



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

Prácticas de liderazgo centrado en la mejora del núcleo pedagógico y el desarrollo integral del estudiante en un centro escolar de Galvarino.

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

Realizado por
Leonardo Heriberto Escobar Garabito

Temuco, 2019



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**Prácticas de liderazgo centrado en la mejora del núcleo
pedagógico y el desarrollo integral del estudiante en un centro
escolar de Galvarino.**

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

Realizado por
Leonardo Heriberto Escobar Garabito

Profesora Guía
Dra. María Elena Mellado Hernández
Profesor Informante
Mg. Juan Carlos Chaucono Catrinao

Temuco, 2019

PRESENTACIÓN

Este trabajo viene a ser la culminación de una etapa enmarcada en un proceso de aprendizaje y crecimiento personal continuo, que se da en el ámbito de una actividad formativa equivalente a la tesis para optar al grado de Magíster en Gestión Escolar, otorgado por la Universidad Católica de Temuco, cuyo objeto tuvo como centro instaurar una propuesta de mejora de prácticas de liderazgo y desarrollo profesional con foco en el aprendizaje de los estudiantes mediante la reflexión crítica de problemas de práctica del profesorado y equipo directivo para lograr su mejora y transformación en una Escuela Municipal de la comuna de Galvarino, ubicada en la provincia de Cautín, región de La Araucanía, establecimiento que atiende a estudiantes en las modalidades de educación pre básica y básica.

Esta investigación-acción centra su mirada en el proceso de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, influenciadas por creencias, supuestos y comprensiones que subyacen en los docentes y equipo directivo del centro escolar respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para que, a partir de esas percepciones, se pueda instaurar un proceso sostenido de transformación y mejora, lo que implica conformar una comunidad profesional de aprendizaje, como instancia para aprender de manera colaborativa en el que se involucren tanto los directivos como el profesorado en su conjunto.

Participan de esta investigación-acción, profesores de educación básica, educadoras de párvulos, profesores diferenciales y directivos que conforman el centro educativo en estudio, a quienes se aplicó, en un primer momento, un cuestionario de valoración tipo Likert que busca develar las creencias de dichos sujetos en relación a procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. De forma paralela, se constituyó un grupo focal para indagar, con mayor profundidad, las percepciones más arraigadas.

A partir de los resultados obtenidos, se diseña un sistema de desarrollo profesional docente que, sistemáticamente, busca movilizar al profesorado hacia la mejora de prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje de los estudiantes, en que se releva el trabajo colaborativo que favorece el desarrollo de la estrategia de una comunidad profesional que aprende.

Finalmente, este trabajo investigativo se estructura en 6 capítulos que son introducción, marco referencial, marco metodológico, resultados, conclusión y referencias bibliográficas. Además, de los anexos correspondientes.

DEDICATORIA

A Dios, porque me ha dado la oportunidad de alcanzar cada una de las metas que me he propuesto y en su enorme sabiduría me ha dado disposición y apertura para aprender, así como también humildad para continuar enseñando.

A mi esposa porque su comprensión y apoyo lo que permitió llegar al término de este proyecto que no ha sido fácil.

A mis hijos y nietos porque son también la razón por la que me esfuerzo cada día para trabajar con mayor compromiso por los niños y jóvenes de mi región.

A mis profesores de Magíster, personas con una enorme sencillez y sabiduría para enseñar, entregándome siempre una palabra de aliento para llegar a culminar este proceso.

AGRADECIMIENTO

Le agradezco a Dios por acompañarme a lo largo de mi carrera profesional. Ha sido mi fortaleza en momentos de debilidad y quien me ha brindado una vida llena de aprendizajes para continuar desarrollándome como persona.

Agradezco a mis padres (Q.E.P.D), por haber sido ejemplo de humildad, esfuerzo y responsabilidad, valores esenciales que son parte de mi vida, los que me llevaron a asumir con dedicación estos nuevos desafíos.

Agradezco a mi familia por confiar y creer en mis capacidades, por su apoyo, comprensión y preocupación para afrontar estos desafíos de desarrollo profesional.

Agradezco a mis profesores de Magíster en Gestión Escolar por su amistad y conocimientos compartidos. De manera especial a Juan carlos Chaucono por su afecto, dedicación y acompañamiento en todo este proceso.

Índice de Contenidos

Resumen	8
Abstract	9
I. Introducción	10
1.1 Antecedentes del problema de Investigación	10
1.2 Planteamiento del problema	12
1.3 Antecedentes del problema	21
1.4 Justificación del Problema	27
1.5 Objetivos del estudio	29
II. Marco Referencial	30
2.1 Liderazgo centrado en el aprendizaje de los estudiantes	30
2.2 Desarrollo Profesional docente y aprendizaje colaborativo	35
2.3 Núcleo Pedagógico, una oportunidad para provocar la resignificación de las prácticas en el aula	44
III. Marco Metodológico	50
3.1 Participantes	51
3.2 Técnica y Procedimiento de Recogida de Datos	52
3.3 Procedimiento de Análisis	54
IV. Resultados	55
4.1 Análisis de resultados de aprendizaje del estudiantado y evaluación docente en contexto escolar	55
4.2 Diseño e implementación del sistema de mejora de prácticas docentes y directivas	77
4.3 Liderando participativa y democráticamente procesos de seguimiento y evaluación del sistema de mejora	88
4.4 valoración de experiencias de aprendizaje desde los estudiantes	94
V. Conclusión	97
VI. Referencias Bibliográficas	100
VII. Anexos	105
Tablas	
Tabla 1. Indicadores categoría de desempeño del centro	24
Tabla 2. Promedio niveles de logro lectura 4º básico 2015-2017	25
Tabla 3 Promedio Niveles de logro matemática 4º básico 2015-2017	26
Tabla 4 Diferencias entre aprendizaje profundo y superficial	47
Tabla 5 Agrupación de docentes participantes en cuestionario	51
Tabla 6 Agrupación de docentes participantes en grupo de discusión	53
Tabla 7 Preguntas para el grupo de discusión	54
Tabla 8 Nudos críticos y acciones de mejora	76
Tabla 9 Principales transformaciones del director	93
Gráficos	
Gráfico N° 1. Promoción de la participación de los estudiantes	14

Gráfico N° 2. Calidad de las preguntas	14
Gráfico N° 3. Retroalimentación a los estudiantes	15
Gráfico N° 4. Énfasis curricular	16
Gráfico N° 5. Calidad del cierre de la clase	17
Gráfico N° 6. Niveles de logro lenguaje 4° básico 2017	18
Gráfico N° 7. Niveles de logro Matemática 4° básico 2017	18
Gráfico N° 8. Resultados regionales observación de clases 2018	22
Gráfico N° 9. Resultados históricos Simce 4° básico	56
Gráfico N° 10. Niveles de logro lectura 4° básico 2014 a 2018	58
Gráfico N° 11 Niveles de logro matemática 4° básico 2014 a 2018	59
Gráfico N° 12. Resultados históricos Simce 6° básico	60
Gráfico N° 13. Niveles de logro lectura 6° básico	61
Gráfico N° 14. Niveles de logro matemática 6° básico	61
Gráfico N° 15. Resultados históricos Simce 8° básico	62
Gráfico N° 16. Resultado general percepciones docentes por dimensión	63
Gráfico N° 17. Resultado general dimensión enseñanza desde un enfoque tradicional	64
Gráfico N° 18. Resultado general dimensión aprendizaje desde un enfoque por transmisión	67
Gráfico N° 19. Resultado general dimensión evaluación del aprendizaje	70
Gráfico N° 20. Informe resultados evaluación docente del Centro 2018	74
Gráfico N° 21. Porcentaje por categoría de docentes evaluados en el Centro.	75
Gráfico N° 22. Valoración de los estudiantes ante las transformaciones de práctica docente	95

Prácticas de liderazgo centrado en la mejora del núcleo pedagógico y en el desarrollo integral del estudiante en un centro escolar de Galvarino.

Resumen

La actividad formativa equivalente consiste en desarrollar prácticas de liderazgo centrado en el aprendizaje y desarrollo profesional docente a través de reflexiones críticas sobre las prácticas y el trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo con foco en el aprender del estudiante. La investigación fue desarrollada en una escuela pública de la comuna de Galvarino, región de La Araucanía, Chile. Participaron 24 docentes, 3 directivos y una muestra aleatoria de estudiantes. La metodología corresponde a un caso, que utiliza cuestionarios y realiza grupos de discusión. La propuesta de mejora tiene como propósito desarrollar un sistema de mejoramiento de la práctica desde los intereses de los estudiantes y resultados educativos. Los resultados evidencian la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y directiva más desmenuzada y con sentido formador, lo que favoreció una activa participación en la construcción de rúbricas en el diseño, implementación y análisis pos-clase y de innovaciones pedagógicas desarrolladas en clase por el profesorado y directivo. Se puede concluir que el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre el profesorado es una oportunidad para mejorar los aprendizajes de todos/as los/as estudiantes y transformar la escuela en una verdadera comunidad profesional de aprendizaje.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, Desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo, Núcleo pedagógico.

Leadership practices focused on the improvement of the pedagogical core and the integral development of the student in a school in Galvarino.

Abstract

The equivalent training activity consists in developing leadership practices focused on teacher learning and professional development through critical reflections on practices and collaborative work between teachers and management teams with a focus on student learning. The research was carried out in a public school in the commune of Galvarino, La Araucanía region, Chile. 24 teachers, 3 managers and a random sample of students participated. The methodology corresponds to a case, which uses questionnaires and conducts discussion groups. The proposal for improvement aims to develop a system for improving the practice from the interests of students and educational results. The results show the improvement of students' learning and a critical reflection on the most crumbled pedagogical and directive practice, which favored an active participation in the construction of rubrics in the design, implementation and post-class analysis and of pedagogical innovations developed in class by teachers and managers. It can be concluded that collaborative work and learning among teachers is an opportunity to improve the learning of all students and transform the school into a true professional learning community.

Keywords: Pedagogical leadership, Teaching professional development, collaborative work, Pedagogical core.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes del Problema de Investigación

El Centro Escolar de dependencia municipal se ubica en el radio urbano de Galvarino. Atiende una matrícula de 353 estudiantes, cuyos resultados de aprendizaje son oscilantes con tendencia a la baja, de acuerdo a informes que arroja la Agencia de Calidad de la Educación en base a evaluaciones estandarizadas aplicadas al establecimiento. El contexto del que provienen los estudiantes que asisten al centro escolar, corresponde a familias de nivel socioeconómico bajo y medio bajo. Prueba de ello, es el Índice de Vulnerabilidad del establecimiento educacional (IVE) año 2019, que alcanza un 93,73%. Junto al indicador anterior, la mayoría de los padres cuenta con niveles de escolaridad que van desde la educación básica completa a media completa y un porcentaje menor ha alcanzado la educación superior.

Por otra parte, un 75% del estudiantado de la escuela están considerados como estudiantes prioritarios, un 20% en calidad de preferente y un 5% sin categorización. Además, es importante destacar que el centro se encuentra inmerso en una comuna donde la mayoría de su población declara pertenecer a la etnia mapuche, lo que se refleja en que un 57% de sus estudiantes tiene esa ascendencia, por lo que surge como una necesidad prioritaria, desarrollar aprendizajes contextualizados desde una mirada intercultural para hacer de la inclusión una realidad.

En el ámbito interno del centro, se puede señalar que en lo organizativo cuenta con un equipo directivo formado por un director, una Inspectora General, una Jefe/a Técnico pedagógico y una Encargada de Convivencia escolar. Se agregan al equipo de gestión 2 coordinadores de ciclo y 3 docentes de apoyo técnico junto a una dotación docente de 26 profesores/as que atienden 14 cursos simples desde NT1 a octavo básico. Paralelamente, complementan este equipo de trabajo, 33 asistentes de la educación, entre los que se contemplan: auxiliares de aseo,

asistentes de párvulos, inspectores, secretaria, encargada y coordinador CRA, ayudantes de aula y profesionales de apoyo.

A modo general, un alto porcentaje de estudiantes del centro se encuentra en los niveles de logro insuficiente y elemental, asociado a ciertos rangos de puntaje en la evaluación estandarizada del Sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE, que clasifica el desempeño de cada estudiante según su puntaje obtenido. De ese modo, aquellos estudiantes que se encuentran en el nivel insuficiente, es porque demuestran de manera consistente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículo para un determinado período evaluado. De la misma forma, aquellos que se encuentran en el nivel elemental, es porque han logrado lo exigido en el currículo de manera parcial. Es decir, han demostrado adquirir conocimientos y habilidades más elementales estipulados en un período evaluado, situación que, tanto para el equipo directivo como para el profesorado, resulta preocupante.

La relevancia de esos resultados que aporta la Agencia de Calidad de la Educación, implica, para sus directivos y profesorado del centro escolar un alto grado de responsabilidad frente a los aprendizajes de sus estudiantes, por tanto, han de analizar con mayor atención los datos para transformarlos en información útil que permita tomar decisiones colaborativamente superar los problemas de prácticas del profesorado, en el entendido que ese factor tiene una influencia directa en lo que los estudiantes aprenden. Para que eso ocurra, necesariamente se deben abordar creencias y supuestos, contruídos desde las experiencias individuales y también colectivas que tienen a la base un enfoque de aprendizaje transmisión por sobre un enfoque de aprendizaje por construcción que promueven aprendizajes más duraderos en los estudiantes.

En consecuencia, se pretende dar inicio a un proceso sistemático en el tiempo que impacte positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, movilizándolo al profesorado y directivos del centro, hacia un aprendizaje colaborativo cuyo propósito será poner como punto principal de la mejora, diseñar y proporcionar

buenas experiencias de aprendizaje, respondiendo a lo señalado por Elmore (2010), cuando dice que la calidad de la tarea determina la calidad de los aprendizajes, lo que se verá favorecido porque el autor, estudiante de Magister en Gestión Escolar, se desempeña como director del centro escolar.

1.2 Planteamiento del problema

Un problema recurrente del centro escolar en que se desarrollará el sistema de mejoramiento de prácticas docentes directivas se relaciona con que los estudiantes continúan aprendiendo principalmente contenidos, producto de prácticas de enseñanza sustentadas en un enfoque por transmisión. Uno de los hallazgos encontrados en el Centro, tiene que ver con la calidad de las prácticas reflexivas que promueve el equipo directivo con el profesorado. Ellas dan cuenta que se han ido quedando en un plano más argumentativo, de contar cosas que le suceden a otros estudiantes o a otros profesores/as pero nada o muy poco sobre sus prácticas pedagógicas, si estas responden al contexto y características de los/as estudiantes, si se gestiona la clase para entregarles un rol protagónico, si se diversifican las estrategias de evaluación de modo que estén centradas en los procesos que desarrollan los estudiantes a lo largo de su vida escolar, más que en los productos que ocasionalmente se solicitan.

Al respecto, desde hace décadas ha sido la preocupación permanente, tanto para el Ministerio de Educación como para las instituciones de formación superior, mejorar las prácticas docentes, ya que variadas investigaciones dejan entrever que existe una estrecha relación entre el desempeño del profesorado en el aula y los aprendizajes, considerando la influencia directa que tienen los/as docentes en la construcción de aprendizaje de sus estudiantes. Entonces, si lo que se quiere es la mejora del Centro para que impacte directamente, tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en las prácticas directivas y del profesorado, necesariamente deben estar presente algunos elementos tales como el compromiso, la colaboración y la responsabilidad colectiva frente a los resultados de aprendizaje, que intencionen

al profesorado a transformar positivamente su práctica.

El rol fundamental del profesorado en la escuela actual es generar y ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, cuestión que, de acuerdo a los resultados del centro que se detallarán más adelante, no está ocurriendo, debe invitar a una profunda reflexión. Si bien, de manera incipiente se han ido desarrollando en la escuela prácticas en las que se da mayor protagonismo a los estudiantes, el profesorado, desde sus propias creencias, continúa asumiendo que su función está en enseñar contenidos más que enseñar a sus estudiantes a aprender. Bajo esa comprensión del proceso de enseñanza, se pierde la mirada del rol protagónico y activo que deben desarrollar los estudiantes en la construcción de nuevos aprendizajes.

Por otra parte, las concepciones o representaciones que, tanto directivos como docentes han ido construyendo desde su experiencia, repercuten e influyen directamente en su forma de pensar, sentir, hacer, como también en la toma de decisiones, transformándose muchas veces en verdaderos obstaculizadores de su práctica. Un ejemplo concreto es creer que el aprendizaje se construye mejor de manera individual, por tanto, es normal que los/as estudiantes continúen sentados uno tras otro sin posibilidad de compartir con sus pares, o bien, que las capacidades de sus estudiantes están limitadas por su origen o condición socioeconómica.

Evidencia de lo señalado, lo revela el informe de desempeño individual de evaluación docente que entrega la Agencia de Calidad de la Educación (2017), respecto a la participación de los estudiantes que promueve el profesorado del centro en estudio, como muestra la figura 1.



Figura 1
 Promoción de la participación de los estudiantes.
 Fuente: Agencia de Calidad (2017).

En la figura 1, queda de manifiesto, respecto a la promoción de la participación de los estudiantes, que un 65% de los docentes evaluados en el centro se encuentran en categoría básica y sólo un 35% en categoría competente, lo que lleva a deducir que los docentes son los que asumen el rol activo en aula, en desmedro de las interacciones que deben desarrollar los propios estudiantes.

En relación con la calidad de las preguntas y actividades que proponen los/as docentes del centro a sus estudiantes, el mismo informe revela los siguientes resultados como muestra la figura 2.

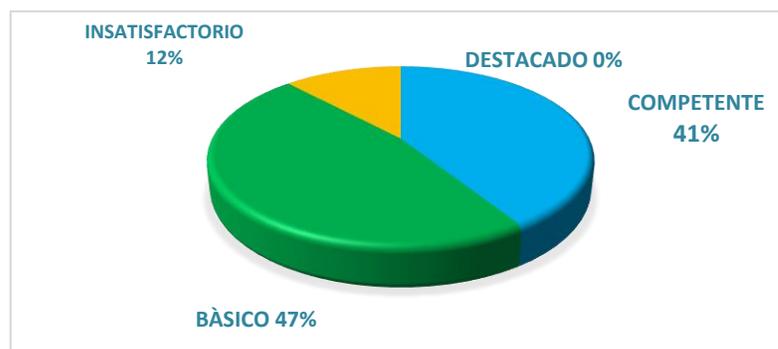


Figura 2
 Calidad de las preguntas
 Fuente: Agencia de Calidad (2017).

En la figura 2, se puede constatar que un 12% del profesorado del centro se encuentra en categoría insatisfactorio, un 47% en categoría básica, mientras que un 41% en categoría competente y ninguno en categoría destacado. Este aspecto es relevante si se considera que la calidad de las preguntas que los profesores formulan, son muy importante para el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de sus estudiantes. Cuando las preguntas que los docentes realizan son desafiantes, sin duda que estimulan y motivan el desarrollo de un pensamiento más reflexivo, les hace ver un problema desde diferentes perspectivas, a hacer conexiones con otras disciplinas, con otras situaciones similares, por tanto a buscar otras alternativas de solución, fomentando el diálogo entre pares.

