes, siendo esto, un factor relevante en el logro efectivo de dichas comunidades, es que su factor principal sea el trabajo colaborativo (Mellado y Chaucono, 2017), tal como señala Molina (2005), quien manifiesta que una comunidad que aprende debe serlo dentro de un contexto de colaboración mutua. Razón por la cual subyace la importancia de identificar necesidades y especificar prioridades de mejora en conjunto, a partir de los cuales se diseñe un trabajo cohesionado y participativo.

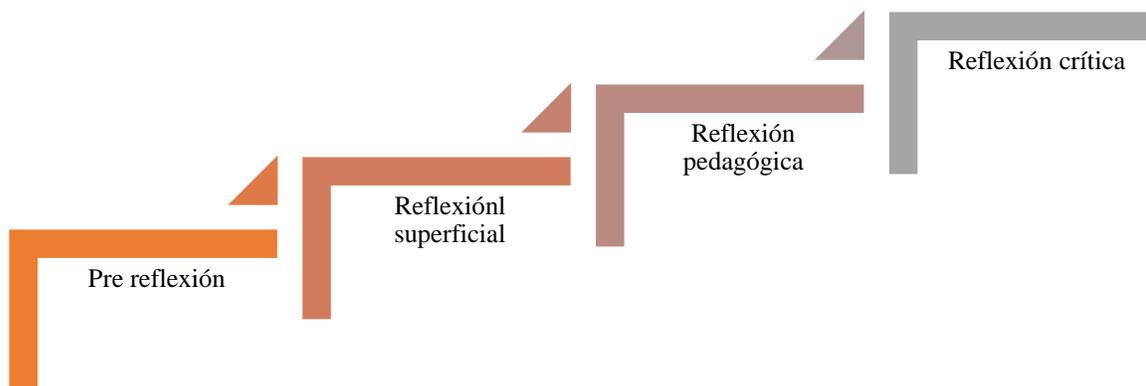
Un trabajo colaborativo entre los equipos docentes, es sin duda alguna, un elemento clave como se señalaba anteriormente, pero esto, no basta para garantizar el éxito de una comunidad profesional de aprendizaje, sino que también tiene que ser una instancia que propicie procesos reflexivos en cuanto a la propia práctica, puesto que como señalan diversos autores se ha evidenciado que cuando dichas instancias son permanentes, contribuye al cuestionamiento crítico de las creencias de los equipos docentes lo que repercute directamente en los enfoques, creencias y paradigmas de su comunidad (Serrano, 2010).

## **2.5. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA**

La reflexión es una competencia transversal del quehacer pedagógico y una responsabilidad profesional (MINEDUC, 2016), pero también, puede ser planteada como una estrategia clave en el proceso de mejora de un centro escolar. Es debido a esto, que es importante destacar su relevancia en el desarrollo de un fortalecimiento del liderazgo, puesto que no es posible comprender el cambio como una necesidad sin un proceso reflexivo que se encuentre a la base.

La reflexión es un elemento transversal a las “etapas” dentro de un proceso de mejora, y en este sentido, son diversos los autores que la categorizan en función de niveles (Domingo y Gomez, 2014; Rodrigues, 2013, García- Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Larrivee, 2008). Estos niveles varían de acuerdo a las investigaciones realizadas por los mismos pero se fundamentan en que existen categorizaciones relativas al proceso reflexivo y que varían una de otra de acuerdo a las implicancias sobre su práctica. En el caso de Larrivee (2008) realiza una diferenciación clara respecto a una fase inicial de reflexión a la cual denomina pre reflexión y que está enfocada principalmente hacia una mirada anecdótica y rutinaria del contexto pedagógico y que no implica una modificación de la práctica, a diferencia del nivel superior que denomina reflexión crítica que está orientado hacia las implicancias éticas y morales del docente con respecto a su rol como educador, por lo que necesariamente tiene una repercusión consciente de las acciones que desarrolla como profesor.

El desarrollo de la reflexión, conlleva necesariamente de un proceso paulatino de cuestionamiento, donde quien la vivencia, se espera que transite desde un nivel inicial a uno de mayor complejidad, como lo es también el cuarto nivel de reflexión señalado por Larrivee (2008), el cual hace referencia a una reflexión de carácter pedagógica y que se fundamenta por ejemplo, en conocimientos teóricos, empíricos, investigaciones; y que además se centra en la práctica como foco de mejora constante con la finalidad de repercutir en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, es decir, principalmente se enmarca dentro de un ámbito conceptual pedagógico y su objetivo es la mejora de la práctica.



*Figura N° 1: Niveles de reflexión planteados por Larrive (2008).*

Es importante señalar, que muchas veces el proceso de reflexión, visto de una manera lineal, está situado al final de un proceso en conjunto con la evaluación. Es aquí donde se hace hincapié en que ambos son elementos horizontales que permiten flexibilizar el desarrollo de la mejora. En directa relación Larrivee (2008) plantea que al no ser una herramienta o competencia lineal, se puede dar la situación que un profesor se encuentre de manera simultánea en más de una, puesto que como manifiesta Rodrigues (2013) está directamente vinculada con la acción pedagógica, la cual varía en función del contexto y situación.

La reflexión en el contexto educativo, como se señaló anteriormente es un elemento primordial que debe ser desarrollado de manera consciente y sistemática debido a que su rol dentro de la búsqueda de nuevas estrategias en el aula resulta de gran importancia (Lamas y Vargas- D'Uniam, 2016; MINEDUC, 2016; Rodríguez, 2013; Larrive, 2008; Brubacher, Case y Reagan, 2000). En directa relación, Lamas y Vargas-D'Uniam (2016), manifiestan que el cuestionar constantemente la práctica genera el desarrollo de un conocimiento pedagógico, el cual permite analizar el ejercicio docente y transformar la práctica.

En coherencia con lo señalado anteriormente, es de suma relevancia que una institución educativa, genere y condicione espacios de reflexión como agente de

movilización. Según Fullan (2010) la concepción que se tenga respecto al proceso reflexivo está directamente relacionada con el liderazgo pedagógico de un centro educativo, puesto que si es concebido como un elemento facilitador del cambio, es posible modificar la realidad en el aula.

Palomino (2017) señala que liderazgo de un profesor, adquiere cierta validación al momento de conocer integralmente a sus estudiantes, y que consigo sea capaz de distinguir necesidades, lo que está directamente relacionado con el proceso reflexivo que el docente desarrolle, debido principalmente a que este se encuentra presente en la etapa de diseño, de implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando que estos, son de carácter cíclico. Es decir, es posible determinar que el proceso reflexivo es fundamental en el quehacer pedagógico, sobre todo en la gestión de aprendizajes que realiza un educador.

Es importante mencionar que la reflexión sobre la acción permite modificar el hábito rutinario, mejorando las futuras comprensiones y acciones, convirtiéndose así en un aspecto clave en el proceso de aula, motivo por el cual, debe ser una práctica sistemática que permita conformar a su vez la identidad docente y legitimar su trabajo transformándolo así en un líder producto de su gestión pedagógica (Palomino, 2017).

La reflexión pedagógica, al focalizarse en la mejora de la práctica, se torna un elemento configurador de la práctica en cuanto a liderazgo dentro del aula pero a su vez, favorece la mejora del centro educativo potenciando la reflexión en diversos procesos formativos y en las acciones de liderazgo institucional, es decir, los actuales contextos educativos, requieren necesariamente que los líderes escolares tengan un conocimiento más profundo respecto a lo pedagógico y que consigo consideren la reflexión pedagógica como una oportunidad de cuestionamiento en relación a las creencias del profesorado (Mellado y Chaucono, 2017).

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Diseño**

El presente estudio se enmarca en la investigación educativa de metodología mixta (Bisquerra, 2004) correspondiente a un diseño de estudio de caso (Stake, 1998). El cual tiene un carácter evaluativo debido a que pretende comprender los procesos educativos asociados a prácticas de liderazgo y su distribución en un centro educativo para la toma de decisiones de mejora.

#### **3.2. Participantes**

Los participantes en el estudio fueron escogidos de manera intencional no probabilística (Bisquerra, 2004). La investigación consideró una muestra total de 50 participantes, de los cuales 39 son profesores de enseñanza básica y media de las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Historia, Orientación, Educación Física, Inglés, Artes y Música, dentro de los cuales se encuentran 8 coordinadores de departamento; 10 profesionales del equipo PIE y multidisciplinario del centro educativo: 3 psicólogas, 5 educadoras diferencial, una psicopedagoga y una fonoaudióloga; y la Directora del establecimiento.

Respecto a los participantes, es importante manifestar que el 92% corresponde a mujeres entre los 24 y 70 años; y el 8% restante corresponde a 4 hombres cuyas edades fluctúan entre los 26 y 68 años de edad.

Tabla N° 1

*Distribución de niveles de enseñanza y asignaturas participantes del estudio.*

<i>DEPARTAMENTO</i>	<i>N° Participantes Enseñanza Básica</i>	<i>N° Participantes Enseñanza Media</i>	<i>Total</i>
<b>Lenguaje</b>	3	3	6
<b>Matemática</b>	2	4	6
<b>Historia</b>	1	2	3
<b>Ciencias</b>	1	4	5
<b>Primer Ciclo</b>	7	0	7
<b>Educación Parvularia</b>			3
<b>Artes y música</b>	3	2	5
<b>Inglés</b>	1	1	2
<b>Ed. Física</b>	2	1	3
<b>Orientación</b>	1	1	2
<b>Multidisciplinario</b>	4	3	7

### 3.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información

Las técnicas utilizadas para poder reunir la información necesaria en este estudio, se fundamentan en el análisis de documentos, observación participante y aplicación de cuestionario abierto. En cuanto a los instrumentos son seis, los que iban dirigidos a los distintos participantes del estudio, tal como se evidencia en la tabla N° 2.