En relación con las prácticas de retroalimentación a los/as estudiantes, la situación es mucho más preocupante, tal como lo muestra la figura 3.

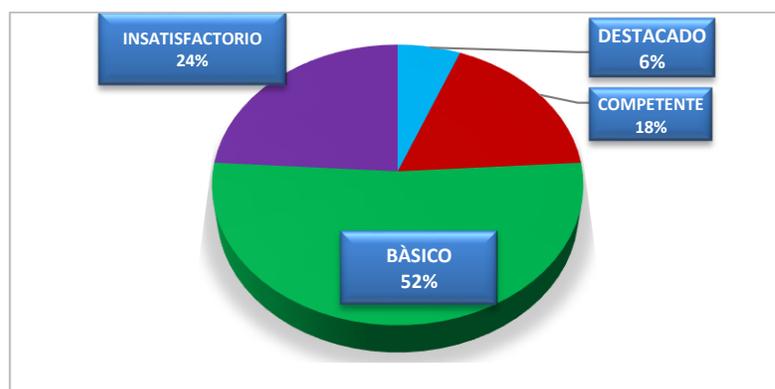


Figura 3
Retroalimentación a los estudiantes.
Fuente: Agencia de Calidad (2017).

En la figura 3, se puede observar que un 24% del profesorado del centro se encuentra en la categoría insuficiente, un 52% en categoría básica, un 18% en categoría competente, mientras que sólo un 6% en categoría destacado. Este aspecto es fundamental si se quiere mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes ya que es, a través de la retroalimentación, la forma en que estudiantes y profesores puedan saber cuáles son las dificultades que impiden desarrollar un

determinado aprendizaje y recibir de manera oportuna los apoyos que se requieren para poder continuar avanzando. A partir de las dificultades, el profesor orienta y genera nuevas oportunidades al estudiante hasta conseguir que supere de manera autónoma las dificultades en beneficio de su propio aprendizaje.

En el mismo sentido, pero respecto a los énfasis curriculares, el informe da cuenta que los docentes evaluados del centro poseen poco manejo de ellos, tal como lo muestra la figura 4.

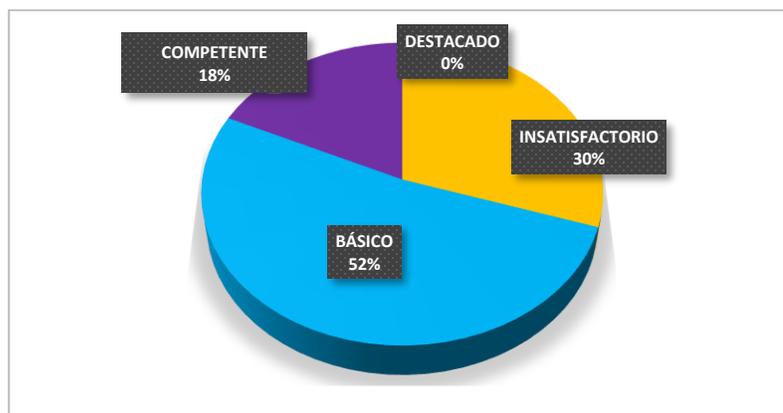


Figura 4
Énfasis curricular.
Fuente: Agencia de Calidad (2017).

La figura 4, da cuenta que un 30% del profesorado del centro se encuentra en categoría insatisfactorio, un 52 % en categoría básica, un 18 % en categoría competente, sin que ningún docente aparezca en categoría destacado. Esto se traduce en que los profesores siguen considerando más relevante la entrega de conocimientos por sobre la importancia del desarrollo de otras dimensiones del aprendizaje, como son las habilidades, actitudes, creatividad, el desarrollo pensamiento crítico, facilitadores en la construcción de nuevos aprendizajes más significativos y duraderos.

Finalmente, respecto al cierre de la clase, momento donde los estudiantes pueden demostrar o documentar sus logros en relación con el objetivo planteado en la clase, los resultados de los docentes evaluados son, a lo menos, preocupantes,

como queda demostrado en la figura 5.

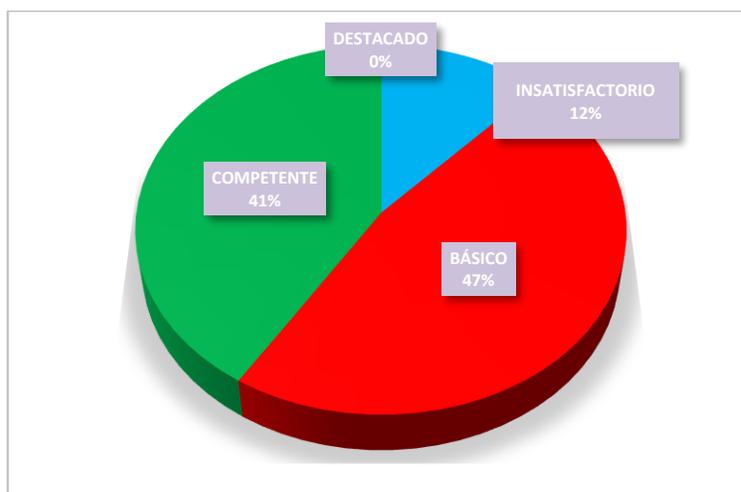


Figura 5
Calidad del cierre de la clase.
Fuente: Agencia de Calidad (2017).

La figura 5, da cuenta que un 12 % del profesorado del centro se encuentra en categoría insatisfactorio, un 47 % en categoría básica, un 41 % en categoría competente y ninguno en la categoría destacado, lo que permite deducir que los docentes no utilizan adecuadamente esta instancia para invitar a sus estudiantes a efectuar una demostración de lo aprendido en el aula, en otras palabras, que den cuenta de sus progresos, que planteen sus propias conclusiones de los nuevos aprendizajes, que sea un momento para que los estudiantes sistematicen los aprendizajes construídos y se planteen nuevos desafíos.

Como consecuencia de lo señalado en los párrafos precedentes, se puede apreciar que hay cierta relación entre las debilidades de práctica con los resultados de aprendizaje que ha venido presentando el centro escolar en la evaluación Simce y la categorización respecto a los niveles de logro que entrega la Agencia de Calidad en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de cuarto básico, como lo muestra la figura 6.

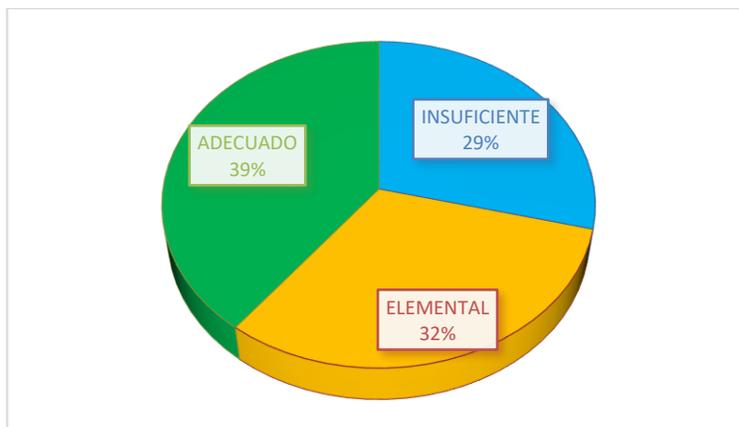


Figura 6
Niveles de logro lenguaje 4º básico.
Fuente: Agencia de Calidad (2017).

Al respecto, la figura 6 expresa que la categorización por niveles de logro, considerando como universo total 38 estudiantes que rindieron el instrumento de medición en cuarto básico 2017, un 28,9% de los estudiantes se encuentra en el nivel insuficiente, un 31,6% en nivel elemental y sólo un 39,5% en nivel adecuado. Esto quiere decir, que un 61% de los estudiantes no logran, o bien, han logrado de manera parcial demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículo.

En la asignatura de matemática, en tanto, los niveles de logro son más alarmantes que los presentados en lenguaje y comunicación, tal como lo muestra la figura 7.



Figura 7
Niveles de logro matemática 4º básico.
Fuente: Agencia de Calidad (2017).

La figura 7, muestra que un 35,1 % de los estudiantes se encuentra en nivel insuficiente, un 35,1% en nivel elemental y sólo un 29,7% en nivel adecuado, lo que al igual que en el análisis anterior, demuestra que un 70% de los estudiantes no logran, o bien, han logrado de manera parcial demostrar que han construido los conocimientos, habilidades y actitudes más elementales estipulados en el currículo para esta asignatura.

Los resultados de aprendizaje que obtiene el centro escolar están estrechamente relacionados con el qué y cómo están aprendiendo los estudiantes en el aula, pero a la vez, son consecuencia de como piensa, actúa y evalúa el profesorado, muchas veces, desconectado tanto del contexto como de las necesidades e intereses de sus estudiantes, además, porque subyacen a su práctica pedagógica, experiencias que recogen lo que ha venido construyendo a lo largo de su propia vida escolar. Esas construcciones arraigadas afectan e influyen sus prácticas de enseñanza repercutiendo en el aprendizaje de sus estudiantes. Al respecto, Salazar (2005) resalta que las creencias de los docentes son particularmente importantes si se tiene en cuenta que forman parte de la base para la toma de decisiones pedagógicas que hacen los profesores, tanto dentro como fuera del aula, las que, a su vez, influyen en la motivación y disposición de los estudiantes para aprender.

Si el profesorado continúa creyendo que su rol es transmitir conocimiento o cae en un activismo sin sentido ni propósito claro, inevitablemente se verán afectadas su manera de concebir los métodos, las estrategias, el uso de los recursos, las formas de evaluar, la manera de reflexionar respecto a las fortalezas y debilidades de su práctica en virtud de lo que están aprendiendo los estudiantes en clases, como también hacer uso efectivo de datos que aportan los resultados de los estudiantes para tomar decisiones acertadas.

De esta manera, y de acuerdo a los análisis presentados, aparecen como nudos críticos de mejora, la queja recurrente del profesorado que deja entrever que sus estudiantes están desmotivados, que no quieren aprender, que los padres no los apoyan en sus hogares, que hacen desorden en clases, pero nada o muy poco se reflexiona respecto a problemas de práctica, o si los diseños e implementación de clases responden a las necesidades e intereses de sus estudiantes, si genera oportunidades para que todos/as aprendan, si las acciones que se diseñan son de calidad o desafiantes en el sentido de generar conflictos cognitivos que permitan desarrollar habilidades de pensamiento superiores, si favorecen la participación y el rol activo de los estudiantes, si el aprendizaje se contextualiza y se desarrolla a partir de las emociones. Cuando el profesorado, como responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, asuma que de sus decisiones, dependen los resultados de sus estudiantes, esos incidentes críticos se convierten en una oportunidad de reflexión, en los que se pueden poner en marcha mecanismos de autorregulación, generando nuevos conocimientos y recursos, tanto cognitivos, como emocionales y comunicacionales (Contreras, Monereo y Badia, 2010).

Al respecto, Foster, Martínez y Mcgrath (2016), señalan que es necesario que el profesorado comprenda el rol que le cabe al docente de aula en la escuela actual y la diversidad de roles que debe desarrollar, cuando manifiestan que éste debe ser diseñador de oportunidades de aprendizaje, facilitador, constructor de redes, consejero, mentor y tutor de los estudiantes. Es decir, señalan roles antagónicos a las prácticas tradicionales que aún persisten en las aulas. En consecuencia, si se quiere comenzar a cambiar e impactar realmente en el aprendizaje de todos/as, es necesario comenzar a visibilizar los problemas de práctica del profesorado y directivos, dejando atrás aquellas tradicionales arraigadas desde sus propias creencias y concepciones que finalmente repercuten y obstaculizan en las formas de enseñar, aprender y evaluar.

En este contexto, resulta necesario revisar tanto las prácticas directivas como del profesorado, lo que implica iniciar procesos de reflexión crítica en función a los resultados obtenidos por el centro, lo que demanda aprender de manera

colaborativa, discutir temas comunes que fomenten buenas prácticas en el aula, instaurar espacios para diseñar juntos, acompañar a los docentes en el diseño e implementación de clases, compartir experiencias exitosas o posibles dificultades de su quehacer cotidiano, indagar a partir de los problemas de práctica en las creencias sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación para mejorar aspectos deficitarios, analizar datos de resultados de evaluaciones estandarizadas para tomar decisiones de manera compartida, promoviendo relaciones de confianza.

Al director, desde su rol de líder pedagógico, le asiste la responsabilidad de poner el foco en cómo y qué están aprendiendo los estudiantes del centro, punto de inflexión para movilizar al equipo directivo junto al profesorado hacia la mejora, impulsando el desarrollo profesional y creando las condiciones para que aquello ocurra, lo que implica asumir una mirada formadora del profesorado a partir del trabajo colaborativo, lo que sin duda requiere ajustar estructuras, fortalecer nuevos liderazgos, optimizar tiempos y recursos, acompañar al profesorado en el aula, reflexionar junto a ellos para hacerlos partícipe en la construcción del enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante.

1.3 Antecedentes del Problema.

Desde hace algunas décadas, las reformas y políticas educativas nacionales han venido promoviendo prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje donde los estudiantes asumen el rol activo en su construcción interactuando con otros, a través de estrategias y metodologías participativas. Pero los énfasis propuestos en las políticas ¿están llegando efectivamente a las aulas? Al parecer no. Prueba de ello, lo señala la Agencia de Calidad a través del informe de resultados complementarios de observación de clases del año 2017 a profesores de escuelas de la región de La Araucanía categorizadas en medio bajo (categoría en la que se encontraba el centro escolar en estudio en 2017) e insuficiente, tal como se muestra en la figura 8.

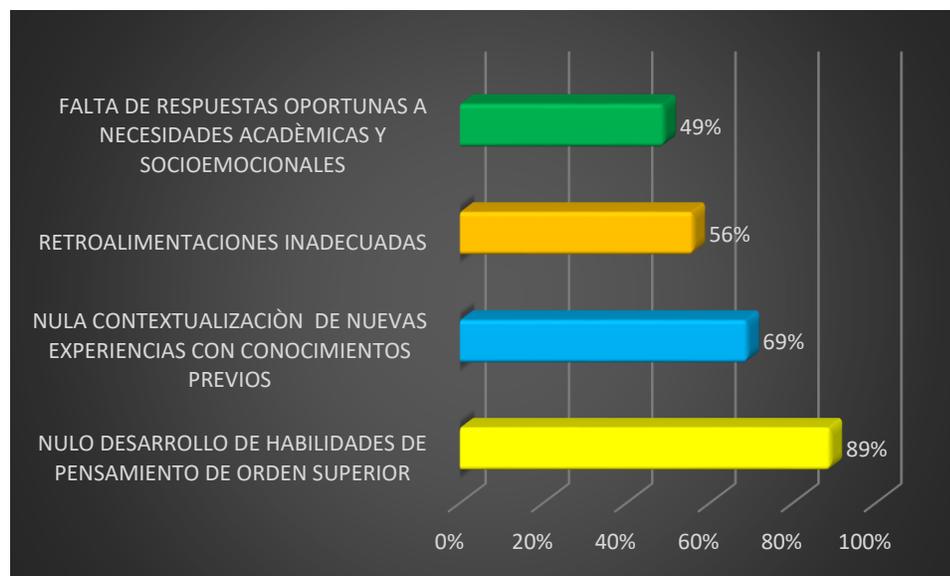


Figura 8
 Resultados regionales observaci3n de clases.
 en escuelas insuficiente y medio bajo.
 Fuente: Agencia de Calidad (2018).

La figura 8, da cuenta de los resultados de observaciones de clases en el 32% de escuelas categorizadas como insuficiente y medio bajo de la regi3n de La Araucanía. Este informe indica que un 89% de los docentes observados no desarrollan habilidades de pensamiento de orden superior en sus estudiantes, un 69% de los docentes no contextualiza los nuevos aprendizajes con experiencias previas de la vida cotidiana, un 56% no hace buenas retroalimentaciones, un 49% no entrega una atenci3n y respuesta oportuna ante las necesidades acadèmicas y socioemocionales de los/as estudiantes.

Los datos aportados por ese estudio, resultan un tanto lapidario al señalar, respecto a la gesti3n pedag3gica, que las mayores falencias que presentan los docentes se encuentran en las estrategias pedag3gicas, la retroalimentaci3n a los aprendizajes, los mètodos de enseñanza y el mejoramiento sistemático basado en la evaluaci3n. Indica tambi3n, que predominan las clases expositivas, que se desarrollan habilidades cognitivas básicas con muy poca interacci3n entre los estudiantes y actividades que se extienden mäs allá de lo necesario.

Consecuentemente con lo señalado, Fullan (2012) expresa que se ha cambiado mucho el discurso sobre lo que hay que hacer en educación, pero las realidades de las aulas dejan entrever que se ha cambiado en menor medida. En el mismo sentido, Pozo (2008) plantea que la forma de gestionar el conocimiento en las aulas está cada vez más lejana de las maneras de pensar de los estudiantes y de las formas en que ese conocimiento les permite actuar fuera de las aulas. En otras palabras, prevalecen prácticas pedagógicas tradicionales donde el docente continúa asumiendo un rol activo y no el estudiante, lo que restringe las verdaderas oportunidades de aprender en clases.

Entonces, un aspecto importante a resolver es cómo hacer para que, quienes ejercen influencia, movilicen al profesorado a cuestionar su práctica y dejar de culpar a otros acerca de por qué no aprenden sus estudiantes, cómo hacer para que se establezcan espacios de interacción entre el profesorado que permitan desarrollar prácticas reflexivas sistemáticas sobre los problemas de práctica de manera que se pueda aprender de los demás, compartir sus experiencias y dificultades, diseñar e implementar clases colaborativamente, teniendo como propósito común el aprendizaje de todos los estudiantes.

Pero ¿por qué los estudiantes no están aprendiendo?. Tal vez, porque los profesores continúan utilizando como único procedimiento de evaluación pruebas que solo miden la memoria de los estudiantes, dejando de lado otros procedimientos de recogida de información que pongan a prueba habilidades y capacidad de interactuar con su entorno, de razonar críticamente, de ayudar a otros en la construcción de nuevos conocimientos. Profesores y directivos que continúan concibiendo la escuela como transmisora de conocimiento, donde se fomenta el desarrollo individual por sobre el colectivo, donde las situaciones de aprendizaje continúan siendo descontextualizadas. Profesores y directivos que creen en una escuela homogénea, no en aquella diversa en que las personas aprenden de distintas formas, a distintos ritmos.

Prueba de lo anterior queda demostrado en los resultados que entregó la

Agencia de Calidad en los resultados de categoría de desempeño 2018 que no solo muestra los logros de aprendizaje de los estudiantes, sino también, lo que cada uno de ellos desarrolla e incorpora en su educación, como son los indicadores de desarrollo personal y social: autoestima académica, convivencia escolar, participación ciudadana y hábitos de vida saludable. La progresión en esos resultados permitieron a la escuela quedar en categoría de desempeño Medio, que agrupa a aquellos establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado de acuerdo el contexto social en que se ubican.

A continuación, se muestran en la tabla 1 los resultados de los puntajes obtenidos por el centro escolar en cada uno de los indicadores considerados para la Categoría de Desempeño. Estos puntajes varían entre 0 y 100 puntos, se construyen en base a las últimas mediciones del indicador para el centro en los últimos tres años y son previos al ajuste por Características de los Estudiantes que se incluye en la categoría (Agencia de Calidad, 2018).

TABLA 1

Indicadores Categoría de desempeño del centro

Nº	INDICADORES	PUNTAJE
1	Distribución por niveles de aprendizaje	46
2	Autoestima académica	72
3	Clima de convivencia	74
4	Participación y formación ciudadana	79
5	Habitos de vida saludable	68
6	Puntaje Simce	47
7	Asistencia escolar	82
8	Retención escolar	100
9	Equidad de género	100
10	Progreso Simce	50

Fuente: Agencia de Calidad (2018).

La tabla 1 muestra los puntajes obtenidos por el centro escolar que fueron considerados para su clasificación donde vuelve a la categoría Medio en 2018, después de haber sido categorizado Medio bajo en 2017. Se puede observar el bajo puntaje obtenido en la distribución por niveles de logro con 46 puntos, puntaje simce con 47 puntos y hábitos de vida saludable con 68 puntos. Esta categorización se realiza de acuerdo al nivel socioeconómico de sus estudiantes, los resultados Simce y de los otros indicadores de calidad que se miden año a año en el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, que además establece mecanismos concretos de apoyo para la mejora.

A continuación se presentan en la tabla 2 los resultados en el indicador Niveles de Aprendizaje 4º año en lectura y matemática:

Tabla 2

Promedio Niveles de Logro Lectura

CATEGORÍA	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL			
	2015	2016	2017	PROMEDIO 3 años
NIVEL ADECUADO	32,26	15,63	39,47	29,12
NIVEL ELEMENTAL	29,03	28,13	31,58	29,57
NIVEL INSUFICIENTE	38,71	56,25	28,95	41,31

Fuente: Agencia de Calidad (2018).

La tabla 2 muestra los niveles de logro alcanzados por los estudiantes del centro en simce lectura durante los últimos 3 años. Aquí se aprecia que en los años 2015 y 2016, un alto porcentaje de estudiantes se concentra en la categoría insuficiente, sobrepasando aquellos que se encuentran en la categoría elemental y

destacado, siendo el año 2016 el año que el nivel insuficiente alcanzó un 56,25 % de estudiantes en ese nivel. En 2017 esa situación se revierte ya que se logra disminuir en un 27,3% los estudiantes del nivel insuficiente, movilizándolos hacia los niveles elemental, que sube un 3,45% y se aumenta un 23,84% los estudiantes en nivel adecuado respecto al año anterior.

Luego, se presentan los niveles de logro alcanzados por los estudiantes del centro en simce matemática cuarto básico durante los años 2015 al 2018 como lo muestra la tabla 3.

TABLA 3
PROMEDIO POR NIVEL DE LOGRO EN MATEMÁTICA

CATEGORÍA	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL			
	2015	2016	2017	PROMEDIO 3 años
NIVEL ADECUADO	10,00	15,63	29,73	18,46
NIVEL ELEMENTAL	33,33	31,25	35,14	33,24
NIVEL INSUFICIENTE	56,67	53,13	35,14	48,30

Fuente: Agencia de Calidad (2018).

Los resultados de la tabla 3, indican una mayor concentración de estudiantes en el nivel insuficiente. En 2015 el porcentaje de estudiantes en esta categoría supera el 56,67%, cifra que se reduce en 3.54% en 2016 y en un 21.53% en 2017. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes en el nivel adecuado, que en 2015 alcanza un 10% va al alza en un 5,63% en 2016 y un 19,73% en 2017. Aún así, se observa que está bajo lo esperado respecto a establecimientos de iguales características, aspecto que no pueden dejar indiferentes a directivos y profesorado del centro. El bajo rendimiento académico requiere movilizar a la escuela hacia la

instauración de procesos de mejora, tanto en el liderazgo del director y su equipo como en el profesorado, una mejora que ponga en el centro, el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo un clima escolar positivo con altas expectativas en el desarrollo de capacidades de profesores y estudiantes. Coincidente con lo anterior, Slegers y Leithwood (2010), señalan como componente clave para la mejora escolar exitosa, crear oportunidades para incrementar a nivel local la construcción de capacidades de aprendizaje en el contexto escolar.

En tal sentido, la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, faculta al director y su equipo a velar por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento como también promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo para la adquisición de nuevas competencias, mejorar los saberes disciplinares a través de la práctica. Finalmente, el artículo 18 b de la citada ley señala que:

“la formación local para el desarrollo profesional, tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica.y es un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en aula y la reflexión sistemática sobre sus propios problemas de práctica”

Ley 20.903 art.b

1.4 Justificación del Problema de Investigación

Una sociedad en que el conocimiento cambia de manera vertiginosa, desafía a la escuela a replantear procesos de gestión que por años han sido burocráticos con liderazgos autoritarios centrados en lo administrativo, seleccionadora de quienes ingresan o salen de ella, hacia una escuela con foco en el aprendizaje de todos/as sus estudiantes, participativa e inclusiva, equitativa en las oportunidades que brinda para el desarrollo de habilidades, conocimiento y actitudes que permitan a las generaciones futuras enfrentar nuevas y complejas exigencias.

La relevancia social de esta actividad formativa equivalente surge porque la escuela debe responsabilizarse de lo que aprenden los niños y niñas que a ella asisten, por tanto, debe adaptarse rápidamente a los cambios para atender las necesidades y demandas multiculturales que provocan desigualdades, diferencias e inequidades. Entonces, la escuela debe fomentar una cultura de práctica reflexiva en el profesorado y sus estudiantes, flexibilizar los procesos de enseñanza para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender, promover una formación en valores donde la comunidad escolar aprenda a convivir, a respetarse mutuamente, a formar ciudadanos responsables de su entorno, a fomentar la participación democrática, a hacer sentir orgullo de su contexto e identidad cultural que aporta, enriquece y le da significado a la construcción de nuevo conocimiento.

Por otra parte, *la conveniencia* de llevar adelante este proceso es mejorar las prácticas pedagógicas poniendo el foco en el aprendizaje de los estudiantes, aspecto fundamental que le compete a la escuela como organización social, donde niños y niñas comienzan a establecer interacciones con otros/as, se promueven y fortalecen valores, se desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes. Para que esto ocurra, necesariamente se requiere de docentes con disposición a instaurar prácticas reflexivas sostenidas y sistemáticas sobre su quehacer, con apertura para aprender de buenas experiencias de otros/as, con comprensiones más amplias de la evaluación como proceso de toma de decisiones y oportunidad para aprender.

Propiciar la transformación de prácticas, arraigadas en creencias que tienen tanto directivos como profesorado sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, tiene una enorme *utilidad* e importancia porque de eso depende cómo el centro aborda sus nudos críticos ya mencionados, pero a la vez, cómo concibe el diseño e implementación de clases, el trabajo colaborativo, el desarrollo profesional, y especialmente cómo se comprende que, aquello que se haga o deje de hacer, tiene un impacto directo en los aprendizajes de los estudiantes.

Si se quiere erradicar de las aulas prácticas poco favorecedoras de mejores aprendizajes, entonces los directivos, junto al profesorado, deben comenzar a

transformar aquello que han venido construyendo desde las teorías implícitas para movilizarse hacia un desarrollo profesional en su propio contexto mediante un aprendizaje situado, en colaboración con otros . De este modo, la mirada formadora que asumen los directivos escolares se presenta como una de las estrategias que podrían favorecer las oportunidades de aprendizaje entre pares, construyendo con otros, a partir de experiencias de aula exitosas, e involucrarse en una mejor comprensión y reflexión de su quehacer pedagógico.

1.5 Objetivos de Estudio

Objetivo General:

Favorecer la mejora de los aprendizajes, a través de un sistema de mejoramiento de prácticas pedagógicas y directivas, con el propósito de impactar en el núcleo pedagógico y en el desarrollo profesional docente.

Objetivos Específicos:

1. Analizar las prácticas pedagógicas que subyacen a paradigmas tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación que afectan a los resultados de los estudiantes del centro, con el propósito de favorecer mejores oportunidades para aprender.
2. Diseñar e implementar, de manera colaborativa, un sistema de mejora de prácticas docentes y directivas desde un enfoque de liderazgo centrado en el aprendizaje y el desarrollo profesional docente.
3. Liderar de manera participativa y democrática procesos de seguimiento y evaluación del sistema de mejora de la práctica docente y directivas, desde

una perspectiva pedagógica centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes.

4. Valorar las experiencias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes en función de las transformaciones de prácticas que realizan directivos y profesorado en contexto escolar.

MARCO REFERENCIAL

2.1 Liderazgo centrado en el aprendizaje de los estudiantes

2.1.1 Ampliando la mirada para el liderazgo pedagógico del Director

Un aspecto relevante a destacar en este proceso que ha comenzado a experimentar el centro escolar es el hecho que el autor participa del programa de Magíster en Gestión Escolar que desarrolla la Universidad Católica de Temuco, instancia en que ha podido tener una mirada más profunda y crítica de su desempeño personal, el de su equipo directivo y del profesorado que allí se desempeña. Esos procesos reflexivos han permitido fortalecer capacidades y habilidades directivas, pero también reconocer las debilidades, considerando que en su rol de Director del centro escolar es de tal relevancia ya que varios autores e investigaciones concluyen en señalar que, después de la función del profesor, es el segundo factor que incide e impacta en los aprendizajes de los estudiantes porque es quien debe generar ambientes y espacios adecuados para el desarrollo de los estudiantes pero también para el profesorado (Sheerens, 2012; Leithwood, 2010; Day, 2008); debilidades que, con el paso del tiempo, han ido transformándose en oportunidades de crecimiento personal y favorecedoras para iniciar los cambios que requiere el centro escolar.

Al respecto, es necesario señalar que el liderazgo directivo en instituciones educativas, ha venido experimentado cambios significativos porque se encuentra

transitando desde un enfoque prevalentemente administrativo a uno pedagógico centrado tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. En tal sentido, este transitar, del que también el director del centro se siente parte, ha significado un sistemático proceso de aprendizaje que permite ir instalando prácticas, no exentas de dificultades, porque implica trabajar sobre las creencias que los docentes han construido en base a sus propias experiencias, las que favorecen u obstaculizan el aprendizaje.

De un tiempo a esta parte, ha promovido y fortalecido en el centro escolar la optimización del uso del tiempo para el aprendizaje, en el entendido que un número importante de estudios, pone énfasis en el efecto positivo del tiempo en la escuela al señalar que este proviene de su aprovechamiento para lograr aprendizajes, más que en el solo transcurrir de los periodos (Scheerens, 2014; Schiman, 2013; OCDE, 2011; Carnoy, 2010). Otro aspecto, que de manera incipiente ha ido cambiando, es el fomento de una cultura colaborativa, ya que como lo señalan Louis & Wahlstrom (2011), la estrategia más poderosa para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza dentro de la escuela es crear una cultura colaborativa y colectivamente responsable. A la vez se han ido implementando estrategias de monitoreo y seguimiento de los logros de los estudiantes, ya que tal como lo señala Robinson, (2019), mientras más cercanos estén los líderes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mayor es la probabilidad de que logren buenos resultados con sus estudiantes.

Sin embargo, aún cuando se han hecho esfuerzos de mejora, los resultados de aprendizaje del centro escolar van a la baja, lo que debe llevar a analizar y reflexionar profundamente respecto a aquello que se viene haciendo mal. Esa situación ha dado inicio a procesos de cambio y transición desde un trabajo que, generalmente, se desarrollaba en forma individual, hacia uno de mayor interacción entre directivos y profesorado como parte de una visión compartida la que se plasma en el Proyecto Educativo Institucional que orienta y da direccionalidad al accionar de la escuela.

Entre las debilidades que menciona el director resalta el hecho de concentrar el liderazgo en 2 personas que, además, forman parte del equipo directivo. A partir de lo que ha ido construyendo como aprendizaje en el programa de Magíster en Gestión Escolar, empieza a poner mayor énfasis en un liderazgo distribuido ya que, según Spillane (2006), permite a otras personas asumir mayores compromisos sin excluir a aquellos líderes informales que emergen de acuerdo a los diferentes desafíos que emprende la escuela.

Otra debilidad que ha comenzado a superar, tiene que ver con el sentido que se daba a las reflexiones pedagógicas, en las que no se profundizaban los temas abordados, o bien, quedaban circunscritos a realizar comentarios anecdóticos respecto a situaciones puntuales de los estudiantes y a tratar temas de orden administrativo que diluían lo esencial de ese momento. Desde un tiempo a esta parte, comienza a movilizar al profesorado hacia una comunidad profesional que aprende, con un enfoque pedagógico que pone el foco en el aprendizaje, consecuentemente con lo que indican las políticas educativas, las que plantean como desafíos a los centros escolares, en especial a su director y equipo, liderar procesos de desarrollo profesional docente, focalizando en la propia escuela capacidades, recursos, y acciones que surgen de las propias necesidades formativas en beneficio de mejores aprendizajes para los estudiantes.

Lo anteriormente señalado, implica un enorme desafío para el director y su equipo ya que tendrán como prioridad principal liderar procesos de desarrollo profesional docente (ley 20.903). Al respecto, las competencias profesionales se ven fortalecidas cuando se cultivan interacciones personales basadas en el respeto y un clima de confianza, parte de las fortalezas que tiene la escuela como elementos que constituyen la base para trabajar como comunidad, en concordancia con lo que señala Bolívar (2014) cuando hace referencia en que se debe promover y fortalecer en la escuela, climas adecuados para el aprendizaje, a través del diálogo, la colaboración y cohesión, porque la escuela no la cambian las individualidades sino el colectivo.

De esta manera, el centro educativo ha ido transitando hacia una comunidad profesional que aprende, iniciando la construcción de instrumentos de acompañamiento pedagógico que permitirán ir aprendiendo unos de otros a través de un trabajo colaborativo donde puedan profundizar sus fortalezas, apoyarse en las debilidades mediante la instauración de un sistema de acompañamiento sostenido en el tiempo, construido de manera participativa y democrática con un carácter esencialmente formativo que asegure la mejora de las prácticas del profesorado como del equipo directivo.

En ese sentido, diversos autores sostienen que los procesos de mejora deben producirse al interior de los centros escolares, ya que es en ellos donde se deben crear oportunidades para el cambio y la construcción de la capacidad de aprendizaje (Bolívar, Murillo, Slegers y Leithwood, 2010). Por tanto, la propuesta de mejora que ha iniciado en el centro escolar, forma parte de lo que demanda al equipo directivo el Ministerio de Educación, a través de la ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuando sugiere a los directivos de los establecimientos educacionales levantar un Plan de Desarrollo Profesional como instancia de aprendizaje donde se relacionen la innovación y el cambio, con una idea de ruptura de prácticas cotidianas, promoviendo cambios profundos en los modos de concebir el día a día de la escuela. Para que eso ocurra, es importante modificar ciertas estructuras de modo que tanto docentes como directivos dispongan de espacios que permitan acompañarse en horarios de clase, sin que se atribuya a una pérdida de tiempo, sino más bien a un espacio de formación que impactará, más temprano que tarde, en una mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El cambio que ha decidido emprender el centro escolar, está muy ligado a lo que promueve el movimiento teórico práctico de mejora escolar, (Murillo, 2003) porque lo que se pretende hacer es una transformación abordando los problemas de práctica, punto de inflexión que demanda buscar estrategias para su instauración de manera colaborativa y democrática. En efecto, se ha ido recogiendo información necesaria sobre el estado actual de las prácticas docentes de modo que, mediante

el trabajo colaborativo, directivos y profesores puedan ir aprendiendo juntos, visibilizando aquellas situaciones que les dificultan o que requieren apoyo de otros para dar sentido al proceso de aprendizaje.

Entendiendo que es un caminar lento, está la decisión del profesorado para involucrarse junto a los directivos de apoyar este proceso de mejora, convencidos que la manera más efectiva para lograr cambios en las prácticas de enseñanza, es cuando el colectivo es capaz de analizar, reflexionar críticamente, tomar decisiones acertadas para la mejora de prácticas en el aula, independiente de la función en que se esté. Lo señala muy bien Bolívar (2010), cuando sostiene que si se establecen dispositivos que faciliten el trabajo colaborativo entre los docentes y directivos, estos resultan ser mucho más provechosos para conseguir el desarrollo de los centros educativos, pero *“cuando se quiere promover cualquier cambio, hay un elemento que es central, el compromiso. Sin compromiso, el éxito de los esfuerzos para cambiar las cosas será limitado”* (Day & Gu, 2012:150).

Acompañar la formación del profesorado, constituir comunidades de aprendizaje para desarrollar profesionalmente a los docentes y asistentes de la educación, brindar mayor autonomía, empoderar a sus equipos, liderar la mejora escolar son algunos de los principales desafíos que enfrentan los directivos de hoy. Un líder pedagógico es un constructor de equipos, un verdadero referente y un respaldo para los profesores. En efecto, variados estudios (Weinstein y Muñoz, 2012; Fundación Wallace, 2012; Harris, 2012; MacBeath, 2011; Elmore, 2010; Bolívar & Maureira, 2010; Leithwood, 2009; Robinson et al., 2009; Hargreaves & Fink, 2008; Hopkins, 2008; Spillane, 2006; Fullan, 2002), dejan en claro que el liderazgo directivo, constituye un factor estratégico de mejora e innovación escolar y eslabón para mejorar el funcionamiento y los resultados escolares.

Consecuentemente con lo anterior, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015), señala que los equipos directivos deben trabajar permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación

de su establecimiento, así como su propio desarrollo profesional, lo que permite construir, colaborativamente, con el profesorado capacidades favorecedoras para alcanzar los objetivos y propósitos de mejora en la propia escuela.

Hoy más que nunca se tiene que pensar el aprendizaje en ambos sentidos, es decir hacia los estudiantes, pero también hacia el profesorado. En tal sentido, los equipos directivos deben desarrollar prácticas que desarrollo profesional docente, que no es otra cosa que fortalecer las capacidades y el aprendizaje entre pares del profesorado porque esta instancia afecta positivamente a la escuela ya que aprenden de su propio trabajo.

2.2 Desarrollo profesional docente y aprendizaje colaborativo

La formación del profesorado es un proceso continuo y permanente, tiene directa relación con el aprendizaje de los estudiantes, pero también de los profesores; remite al trabajo bien hecho; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas (Vaillant y Marcelo, 2015). Entre las características que debe cumplir un programa de formación para que desarrolle a las personas se puede mencionar las siguientes:

- a) Centrarse en aprender de la experiencia de otros que lo hacen bien para construir conocimiento profesional;
- b) Tener a la base que el conocimiento se construye, que no se transmite;
- c) Poner los énfasis del currículo en el aprendizaje de los estudiantes;
- d) promover la investigación del docente en formación;
- e) trabajar colaborativamente con otros para terminar con los individualismos característicos de la enseñanza;
- f) crear redes con otras escuelas;
- g) Relevar la figura del formador como modelo de los futuros docentes.