Tabla N° 2

*Técnicas, instrumentos y participantes de recogida de información.*

<b>TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<b>Análisis de documentos</b>	Escala de Criterio de evaluación.	Equipo directivo, profesores de aula.
<b>Observación participante</b>	Registro de observación	Profesores de aula
<b>Cuestionario abierto</b>	Cuestionario abierto de evaluación de la práctica pedagógica	Profesores de aula
	Cuestionario abierto de evaluación de Coordinación de Ciclo	Coordinadoras de ciclo
	Cuestionario abierto de evaluación de Líderes de Departamento	Líderes de Departamento
	Cuestionario abierto de evaluación de Dirección	Directora

La primera técnica utilizada se focaliza en la recolección y análisis de documentación de año 2017, ya sea, acta de consejo de profesores, acta de equipo directivo, carpetas de departamentos con las acciones y actividades realizadas, estos, fueron objeto de análisis en función de una escala de apreciación focalizada en los lineamientos de trabajo que se definían por departamento, la periodicidad de las actas, ya sea de asignatura o de equipo directivo, evidencias de las acciones y metas planteadas.

Se utiliza la aplicación y posterior análisis de un cuestionario abierto a todos los participantes docentes del estudio, el que es completado de manera individual y cuyo objeto de evaluación se focaliza en la práctica pedagógica, categorizado en cuatro dimensiones como presenta en la tabla N° 3. El primer ítem referido a 11 preguntas abiertas orientadas a aspectos como la valoración, barreras y necesidades de mejora de

la práctica, así como a las competencias docentes y estrategias de enseñanza. Respecto al segundo ítem, es necesario señalar que consiste en la construcción de un FODA respecto de la práctica pedagógica donde se solicita a los/as profesores, que puedan plasmar tanto sus principales fortalezas y debilidades como las amenazas y oportunidades que visualizan respecto de su práctica.

*Tabla N° 3*

*Dimensiones de cuestionario abierto Práctica Pedagógica.*

<b>INSTRUMENTO: CUESTIONARIO ABIERTO</b>		
<b>Objeto de Evaluación</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Pregunta o ítem</b>
<b>Práctica Pedagógica</b>	Rol docente y valoración de la práctica pedagógica	Ítem I: Preguntas 1-2-3
	Barreras de la práctica pedagógica y necesidades de mejora.	Ítem I: Preguntas 4-5-11
	Competencias, conocimientos y habilidades docentes para la práctica pedagógica	Ítem I: Preguntas 6-7
	Estrategias de enseñanza.	Ítem I: Preguntas 8-9-10
	Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la práctica docente.	Ítem II

También, se utiliza un cuestionario abierto como instrumento de recogida de información para develar concepciones y creencias con respecto a los elementos centrales de la presente investigación, es decir, liderazgo escolar, desarrollo profesional docente, comunidades de aprendizaje, trabajo colaborativo y reflexión pedagógica. Este instrumento está enfocado en cinco dimensiones (tabla N° 4) y consta de 13 preguntas, las cuales fueron respondidas por coordinadoras de ciclo, líderes de departamento y dirección del establecimiento. Este cuestionario fue construido utilizando como referente el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015).

Tabla N° 4

Tabla de especificaciones instrumento cuestionario abierto liderazgo escolar.

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO ABIERTO		
Objeto de Evaluación	Dimensiones	Pregunta
<b>Liderazgo escolar</b>	Concepción de liderazgo, relación con sus aprendizajes y características primordiales.	1-2-3-4
	Habilidades y Conocimientos profesionales de un líder pedagógico	5-6-7
	Desarrollo Profesional Docente	8-9
	Comunidades de aprendizaje	10-11
	Reflexión pedagógica	12-13

La observación participante fue una técnica de recogida de información utilizada principalmente para favorecer el análisis y comprensión de los procesos internos de cada departamento, cuyo objeto de evaluación son la práctica pedagógica y el liderazgo escolar, todo esto en coherencia con los otros instrumentos utilizados.

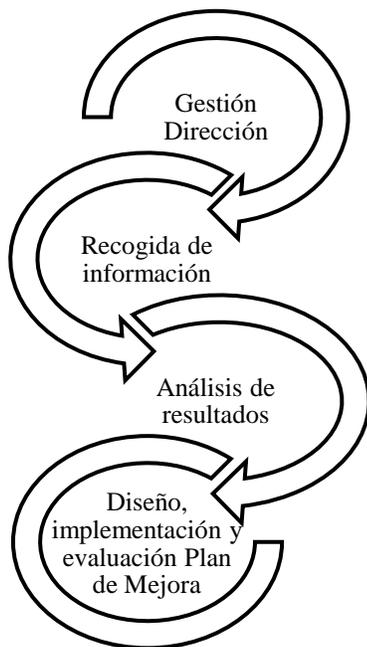
Es importante señalar, que los instrumentos utilizados en el presente estudio, fueron validados respecto de sus contenidos por docente guía de este trabajo de grado.

### 3.4. Procedimientos

Para poder realizar el presente estudio en el centro educativo en cuestión, fue necesario primeramente realizar la gestión para una instancia de conversación con la directora del establecimiento, a quien se le planteó el propósito de la investigación y los aportes de esta para la institución. Luego, se realiza el proceso de recogida de datos, donde se hizo la solicitud a la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica para acceder a documentación de año 2017 y realizar un análisis respecto a los procedimientos, rutinas

y estrategias de trabajo. Seguido a esto, se construyen instrumentos que permitan favorecer la comprensión de procesos y resultados; los cuales se encuentran enfocados en la práctica pedagógica y el liderazgo escolar en los distintos niveles de gestión de la comunidad educativa. En este sentido también, se realiza una observación directa en los departamentos por medio de la participación en sus instancias de reunión, con el fin de complementar la información recogida y poder realizar un análisis más completo y comprensivo respecto de sus prácticas, concepciones, creencias y necesidades.

Se realiza un análisis de la información recogida, la cual es contrastada por distintos elementos teóricos y empíricos que permiten comprender las dinámicas de funcionamiento del centro. Se informa respecto de los resultados de la investigación con los distintos niveles de gestión y liderazgo del centro con quienes se establecen lineamientos de mejora por medio de la elaboración de un plan para posteriormente realizar una implementación y evaluación en torno a su objetivo.



*Figura N° 2: Procedimientos del estudio.*

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1. Planificación y coordinación de los departamentos

Para describir los procesos de planificación y coordinación de los departamentos, fue necesario poder realizar un análisis de las actas de las instancias de reunión de estos, en las cuales se pudieron establecer ciertas prácticas que tienen incidencia directa en el desarrollo de cada departamento.

Mediante el análisis de registro de reuniones de departamento, se pudo observar que pese a existir una designación horaria semanal para el trabajo colaborativo por departamento, este no se realiza con la periodicidad correspondiente, sino que se evidencia que hay semanas en que este no se realiza, por lo que el trabajo sistemático se ve interrumpido, en ocasiones es a causa de calendarización de otro tipo de actividades, pero también porque existe un incumplimiento respecto de los horarios de los docentes, donde se han visto afectada las reuniones porque profesores se retiran antes del término de su jornada, o más bien, priorizan otras acciones.

*“Necesitamos tiempo para hablar sobre nuestros temas, sentimos que no tenemos los espacios para hablar de cosas que nos incumben como departamento”*  
(Profesor integrante del Departamento 3).

*“Hay reuniones en que tenemos que entregar resultados de algo que no es prioridad o no tiene mayor relación con nuestro departamento”* (Profesor integrante del Departamento 1)

Además, es posible evidenciar una desconfianza por parte de los docentes del centro hacia instancias de mejora y participación, puesto que muchas veces los acuerdos que se toman no son respetados o considerados. Esto, lo explicitan en el registro de reunión de departamento (Anexo N°5), el cual fue desarrollado por los docentes para que pudiesen presentar sus comprensiones y necesidades de forma colectiva como

unidad de trabajo. Los docentes además, manifiestan que solo son considerados al momento de realizar preguntas generales, las que más adelante no logran transformarse en algo concreto o que se relacione con lo que plantean.

*“Nos preguntan y preguntan cosas pero después ni se acuerdan” (Profesor 8)*

En las actas de reuniones, se evidencia que hasta el año 2017, se realizaba una designación de “jefe de departamento” por la dirección de la institución, la cual era retribuida con una hora de contrato, el criterio de elección no se especifica, pero se realiza a personas con horario completo de 44 horas.

En cuanto a la los objetivos de las reuniones de departamento y las acciones realizadas por estos, se focalizan en un trabajo designado desde la Unidad Técnico Pedagógica, la cual semanalmente hace entrega al “jefe de departamento” de una hoja para ser completada, la cual es la misma para todas las asignaturas. En este sentido, se observa que no existe un trabajo autónomo de cada departamento, el que pese a ser lo ideal, también puede sustentarse en las prácticas de incumplimiento de horarios que se describió anteriormente.