Es esta lógica de formación la que debe primar en los centros escolares, es decir, se deben desarrollar procesos de reflexión crítica como práctica sistemática

donde se promueva el análisis en torno a las necesidades, dificultades y problemas de práctica de directivos y profesorado para promover su mejora (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 2013), Entonces, el Desarrollo Profesional Docente, debe ayudar a comprender cómo aprender a aprender y a transformar ese conocimiento en práctica constante para beneficiar el desarrollo los estudiantes. En el mismo sentido, Bambrick - Santoyo (2012), hace ver que el desarrollo profesional es útil en la medida que se traduce en práctica e impulsa mejoras reales en el aprendizaje de los estudiantes.

Pero no basta cualquier desarrollo profesional. Por el contrario, se necesita uno de alta calidad, que permita generar aprendizaje en los profesores para que se mejore la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes (Campbell, 2017; Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Ahí adquiere importancia el hecho que el desarrollo profesional debe estar situado en la propia escuela, porque de esa manera se constituye en una necesaria e imprescindible herramienta para mejorar las prácticas docentes en el aula.

El programa de Promoción de las reformas Educativas en America Latina (PREAL), reafirma lo señalado anteriormente cuando señala que *“Institucionalizar esos procesos de mejora implica que los profesores renuncien a parte de la privacidad de su sala de clases para establecer un diálogo crítico con otros para abordar problemas comunes y buscarles solución”*. PREAL, (2011). En otras palabras, deben ir quedando atrás momentos cuando se creía que el cúmulo de conocimientos que los profesores adquirirían en su formación inicial, asociados a los aprendizajes que otorgan los años de experiencia en la práctica, eran elementos suficientes para el ejercicio de la docencia. Los cambios experimentados por la sociedad y el conocimiento, hacen ver que, esos elementos por si solos, no bastan, que es mediante el desarrollo profesional continuo, la forma como los docentes se transforman en aprendices de acuerdo a las necesidades que el propio contexto escolar le demanda.

Desde hace un tiempo a esta parte, las prácticas formativas tradicionales que han prevalecido se establecen desde un enfoque desde afuera hacia adentro, (Mintrop, Órdenez & Madero, 2018), especialmente en escuelas públicas de dependencia municipal, en las que se ha invertido una cantidad considerable de recursos, caracterizadas en su mayoría, por la enorme distancia respecto a las reales necesidades de los docentes, estudiantes y centros escolares. Al respecto, Chou (2011), señala que es, tanto en la interacción como el diálogo con otras personas, donde tiene cabida la retroalimentación entre los docentes ya que se accede a nuevas ideas e información en el propio contexto escolar, es decir, desde dentro hacia afuera, porque allí emergen inquietudes, necesidades y convicciones que las cosas se pueden hacer mejor.

Instaurar en la escuela procesos para que el profesorado aprenda a enseñar, implica necesariamente generar condiciones para que tanto directivos como docentes trabajen colaborativamente, indaguen y reflexionen acerca de sus prácticas y se dispongan a la mejora, construyendo nuevas comprensiones acerca de cómo aprenden los estudiantes, dejando atrás supuestos que el aprendizaje de los profesores lo marcan eventos esporádicos, muchas veces descontextualizados de la realidad de la escuela y de los desafíos pedagógicos que a diario deben enfrentar.

Durante largo tiempo el profesorado ha venido trabajando de manera individual, sentido contrario a lo que las investigaciones han logrado establecer respecto a que, si bien el aprendizaje es un proceso inherente a cada individuo, es también un fenómeno social que se construye en interacción con otros. En tal sentido, Marcelo (2011), señala que la profesión docente está pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo. Es allí donde Burns & Darling-Hammond, (2014) identifican el desarrollo profesional docente como uno de los caminos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde esa mirada, a los directivos, incluidos los equipos técnico pedagógicos, les asiste la responsabilidad de liderar procesos de desarrollo profesional del profesorado porque, como lo señala Elmore (2010), liderar “*consiste*

esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un buen aprendizaje". Por tanto, deben crear condiciones que faciliten el intercambio de experiencias efectivas que logran aprendizajes en todos los estudiantes, promover la reflexión crítica de los problemas de práctica orientada hacia la mejora como parte de un compromiso decidido de transformación de aquello que se ha venido haciendo mal, determinar las necesidades formativas para ser abordadas colaborativamente. Es decir, transformar la escuela en una verdadera comunidad de aprendizaje.

2.2.1 Comunidad profesional una estrategia para el desarrollo de aprendizaje colaborativo.

La comunidad profesional de aprendizaje (CPA) es una estrategia de liderazgo que se ve fortalecida si el foco se pone en aquellos desafíos netamente pedagógicos que deben ser abordados en la individualidad de cada profesor, pero que pueden y deben ser apoyados colectivamente. El profesorado más que tratar de homogeneizar a sus estudiantes debe comprender que trabaja en un aula diversa, cuestión para la que no estaba preparado, por tanto requiere estar en permanente actualización como parte de esta nueva mirada de la profesión. En tal sentido, la estrategia de CPA lo que busca es desarrollar profesionalmente a los docentes, acción que tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015).

La estrategia debe ser un medio para centrarse en analizar las prácticas de gestión de directivos, equipo técnico-pedagógico como también del profesorado, permitiendo la identificación de aquellas que tienen relación directa con el aprendizaje de los estudiantes que requieren ser instauradas o mejoradas. Eso implica establecer visiones compartidas que definan el modo en que el equipo del centro abordará los desafíos que lleven a la institución escolar a ser una

organización centrada en el logro de mejores aprendizajes, intencionando el desarrollo de procesos de reflexión de los problemas que les aquejan.

Entonces, el desafío de instaurar esta estrategia de liderazgo pedagógico en el centro escolar, es proporcionar una formación continua que surge de las necesidades reales para profundizar competencias profesionales, en base al diálogo, intercambio colaborativo de experiencias, dificultades de práctica y una retroalimentación pedagógica sobre el trabajo en aula. Este concepto de desarrollo profesional continuo en la instancia de la CPA se construye colocando al profesor como sujeto en formación, para romper con las visiones tradicionales de la capacitación como medio para compensar deficiencias o como vía para comunicar los cambios normativos en el currículum y su desarrollo (Terigi, 2010; Vaillant, 2009; Ávalos, 2007).

Tanto el profesorado como los directivos, deben sentirse apoyados para desarrollarse profesionalmente y es precisamente la estrategia de la CPA, una instancia que aporta una formación de calidad en el propio contexto de trabajo, por tanto debe ser diseñada e incorporada como política formativa en el propio centro en base a evidencias recogidas en los procesos de acompañamiento, a los resultados de aprendizaje y niveles de logro de sus estudiantes, a los procesos de evaluación docente. Este proceso de formación para el desarrollo deberá ser consistente con los diagnósticos elaborados en el propio centro escolar, por tanto debe involucrar también a redes de cooperación.

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje, debe ser un medio para orientar la toma de decisiones respecto a la definición de acciones formativas del Centro, buscando respaldar el mejor desempeño de aquellos profesores ubicados en tramo inicial y temprano de la carrera docente y desempeños evaluados como insatisfactorios y básicos, ya que diversos estudios regionales (UNESCO, 2013; 2014) reconocen en la preparación de los docentes, un factor clave para el progreso educativo. Por tanto, quienes laboran en el centro escolar, están impulsados, en ese concierto, a considerarlo no un apéndice marginal, sino más bien el núcleo central

de los sistemas educativos por imperativos de justicia social, educativa y una inclusión eficaz. (Hargreaves & Fullan, 2014).

A partir de lo señalado anteriormente, esta estrategia de liderazgo pedagógico, surge como forma de contrarrestar el aislamiento en que los docentes han trabajado por años, pero para que la comunidad sea efectiva requiere del compromiso mutuo de los participantes, como factor decisivo para desarrollar aprendizajes compartidos (Leclerc, 2012). La colaboración de los docentes, ha sido reconocida como elemento clave de un *“nuevo paradigma del desarrollo profesional”* lo que ha sido reconocido por estudios especializados en esta primera década del siglo (Stoll, Harris & Handscomb, 2012; Darling-Hammond, Adamsson & Andradee, 2010)

Participar en esta estrategia, implica aprender y convertir la propia práctica en el centro de discusión, con la intención de fortalecer la capacidad para enfrentar los nuevos desafíos, descubrir aquello que se debe aprender otra vez. En este sentido, Marcelo (2015), asevera que la escuela tiene una nueva misión que es la de fomentar el conocimiento a lo largo de siempre, para lo que se precisa de profesores comprometidos con el aprendizaje progresivo, en cooperación. Este proceso de formación profesional del profesorado, es considerado como factor clave para la calidad de la educación si se quiere mejorar a las instituciones educativas (Marchesi, 2011).

Son los propios profesores quienes deben usar el aula como un lugar para su desarrollo del aprendizaje. contexto favorable para transformar las prácticas de enseñanza basadas en la evidencia ya que en las escuelas que las discusiones entre los docentes se centran en el aprendizaje de los estudiantes y en la incidencia de las intervenciones pedagógicas (Leclerc, 2012). La CPA crea nuevas ocasiones para resolver los nudos críticos que dificultan la labor del profesorado ya que, en la medida que hacen público su trabajo, reciben los aportes de otros ante situaciones que no pueden solucionar por sí mismos, es decir, profesores que aprenden de profesores, esencia de las comunidades profesionales de aprendizaje que buscan la mejora de la práctica pedagógica, porque como bien lo señala Díaz, (2015), lograr

transformaciones en las prácticas de los docentes no es cosa fácil, y que no se resuelve solo con conferencias, talleres, discursos y/o actividades de reflexión aisladas.

Furman (2013), sostiene que las transformaciones en las prácticas de aula requieren, necesariamente, que los docentes se convenzan de su actitud de cambio, al ser conscientes que sus prácticas no son efectivas. Es difícil cambiar la práctica docente cuando la forma como las personas enseñan se encuentra fuertemente arraigada en creencias sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Tales creencias *“han sido construidas desde los primeros años de formación escolar, y desdibujan, deforman y prevalecen frente a cualquier mensaje o iniciativa de cambio que se le proponga al docente”* (Pajares, 1992).

Los profesores no se desarrollan solos; las escuelas tienen un papel importante que cumplir en su desarrollo profesional. Particularmente es relevante el liderazgo del Director/a y su equipo directivo. En realidad, no hay evidencia de escuelas que hayan podido instaurar procesos de cambio exitoso y una mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin la presencia de un liderazgo eficaz (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

Leithwood (2009) & Anderson (2010) han encontrado evidencia que la variable de desempeño docente se ve fuertemente influenciada por prácticas de liderazgo desarrolladas por los equipos directivos que impactan positivamente en el aprendizaje escolar. Lo reafirma (Harris, 2014), quien expresa que la escuela como organización no es nada, si no está articulada como una *comunidad profesional de aprendizaje*, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un *liderazgo educativo* o pedagógico de la dirección escolar.

La colaboración entre el profesorado es una condición esencial para impulsar cualquier proceso de innovación y mejora en los centros educativos. No obstante, no todo trabajo colaborativo viene a estimular aquellas mejoras relevantes en las prácticas de enseñanza del profesorado. Una de las estrategias que favorecen una cultura colaborativa entre directivos y profesorado es la formación de CPA,

organización interna del centro que debe responder a algunas características que se desprenden de su propio nombre. (Krichesky & Murillo, 2011).

Ser una comunidad implica compartir valores, normas basadas en relaciones de confianza, respeto, apoyo mutuo, facilitando que las decisiones se tomen en conjunto. Que esa comunidad sea profesional, tiene que ver con la colaboración, el compromiso entre el profesorado del centro, como con otras escuelas, una instancia de formación continua que los lleve a ser un equipo especializado con conocimiento profesional en que la responsabilidad sea compartida. Finalmente para que sea una comunidad profesional de aprendizaje implica que tanto directivos como docentes aprenden unos de otros con un único propósito, mejorar los aprendizajes de los estudiantes. (Hord y Hirsch, 2008; Stoll y Louis, 2007).

Para que esos cambios se produzcan, como lo destacan Bolívar, (2010); Lewis & Murphy (2008) la cualidad de una CPA es promover y fortalecer un liderazgo distribuído centrado en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional del profesorado.

2.2.2 Liderazgo pedagógico y su implicancia en el desarrollo profesional docente

Desde hace ya varios años que se ha venido relevando la importancia de mejorar la calidad de la educación en distintos ámbitos, pero sin dudas que *“el liderazgo escolar se constituye el segundo factor intra-escuela, después de la efectividad del docente de aula”* (Maureira, Moforte y González, G., 2014, p. 137). Atras ha ido quedando el foco administrativo y organizacional de la tarea directiva para centrar la mirada en lo pedagógico, es decir en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esos estándares necesariamente deben mejorar con la finalidad que los centros escolares aseguren que los estudiantes logren desempeños adecuados para enfrentar los desafíos del futuro. En este sentido, el liderazgo escolar es clave en la mejora de resultados al influenciar en las capacidades y motivación del profesorado porque es quien tiene que generar los ambientes y entornos en los que trabajan y aprenden. (OCDE, 2009).

Los centros escolares deben abocarse a rediseñar el rol del director como un líder que inspira, moviliza, influye en todas aquellas acciones de su comunidad educativa en función de lo pedagógico, un líder que vincula el trabajo del profesorado con la cultura colaborativa que debe comenzar a existir urgentemente en la escuela, un líder que promueva un clima de convivencia escolar acogedor en donde se promueve la participación y el respeto a la diversidad de todos los miembros de la comunidad; es decir, concebir el liderazgo como un fenómeno o cualidad de la institución, no como rasgo centrado en una determinada persona, que debe ser ejercido de manera democrática y distribuida con toda la organización. Desde esta perspectiva, el liderazgo empieza a concebirse menos como de un individuo y más como de una comunidad

Pero, sin dudas, una de las tareas centrales que tiene el liderazgo escolar, como lo señala muy bien Murillo, (2006), es facilitar e impulsar el desarrollo profesional del profesorado, creando una visión compartida del centro, dejando atrás el aislamiento e individualismo de la práctica docente. Para que eso suceda, los directivos crean espacios, orientan la participación, establecen acuerdos, estimulan, desarrollan un clima de confianza, alejan situaciones que produzcan competitividad entre los docentes, ya que la mejora del centro escolar va a depender de la acción coordinada y sistémica de todos sus miembros.

La implicancia del director en lo pedagógico, puede ser directa e indirecta. Se dice que es directa cuando el foco está en mejorar la enseñanza, es decir, se centra en la mejora de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación; e indirecta cuando está centrada en crear las condiciones para una mejor enseñanza y aprendizaje. (Bendikson, Robinson & Hattie 2012, Citados por Bolívar, A; López, J; y Murillo, 47 J., 2013).

El desarrollo profesional debe basarse en los problemas de práctica en el aula, lo que hace más fácil su transferencia, a través de un trabajo continuo, que considere las necesidades del contexto en que se encuentra el centro escolar, focalizado en el logro de aprendizaje de los estudiantes, centrado en la colaboración y necesidades de aprendizaje de todos los docentes. En ese sentido Berry Loughran

& van Driel, (2008) señalan que el verdadero desarrollo profesional requiere visualizar al profesorado como aprendices o sujetos que aprenden día tras día.

Si se quiere asegurar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, necesariamente se deben llevar a efecto cambios en las prácticas de los docentes mediante sólidos conocimientos de la disciplina que se enseña, de estrategias didácticas y evaluativas. Eso se logra en la medida que se promueve el diálogo pedagógico permanente entre pares junto a sus directivos. El desarrollo profesional docente, es entonces, un proceso de aprendizaje basado en el contexto de la escuela, que se da en el lugar de trabajo y durante toda la vida profesional (Putnam & Borko, 2000).. Para que eso ocurra, se debe trabajar colaborativamente estableciendo relaciones horizontales basadas en la confianza para compartir y aprender de las experiencias positivas, porque como bien lo señalan Liberman & Miller (2001), el aprendizaje docente es un proceso que se lleva a efecto a través de la reflexión sobre la práctica pedagógica en base a las interacciones con otros docentes con el propósito de impactar en el núcleo pedagógico.

2.3 Núcleo pedagógico: una oportunidad para provocar la resignificación de las prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas que tienen mayor incidencia en el aprendizaje son aquellas que se enfocan y realizan acciones de mejora en el núcleo pedagógico, es decir en qué y cómo están aprendiendo los estudiantes (Fullan & Rincón Gallardo, 2015; Elmore, 2010; Hopkin, 2008). En tal sentido, resulta fundamental favorecer las relaciones e interacciones entre profesor y estudiante, frente a los contenidos que deben aprender. Sin embargo, como bien lo señala Elmore, (2010) las escuelas pueden estar cambiando todo el tiempo, sin cambiar nunca de manera fundamental lo que hacen los profesores y los estudiantes cuando interactúan en el aula. Por esta razón, que liderar desde la sala de clase se ha transformado en una de los desafíos a mejorar a nivel de prácticas directivas

Es a través de una relación de cercanía entre profesor y estudiante donde se pueden ir reconociendo talentos muchas veces ocultos por las barreras que se van

creando cuando el profesor mantiene una relación distante y lejana con ellos. Esa relación cercana que debe producirse en el espacio escolar, debe ser garante de experiencias de aprendizaje profundo. En efecto, Rincón-Gallardo (2018), señala que *“el aprendizaje profundo es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las cuestiones que nos interesan”*. De la misma forma, Martínez, Mcgrath y Foster (2016), indican que las escuelas que promueven el aprendizaje profundo buscan que sus estudiantes desarrollen competencias que posibilitan aprender a utilizar y aplicar lo que han aprendido a problemas y situaciones novedosas. En otras palabras, liderar con sentido profundo es centrar la mirada en aquello que ocurre en el proceso educativo, en qué y cómo queremos que aprendan los estudiantes.

Hay sólo tres maneras de mejorar significativamente los aprendizajes de los estudiantes. La primera es la apropiación del conocimientos y las habilidades que el profesor aporta al proceso pedagógico. La segunda es aumentar el nivel y complejidad de los contenidos que los alumnos deben aprender. Y la tercera es que los estudiantes asuman el rol activo en el proceso pedagógico. Todo lo demás es instrumental. Al respecto, Elmore (2010), señala que todo lo que no está en el núcleo pedagógico sólo puede afectar el aprendizaje y desempeño de los estudiantes por la vía de influenciar, en alguna medida, lo que sucede dentro del núcleo.

En efecto, Katz, (2000) afirma que los estudiantes aprenden más cuando tienen interacción, en lugar de, únicamente, receptividad y actividades pasivas, por tanto, la relación que establece el profesor con el estudiante influye directamente en lo que aprenderán, en la forma en lo que lo harán y el significado que tendrá en sus vidas. Coincidentemente, Gassó, (2004). señala que las interacciones que se establecen entre el estudiante y el profesor, son las que marcarán sus habilidades y estrategias para aprender. Entonces, aquí se releva la importancia de la función que desarrolla el profesor ya que es quien debe constatar si los estudiantes efectivamente están aprendiendo, si están motivados con aquello que aprenden. En otras palabras, si las actividades de aprendizaje que el docente propone son desafiantes para que pongan en juego las habilidades, conocimientos y actitudes

previamente adquiridos para ir construyendo otros de mayor complejidad y profundidad.