El trabajo colaborativo para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, según diversos autores (Hargreaves y Fullan, 2014; Bolívar, 2012; Escudero, 2011) debe ser desarrollado en función de sus propias necesidades de formación y mejora, lo que se condice también, con el desarrollo de prácticas que contribuyan a la conformación de una cultura de liderazgo basado en la distribución, donde los líderes medios puedan ser agentes movilizados en función de la responsabilización de sus pares.

#### **4.2. Concepciones pedagógicas y de gestión de líderes medios**

Las concepciones pedagógicas y de gestión de los líderes medios, coordinación de ciclo y Dirección, se obtuvieron por medio de la aplicación de un cuestionario abierto que contenía preguntas asociadas al liderazgo escolar, desarrollo profesional docente, comunidades de aprendizaje, reflexión pedagógica y trabajo colaborativo. Cada

instrumento fue entregado a los participantes señalados, quienes de manera libre y de acuerdo con sus saberes y experiencias previas, respondieron según su función.

Respecto a las preguntas asociadas al liderazgo escolar, la totalidad de los participantes, señaló que es un elemento primordial en el funcionamiento de una institución educativa e hizo referencia a la directora, o figura de dirección como agente principal en este aspecto, desmarcándose a sí mismos de su rol de líder de acuerdo a la función que desarrollan en la institución, es decir, que solo visualizan el liderazgo escolar en la dirección del establecimiento.

*“Es el grado de influencia que genera un director en la práctica educativa...”(Coordinadora 1)*

*“Es lo más importante dentro de un establecimiento, la calidad y el funcionamiento de un colegio depende de su líder (Director), él es el responsable del éxito del proceso de enseñanza aprendizaje” (Profesor 1)*

Lo anterior, se contradice con lo que plantean en la pregunta que hace referencia a quiénes dentro de un centro educativo pueden cumplir un rol de liderazgo, puesto que en este apartado, señalan que todo aquel que posea las características propias de un líder y que tenga la validación propia de sus pares. En este sentido, se puede señalar que si bien existe una concepción asociada al liderazgo distribuido, este es focalizado y priorizado en la dirección del establecimiento como figura clave y determinante.

*“Cualquier miembro de la comunidad que posea una competencia que permita la mejora continua de los procesos educativos del establecimiento y que cuente con la confianza y respaldo de los directivos para realizar un trabajo en equipo” (Coordinadora 1)*

Respecto a la relación entre liderazgo y aprendizaje, todos manifestaron que es obvia, puesto que este último depende de la toma de decisiones de un líder, pero dentro de esta aseveración, pese a que se solicitaba en el enunciado, ninguno de los participantes explicó cómo se podía evidenciar esta relación o cómo cada uno de estos

conceptos se podía trabajar en pos de una mejora, por lo que se evidencia que no existe una comprensión respecto a la incidencia del liderazgo en el aprendizaje, ni el rol que este cumple en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto puede deberse a que ninguno de quienes cumplen un rol de liderazgo en el centro, posee estudios respecto a este aspecto, lo que se traduce, en una visión limitada respecto a la influencia del liderazgo y su importancia dentro de los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior del centro.

*“El liderazgo escolar se relaciona directamente con el aprendizaje evidenciando las metas y objetivos propuestos” (Coordinadora 2)*

En relación a la pregunta en la que se hace referencia a las características que considera que son propias de un liderazgo escolar efectivo, existe en la mayor parte de los participantes una coincidencia respecto a la de plantear objetivos y metas claras, la cual atribuyen que es algo esencial. Claramente es un elemento clave dentro de un centro educativo, que se condice con variados planteamientos de la literatura (Bolívar, 2017; Harris, 2012), pero dentro de las respuestas, se explicita por parte de una Coordinadora de Ciclo, que *“se debe comunicar y socializar las metas y objetivos propuestos”*, es decir, se atribuye al líder la función de determinar metas y después hacerlas extensivas a los miembros de la comunidad.

Otro hallazgo importante de revelar es respecto a las habilidades que los participantes líderes consideran relevantes y primordiales para un liderazgo escolar efectivo, en este sentido, visualizan elementos como:

*“Conciliador de ideas, innovador en sus reuniones” (Profesor 3)*

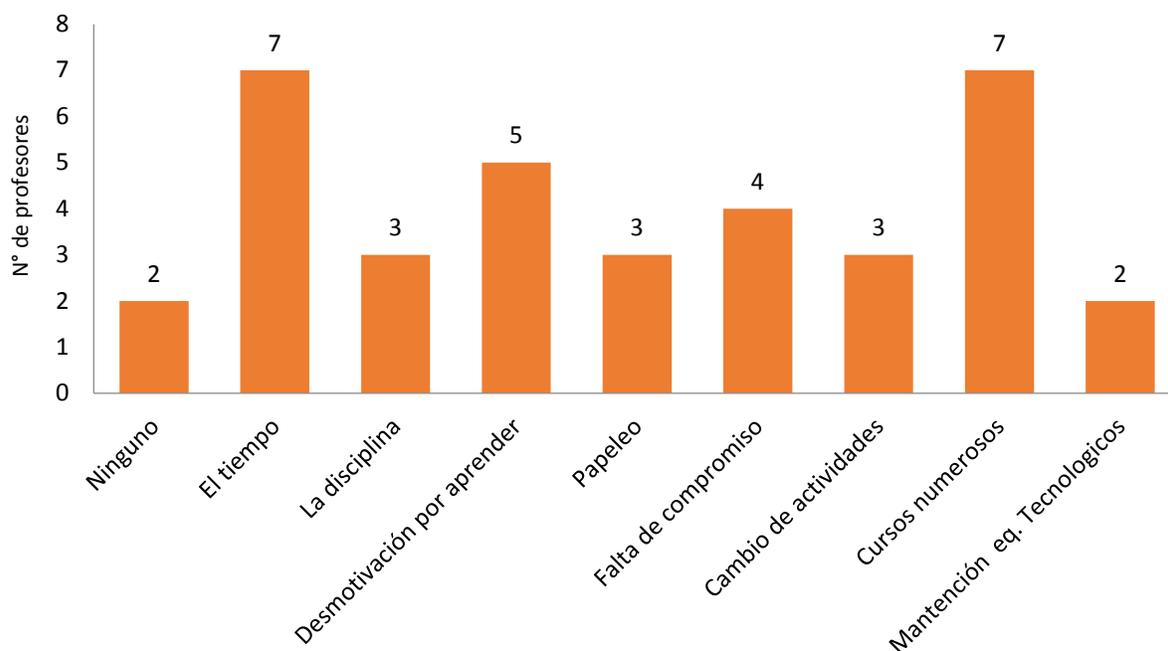
Al comparar las respuestas de los cuestionarios con el Proyecto educativo del centro, se visualiza cierto grado de coherencia entre estos, puesto que en el PEI se explicita un apoyo hacia el quehacer pedagógico, pero desde áreas que no precisamente tienen incidencia en el aprendizaje, además de hacer explícito la limitación del liderazgo del centro en el equipo directivo.

Así mismo se visualiza el perfil del director y equipo directivo hacia competencias o habilidades sociales, no proyectando los conocimientos profesionales y principios basados en el Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MINEDUC, 2015). Por lo que se desprende que las concepciones respecto a procesos de gestión están asociados a una visión que como comunidad se domina.

### **4.3 Autoevaluación de las prácticas pedagógicas del profesorado**

El profesorado de la institución educativa, manifestó por medio de un cuestionario abierto su autoevaluación respecto de sus prácticas pedagógicas. En base a este instrumento, es posible afirmar que la totalidad de los docentes, externaliza sus debilidades, es decir, plantea que las principales debilidades de su práctica pedagógica, radican principalmente en elementos ajenos a su responsabilidad y alcance según lo que plantean. Dichas debilidades, la manifiestan como, la baja motivación que se observa en las estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje, el escaso tiempo que poseen para el quehacer docente, la falta de compromiso de la familia de las estudiantes, lo numerosos que consideran a los cursos, entre otros aspectos donde se evidencia que la reflexión y autoevaluación no son competencias profesionales que los docentes tengan instauradas como práctica, sino que más bien, existe un marginamiento de su propio rol respecto del proceso de enseñanza aprendizaje, del cual no se hacen responsables.

En este sentido, aquellos elementos que los profesores mencionan como debilidades de su práctica docente coinciden con lo que ellos consideran como obstáculo para esta, en función de lo manifestado en el cuestionario realizado. Donde el mayor porcentaje señala y explicita las “debilidades” ya mencionadas como agentes que impiden el buen desempeño.



*Figura 3: Barreras que dificultan la práctica docente según opinión del profesorado.*

En la figura 3 es posible de observar que entre los docentes consideran que la cantidad de estudiantes por sala y el tiempo para realizar las actividades propias de su labor, son barreras que dificultan su práctica.

En el FODA realizado por los profesores, también quedan en evidencia ciertas contradicciones en sus elaboraciones, puesto que docentes manifestaban de igual manera las debilidades que son propias de cada uno, con las amenazas; lo que puede ser interpretado en que no existe un conocimiento real de lo que significa cada concepto, que se prefiere no dejar en evidencia las necesidades de mejora debido, o más bien que estas no son reconocidas como tales debido a que no existe una cultura reflexiva en relación a la propia práctica.

Respecto al apartado relacionado con sus fortalezas, un bajo porcentaje de docentes la completó y quienes lo hicieron, lo realizaron mayoritariamente en función de aspectos actitudinales asociados a habilidades sociales, por ejemplo, al compromiso,

inteligencia emocional, creatividad, entre otros. Esto, al relacionarlo con lo que ellos determinan como competencias pedagógicas, tiene una directa relación, puesto que como se observa en la figura 4, determinan que están focalizadas mayoritariamente hacia características actitudinales, dándole poca relevancia a aquellas que son propias del quehacer pedagógico, como lo son el proceso de diseño, implementación, evaluación y reflexión.

Es por lo anteriormente señalado que es posible afirmar que no existe una mirada comprensiva desde lo que implica ser profesor, sino que es percibido desde una acción puntual de su rol, como por ejemplo, planificar sus clases, o elaborar material de evaluación, evidenciando de esta manera que no existe una comprensión holística ni integradora de lo que son las competencias profesionales docentes.

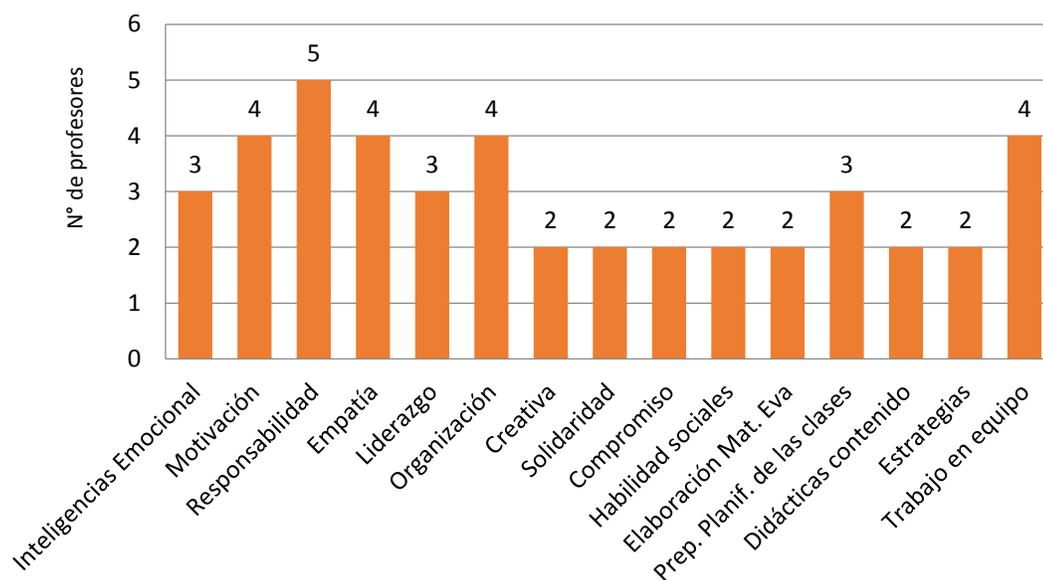


Figura 4: Competencias pedagógicas consideradas por los docentes del estudio.

En función de lo respondido en el cuestionario a la pregunta que hacía referencia a la principal labor docente (figura 5) los profesores nuevamente hacen referencia a aspectos actitudinales, por lo que es posible afirmar, que al concebir estas habilidades sociales como fortalezas, es porque su rol como docente es visualizado desde esta perspectiva, y esto, puede ser una de las razones por las cuales son también señaladas como competencias pedagógicas. Es por lo anterior, que es posible observar una distorsión de la función docente, donde no se plantea como primera necesidad formar estudiantes y velar por la construcción de sus aprendizajes. Esto, puede ser a consecuencia de las escasas instancias de perfeccionamiento que los docentes tienen a lo largo de sus carreras, el mal entendimiento y a la vez la poca claridad que se explicita en la misión y visión del establecimiento; en conjunto con el nulo trabajo de la reflexión como agente de cambio y mejora.

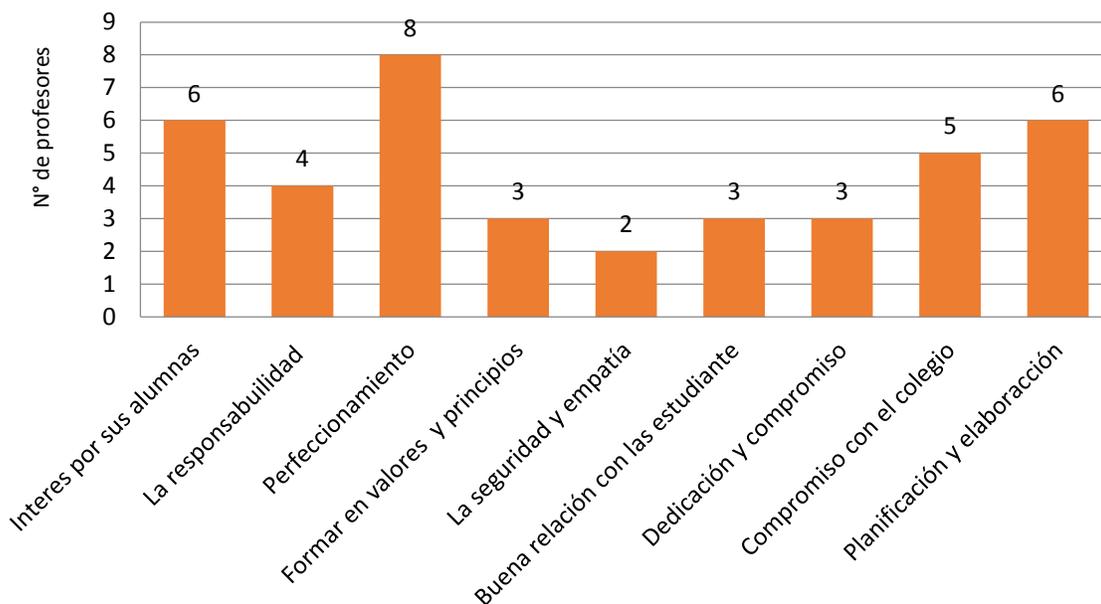
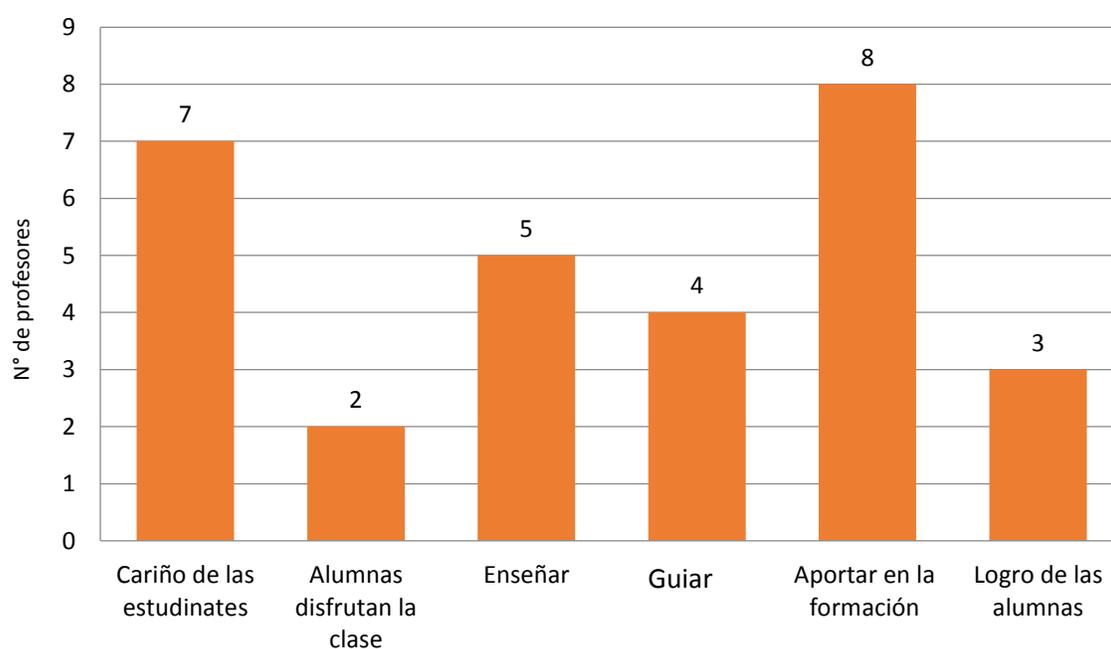


Figura N° 5: Principal función de un docente según los profesores del estudio.

El proceso de autoevaluación, consideró dentro de las preguntas del cuestionario abierto, los elementos que más satisfacción le generaba a cada docente (Figura N° 6) en función de su rol como educador, ante esto, y en concordancia con lo planteado anteriormente, se reafirman los elementos afectivos, como por ejemplo, el cariño de las estudiantes. Pese a esto, resulta interesante el apreciar que ninguno de los profesores participantes señaló como foco de satisfacción el aprendizaje de sus estudiantes, lo que permite evidenciar que no existe una visión compartida respecto a metas y objetivos.



*Figura N° 6: Principal satisfacción docente según profesores del estudio.*

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Entendiendo el liderazgo como una influencia sobre el actuar o pensar de otros (Horn y Marfán, 2010), es importante destacar que este debe de ser desarrollado desde una visión estratégica de acción, debido principalmente a la cantidad de elementos que inciden y que pueden en su conjunto contribuir o no hacia un desarrollo profesional efectivo y consiga a un mejoramiento del centro escolar. Lo que sin duda muchas veces no es previsto al momento de realizar planes de mejora, traducándose así en aprendizajes experienciales fundamentados en la investigación acción.