Aprender superficialmente lleva en esencia a una reproducción literal o memorística de la información que queda reducida solo a pequeños trozos repetitivos pero desconectados de un determinado contexto. De este modo, las personas que aprenden superficialmente a menudo requieren una motivación externa para aprender, es decir, a recibir recompensas como calificaciones u otras. Al mismo tiempo, Los estudiantes que abordan el aprendizaje con un estilo superficial de acuerdo con Santrock, (2006) no logran vincular lo que están aprendiendo en una estructura conceptual mayor, tienden a aprender de manera pasiva y a menudo memorizan la información de determinado contenido de enseñanza.

Aprender profundamente, como bien lo señala Valenzuela (2011), implica comprender de forma profunda y para ello los aprendices profundos suelen construir de manera activa lo que aprenden y dar significado a lo que necesitan recordar. Por consiguiente, Weigel (2001) indica que este tipo de aprendizaje tiene vínculos claros con el constructivismo ya que considera el conocimiento como algo que se construye por los estudiantes y no como algo, meramente, dado. O sea, permite una mayor profundidad del conocimiento mediante la utilización de habilidades de orden superior por sobre las de elemental que son las que determinan el desarrollo de aprendizajes superficiales.

El aprendizaje profundo *“es el proceso y el resultado de dar sentido a cuestiones que a los estudiantes interesan”* Rincón Gallardo (2018), y entre los rasgos distintivos que tiene se encuentra que es duradero, que involucra periodos de concentración prolongada para comprender los fenómenos que interesan, es alimentado por la motivación intrínseca porque viene del deseo personal de explorar y conocer lo que a uno le importa, pone en juego habilidades cognitivas de orden superior y la metacognición. Es decir, para que los estudiantes aprendan profundamente en el aula se requiere de actividades más desafiantes que

involucran el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, las que son aplicadas a nuevos contextos.

La forma de descubrir el aprendizaje profundo en la sala de clase, es preguntando a los estudiantes ¿qué están haciendo?, ¿cómo y por qué lo están haciendo?, para que sean ellos con sus propias palabras quienes puedan señalar con claridad aquello que les falta o qué no saben. En el mismo sentido, Biggs y Tang (2007), señalan que el aprendizaje profundo consiste en incorporar una mirada crítica sobre un determinado aprendizaje y, al hacerlo, favorecer su comprensión y permitir su retención a largo plazo con la posibilidad de que dicho aprendizaje sirva en el futuro para resolver situaciones problemáticas en un determinado contexto. Es decir, cuando una persona comprende y aplica lo aprendido a cualquier situación similar es lo que hace que ese aprendizaje sea duradero.

Huberman, Bitter, Anthony & O'Day (2014), han organizado el aprendizaje profundo en 3 dominios y 6 dimensiones para diferenciarlo del aprendizaje superficial, del que se describen características opuestas, tal como lo muestra la tabla 4

Tabla 4

Diferencias entre Aprendizaje profundo y superficial

APRENDIZAJE PROFUNDO		APRENDIZAJE SUPERFICIAL
DOMINIO COGNITIVO	Dominar contenidos académicos altamente desafiantes.	Aprendizaje enfocado en la asimilación de datos que se adquieren de memoria.
	Pensar críticamente para resolver problemas complejos	Escasa relación entre un conocimiento y su aplicación en la vida cotidiana.
	Trabajar colaborativamente	Estudiantes aprendiendo individualmente

DOMINIO INTERPERSONAL	Comunicar efectivamente	Su propósito está en cumplir los requisitos de una tarea.
DOMINIO INTRAPERSONAL	Aprender cómo se aprende	Motivación extrínseca, donde el principal objetivo es aprender para aprobar una asignatura.
	Desarrollar mentalidad académica positiva	Carece de reflexión.

Fuente: Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J. y O'Day, J. (2014). *Findings from the study of deeper learning. Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.

De esta manera, para fomentar el aprendizaje profundo, las acciones en que interactúan los estudiantes en el aula deben apuntar al desarrollo de habilidades cognitivas superiores tales como secuenciar, comparar, justificar, predecir, evaluar, entre otras. En cambio, en el aprendizaje superficial, las acciones que desarrollan los estudiantes quedan limitadas a definir, recordar, describir, clasificar, etc; que apuntan al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior, por lo que son fáciles de olvidar en corto tiempo. Al respecto, Biggs & Tang (2011), señalan que los grandes retos donde entra en juego el aprendizaje profundo es conseguir que el aprendizaje sea significativo y perdurable en el tiempo por su utilidad, su reflexión su capacidad crítica y eminentemente colaborativa.

Surge entonces la pregunta: ¿Cómo enseñar a los estudiantes a aprender para siempre? una de las claves radica en jugársela por plantear proyectos de aula donde la colaboración se convierte en un elemento clave para el éxito de cualquier desafío que se plantee a los estudiantes. Eso implica hacer realidad uno de los principios pedagógicos, como es ponerlos como protagonistas de su propio aprendizaje. Por tanto se deben favorecer prácticas pedagógicas orientadas a que consigan ese aprendizaje profundo, lo que necesariamente demanda reestructurar o volver a diseñar procesos de enseñanza. Es muy importante que, todas las situaciones de aprendizaje en que participan los estudiantes, se vinculen a su contexto, a experiencias multidisciplinares que involucren el pensamiento, la

afectividad y la acción, como muy bien lo describe Morin (1994), en el prólogo del libro titulado “Introducción al pensamiento complejo”:

“Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelado, nunca pude aislar a un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional”.

(Morin, 1994).

La escuela tiene hoy una gran oportunidad para avanzar, dejando atrás aquella en que los estudiantes aprenden solo para pasar de curso, esa escuela que promueve la memorización de datos que rápidamente se olvidan, aquella con aprendizajes poco motivadores, repetitivos e inconexos del contexto en que está situada. Para que ocurra ese cambio, el rol del docente es el que necesariamente debe cambiar para pasar de ser poseedor y transmisor del conocimiento, a ser generador de oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes sean quienes aprendan haciendo, explicando, evaluando junto a sus compañeros y profesor, aspectos claves para aprender mejor en el aula. Cuando es el estudiante quien logra desarrollar esas experiencias, elabora mejores comprensiones del mundo que les rodea. En consecuencia, *“lo que necesitan los estudiantes de la escuela no es más información, que sin duda pueden necesitarla, más bien requieren la capacidad de organizarla, interpretarla, darle sentido”* (Pozo, 2006).

Por eso, el rol que compete al profesorado es generar oportunidades de aprendizaje proponiendo metodologías participativas para implicar a los estudiantes en actividades de aprendizaje que realmente se relacionen con sus necesidades e intereses, tales como aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, juegos de roles y simulaciones, que promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes. Son esas instancias las que permiten aprender ya que deben poner en práctica los nuevos aprendizajes que construyen junto a sus pares con las orientaciones y acompañamiento continuo del profesor. Finalmente, transformar las prácticas docentes y directivas para ponerlas al servicio de la mejora del núcleo pedagógico,

brinda verdaderas oportunidades de progreso, muy importante, para el Centro, ya que es crucial propiciar entornos de mayor confianza hacia los estudiantes y entre la comunidad para comprender la enorme responsabilidad que tiene cada uno en el logro de mejores resultados de aprendizaje.

III. MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio de caso posee un diseño metodológico mixto de carácter descriptivo, desarrollado a través de 5 fases que constituyeron la fuente de análisis en favor de una mejor comprensión de aquellos nudos críticos que obstaculizan los aprendizajes de los estudiantes del centro. *La primera fase*, consistió en realizar un análisis detallado de los resultados de evaluaciones estandarizadas que aplica año a año la Agencia de Calidad (SIMCE), junto con los resultados históricos de evaluación docente en que ha participado un número importante de profesores en ejercicio en el centro escolar para establecer conexiones.

La segunda fase, permitió indagar acerca de cómo perciben los docentes su propia práctica y qué comprensiones tienen tanto de aprendizaje, enseñanza como de la evaluación. En este contexto, para la recogida de información y posterior análisis, se utilizó un cuestionario de valoración tipo Likert, complementado con un grupo de discusión que respondió a preguntas orientadoras vinculadas con cada una de las dimensiones predeterminadas en el estudio.

Una *tercera fase* Diseño e implementación del sistema de mejoramiento que permite transitar hacia el desarrollo de una comunidad de aprendizaje fundamentada en una cultura de colaboración entre docentes y directivos, donde se comparten experiencias, dificultades, estrategias, recursos, así como también una instancia para analizar datos conducentes a la toma de decisiones de manera objetiva e informada, reflexionar críticamente respecto a su desempeño, aprender a aprender construyendo nuevo conocimiento junto a sus pares, instancia donde se puede contrastar lo que aportan las teorías educativas con las propias comprensiones de enseñanza, aprendizaje o evaluación. Este proceso de movilizar

a directivos junto al profesorado hacia la mejora de prácticas, se lleva adelante con sentido formativo, de apoyo permanente al profesorado.

Una *cuarta fase*, de seguimiento y evaluación constante como elemento que permite determinar las necesidades formativas que deberán ser abordadas con las capacidades de la escuela mediante un aprendizaje situado en el propio contexto (desde adentro hacia afuera) o buscar apoyos externos, cuando así se requiera, pero también para reculturizar las estructuras del centro escolar con la participación de todos en la toma de decisiones.

Finalmente una *quinta fase*, tiene que ver con la valoración que realizan los propios estudiantes respecto a los cambios de prácticas docentes que visualizan en cada una de las dimensiones, información que se recoge mediante la aplicación de una encuesta de satisfacción.

3.1 Participantes

Los participantes de esta investigación corresponden a 24 profesores seleccionados de manera intencionada, no probabilística, de los cuales el 79% corresponde a docentes mujeres y un 21% a docentes hombres. En relación con los años de experiencia, éstos fluctúan entre los 2 y 40 años de servicio. Todos los participantes se desempeñan en un centro educativo de la comuna de Galvarino, IX Región de la Araucanía, Chile. Dicha muestra, se compone de 3 educadoras de párvulos, 5 educadores diferenciales del Programa de Inclusión Escolar y 16 docentes de educación básica que responden a las características representadas en la tabla 5

Tabla 5

Agrupación de docentes participantes en cuestionario

Variable	Categoría	Cantidad
1. Género.	1. Damas	19
	2. Varones	5

2. Cargo que desempeña.	1. Profesores de Educación Básica	16
	2. Educadoras e Párvulo	3
	3. Profesores PIE.	5
3. Edad.	23 a 30 años	5
	31 a 40 años	10
	41 a 50 años	2
	Más de 50 años	7
4. Años de servicio	1. De 1 mes a 5 años	3
	2. De 6 a 10 años	5
	3. De 11 a 20 años	9
	4. Más de 30 años	7
Total de participantes		24

Fuente: Propia del Autor (2019).

3.2 Técnicas de Recogida de Información

Respecto a la recogida de información se utilizó la técnica de cuestionario y grupos de discusión, En una primera instancia, se aplica un cuestionario de valoración tipo escala Likert a 24 docentes, construido y validado por Chaucono & Mellado (2015), adaptado por el autor, con el propósito de develar creencias y supuestos que subyacen a un paradigma tradicional en cada una de las dimensiones del estudio: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, instrumento que tiene validez de contenido por juicio de expertos.

Adicionalmente, se realiza un grupo de discusión en el que participaron 4 profesores. Para propiciar el diálogo se utilizaron preguntas orientadoras validadas con apoyo bibliográfico y juicio de expertos que permitieron indagar en profundidad aspectos más relevantes en las tres dimensiones de indagación: 4 preguntas en la dimensión enseñanza que consideró: cómo enseñan, que consideran al momento de diseñar sus clases, cómo utilizan los errores y el contexto; 4 preguntas en la dimensión aprendizaje que consideraron: qué es aprender, cómo se aprende, condiciones para el aprendizaje significativo y duradero, cómo dar cuenta que los

estudiantes aprenden; finalmente, 4 preguntas en la dimensión evaluación en que se consideró: qué es evaluar, que evalúan de sus estudiantes, en qué momentos, cómo evalúan. Para tal efecto, se designa con las siglas : P 1, P 2, P 3 y P 4 a cada uno de los docentes para una mejor identificación de sus comentarios. La interpretación que se hizo del discurso, permitió entender representaciones sociales o modos de percepción de los participantes respecto a las tres dimensiones ya señaladas. Chávez (2004) plantea que esta técnica está diseñada para producir, fijar, ordenar e interpretar el discurso social común sobre un determinado tema, basado en la participación activa de los sujetos mediante una dinámica conversacional o discursiva.

Los criterios de inclusión para seleccionar a los participantes en los grupos de discusión se describen en la tabla 6:

TABLA 6
Agrupación de docentes participantes en grupo de discusión

variable	categoria	cantidad
1. Género	Damas	3
	Varones	1
2. Cargo y curso en que se desempeña	Profesora 1º año básico	1
	Profesora 4º año básico	1
	Profesor asignatura Historia	1
	Profesora asig. Matemática	1
3. Edad	Entre 23 y 30 años	2
	Entre 31 y 40 años	2
	Mas de 40 años	0
4. Años de servicio	1 a 5 años	2
	6 a 10 años	2
	Mas de 10 años	0

Fuente: Propia del Autor (2019).

3.3 Procedimiento de Análisis

Primeramente, se aplicó colectivamente el cuestionario al grupo participante durante 20 minutos, luego se revisaron las respuestas asignándose la respectiva puntuación según enfoque pedagógico asociado a cada dimensión señalada en el instrumento. Acto seguido se ordenó la información en planilla excel para proceder a realizar el análisis estadístico descriptivo en base a los resultados cuantitativos obtenidos relacionados con los enfoques tradicionales que subyacen a las dimensiones *aprendizaje*, *enseñanza* y *evaluación* que favorecen la contrastación con enfoques actuales.

A continuación, se procedió a realizar el análisis cualitativo de la información recogida en el grupo de discusión, lo que implicó transcribir los registros de audio, analizar su contenido en función de las categorías preestablecidas. Las preguntas fueron organizadas de manera tal que el énfasis se centrara en 3 tópicos: enseñanza desde un enfoque tradicional, aprendizaje por transmisión y enfoque de evaluación del aprendizaje. Acto seguido, se procedió a relacionar las respuestas textuales entregadas por los participantes, que constituyen las teorías implícitas que el profesorado ha ido construyendo desde sus propias experiencias, con las respuestas proporcionadas por el cuestionario.

El guion de preguntas, de acuerdo a las dimensiones que se indaga, se representa en tabla 7

Tabla 7
Preguntas para grupo de discusión

DIMENSIÓN	PREGUNTAS
APRENDIZAJE	¿Para ustedes, qué es aprender?
	¿Cómo se aprende?
	¿Qué condiciones son necesarias para que el aprendizaje sea significativo y duradero?

	¿Cómo dan cuenta que sus estudiantes aprendieron?
ENSEÑANZA	¿Cómo enseñan a sus estudiantes?
	¿Qué consideraciones toman en cuenta cuando diseñan sus clases?
	¿Qué hacen cuando sus estudiantes se equivocan?
	¿Qué importancia le otorgan al contexto?
EVALUACIÓN	¿Qué es para ustedes evaluar?
	¿Qué evalúan ustedes de sus estudiantes?
	¿En que momentos evalúan?
	¿Cómo evalúan? ¿Que procedimientos o instrumentos utilizan?

Fuente: Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. Buendía, Carmona, González y López. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (1996)

IV. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados en función de los objetivos que persigue el estudio. En primer lugar, se presentan los resultados de trayectoria de aprendizaje que aporta el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), buscando establecer conexiones con las percepciones develadas por el profesorado, respecto a las dimensiones enseñanza, aprendizaje y evaluación detectadas en el cuestionario. De manera paralela se exponen extractos de los relatos provenientes del análisis de las conversaciones de los participantes en el grupo de discusión que refuerzan las percepciones sobre cada una de las dimensiones señaladas precedentemente.

4.1 Resultados del análisis de aprendizajes del estudiantado y evaluación docente en contexto escolar.

En primer lugar, se presentan los resultados de trayectoria de aprendizaje que aporta el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE),

buscando establecer conexiones con las percepciones develadas por el profesorado, respecto a las dimensiones enseñanza, aprendizaje y evaluación detectadas en el cuestionario e intercaladamente se exponen los resultados provenientes del análisis cualitativo del discurso de los participantes del grupo de discusión, con el propósito de visibilizar los problemas de práctica que serán abordados en el diseño de un sistema de mejora prácticas de liderazgo centrado en el aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Un aspecto a considerar en este análisis es la información que aporta al centro educativo la Agencia de Calidad de la Educación sobre los resultados obtenidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), los que contribuyen, en la medida que se hace un uso formativo de ellos, a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, porque permite al profesorado y directivos tomar decisiones oportunas e informadas basadas en la distribución de los estudiantes según los distintos Niveles de Logro. Al respecto, se presenta la trayectoria de resultados de Cuarto básico del centro que incluye: puntajes simce desde el año 2010 a 2018, categoría de desempeño del centro a partir de 2013, Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) a partir de 2014 y una gama de colores que señala la diferencia de puntaje respecto a otros establecimientos educacionales de similares características que permite visibilizar fácilmente la progresión o regresión del centro escolar como lo muestra en la figura 9.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Categoría Desempeño Enseñanza Básica				Medio	Medio	Medio	Medio	Medio-Bajo	Medio
— Simce	249,5	244,0	293,0	282,0	255,5	249,0	242,5	265,5	250,0
— Simce lectura	262	242	292	273	264	256	237	270	255
— Simce matemática	237	246	294	291	247	242	248	261	245
+ Clima de convivencia escolar					79	70	75	76	74
+ Autoestima académica y motivación escolar					79	73	72	73	70
+ Hábitos de vida saludable					74	59	65	73	64
+ Participación y formación ciudadana					87	75	80	81	73

La gama de colores representa la diferencia del puntaje obtenido por cada nivel con respecto a su grupo socioeconómico (GSE).

bajo el promedio similar al promedio sobre el promedio



Figura N° 9

Resultados históricos SIMCE 4° año básico.

Fuente: Agencia de calidad(2018). (radarescolar.cl)

La figura 9, muestra la trayectoria del nivel Cuarto básico, se aprecia en ella que los años 2012 y 2013 marcan un alza importante en los resultados de aprendizaje, por sobre el promedio de escuelas del mismo grupo socioeconómico, referente que sirve como punto de comparación para observar el comportamiento del centro escolar, considerando que en años precedentes eran similares o bajo el promedio respecto a esos establecimientos. Es importante señalar que entre 2011 y 2015, el centro participó del programa Plan de Apoyo Compartido (PAC), estrategia del Ministerio de Educación, abordada en el primer ciclo básico de las escuelas más vulnerables del país. Esta estrategia puso el foco en 5 aspectos importantes: Implementación curricular, Fomento de un clima y cultura escolar, Optimización del uso del tiempo para el aprendizaje, Monitoreo de logro de los aprendizajes y Desarrollo profesional de los docentes.

A partir de 2015 cuando entran, progresivamente, en vigencia las bases curriculares cuyos objetivos de aprendizaje buscan desarrollar en los estudiantes habilidades, conocimientos y actitudes, se observa que el centro escolar obtiene promedios similares a establecimientos del mismo grupo socioeconómico pero con tendencia a la baja en 2016 cuando en lectura alcanza los 237 puntos.

Coincidentemente con los puntajes y niveles de logro alcanzados en 2014, se puede observar en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, que la percepción respecto a clima de convivencia, autoestima académica y motivación escolar, hábitos de vida saludable y participación ciudadana están por sobre el promedio de establecimientos de similar lo que puede ser favorecedor para establecer un clima adecuado para el aprendizaje. Por el contrario, cuando los resultados simce se ven desfavorecidos, como ocurre en 2015, 2016 y 2018 donde los porcentajes de los IDPS., van a la baja de manera preocupante, por tanto una

de las acciones que debe considerar el sistema de mejora, es tener presente estos indicadores, reflexionar por qué están ocurriendo y adoptar medidas que permitan hacer seguimiento de cada uno de ellos.

Veamos que ocurre con los niveles de logro, de los que se tiene referencia a partir de 2014, representados en la figura 10 que se muestra a continuación.

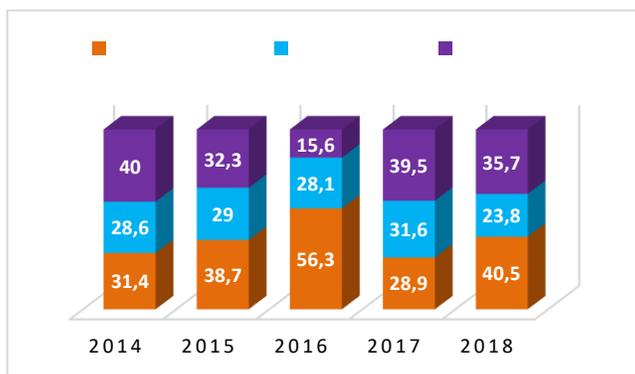


Figura 10
Niveles de logro lectura 4º año básico
Fuente: Agencia de calidad (2019)

En la figura 10, se observa que en 2014, cuando aún estaba en vigencia el PAC, que un 40% de los estudiantes se encuentra en el nivel de logro adecuado, muy similar a lo que ocurre en 2017 que un 39,5% logra ubicarse en el mismo nivel, con la salvedad que la movilidad de estudiantes ese mismo año supera ampliamente los magros resultados del año 2016 donde había en el nivel adecuado un 15,6% de los estudiantes lo que se traduce en que 2 de 10 estudiantes logra los objetivos de aprendizaje del currículum prescrito, 3 lo hacen parcialmente y 5 no logran desarrollar los aprendizajes correspondientes al nivel.

A continuación se presentan los niveles de logro de los estudiantes de Cuarto año básico en una trayectoria de resultados que va desde el año 2014 a 2018 como se observa en la figura 11.

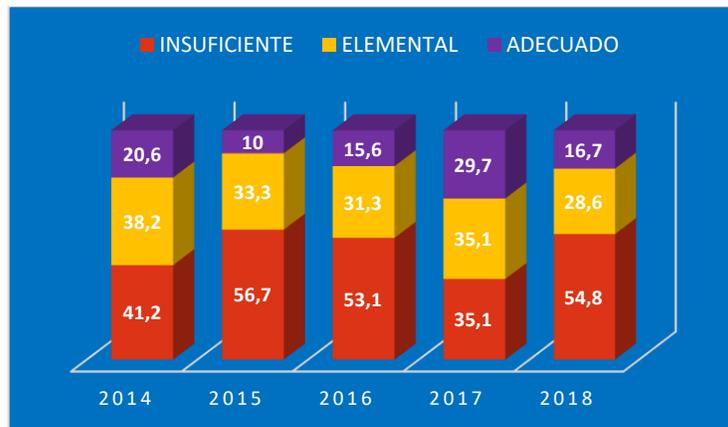


Figura 11
Niveles de logro matemática 4º año básico.
Fuente: Agencia de calidad (2019)

La figura 11, muestra una situación mucho más preocupante, porque el porcentaje de estudiantes que se encuentra en nivel adecuado es considerablemente menor si se compara con los niveles que presenta el mismo curso en Simce de lectura. En contraposición, aumenta el porcentaje de estudiantes que se encuentra en nivel insuficiente. Esto quiere decir que entre cuatro y seis estudiantes no están logrando los objetivos de aprendizaje correspondientes al nivel. Al respecto, los años más críticos que muestra el gráfico son el 2015 y 2018.

Si en Cuarto básico es preocupante la tendencia a la baja, lo es aún más en sexto año básico como lo muestra la figura 12



Figura 12
 Resultados históricos simce 6º año básico.
 Fuente: Agencia de calidad (2018). (radarescolar.cl)

La figura 12, muestra la trayectoria simce de sexto año básico. Se observa respecto a lectura que los mejores puntajes se obtienen en los años 2016 con 251 puntos seguido de 2014 con 247 puntos por sobre el promedio de establecimientos de similares características e igual grupo socioeconómico y el más bajo de 232 puntos en 2015. Sucede aquí una situación que merece ser abordada en mayor profundidad, ya que los estudiantes que en cuarto año 2012 alcanzan 292 puntos, no logran mantener esos puntajes en sexto año donde apenas logran 247 puntos. Misma situación es la que ocurre en matemática que de 294 puntos que alcanzan en cuarto básico, disminuyen a 233 en 2014.

La gama de colores que presenta la figura 12 indica que en general los resultados obtenidos están bajo el promedio respecto a otros establecimientos similares.

A continuación, en la figura 13, se muestran los niveles de logro alcanzados en lenguaje sexto año en el centro escolar

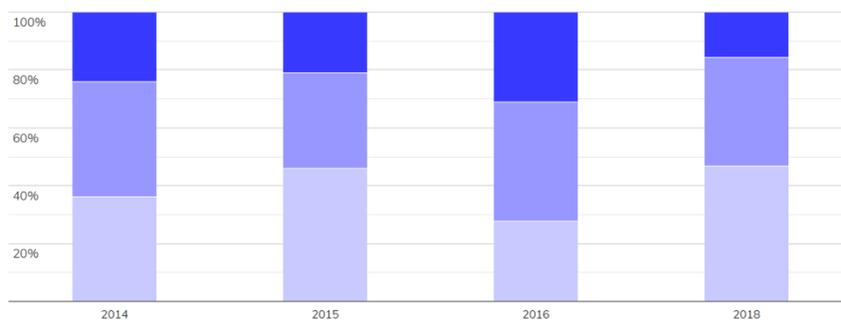


Figura 13
Niveles de logro lenguaje 6° año básico.
Fuente: Agencia de calidad (2018). (radarescolar.cl)

En la figura 13, se aprecia con toda claridad el alto porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente, específicamente, en los años 2018 y 2015 bordeando el 48%, lo que se traduce en que casi 5 estudiantes de 10 no alcanzan los objetivos de aprendizaje correspondientes al nivel. En contraposición, es muy reducido el porcentaje de estudiantes que logra los OA, siendo el año 2016 donde se aprecia que un 30 % de estudiantes se encuentra en nivel adecuado.

En matemática no es distinto al análisis que se hizo en cuarto año ya que los niveles de logro hablan por sí mismo tal como muestra la figura 14

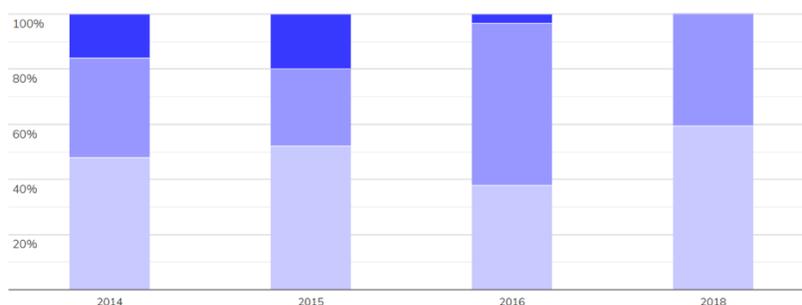


Figura 14
Niveles de logro matemática 6° año básico.
Fuente: Agencia de calidad (radarescolar.cl)

En la figura 14, se observa un aumento que debe llevar a directivos y profesorado a un profundo análisis y a adoptar decisiones urgentes porque la trayectoria de los niveles de logro indica que los estudiantes no logran desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes correspondientes a nivel, aumenta

significativamente el promedio de estudiantes en los niveles insuficiente y elemental, desapareciendo en 2018 el nivel adecuado.

Siguiendo con el análisis, se presenta a continuación la trayectoria de resultados de Octavo año como lo muestra la gama de colores en la figura 15



Figura 15
Resultados históricos simce 8º año básico.
Fuente: Agencia de calidad (radarescolar.cl)

La figura 15, muestra que nuevamente se reitera la tendencia a la baja en los resultados, ya que, de haber estado por sobre el promedio respecto a establecimientos de similares características en los años 2011, 2013 y 2014, comienza el descenso que se observa más preocupante en matemática, tendencia que se da también en los niveles ya analizados (4º y 6º años). Aquí se repite el fenómeno de un curso que en cuarto básico obtiene buenos resultados tanto en lenguaje como en matemática, no sigue la misma tendencia cuando llega a octavo básico. Se agregan alternadamente mediciones en ciencias e historia cuyos resultados son similares y más bajo que escuelas del mismo grupo socioeconómico, por tanto una de las acciones que debe contemplar el sistema de mejora debe estar

en directa relación con el uso de datos para adoptar decisiones informadas respecto al aprendizaje y la enseñanza.

En concreto, el nudo crítico recurrente es la existencia de un alto porcentaje de estudiantes en los niveles de logro insuficiente y elemental que están estrechamente relacionados con lo que se presenta a continuación respecto a las concepciones que tienen tanto los directivos como el profesorado respecto a las dimensiones de *enseñanza*, *aprendizaje* y *evaluación*, las que de manera gráfica se presentan en base a la información recogida desde el cuestionario de valoración como lo muestra la figura 16.

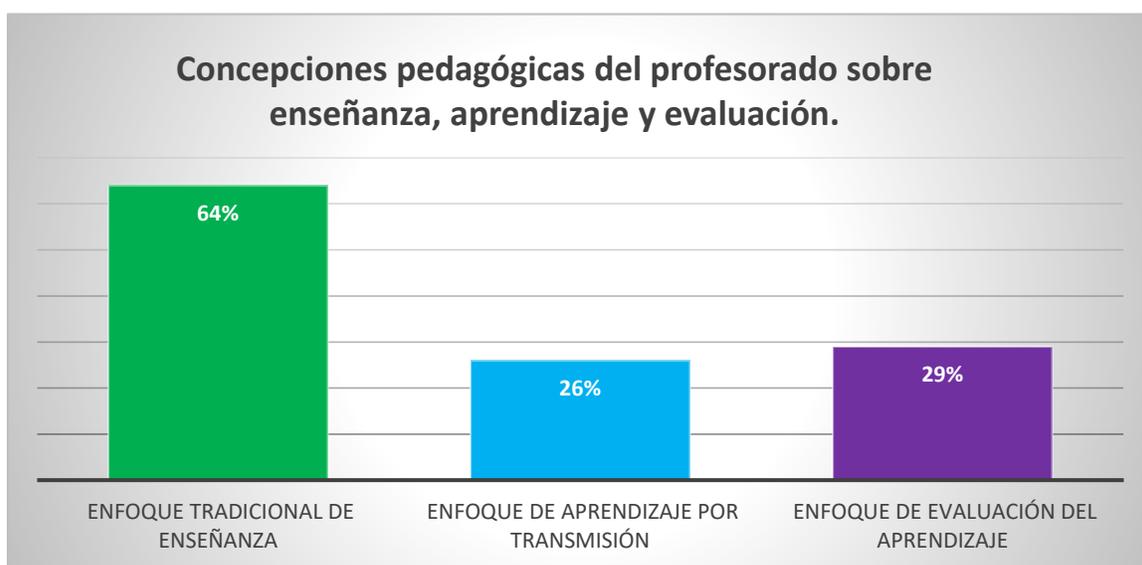


Figura 16

Resultado general percepciones docentes por dimensión

Fuente: Adaptación Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche, Chaucono y Mellado (2015).

Como se puede ver en figura 16, el dato más destacable corresponde a la percepción de la dimensión *enseñanza*, donde un 64 % de docentes y directivos manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo con prácticas que subyacen a un enfoque tradicional caracterizada por la transmisión de conocimientos, donde el rol principal de la clase la asume el profesorado, prevalecen relaciones jerárquicas, trabajos individualistas poco favorecedoras para el aprendizaje. Respecto a la dimensión *aprendizaje*, un 26 % señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con un

enfoque de aprendizaje por transmisión caracterizado por el rol pasivo de los estudiantes que se convierten en meros receptores de información, donde se responsabiliza a factores externos de los resultados. En la siguiente dimensión un 29% expresa estar de acuerdo o muy de acuerdo con un enfoque de evaluación del aprendizaje caracterizada por centrarse en evaluar momentos y no procesos.

Para un análisis más profundo, se presentan de manera general los resultados obtenidos en base a los énfasis puestos en la dimensión enseñanza desde un enfoque tradicional, tal como lo muestra la figura 17:



Figura 17
Resultados dimensión enseñanza desde un enfoque tradicional.
Fuente: Adaptación de Chaucono y Mellado (2015)

En la figura 17, queda de manifiesto que un 52% del profesorado continúa diseñando de manera descontextualizada, aún cuando le asignan un rol fundamental al diseño de la enseñanza, práctica ya instalada en el centro escolar. En el grupo de discusión aparece el siguiente comentario de una profesora que permite visibilizar ese y otros problemas más profundos cuando señala:

“Cuando diseño mis clases pienso en las características de mis estudiantes, pero ocurre que, si trabajo, por ejemplo en séptimo año, la multiplicación de números decimales, lo más probable es que no se acuerden de nada de lo que hemos pasado en clases anteriores, porque para ellos,

materia pasada, materia olvidada y eso debido a que no es significativa para los estudiantes, no se les queda, no lo relacionan, no lo ocupan con lo que hacen en la vida real”.

(P3).

Si bien el profesorado valora esta práctica, la destaca como una oportunidad para compartir, analizar variables para desarrollar un trabajo adaptado a las características de los estudiantes, no facilita la contextualización de los contenidos de currículo con situaciones previas, por tanto, no hay sustento para desarrollar un nuevo aprendizaje a partir de lo que los estudiantes conozcan.

Este potente relato que hace la profesora, deja de manifiesto lo que ocurre en el aula, ya que si los estudiantes no logran relacionar lo que aprenden con situaciones de la vida cotidiana, difícilmente se desarrolle un aprendizaje duradero. Además, deja entrever el rol protagónico del docente, al igual como se refleja en el gráfico donde sólo un 51% de los participantes releva el rol activo de los estudiantes. Cuando señala *“no se acuerdan nada de lo que hemos pasado”*, se deduce la manera superficial con que se trabajan los contenidos del currículum. Lo reafirma cuando señala *“materia pasada, materia olvidada”*, que denota justamente lo desconectados que muchas veces están los contenidos de los conocimientos previos que son relevantes para la construcción de aprendizajes más significativos.

Otro aspecto importante de señalar en esta dimensión es que el profesorado manifiesta la tensión a la que están sujetos dada la extensión del currículum y las particularidades de sus estudiantes que, desde sus comprensiones, hace imposible conseguir la cobertura curricular en los distintos niveles educativos que les corresponde atender, razón por la que muchos de los aprendizajes se desarrollan de manera superficial, sin una priorización de objetivos de aprendizajes que dan sustento a la construcción de otros de mayor complejidad. De manera particular, lo anterior se visualiza cuando se sostiene:

“Pienso en todo momento en hacer cosas novedosas con mis estudiantes para que puedan ir relacionando lo que aprenden con otras asignaturas, me gustaría hacer cosas entretenidas pero lamentablemente siento que tengo que guiarme por los contenidos que me señala el currículum

del nivel, porque en algún momento de su vida escolar deberán someterse a una evaluación Simce. No es que eso me trabe, pero de repente me pide algo específico que yo debo cumplir”.

(P 4).

Mencionan una crítica sobre lo poco efectivo que resultan los procesos de enseñanza-aprendizaje porque estiman que, tanto el contexto familiar como las características socioculturales de los estudiantes, afectan las capacidades para aprender. Señalan además, que muchas veces deben centrar su acción en la formación de hábitos por sobre otras de carácter pedagógico.

Identifican como factor obstaculizador, la carencia de tiempo tanto para diseñar sus clases, para preparar materiales a utilizar en la implementación, o bien adaptar estrategias pensando en la diversidad de estudiantes que requieren apoyos más personalizados. Asimismo, consideran escaso el tiempo para la interacción entre pares. Otro de los hallazgos encontrados, tiene que ver con las relaciones que construyen los profesores con sus estudiantes. En su mayoría se establecen de manera afectuosa, con respeto, aunque prevalece una posición jerárquica, en una visión más tradicional y direccionada de la enseñanza. Esa relación pedagógica que se da en un contexto de proximidad, confianza y afectividad facilita generar aprendizajes pero se ve obstaculizada por ese posesionamiento asimétrico que establece el profesor, como forma de evitar la pérdida de respeto por parte de los estudiantes sosteniendo en todo momento el control en sus clases, tal como se visualiza en lo expresado a continuación:

“Me preocupo que mis estudiantes aprendan, que se logre el objetivo de la clase. Aún cuando tengo una diversidad de estudiantes en la clase, a todos los estimo y los apoyo, pero cada cual en su lugar, así nadie siente que tengo privilegios y los puedo corregir cuando rompen las normas de convivencia establecidas. Los niños se confunden si uno les da mucha confianza por lo que se debe mantener esa distancia”

(P 4).

En consecuencia, aparecen como principales nudos críticos de esta dimensión, los que serán abordados en espacios de reflexión de manera colaborativa entre directivos y profesores, los siguientes:

- Rol protagónico de los docentes en las clases.
- Diseños descontextualizados, carentes de desafíos que desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior.
- Contexto familiar y sociocultural como obstaculizadores del aprendizaje.
- Relaciones asimétricas que afectan al núcleo pedagógico.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la dimensión aprendizaje desde un enfoque por transmisión, en base a los énfasis descritos de los que se recoge la información como lo muestra la figura 18

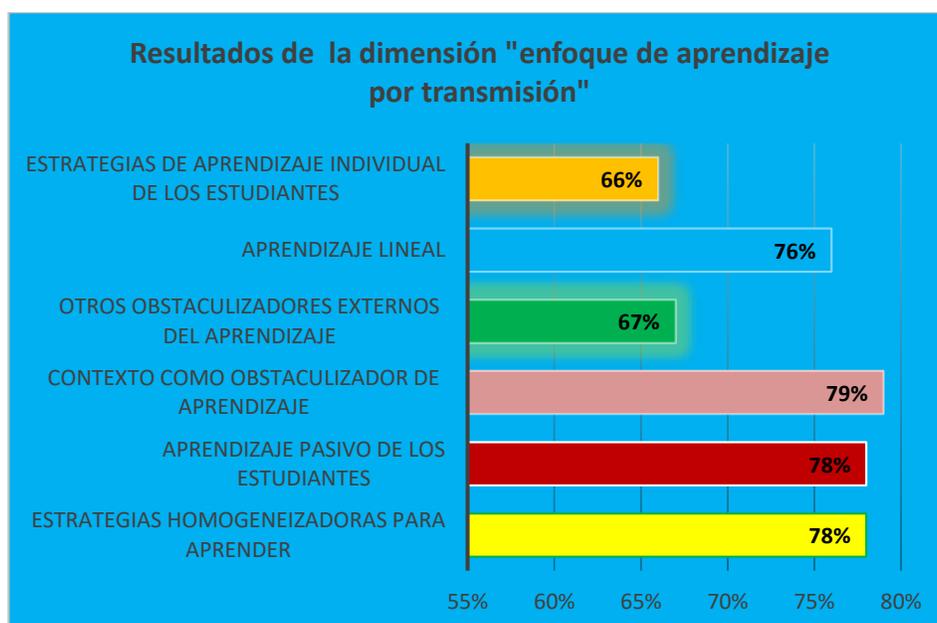


Figura 18
Resultado dimensión enfoque de aprendizaje por transmisión.
Fuente: Adaptación de Chaucono y Mellado (2015).