Debido a lo anterior, es importante que de manera previa al querer realizar prácticas de mejora, se realice un análisis de los distintos aspectos involucrados, ya sean creencias, concepciones, prácticas, culturas internas, entre otros, es decir, que primeramente se pueda recabar información de las distintas conceptualizaciones por ejemplo, como es un aspecto clave en la presente investigación; respecto de lo que significa liderar, y de ahí, referenciar en qué paradigma se está trabajando para poder proyectarlo de manera coherente y colaborativa hacia lo que es una mejora sólida y consistente. Esto debido a que en la presente investigación se pudo determinar que los conceptos entendidos por docentes, coordinadores de departamento y equipo directivo, no son compartidos, son diversos, no responden a un liderazgo pedagógico de manera comprensiva, lo que incide notoriamente en la búsqueda de un plan de mejora con criterios aunados, transversales y comunes a los miembros de la comunidad.

Es por lo anterior, que el desarrollo de la etapa diagnóstica y de autoevaluación como proceso, resultaron ser complejas, puesto que de parte del equipo directivo se manifestó una resistencia explícita al proceso de cambio como acción de mejora, y haciendo extensiva una oposición al desarrollo entre los líderes medios del centro escolar. En este sentido, se desprende que no existe una comprensión clara respecto al liderazgo escolar centrado en el proceso pedagógico, sino que más bien prima una

mirada tradicional donde el control y el quehacer docente se refiere a acciones mecánicas que carecen de un propósito reflexivo, y que por ende, limita las posibilidades de cambio desde un enfoque orientado a la mejora, lo que se contradice con lo planteado por Hargreaves y Fullan (2014), quienes señalan que el directivo tiene que involucrarse con los procesos de mejora y movilizar el capital profesional del centro escolar.

Es importante señalar que sin duda alguna, este tipo de situaciones son un elemento clave y fundamental que como gestor se debe tener en consideración, puesto que pese a que se realice un proceso de mejora en el liderazgo a nivel medio, es importante que quienes tienen roles formales de liderazgo puedan comprometerse y hacerse parte, para así contribuir a la generación de una visión compartida, la que es imprescindible para el desarrollo de prácticas de liderazgo; pero además, es relevante que se involucren en el proceso de mejora puesto que la dirección de un centro educativo debe ser responsable de activar la capacidad interna de cambio y mejora (Hopkins, 2013).

Pese a las diferencias en relación a lo que entienden los actores del proceso pedagógico respecto al significado de liderazgo escolar, existe una transversalidad, puesto que en su gran mayoría el concepto es asociado a lo que es un trabajo dirigido desde un estatus jerárquico dentro de la organización y que en caso de los docentes participantes, es vinculado a la figura de un jefe en algunos casos. Esto, sin duda constituye una realidad dentro del centro educativo, puesto que es visualizada principalmente la figura de Unidad Técnico Pedagógica como un ente fiscalizador que cumple un rol de liderazgo, lo que no se condice con lo manifestado por Barber y Mourshed (2008) quienes destacan en sus escritos, que los establecimientos educativos donde sus equipos directivos o agentes de liderazgo centren su tiempo, esfuerzo y recursos en acciones que no tienen una relación directa o impacto de manera directa o indirecta; en los procesos de mejora de la enseñanza en sus instituciones contribuyen finalmente a limitar el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto del proceso de autoevaluación del presente estudio, es importante señalar, que pese a que contaba con una etapa diagnóstica, este es considerado en la transversalidad de su significado, no acotándolo a una instancia formal de recogida de información, sino que a una reflexión constante de acuerdo al desempeño. Pese a lo anterior, resulta ser un proceso complejo en el contexto del centro escolar, puesto que como se ha manifestado, no existe una cultura reflexiva a la base del quehacer pedagógico, lo que dificulta directamente la visualización de necesidades de mejora como requerimiento personal de los docentes y líderes medios, donde es posible determinar que se basa en una reflexión inicial de carácter anecdótica, y no deliberativa como señala Rodríguez (2013).

También, el liderazgo escolar es considerado y fundamentado desde las acciones de una administración de manera transversal en los participantes; el que también lo denominan como “papeleo” y que visualizan que está limitado a cargos oficialmente asignados para cumplir este rol y que muchas veces son traspasadas hacia los docentes agregando trabajo adicional a su quehacer, acción a la agregan que no tiene sentido realizarla, puesto que no existe el tiempo para esto y que además, no corresponde a sus funciones. Además, es posible visualizar que el equipo de liderazgo del centro educativo no realiza prácticas que sean coherentes con su rol, donde se proyecta una gestión enfocada en la burocratización del centro escolar, lo que claramente en el contexto educativo actual resulta ser insuficiente (Bolívar, 2017).

Distintos miembros de la comunidad educativa, plantean que el liderazgo escolar es una función que está limitada al área de trabajo solo de quienes ocupan un cargo formal dentro del centro educativo, ya sea Dirección, Dirección administrativa, Unidad Técnico Pedagógica o Coordinación de Ciclo, invisibilizando así la opción de poder generar espacios de liderazgo desde una horizontalidad representativa del cuerpo docente y consigo a la responsabilización en procesos de mejora, lo que se contrapone con lo planteado por Leithwood y Rihel (2005) quienes reconocen que el liderazgo de un centro educativo no puede ser ejercido desde una designación formal o por un departamento específico dentro de este, sino que más bien este debe ser compartido pese

a que en ocasiones no se cuenten con los mismo recursos, tiempo, competencias, entre otros.

En coherencia con lo señalado, Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) hacen referencia a que hoy en día en las instituciones educativas se presenta la necesidad de que existan docentes líderes que puedan conducir procesos educativos de una forma efectiva que contribuyan a su propio desarrollo profesional y de sus pares que impacten en sus competencias pedagógicas para desarrollar el aprendizaje de sus estudiantes de una forma holística en contextos que implican en ocasiones ciertas dificultades, por lo que es necesario que el liderazgo escolar tenga una comprensión cabal respecto de sus atributos y alcance al interior de un centro educativo de parte de todos sus actores, considerando a los profesores como agentes líderes dentro de este que pueden de igual manera propiciar prácticas que contribuyan a que la institución cambie.

En este sentido además, se visualizan prácticas como por ejemplo, imposición de lineamientos pedagógicos, no inclusión del cuerpo docente en algunas decisiones que competen directamente en su quehacer laboral, falta de instancias en que el equipo de profesores manifieste sus inquietudes o propuestas, o en ocasiones cuando estas se logran plantear, no son consideradas. Estas acciones que manifiestan los profesores en distintas situaciones, no son coherentes ni se ajustan con los lineamientos ministeriales vigentes ni con las diversas investigaciones que existen hoy en día respecto del liderazgo escolar.

El MINEDUC (2015) en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, hace referencia a ciertos principios y habilidades que potencian un liderazgo efectivo dentro de un contexto determinado como lo son la gestión flexible para el cambio, es decir, que se desarrolle de una manera contextualizada donde la rigidez impositiva no sea parte de sus procesos, dando lugar hacia construcciones participativas, coherentes y atingentes; construcción de ambientes de confianza, se espera que sea percibida por los distintos integrantes de la comunidad educativa y que esta forme parte de una cultura interna que permita gestionar y liderar procesos de mejora del centro de

una manera eficaz, donde sus actores puedan sentir que son parte de estos y que por ende son responsables también de poder hacerlos vida dentro de la institución.

En relación a quienes son parte del equipo directivo y de liderazgo del centro educativo respecto de su concepción de lo que es el liderazgo escolar manifiestan tener apreciaciones que distan de los actuales lineamientos ministeriales e investigaciones en esta área, pese a que se evidencia una cierta tendencia a asociarlo a procesos pedagógicos, se infiere que no existe una comprensión global de lo que esto implica, puesto que solo dos de siete integrantes, declaran una mayor amplitud del concepto de liderazgo, proyectándolo hacia su rol pedagógico dentro del centro escolar, categorizándolo como foco principal dentro de sus funciones, pudiendo aproximarse así a las orientaciones de las políticas públicas de fortalecimiento a esta área en nuestro país. Esto, evidentemente se contrapone a las necesidades vigentes del contexto educativo, donde se exigen que los líderes asuman un liderazgo pedagógico real (Mellado y Chaucono, 2017).

En cuanto a los coordinadores de departamento, estos fueron elegidos de manera participativa por los integrantes de cada uno durante el mes de abril, de acuerdo a lo determinado por el equipo directivo, quienes optaron evitar una posible apreciación de imposición en los procesos internos de cada departamento. Esto en primera instancia puede ser interpretado como una práctica que contribuye a la democratización y participación de los procesos de liderazgo del centro educativo, puesto que se promueve la responsabilización y descentralización, pero al analizar los criterios con los que cada departamento realizó su elección se evidencia que lo hizo, en algunos casos al azar, en otros por considerar que era quien tenía más tiempo, y otras razones, pero en ninguno de los casos se consideraron aspectos de mayor profundidad e incidencia en el proceso pedagógico y liderazgo, como por ejemplo: mayor experiencia en aula, visualización de características de un líder que pudiese contribuir a la influencia positiva dentro del departamento, actualizaciones respecto de temáticas como currículum, evaluación y otras que influyen en su labor en aula; por dominio disciplinar, entre otras.

La reflexión, comprendida como una competencia pedagógica transversal, no es una práctica instaurada ni valorizada dentro del centro educativo como tal, sino que es visualizada desde la superficialidad como una actividad propia del quehacer pedagógico enfocada desde la anécdota, considerada como un elemento que se encuentra posterior a la evaluación, por lo que se infiere que el proceso pedagógico es concebido de una manera lineal, limitándose así a una reflexión inicial en la que no se observa una claridad de lo que significa realmente esta competencia, evidenciando además, que se percibe que los procesos de diseño, implementación y evaluación no requieren de una reflexión en sí mismos

Perrenoud (2007) considera que es de vital importancia, poder reflexionar durante la acción y su respectivo diseño en función de la diversidad de variables que inciden en el proceso pedagógico, puesto que de esta manera es posible distinguir, por ejemplo, comportamientos de estudiantes ante determinadas estrategias o actividades de aprendizaje y poder decidir respecto de estas, ya sea evitarlas, modificarlas, variar modalidades, tiempos, entre otros. Es por lo anterior que es necesario poder guiar los procesos reflexivos del centro, hacia prácticas sistemáticas que sean coherentes con el impacto que esta tiene en relación a los aprendizajes cuando son realizadas en un nivel crítico y de manera consciente, donde sus protagonistas sean capaces de modificar o mejorar sus propias prácticas en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes.

Es posible visualizar como gestor que pese a que se realiza un avance respecto de las estructuras organizativas del centro como es el caso de la asignación de horas exclusivas para el trabajo por departamento, no ocurre de la misma manera con las competencias asociadas para el trabajo colaborativo a realizar durante este tiempo, lo que sin duda, permite visualizar la necesidad de que estos procesos se desarrollen de manera conjunta, donde la gestión permita generar la movilización tanto de estructuras procesos y competencias, debido principalmente que sin la generación de cambios en una estructura institucional y por consecuencia en las condiciones de trabajo, no se modificarán las rutinas pedagógicas diarias (Bolívar, 2017).

Sumado a un proceso de reflexión desde la gestión, es importante destacar, que el presente estudio, pese a que se focalizaba en la mejora de procesos de liderazgo con prácticas y estrategias enfocadas a la gestión desde un enfoque transformacional; se presentaron dificultades al no considerar el desarrollo conjunto de las competencias pedagógicas vinculadas y necesarias para este proceso, lo que sin duda, repercute y dificulta, es decir, si bien las estructuras (tiempos-espacios) movilizan, es necesario que lo hagan a la par las competencias, procesos y estrategias.

En función del análisis de resultados y de los procedimientos realizados en el presente estudio, es posible determinar que independiente de los procesos y estrategias que se gestionen en un centro educativo, existe un elemento determinante al momento de realizar prácticas hacia la mejora, el cual radica en la confianza que exista en la comunidad escolar como espacio colaborativo. La confianza tanto en términos de profesionalismo de sus actores, como también de los procesos. Esto debido a que el desarrollo de relaciones basadas en el respeto y la confianza es una necesidad en la institución educativa, puesto que fortalecer el trabajo colaborativo de una mirada productiva de interdependencia docente, resulta ser un elemento clave en el desarrollo de la comunidad (Bolívar, 2017).

Lo descrito anteriormente, se complementa con lo señalado por Leithwood (2009), quien hace referencia a que dentro del trabajo de un profesor, tanto dentro como fuera del aula inciden de manera directa las condiciones laborales imperantes en la escuela, puesto que el liderazgo de los directores influencia en la percepción docente respecto a su trabajo y el impacto de esos sentimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, el desarrollo de la confianza.

Respecto de los procesos de mejora desarrollados en el presente estudio, desde una mirada reflexiva, es posible cuestionar qué elementos pudiesen haber sido abarcados de una manera distinta o qué elementos son necesarios de mejorar. En este sentido surge el análisis relacionado al planteamiento del problema, el que si bien es evidente desde una mirada comprensiva, para los participantes puede que no haya sido

tema de discusión, lo que claramente incide en el proceso de mejora, debido a lo imprescindible de una visión compartida.

Es posible asegurar que la instauración de procesos de mejora fundamentados en un liderazgo centrado en el aprendizaje y por ende, desde una lógica no verticalista sino distribuido, resulta ser un gran desafío, esto debido a que establecer un plan de mejora donde sus principales líderes no tienen una comprensión cabal respecto de su rol, indica que las acciones primeramente deben enfocarse hacia un proceso transversal de reflexión, puesto que de esta manera se podrá consolidar la mejora de los aprendizajes.

**CAPÍTULO VI**  
**PLAN DE MEJORA**

A partir de la recogida de información y su respectivo análisis, es posible determinar que los procesos de evaluación desarrollados por los docentes, coordinadoras de ciclo, líderes de departamento y Directora del establecimiento tienen un gran valor para los procesos de mejoramiento de la institución, puesto que permiten generar el diseño de un plan de mejora que pueda focalizarse en las necesidades halladas en el presente estudio en relación a la incidencia del liderazgo escolar de carácter distribuido para la mejora de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

El presente plan de mejora, es diseñado en función de lineamientos generales de prácticas y acciones las cuales serán desarrolladas, implementadas, valoradas y evaluadas por cada departamento de asignatura de forma coherente con sus propios contextos y necesidades específicas.

*Tabla N° 5*

*Objetivos Plan de Mejora*

<b>PLAN DE MEJORA LIDERAZGO PEDAGÓGICO COORDINADORES</b>	
<b>DEPARTAMENTO</b>	
Objetivo General	Fortalecer el liderazgo pedagógico de Coordinadores de Departamento por medio de la reflexión e implementación de instancias de colaboración.
	Reflexionar respecto al rol de los Coordinadores de departamento en el liderazgo pedagógico del centro y su incidencia en la mejora de los procesos de aprendizaje.
Objetivos Específicos	Instaurar prácticas de trabajo colaborativo en función de los principios de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
	Definir e implementar prácticas de liderazgo pedagógico

---

desde los departamentos que permitan mejorar los aprendizajes de las estudiantes.

Evaluar el impacto del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes de las estudiantes.

---

Es necesario señalar, que pese a que en el plan que se presenta a continuación (Tabla N° 6) se expresan ciertas prácticas en un orden correlativo, estas no necesariamente son planteadas desde una mirada lineal de acción, por ejemplo en el caso de la implementación de acciones de mejora, estas son concebidas desde un enfoque de transformación de la práctica desde una transversalidad, y no necesariamente al final, como se evidencia en la tabla N° 7. Señalar además, que este proceso lo realiza cada docente desde su desarrollo profesional y reflexión de la práctica, pero que se media desde la gestión, para la generación de reflexiones y acciones.

Tabla N° 6

*Plan de mejora*

<b>Objetivo</b>	<b>Necesidad de Mejora</b>	<b>Práctica de mejora</b>	<b>Medio de verificación</b>
<b>Objetivo 1</b>	Actualización respecto del liderazgo escolar con foco en el aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexión del liderazgo pedagógico de Coordinadores de departamento y su incidencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Analizan su rol de líderes pedagógicos reflexionando respecto a la incidencia en los procesos de aprendizaje realizados en aula.</li> <li>1.2 Revisión de documentación respecto a liderazgo pedagógico y prácticas de enseñanza aprendizaje.</li> <li>1.3 Reconocer principales desafíos y fortalezas respecto de sus características para el desarrollo de un liderazgo pedagógico focalizado en el aprendizaje</li> <li>1.4 Reflexionar respecto a la modalidad de trabajo actual con una referida al desarrollo de liderazgo distribuido con foco en el aprendizaje.</li> </ol> </li> </ol>	<p>Acta de Reunión</p> <p>Diseño y planificación de acciones de liderazgo focalizadas en el aprendizaje</p>
<b>Objetivo 1</b>	Reflexión en torno a las implicancias del liderazgo distribuido en la mejora de aprendizajes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Análisis crítico y reflexivo de documentación referida al liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido y líderes medios con foco en la mejora de aprendizajes.               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Lectura compartida de textos asociados a</li> </ol> </li> </ol>	<p>Acta de Reunión</p>

		liderazgo distribuido y líderes medios para el aprendizaje.	Diseño y registro de implementación de prácticas pedagógicas para el aprendizaje.
		2.2 Taller crítico reflexivo en torno a las lecturas, sus aportes, diferencias, estrategias, entre otros.	
		2.3 Explican relevancia del liderazgo en el proceso de enseñanza aprendizaje.	
<b>Objetivo 2</b>	Trabajo Colaborativo entre docentes.	3. Reflexionar en torno al Trabajo Colaborativo y la importancia de la Comunidad Profesional de aprendizaje como estrategia clave para la mejora de aprendizajes de los estudiantes.	Acta de Reunión de Departamento. Diseño y registro de implementación de actividades de aprendizaje.
		3.1 Realizan lectura de documentos asociados al trabajo colaborativo y las Comunidades Profesionales de aprendizaje.	
		3.2 Realizan Taller reflexivo en torno a las lecturas y sus implicancias en la mejora de aprendizajes con proyección a las prácticas pedagógicas realizadas a diario en aula.	
<b>Objetivo 2</b>	Comunidades de aprendizaje	4. Formación de Comunidades de aprendizaje como estrategia de mejora.	Acta de Reunión de Departamento. Diseño y planificación de instancia de trabajo colaborativo.
		4.1 Reflexionar en torno a la importancia del trabajo colaborativo y la reflexión para la mejora de prácticas pedagógicas focalizadas	