En la figura 18, un 79% de directivos como de profesorado manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo en responsabilizar a variables externas como causales de los magros resultados académicos que obtiene el centro. Afloran supuestos como que sus estudiantes simplemente no son capaces de construir los aprendizajes prescritos en el currículo, lo que dificulta reconocer su propia responsabilidad frente a los resultados, así como comprender que su rol resulta fundamental para revertir esta situación. Atribuyen como causas, la carencia de apoyo de la familia frente a los logros escolares. Se observa, además, ciertas

contradicciones porque, por un lado señalan tener altas expectativas de los progresos de sus estudiantes, pero en el aula hay activismo sin propósitos claros que conlleva a que se construya aprendizaje superficial, cuestión que se ve reflejada en la siguiente expresión:

“Creo que mis estudiantes son capaces de lograr muchas cosas, tengo altas expectativas de ellos, pero siento que les falta mucho apoyo desde la casa. No veo colaboración de sus papás y eso limita el trabajo que desarrollamos en la clase. Generalmente cuando se envía una tarea a la casa, son pocos los que llegan con ellas desarrolladas. Así es difícil poder avanzar como yo quiero”.

(P 1).

Se da relevancia a cuestiones básicas como poner atención en clases, estar en silencio como condiciones más recurrente para disponer a los estudiantes para aprender, lo que se refleja en que un 78% que señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con el aprendizaje pasivo. Otra causa que afecta al aprendizaje señalada por directivos y profesorado, tiene relación con las estrategias utilizadas, ya que un 78% manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo con proponer en la tarea principal de la clase una estrategia similar para todos para abordar el objetivo de la clase, con actividades poco desafiantes que inviten a descubrir, a explorar en conexión con aquello que saben. Lo anterior se ve reflejado cuando el docente expresa:

“En el desarrollo de la clase, les entrego guías con problemas en que sean ellos los que puedan ir captando, aplicando lo que aprenden para darles solución, pero muchas veces no llegan a solucionarlos porque les cuesta pensar, crear, imaginar. Están acostumbrados a que uno les de la respuesta completa y eso pasa porque se distraen con facilidad, les cuesta estar en silencio y en su puesto”.

(P 4).

Entre los facilitadores de aprendizaje señalan los recursos materiales, el clima laboral, los recursos tecnológicos que dispone el centro escolar ya que cada sala de clases cuenta con proyector multimedia, notebook para el docente con sus respectivos telones y pizarras acrílicas, laboratorio de computación, pantallas

digitales, sin que estos recursos se vinculen directamente con la mejora de los aprendizajes. El clima de convivencia del centro hace referencia a un entorno agradable constituido tanto por la relación entre directivos, profesores, asistentes de la educación, estudiantes, padres, apoderados quienes siguen conductos regulares y se mantienen informados por diversos canales de comunicación. Es valorada la confianza, la disposición, el liderazgo del director, como también, la cohesión interna entre directivos y profesorado.

Los profesores manifiestan como obstaculizadores del proceso de aprendizaje, el nivel cultural de las personas que viven con el estudiante (padres, madre, abuelos, u otros familiares), la falta de compromiso de la familia con los aprendizajes escolares (que se traduce en tiempos limitados por su trabajo o bien, conocimientos deficientes para respaldar los aprendizajes de sus hijos, , obstaculizadores, Como se ha señalado anteriormente, determinan responsabilidad en los estudiantes con su falta de motivación y expectativas por aprender, la falta de disciplina y hábitos en algunos de ellos debido a la falta de formación en valores desde el hogar, tal como se visualiza en lo expresado a continuación.

“Aunque se cree que no es así, yo siento que algunas condiciones que los estudiantes traen desde el hogar afectan mi trabajo como docente porque si vemos que no hay preocupación por los aprendizajes en el hogar, es difícil poder avanzar con los estudiantes, si no tenemos el apoyo de la familia cuando, por ejemplo, envío una tarea a la casa y nadie se preocupa de hacer que ese niño la desarrolle, va a tener desventajas sobre sus compañeros....”.

(P 1).

Algunos profesores consideran que la falta de procesos de selección también constituyen un factor obstaculizador del aprendizaje ya que, entre los supuestos, está que a las escuelas públicas, como es el centro en estudio, llegan aquellos estudiantes con mayores dificultades o aquellos con mayores dificultades aprender. Develan creencias más bien pesimistas respecto del aprendizaje de sus estudiantes, que ven potenciadas por factores del medio. A menores expectativas,

menores posibilidades de desarrollo y éxito en la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes.

En concordancia con lo señalado precedentemente, entre los principales nudos críticos de esta dimensión que serán abordados colaborativamente entre profesores y directivos, podemos destacar los siguientes:

- Responsabilizar a variables externas de los resultados de aprendizaje del centro.
- Activismo sin propósitos claros que se traducen en aprendizaje superficial para los estudiantes (niveles de logro insuficiente o elemental)
- Rol pasivo de los estudiantes como meros receptores de información

En la dimensión enfoque de evaluación del aprendizaje los factores asociados se describen a continuación y la información recogida respecto a cada uno de ellos queda evidenciado en la figura 24.

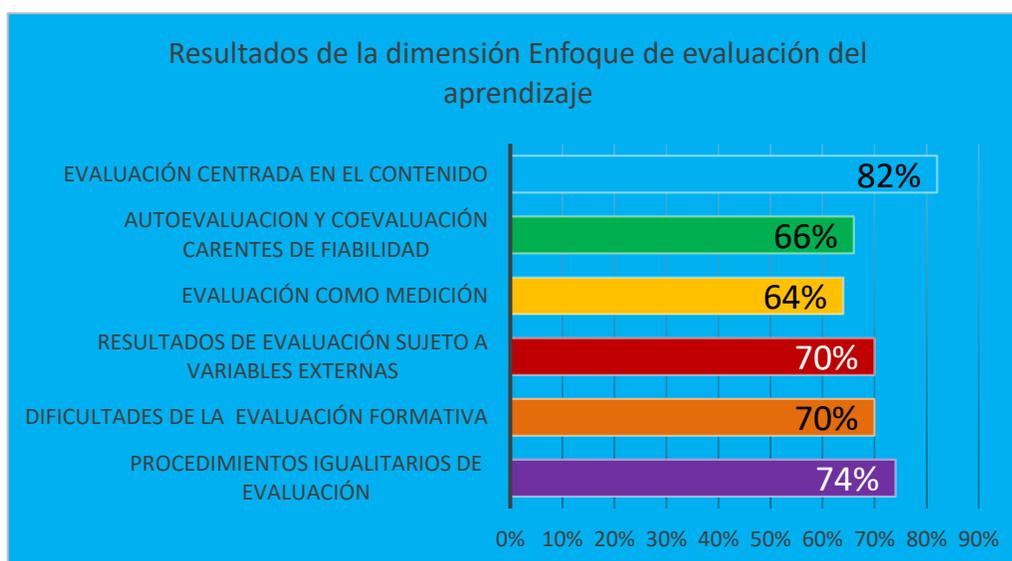


Figura 19
Resultado general dimensión enfoque de evaluación del aprendizaje
Fuente: Adaptación de Chaucono y Mellado (2015).

La figura 19, permite observar un claro predominio de una cultura de evaluación centrada en la acreditación de los aprendizajes (enfoque de evaluación del aprendizaje), donde el énfasis está centrado en medir. Este factor un 82% de recoge las apreciaciones de acuerdo o muy de acuerdo del profesorado. A la

pregunta en el grupo de discusión respecto a que comprensiones tienen de la evaluación, surge como respuesta recurrente en el profesorado lo expresado a continuación:

“Es un proceso en que uno finalmente llega a una medición, porque a uno le cuesta despojarse de aquello que siempre hemos vivido desde nuestra época de estudiante. Aunque sabemos que la evaluación ya no es sólo sumativa a mi en lo personal me dificulta comprender su sentido formativo”.

(P 2).

Se deduce que la evaluación de los aprendizajes transita desde enfoques tradicionales hacia un enfoque de evaluación formativa para y como aprendizaje. En este transitar, directivos y profesorado no tienen un enfoque definidamente claro, tampoco el centro escolar pone énfasis para que ese enfoque sea conocido y consensuado por todos. Ese aspecto es clave si de verdad se quiere una mejora en los aprendizajes de los estudiantes puesto que si cada uno de los profesores valora según sus propios criterios lo que sus estudiantes aprenden, es fácil caer en la subjetividad.

Si bien existe un reglamento de evaluación, este referente sirve de consulta sólo para aspectos de orden administrativos, porque determina el número de calificaciones que hay que tener en cada asignatura por semestre, no así respecto a la diversificación de procedimientos para recoger información que sea de utilidad para la toma de decisiones en relación al aprendizaje de los estudiantes ni tampoco de la enseñanza del profesorado. La mayoría de ellos expresa que la evaluación obedece a una medición de los conocimientos que logran los estudiantes en una determinada disciplina, generalmente, al término de una unidad de aprendizaje, y se realiza mediante la aplicación de una prueba escrita u otro procedimiento evaluativo, pero siempre con un carácter calificativo o sumativo asociado a una nota en escala de 1 a 7, tal como lo refleja el siguiente comentario:

“Bueno, yo acostumbro a evaluar si mis estudiantes aprendieron o no los contenidos tratados en la unidad, por tanto utilizo, ya sea una guía o una prueba para saber si

comprendieron. Utilizo preguntas con alternativas, verdadero o falso, terminos pareados similares a las pruebas simce para que no les dificulte responder”.

(P 1).

Un 70% de directivos y profesores señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con la evaluación formativa, pero reconocen que la utilizan basada solo en la observación directa que realizan sus estudiantes frente a determinadas tareas o desafíos que les proponen a o la revisión de guías pero sin dejar registro escrito de los avances o dificultades que éstos presentan. Entre los procedimientos más utilizados con este fin, mencionan las exposiciones, la prueba escrita, la revisión de cuadernos y guías como los más recurrentes para recoger información pero sin dejar registro escrito. Son muy pocos los que señalan que utilizan la rúbrica como instrumento que les permite objetivizar la evaluación con un sentido formativo, es decir, que los estudiantes puedan progresar en los niveles que se establecen para mejorar sus aprendizajes. Así lo hacen ver en la siguiente expresión:

“ La evaluación formativa la entiendo como la forma que tenemos los profesores de ir viendo si los niños aprenden o no. Para eso, siempre voy recorriendo puesto por puesto observando lo que ellos hacen, si pueden o no hacer aquello que les propongo como tarea, de esa forma puedo ir apoyando a los más lentos, pero me pasa que los que avanzan rápido se aburren un poco distraendo al resto de sus compañeros”.

(P3).

Respecto a la autoevaluación y coevaluación es muy poco frecuente su utilización porque los profesores tienen ciertos prejuicios ya que un 66% declara estar de acuerdo o muy de acuerdo en que sus estudiantes tienden a calificarse con notas más altas a las que corresponde, por lo tanto, la encuentran subjetiva y poco representativa de las notas que sus estudiantes merecen. Se encuentra muy arraigado aún en el centro escolar la cultura que la evaluación tiene que ver con la calificación y con los promedios que resultan al término de un semestre o año escolar, tal como lo refleja el siguiente comentario:

“A mi, en lo personal, no me gusta utilizar mucho la autoevaluación ni la coevaluación porque siento que no representa lo que los alumnos saben. Todos quieren ponerse buenas notas. La utilicé una vez y fue un desastre así que prefiero aplicarles una prueba individual que me entrega información más real de lo que aprendieron”.

(P 4).

En esta dimensión aparecen como nudos críticos a abordar de manera colaborativa entre directivos y profesorado los siguientes:

- Propósitos poco claros del enfoque de evaluación para el aprendizaje en el centro escolar.
- Carencia del uso de datos para la toma de decisiones respecto al aprendizaje y la enseñanza.
- Prejuicios en relación a la autoevaluación y coevaluación.
- Predominio de la calificación por sobre el enfoque formativo de la evaluación.

Los nudos críticos encontrados en cada una de las dimensiones son vinculantes con los que entrega el informe de resultados 2018 del portafolio de evaluación docente, necesarios de profundizar de forma conjunta, como lo muestra la figura 20.

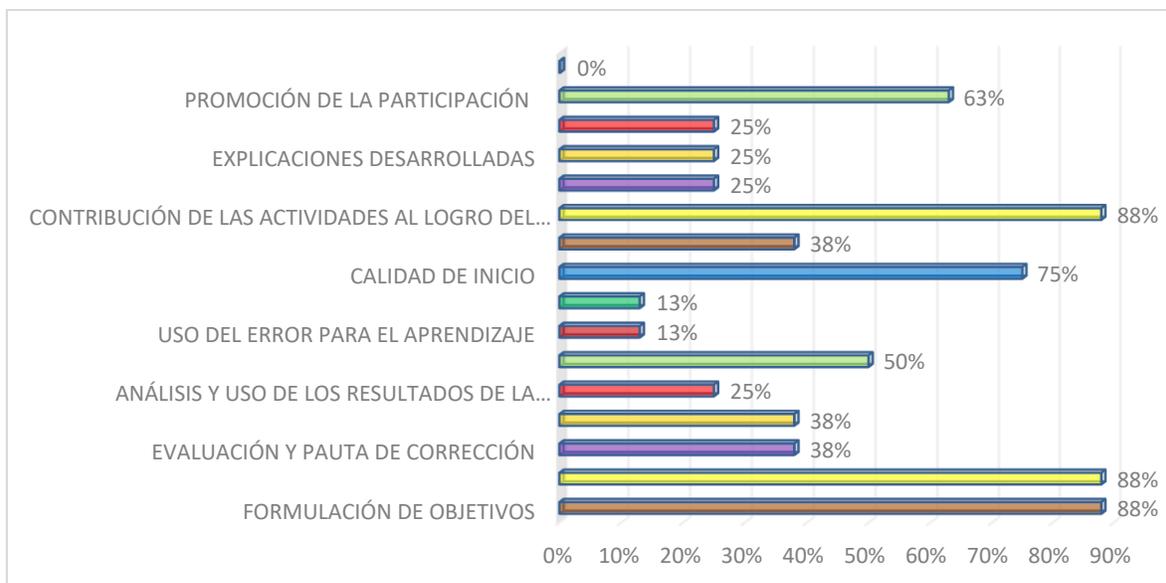


Figura 20
Informe resultados evaluación docente del centro 2018.

Fuente: Agencia de Calidad (2018).

La figura 20, viene a reafirmar algunos de los aspectos analizados anteriormente, dejando en evidencia, por ejemplo, que los docentes no realizan procesos de retroalimentación efectivos que apoyen y faciliten el aprendizaje de sus estudiantes, ninguno de los docentes evaluados utilizó esa estrategia. Otros aspectos que se contraponen a lo señalado en el grupo de discusión, tienen que ver con el ambiente de trabajo y uso del error para aprender ya que estas variables alcanzan sólo el 13% de logro en los docentes evaluados. Luego, vienen con un 25% de porcentaje de logro la calidad de las preguntas, los énfasis curriculares junto a las explicaciones desarrolladas. Le siguen, con un 38% de logro la relación entre la evaluación con los objetivos planteados, la relación entre la evaluación con la pauta de corrección y la calidad del cierre de la clase.

Entre los puntajes más elevados se destacan la relación entre las actividades propuestas con el objetivo de la clase, la contribución de las actividades al logro del objetivo junto con la formulación de objetivos que alcanzan un 88%. En un porcentaje menor, la calidad del inicio, la promoción de la participación con 75% y 63% respectivamente.

A continuación veremos la trayectoria del profesorado del centro escolar en el proceso de evaluación docente que aporta el CPEIP. (2018), como se presenta en la figura 26.

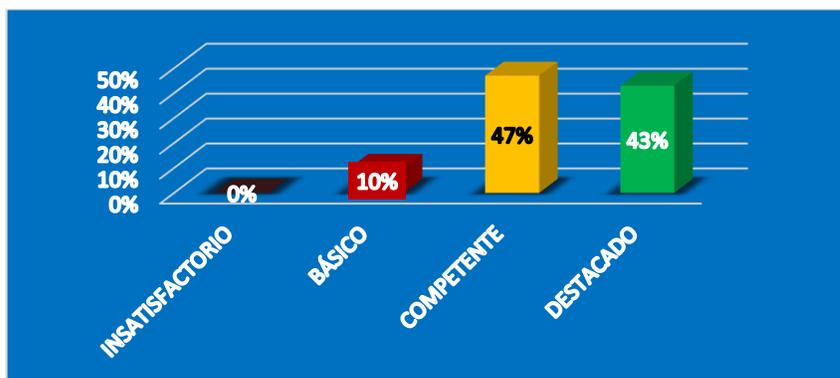


Figura N°21
Porcentaje de profesores evaluados del Centro por categoría.

Fuente: Agencia de Calidad (2018).

La figura 21, tiene relación con el universo de profesores que han participado alguna vez en este proceso y que actualmente se encuentran trabajando en el centro escolar. Ella muestra que de 21 profesores evaluados, lo que representa un 78% de docentes del establecimiento, una alta concentración de ellos se encuentra en las categorías de competente y destacado (aproximadamente 19 profesores) y un porcentaje menor en la categoría básico (Aproximadamente 2 profesores). Se considera competente a un profesor que cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño. En el caso de los destacados, esto indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del aspecto evaluado. (Agencia de Calidad, 2018).

Sin embargo, a la vista de los resultados de las evaluaciones estandarizadas analizados precedentemente, se puede observar que no hay correlación entre las categorías de desempeño individual que obtienen los profesores, con los resultados que obtienen los estudiantes, considerando que un 43% tiene un desempeño destacado y un 48% competente. Ese elemento, por si mismo, debiera ser una oportunidad de mejora en la medida que se afiance el trabajo colaborativo en el centro escolar.

A continuación se presenta un resumen de los principales nudos críticos encontrados con acciones de mejora que considerará el sistema de mejora de prácticas directivas y docentes, como lo muestra la tabla 8.