		en el aprendizaje.	Diseño y planificación de actividades pedagógicas colaborativas.
		4.2 Se conforman Comunidades de aprendizaje de acuerdo a niveles y asignaturas a fines.	
		4.3 Se constituyen horarios y espacios de trabajo.	
<b>Objetivo 2</b>	Instancias de autoevaluación respecto de la práctica pedagógica.	5. Autoevaluación de las Comunidades de Aprendizaje respecto a sus fortalezas necesidades de mejora de la práctica pedagógica. 5.1 Analizan resultados obtenidos en el presente estudio. 5.2 Comparten impresiones y focalizan necesidades de mejora y fortalezas. 5.3 Priorizan y ordenan lineamientos pedagógicos.	Acta de Reunión de Departamento.
<b>Objetivo 2</b>	Instancias de reflexión de resultados de aprendizaje y uso de datos.	6. Análisis crítico y reflexivo en torno a resultados internos y externos. 6.1 Revisan resultados SIMCE, PSU, evaluaciones de nivel y otros que permitan develar información relevante respecto de la práctica pedagógica. 6.2 Desarrollan talleres reflexivos en torno a resultados, en cuestionamiento sistemático de la propia práctica pedagógica.	Acta de Reunión de Departamento. Resultados de aprendizaje.
<b>Objetivo 2</b>	Instancias de reflexión de la práctica pedagógica.	7. Reflexión en torno a la práctica pedagógica para la mejora de aprendizajes.	Acta de Reunión de Departamento.

		7.1	Analizan Bases Curriculares, Programas de estudio y reflexionan en función de sus características.	Actividades de aprendizaje (diseño, planificación, registro de implementación y evaluación).
		7.2	Comparan su práctica respecto de los lineamientos y enfoques sugeridos en la documentación analizada.	
		7.3	Discuten, analizan y cuestionan sus prácticas en función del proceso de enseñanza aprendizaje.	
		7.4	Definen necesidades de mejora y fortalezas a través de un proceso autoevaluativo.	
<b>Objetivo 3</b>	Plan de trabajo coherente con las necesidades propias de cada departamento.	8.	Diseño de plan de trabajo Comunidad de aprendizaje con la finalidad de que tenga un impacto en la mejora de aprendizaje de sus estudiantes.	Acta de Reunión de Departamento. Plan de mejora.
		8.1	Definen prioridades de trabajo de la Comunidad de Aprendizaje.	
		8.2	Definen objetivos y metas en común.	
		8.3	Plantean estrategias de trabajo para el logro de objetivos propuestos.	
		8.4	Determinan plazos y medios de verificación.	
<b>Objetivo 3</b>	Prácticas de mejora en el aula	9.	Implementar acciones de mejora en aula de acuerdo a necesidades de cada Comunidad de Aprendizaje	Registro libro de clases, planificación, evaluaciones estudiantes.
<b>Objetivo 4</b>		10.	Evaluar Plan de Trabajo desarrollado.	Acta de Reunión de Departamento.
		10.1	Analizan impacto del plan de trabajo en el	

	aprendizaje de las estudiantes.	Resultados de aprendizaje.
10.2	Determinan necesidades de mejora y elementos positivos.	
10.3	Definen lineamientos a mejorar y a potenciar.	
10.4	Comparan y reflexionan en relación a avances de la asignatura.	

Tabla N° 7

*Cronograma Plan de mejora*

ACCION	MES									
	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.
Reflexión del liderazgo pedagógico de Coordinadores de departamento y su incidencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis crítico y reflexivo de documentación referida al liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido y líderes medios con foco en la mejora de aprendizajes.	X		X		X		X		X	
Reflexionar en torno al Trabajo Colaborativo y la importancia de la Comunidad Profesional de	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

aprendizaje como estrategia clave para la mejora de aprendizajes de los estudiantes.										
Formación de Comunidades de aprendizaje como estrategia de mejora.	X	X	X							
Autoevaluación de las Comunidades de Aprendizaje respecto a sus fortalezas necesidades de mejora de la práctica pedagógica.			X	X						
Análisis crítico y reflexivo en torno a resultados internos y externos.	X	X	X					X	X	X
Reflexión en torno a la práctica pedagógica para la mejora de aprendizajes.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diseño de plan de trabajo Comunidad de aprendizaje con la finalidad de que tenga un impacto en la mejora de aprendizaje de sus estudiantes.					X	X				
Implementar acciones de mejora en aula de acuerdo a necesidades de cada Comunidad de Aprendizaje, por medio del diseño y planificación de unidades o proyectos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Evaluar Plan de Trabajo desarrollado.							X	X	X	X

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES**

Respecto al primer objetivo específico planteado, el presente estudio permitió determinar primeramente las distintas modalidades y dinámicas de trabajo que desarrollan los departamentos de la institución educativa, pudiendo develar aquí muchas creencias arraigadas que dificultaban el trabajo colaborativo y coherente con las necesidades propias de la asignatura o nivel: y que por ende, se transforman en barreras para el óptimo desarrollo de estas.

Se pudo develar además, en función de lo planteado por el segundo objetivo específico, que las concepciones de liderazgo y de práctica docente que estaba presente a nivel de profesorado, coordinación de ciclo y dirección, donde se logró establecer que no existía un conocimiento actualizado respecto de estos elementos, lo que dificultaba la instauración de procesos y prácticas, puesto que no se evidenciaba la comprensión de un liderazgo pedagógico distribuido, razón por la cual es necesaria que el centro asuma un liderazgo pedagógico traducido en prácticas directivas que promuevan la formación de los docentes, puedan liderar los proceso de mejora y centren su acción en el aprendizaje de sus estudiantes (Mellado y Chaucono, 2017).

En función de la recogida de información y de su respectivo análisis se diseñó una propuesta de fortalecimiento del liderazgo de los Coordinadores de departamento en coherencia con lo planteado en el tercer objetivo específico; en la cual se plantea la necesidad de conformar Comunidades de aprendizaje donde sus participantes, de manera colaborativa y de acuerdo a sus necesidades puedan diseñar su propio plan de trabajo con fundamentos claros apoyados de instancias de reflexión, para posteriormente ser evaluado con foco en sus objetivos propuestos, esto debido a que la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje permiten transformar la cultura individualista docente hacia

una de colaboración, como un agente de cambio, aprendizaje y mejora en base a la participación, visión compartida, motivación y liderazgo distribuido (Bolívar, 2017).

En función de los objetivos planteados, es posible concluir que el proceso desarrollado en el presente estudio, permitió fortalecer y construir nuevos aprendizajes respecto a la importancia del liderazgo pedagógico en una institución educativa, focalizando siempre el aprendizaje como elemento central, puesto que muchas veces, se cae en el error de instaurar prácticas que no logran impactar a nivel de aula, por lo que no se permite proyectar una mejora.

También, es importante señalar, que generar procesos de liderazgo, no es una tarea fácil, es un desafío que requiere de una reflexión profunda, de competencias y habilidades profesionales y personales que permitan generar la confianza en el desarrollo de prácticas, puesto que de esta manera, será posible construir en función de un ambiente que propicie el cumplimiento de metas y de la instauración del cambio como agente de mejora.

Pese a que en el presente estudio, no se realizó un trabajo evaluativo o de acción con el equipo directivo de manera directa, es importante considerar la importancia que este tienen en la instauración de procesos de mejora, puesto que son actores claves en el liderazgo pedagógico (Bolívar 2015; Hargreaves y Fullan 2014; Hopkins, 2013), por lo que es necesario que quienes estén en alguna función directiva, conozcan, apoyen y favorezcan el desarrollo de prácticas de liderazgo, puesto que son quienes tienen la responsabilidad de generar la movilización del centro escolar y convertirá en una institución para el aprendizaje, por medio del apoyo, gestión y liderazgo hacia un desarrollo profesional docente (Bolívar, 2015).

El presente estudio, plantea diversos desafíos a nivel personal primeramente, que radican en el empoderamiento y comprensión del rol social que se tiene como docente, el que invita a diario, a una actualización constante con una mirada reflexiva de la propia práctica con la búsqueda constante de la mejora teniendo siempre en consideración que nuestro quehacer incide directamente en el proceso formativo de nuestros estudiantes.

También, valorar y promover el desarrollo de confianza al interior del centro como sentir clave para la mejora.

Además, el estudio, permitió fortalecer los procesos de comprensión respecto a la complejidad del liderazgo pedagógico en un centro educativo, pero a su vez la necesidad de que este se encuentre presente en una institución escolar. Sin duda también me fue posible asumir necesidades de mejora respecto de mi propia formación y como líder.

A nivel profesional, queda la necesidad de continuar desarrollando espacios y prácticas de mejora, de fortalecer la comprensión de la importancia de un liderazgo pedagógico, continuar con la convicción de que el verdadero foco independiente del rol que se cumpla siempre será el aprendizaje de los estudiantes y que pese a que sea un proceso difícil, es necesario continuar en la búsqueda y generación de instancias de reflexión y colaboración como agentes de mejora.

Como estudiante de Magíster en Gestión Escolar, es importante relevar el proceso formativo construido durante el programa, el que sin duda permite ampliar comprensiones, reflexionar críticamente respecto de mi propio actuar como docente, actualizar respecto a elementos claves del proceso pedagógico y crecer profesionalmente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS*. Valparaíso: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2015). *Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende*. Recuperado [https://www.urg.es/~abolivar/Publicaciones\\_files/Reciente6\\_1.pdf](https://www.urg.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente6_1.pdf)  
[Bolívar 2017 \(libro blanco\)](#)
- Bolívar, A. (2017). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. En V. Valdebenito y M. Mellado (Ed.). *Liderazgo Escolar y Gestión pedagógica*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedi.
- Busher, H., & Harris, A. (2001). *Subject leadership and school improvement*. London: SAGE.
- Calvo, C. (2014). Propensión a aprender y desescolarización de la escuela. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 24(1), 66-74.
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional. *Nota Técnica N°8, LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National

- College for Leadership of Schools and Children's Services*. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M. T. González (ed.). *Innovaciones en el gobierno de la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Fitzgerald, T. (2009). The tyranny of bureaucracy continuing challenges of leading and managing from the middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 51-65.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Madrid: Editorial Octaedro.
- Garay, S. (2015). *Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile (Tesis de doctorado)*. Madrid: Universidad Complutense.
- García Carreño, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Centro de innovación en Educación de Fundación Chile.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. thousand oaks. California: Corwin.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Liderazgo educativo y desempeño escolar. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Hopkins, D. (2008) *Hacia una buena escuela. Experiencias y Lecciones*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 9(1), 66 -91.
- Lamas, P. y Vargas- D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la práctica pre-profesional docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 14(2), 57-58.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar escuelas? Aportes de la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?*. Nueva York: Teachers College Press.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117 – 140.
- Mellado, M. y Chaucono, J. (2017). Liderazgo pedagógico: Una comunidad profesional de aprendizaje que reflexiona desde las creencias del profesorado. En V. Valdebenito y M. Mellado (Ed.). *Liderazgo Escolar y Gestión pedagógica*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, XXXVI(146), 134-153.
- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas* 6(1), Recuperado desde <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/item/58-edicion6-articulo5>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar*. Santiago: MINEDUC.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, II*, 105-128.
- Montecinos, C., y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: Implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Docencia*, 55, 52-61.

- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016). *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Moral Santaella, C., Amores Fernández, F., y Ritacco Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. doi:<http://dx.doi.org/10.15581/004.30.115-143>.
- Murillo, F. (2006). *Una dirección escolar para el cambio; del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*.
- Palomino, A. (2017). Liderazgo educativo como facilitador de la inclusión en la práctica docente. En V. Valdebenito y M. Mellado (Ed.). *Liderazgo Escolar y Gestión pedagógica*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Perrenaud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España. Editorial GRAO.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: política y prácticas*. Paris: OCDE.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente apoyada en el uso de un portafolio digital en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/43124>.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*. 5 (2), 5-21.
- Valliant, D. (2017). Directores y comunidades de aprendizaje docente. En J. Weinstein, y G. Muñoz (ED). *Mejoramiento y liderazgo en las escuelas. Once miradas*. Santiago. Ediciones Universidad Diego Portales.

## ANEXOS

### **ANEXO N° 1**

#### **CUESTIONARIO PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

1. *¿Por qué elegiste la profesión de Profesor(a)?*
2. *¿Qué tareas consideras principales en la labor de un(a) Profesor(a)? ¿Por qué?*
3. *Valora de 1 a 5 tu satisfacción respecto a tu profesión. Fundamente su valoración.*
4. *¿Cuáles son los aspectos de tu profesión que más te satisfacen?*
5. *¿Qué obstáculos te impiden desarrollar tu práctica como a ti te gustaría?*

6. *¿Qué aspectos de tu práctica te gustaría modificar?*

7. *Enumera características principales (conocimientos y cualidades) que crees que debe poseer un(a) Profesor(a) .*

<i>CONOCIMIENTOS</i>	<i>CUALIDADES</i>

8. *¿Qué comportamientos o actitudes de un(a) Profesor(a) crees que repercuten negativamente en el aprendizaje de las estudiantes?*

*9. Describe cómo tú desarrollas una clase.*

*10. ¿Cuál ha sido su estrategia de aprendizaje más desafiante, para las estudiantes?*

*11. ¿Cuál es la estrategia de aprendizaje por ti utilizada, junto a las estudiantes, que quisieras compartir con tus colegas?*

*12. Ante el escaso tiempo y gran cantidad de contenido y habilidades por abordar ¿cuáles serían mis acciones a seguir?*

**TALLER: Identificando capacidades y necesidades de desarrollo profesional.**

**FODA  
DE MI PRÁCTICA DOCENTE**

<p><b>FORTALEZAS</b></p>	<p><b>OPORTUNIDADES</b></p>
<p><b>DEBILIDADES</b></p>	<p><b>AMENAZAS</b></p>

## ANEXO N° 2

### CUESTIONARIO LÍDERES DE DEPARTAMENTO

---

¿Qué entiende por liderazgo escolar?

¿Considera usted que el liderazgo escolar tiene relación con el aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué manera?

¿Cuáles considera usted que son características de un liderazgo escolar efectivo?

¿Quiénes pueden ejercer un rol de liderazgo dentro de una comunidad educativa?

¿Cuáles son las habilidades que usted considera que debe tener un director/a dentro de un establecimiento educativo?

¿Cuáles son los conocimientos profesionales que usted considera que debe tener un director/a dentro de un establecimiento educativo?

¿Cuáles son los principios que usted considera que debe tener un director/a dentro de un establecimiento educativo?

Desde su rol en el establecimiento. Priorice en orden correlativo las 5 funciones que usted considere más relevantes.

1-.

2-.

3-.

4-.

5-

¿Qué entiende por Desarrollo Profesional Docente?

Desde su rol ¿De qué manera considera usted, que puede contribuir en el desarrollo profesional de los docentes de su establecimiento?

¿Qué entiende por comunidad Profesional de Aprendizaje?

¿Considera usted que la conformación de comunidades de aprendizaje contribuye al desarrollo profesional docente? ¿Por qué?

--

¿Qué entiende por reflexión pedagógica? ¿Qué relación considera usted que tiene con desarrollo profesional docente?

### ANEXO N° 3

#### CUESTIONARIO COORDINACIÓN DE CICLO

---

¿Qué entiende por liderazgo escolar?

¿Considera usted que el liderazgo escolar tiene relación con el aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué manera?

¿Cuáles considera usted que son características de un liderazgo escolar efectivo?

¿Quiénes pueden ejercer un rol de liderazgo dentro de una comunidad educativa?
¿Cuáles son las habilidades que usted considera que debe tener quien cumple un rol de liderazgo dentro de un establecimiento educativo?

--

¿Cuáles son los conocimientos profesionales que usted considera que debe tener quien cumple un rol de liderazgo dentro de un establecimiento educativo?

Desde su rol en el establecimiento. Priorice en orden correlativo las 5 funciones que usted considere más relevantes.
1-.
2-.
3-.
4-.
5-.

¿Qué entiende por Desarrollo Profesional Docente?
Desde su rol ¿De qué manera considera usted, que puede contribuir en el desarrollo profesional de los docentes de su establecimiento?

--

¿Qué entiende por comunidad Profesional de Aprendizaje?

--

¿Considera usted que la conformación de comunidades de aprendizaje contribuye al desarrollo profesional docente? ¿Por qué?

--

¿Qué entiende por reflexión pedagógica? ¿Qué relación considera usted que tiene con desarrollo profesional docente?

--

Desde su función ¿cómo acompaña pedagógicamente a los docentes de su ciclo?

--

**ANEXO N° 4**

**CUESTIONARIO DIRECCIÓN**

---

¿Qué entiende por liderazgo escolar?

¿Considera usted que el liderazgo escolar tiene relación con el aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué manera?

¿Cuáles considera usted que son características de un liderazgo escolar efectivo?

¿Quiénes pueden ejercer un rol de liderazgo dentro de una comunidad educativa?

¿Cuáles son las habilidades que usted considera que debe tener un director/a dentro de un
---

establecimiento educativo?

¿Cuáles son los conocimientos profesionales que usted considera que debe tener un director/a dentro de un establecimiento educativo?

¿Cuáles son los principios que usted considera que debe tener un director/a dentro de un establecimiento educativo?

Desde su rol en el establecimiento. Priorice en orden correlativo las 5 funciones que usted considere más relevantes.
1-.
2-.
3-.
4-.
5-.

¿Qué entiende por Desarrollo Profesional Docente?

--

Desde su rol ¿De qué manera considera usted, que puede contribuir en el desarrollo profesional de los docentes de su establecimiento?

--

¿Qué entiende por comunidad Profesional de Aprendizaje?

--

¿Considera usted que la conformación de comunidades de aprendizaje contribuye al desarrollo profesional docente? ¿Por qué?

--

¿Qué entiende por reflexión pedagógica? ¿Qué relación considera usted que tiene con desarrollo profesional docente?

--

**ANEXO 5:**

*“Reconociendo nuestras Competencias Pedagógicas”.*

- ❖ **¿Cómo equipo, cuáles consideramos que son las características que definen a un buen profesor?**

- ❖ **¿Qué entendemos por Competencias Pedagógicas?**

- ❖ **¿Cuáles consideramos que son nuestras fortalezas pedagógica que nos caracteriza como equipo?**

- ❖ **En relación a una necesidad de mejora que tenemos como equipo, ¿Cuál o cuáles es/son las que consideramos principal?**