Tabla 8
Nudos críticos y acciones de mejora

Principales nudos críticos de prácticas docente directivas en el centro	Acciones de mejora
--	---------------------------

<p>Activismo sin propósitos claros que se traduce en aprendizaje superficial de los estudiantes (alto porcentaje de estudiantes en niveles de logro insuficiente y elemental).</p>	<p>Examinan y analizan mensualmente, los resultados de aprendizaje de los estudiantes especialmente aquellos que hacen referencia a los niveles de logro, reflexionan sobre sus causas y consecuencias para determinar, con precisión, estrategias de mejora a las que hace seguimiento el equipo directivo.</p> <p>DIMENSIÓN: Liderando procesos de enseñanza aprendizaje.</p>
<p>Reflexiones carentes de análisis crítico sobre problemas de práctica y acciones a mejorar</p>	<p>Promover conversatorios entre docentes y directivos sobre problemas de prácticas pedagógicas en el aula que permitan contrastar sus propias opiniones con las que señalan diversos autores mediante lecturas para construir visiones comparadas.</p> <p>DIMENSIÓN: Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.</p>
<p>Prevalece la mirada de evaluación centrada en la calificación</p>	<p>El equipo directivo junto al profesorado analizan capítulos del texto de Sanmartí, N. (2007) 10 ideas claves. Evaluar para aprender, reflexionan sobre el enfoque de evaluación que está a la base de Se propone implementar procedimientos evaluativos que ayuden, retroalimenten y democratizan la evaluación en el aula desde un enfoque formativo.</p> <p>DIMENSIÓN: Desarrollando las capacidades profesionales.</p>
<p>Observación de clases centrada en la evaluación docente</p>	<p>Promover el acompañamiento pedagógico que tiene a la base un enfoque centrado en el aprendizaje. Diseñan colaborativamente los instrumentos de acompañamiento que definen criterios y niveles como referentes de buenas prácticas tanto para el diseño, como la implementación y reflexión post clase a los que el equipo directivo hace seguimiento.</p> <p>DIMENSIÓN: Desarrollando las capacidades profesionales.</p>

Fuente: propia del autor (2019).

Dado los antecedentes, surge la necesidad de desarrollar actividades formativas entre docentes y equipo directivo para favorecer la mejora de prácticas desde un enfoque centrado en el aprendizaje y desarrollo profesional docente. Lo anterior, requiere de un trabajo colaborativo, de reflexiones críticas sobre los problemas de práctica y de acciones concretas que favorezcan la instauración en el aula de aquellos aprendizajes construidos en conjunto.

4.2 Resultados del diseño e implementación del sistema de mejora de la práctica docente directiva desde un enfoque de liderazgo centrado en el aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Los resultados obtenidos por el centro escolar en estudio, relacionados con las percepciones de los docentes respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, señalan como nudos críticos para el aprendizaje las prácticas tradicionales que se mantienen arraigadas tanto en directivos como profesorado, motivo por el que se elabora una propuesta de mejora que busca reflexionar respecto a aquellas prácticas que afectan el aprendizaje de los estudiantes, desarrollar profesionalmente al equipo, pero a la vez realizar compromisos de mejora que lleguen al aula. Al respecto, Lopez (2008), señala que la formación en el centro se presenta como la modalidad formativa básica sobre la que sustentan los principios de la formación del profesorado. Es decir, un espacio común para reflexionar los problemas de práctica, interpretar y analizar los datos del centro para la toma de decisiones, porque además de la proximidad y contextualización de los temas a debatir, ofrecen la posibilidad de aplicación inmediata en las aulas.

En base a los resultados de esta investigación, una de las primeras acciones a realizar es generar instancias de reflexión sobre problemas de práctica del profesorado que obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes del centro educativo. Este espacio institucionalizado en la escuela, pondrá énfasis en analizar estudios de caso, compartir lecturas relacionadas con las problemáticas detectadas en una secuencia de tiempo quincenal en horario que corresponde a las instancias de reflexión pedagógica, por lo que el seguimiento de implementación en el aula se realizará semanalmente por parte del Director, junto a la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica. Luego, dependiendo de los resultados se realizará codocencia en asignaturas con bajos resultados o bien, serán acompañados por otro profesor que desarrolle buenas prácticas para apoyen las estrategias y calidad de la tarea.

Otra de las propuestas que contempla el plan, dice relación con las comprensiones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación que realizará el equipo directivo y profesorado basadas en teorías que se han venido construyendo por parte de diversos autores, las que sin dudas aportarán a ampliar la mirada y potenciar competencias y habilidades relacionadas especialmente con el trabajo en

aula. Por otra parte, para asegurar que aquello que se va construyendo en conjunto llegue efectivamente al aula, se construirán, colaborativamente, referentes que movilicen al profesorado a un mejor desempeño de su quehacer a partir del diseño de clases, su implementación y posterior reflexión en función de mejorar su práctica para impactar en el aprendizaje de los estudiantes. El seguimiento de estas iniciativas se fundamentará en el acompañamiento que hará el equipo directivo a los docentes, a fin apoyar y retroalimentar el desarrollo profesional del profesorado.

Aquellas escuelas que siguen trayectorias de mejoramiento sostenido, tanto la formación como el apoyo a sus profesores es considerado un asunto estratégico. En ellas, se valora fuertemente el aprendizaje recíproco y se instauran diferentes mecanismos e instancias formales tendientes a favorecer el desarrollo profesional docente- directivo situado al contexto del centro escolar. Por otra parte, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015) en la dimensión Desarrollando capacidades profesionales, resalta la importancia de gestionar el desarrollo profesional, permitiendo Identificar y priorizar las necesidades de fortalecimiento de competencias de sus docentes y asistentes de la educación para luego generar y poner en marcha diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.

La docencia, como una profesión compleja, dinámica y desafiante, demanda una formación, donde la construcción del conocimiento profesional pueda efectuarse en la propia escuela en la medida que se desarrollen capacidades en los docentes desde las demandas y necesidades que surgen en el centro escolar. Para que eso ocurra, debe iniciarse un tránsito decidido hacia una Comunidad Profesional de Aprendizaje, siendo considerada una estrategia de liderazgo pedagógico cuyo propósito es que docentes y directivos puedan aprender colaborativamente con el otro, lo que implica, repensar y reestructurar la escuela para propiciar un cambio donde el trabajo en equipo y la colaboración sean las claves del ciclo de mejora educativa.

Esta forma de trabajar juntos, refuerza la idea de crear las condiciones para establecer lazos afectivos, de confianza, aceptación y respeto por las opiniones del otro, lo que genera una oportunidad de aprendizaje a partir del diálogo reflexivo. En este contexto, el centro educativo se ha ido movilizándose hacia una comunidad profesional que aprende, donde el acompañamiento pedagógico se ha transformado en una estrategia de formación continua para el profesorado y directivos porque involucra a todos, de manera significativa, desde el diseño y planificación de oportunidades de aprendizaje, su implementación y análisis posterior a la clase, cuyo propósito es sostener la mejora continua, teniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes que asisten al centro escolar.

Tanto las estrategias de una comunidad profesional que aprende como de acompañamiento, vienen a fortalecer la gestión y liderazgo pedagógico de la escuela, a promover su autonomía, a instaurar capacidades en el profesorado, a distribuir el liderazgo y a institucionalizar la reflexión continua sobre los problemas de práctica de los directivos y de los docentes en el aula, estableciendo interacciones más horizontales que irán derribando ciertas creencias y supuestos que subyacen a dichas prácticas. Se presenta a continuación el sistema de mejoramiento de prácticas

Objetivos del Plan de Mejora

Objetivo General:

Mejorar los aprendizajes de los estudiantes mediante la actualización y profundización de los conocimientos pedagógicos y disciplinarios, utilizando como estrategia el trabajo colaborativo y la reflexión crítica de problemas de práctica del profesorado en una comunidad profesional que aprende.

Objetivos Específicos:

- Movilizar al profesorado hacia enfoques pedagógicos que sitúen al estudiante en el centro del proceso educativo.
- Implementar estrategia de acompañamiento al trabajo de aula desde el diseño, su implementación y reflexión favoreciendo el trabajo colaborativo para desarrollar profesionalmente al profesorado.
- Generar instancias para analizar datos sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de tomar decisiones oportunas respecto a los procesos de enseñanza del profesorado.

Sistema de mejora de prácticas docente y directivas					
Nudos críticos	Objetivos	Acciones formativas	Proceso evaluativo y/o texto referente	Instrumentos de gestión	
<p>Activismo sin propósitos claros que se traduce en aprendizaje superficial (alto porcentaje de estudiantes en niveles de logro insuficiente y elemental).</p> <p>Desarrollo Aprendizaje superficial sobre el aprendizaje profundo. (calidad de la tarea)</p> <p>Predominio de una cultura de calificación por sobre el enfoque formativo de la evaluación.</p>	<p>Movilizar al profesorado hacia enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación que pongan al estudiante en el centro del proceso educativo.</p>	<p><u>FORMACION DEL DIRECTOR Y EQUIPO DIRECTIVO</u></p> <p>ACCIÓN: Analizar y reflexionar de manera colaborativa con el profesorado los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de evaluación docente. Se toman acuerdos como por ejemplo: apoyo personalizado a estudiantes que presentan brechas respecto al resto del curso, reforzamiento pedagógico a pequeños grupos, etc.</p> <p>DIMENSIÓN: Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • ACCIÓN: Desarrollar Conversatorios entre docentes y directivos sobre problemas de prácticas pedagógicas en el aula para indagar sobre las concepciones que cada uno tiene acerca de aprendizaje, enseñanza y evaluación planteando preguntas cuestionadoras que permitan ir desintalando la mirada tradicional de aprendizaje, enseñanza y evaluación en directivos y profesorado, tales como: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es aprender?. ¿Cómo aprenden los estudiantes?. ¿qué están aprendiendo los estudiantes en nuestras aulas?. ¿Cuál es el rol del profesor y de los estudiantes?. <p>DIMENSIÓN: Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.</p> <p>ACCIÓN: Desarrollar talleres entre directivos y profesorado con el propósito de analizar el texto de Sanmartí, N. (2007) 10 ideas claves. Evaluar para aprender, como forma de reflexionar sobre el enfoque formativo de evaluación que está a la base y adoptar compromisos de mejora en base a interrogantes tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es evaluar?. ¿Para qué evaluamos?. ¿Cómo estamos evaluando a nuestros estudiantes?. <p>DIMENSIÓN: Desarrollando las capacidades profesionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sanmartí, N. (2007). 10 ideas claves. Evaluar para aprender. • MINEDUC, (2006). Evaluación para el aprendizaje. • Santos Guerra: Video conferencia. • Informes de resultados de la agencia de calidad de la educación (2019) • Pozo y Simonetti (2018) Cómo indagar en el aprendizaje profundo en centros escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • PEI • PME • Regl. Eval. • MBE • MBDyLE 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y fortalecer la evaluación formativa en el aula, mediante la construcción de instrumentos o procedimientos en una lógica de colaboración entre directivos y docentes orientada a la mejora de los aprendizajes. <p>DIMENSIÓN: Desarrollando las capacidades profesionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instaurar la instancia de reflexión conjunta sobre los resultados obtenidos por el centro escolar en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social para buscar estrategias que favorezcan la mejora. <ul style="list-style-type: none"> • Examinan con detención los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la escuela especialmente aquellos que hacen referencia a los niveles de logro para determinar, con precisión, estrategias de mejora. <p>DIMENSIÓN: Liderando procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizan prácticas de gestión en base a estándares indicativos de desempeño, precisando desafíos para la mejora continua. <p><u>FORMACIÓN JUNTO AL PROFESORADO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Responden cuestionario de valoración de prácticas, participan de grupos de discusión que permitan develar las comprensiones del profesorado respecto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación. • Participan de manera conjunta y democrática en conversatorio sobre los principales nudos críticos encontrados para iniciar procesos de mejora. • De manera conjunta se levantan principios pedagógicos que permitirán establecer un referente que guíe y oriente las comprensiones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación en el centro. 			
--	--	---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Participan de lecturas guiada relacionada con el enfoque de evaluación para y como aprendizaje, utilizando como referente capítulos del texto de Sanmartí 10 ideas claves, Evaluar para aprender y Evaluación Formativa (Agencia de calidad, 2018). • Precisan compromisos y desafíos basados en la evaluación para y como aprendizaje Incorporando el nuevo conocimiento en su práctica pedagógica que se monitorea mediante proceso de acompañamiento. comparten con otros sus experiencias mejoramiento en este ámbito en reflexiones pedagógicas.. 			
<p>Observación de clases donde quien observa asume el rol de experto.</p> <p>Reflexiones carentes de análisis crítico de la práctica.</p> <p>Diseños descontextualizados carentes de desafíos que impliquen el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.</p> <p>Relaciones asimétricas que afectan al núcleo pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar estrategia de acompañamiento pedagógico que promueva el trabajo colaborativo en el diseño e implementación que permitan la reflexión crítica permanente de la práctica como oportunidad de mejora del desempeño profesional de directivos y profesorado. 	<p><u>FORMACION DEL DIRECTOR Y EQUIPO DIRECTIVO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan en equipo acerca de supuestos y experiencias que cada uno tiene respecto al liderazgo pedagógico y a las estrategias de acompañamiento y Comunidades Profesionales de Aprendizaje que promueve. • Comparten lecturas individuales sobre los temas planteados, las comentan en conjunto, contrastando con las concepciones individuales como con la cultura existente en la escuela para promover la mejora. • Adoptan compromisos como equipo para liderar el proceso de acompañamiento estableciendo puntos comunes respecto a la retroalimentación y apoyo que se debe brindar al profesorado en el diseño, implementación y reflexión de la práctica • Establecen orientaciones para la implementación de mejora de prácticas con el profesorado. • Realizan seguimiento y monitoreo dejando registro escrito de aspectos señalados en los referentes construidos para análisis y reflexión de los avances del proceso. <p><u>FORMACIÓN DEL PROFESORADO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan colectivamente acerca del conocimiento cotidiano y creencias que cada uno tiene respecto procesos de observación de 	<p>Registros escritos y visuales que reporten fortalezas y debilidades del proceso de acompañamiento</p> <p>Bitácoras e informes que sistematicen acuerdos y hallazgos</p> <p>Acta de cada reflexión que de cuenta de las temáticas abordadas.</p> <p>Informes escritos de los trabajos grupales que reflejen opiniones de cada uno.</p> <p>Conclusiones.</p> <p>Textos Referentes</p> <p>Mellado, M. Villagra, C. & Chaucono, J. (2015). Representaciones de directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • MBdYLE • MBE • PEI • PME • PDPD • Instrumento de Acompañamiento pedagógico para las tres instancias (diseño, implementación y post clase) 	

		<p>clases y las diferencias con el acompañamiento pedagógico, que tiene a la base un enfoque centrado en el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizan junto a los directivos, lecturas compartidas que permitan contrastar un enfoque tradicional de aprendizaje con otro por construcción. • Diseñan colaborativamente una propuesta de instrumentos de acompañamiento que defina criterios y niveles como referentes de buenas prácticas tanto para el diseño, como la implementación y reflexión post clase. • Establecen ciclos de desarrollo del acompañamiento pedagógico entre pares institucionalizando la práctica en la escuela. • Diseñan e implementan de manera colaborativa sus clases, detectando y analizando con sus pares y directivos, las necesidades de mejora de su práctica pedagógica a través de la reflexión crítica. • Monitoreo, seguimiento y evaluación del proceso de acompañamiento estableciendo compromisos de mejora. 	<p>Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional.</p> <p>Weinstein, J. (2017). Liderazgo Educativo en la escuela. Nueve miradas.</p> <p>MINEDUC, (2013). Bases Curriculares de Educación Básica.</p> <p>Valdebenito & Mellado. (2017). Liderazgo escolar y Gestión pedagógica. Ediciones UCT.</p>		
<p>Escaso análisis de datos para la toma de decisiones respecto a la enseñanza y al aprendizaje.</p> <p>Trabajo individual por sobre el colectivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generar instancias de análisis y uso de datos entre profesores y directivos con el propósito de movilizar hacia una mejora continua e impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. 	<p>FORMACION DEL DIRECTOR Y EQUIPO DIRECTIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión conjunta con el equipo en base a los datos de la escuela de evaluaciones estandarizadas, IDPS. • Lecturas compartidas sobre trabajo colaborativo como estrategia de mejora continua. • Instauran estructuras que faciliten y fomenten el trabajo colaborativo en el profesorado (coordinadores de ciclo, PIE, equipo de apoyo técnico, Encargado/a de Convivencia, equipo de Convivencia, coordinador de Centro de Alumnos, de Padres y Apoderados. • Implementación del acompañamiento pedagógico asignando tiempos y espacios comunes para trabajar colaborativamente el diseño de las clases, su implementación y la reflexión crítica de la práctica. • Distribución de responsabilidades compartidas del Plan de Mejoramiento Educativo. <p>FORMACIÓN DEL PROFESORADO:</p>	<p>Mellado & González Las creencias pedagógicas de los directores, jefes técnicos y encargados de escuela como facilitadores u obstaculizadores de la mejora educativa.</p> <p>Mellado, M. & Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. Actualidades Investigativas en Educación</p> <p>Rojas, M. (2014). Las creencias docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares de desempeño • MBDyLE • MBE • PEI • PME • PDPD 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Dialogan y reflexionan junto a los directivos sobre las concepciones que tienen del trabajo colaborativo. • Construyen colaborativamente conocimiento pedagógico a partir de lecturas guiadas. • Diseñan una propuesta de trabajo colaborativo de directivos y profesorado. • Establecen espacios comunes en que diseñan, comparten estrategias que permitan incorporar el trabajo colaborativo tales como elaborar sus diseños de sus clases y conversatorios sobre problemas de práctica • Comparten prácticas exitosas de trabajo colaborativo en el aula y/o con el profesorado • Analizan datos de resultados de aprendizaje, IDPS, Evaluación docente como forma de abordar necesidades de aprendizaje de directivos y docentes. 	<p>Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. Revista electrónica Diálogos Educativos,</p> <p>Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Archidona: Ediciones Aljibe.</p> <p>Chaucono, Mellado y Villagra (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico,</p>		
--	--	---	--	--	--

El sistema de desarrollo surge a partir de las necesidades del profesorado del Centro escolar en función de los resultados de aprendizaje de los estudiantes obtenidos en las evaluaciones estandarizadas que aporta la Agencia de Calidad pero también de los nudos críticos encontrados. Una *primera etapa* que tuvo la construcción de este sistema de desarrollo profesional para el mejoramiento de prácticas, fue identificar entre directivos y docentes el problema a mejorar, sus causas y consecuencias. A continuación, una *segunda etapa* en que se diseña el plan con sus objetivos y acciones, contempla instancias para ser abordadas primero en el equipo directivo, de tal modo que haya una visión compartida respecto a cada una de las dimensiones, por tanto, quien asume el rol de moderador de las discusiones es el director del centro que, a la vez, modera las reflexiones y conversatorios que se realizan con el profesorado de manera colaborativa con otros directivos. Una *tercera etapa* consiste en reflexionar conjuntamente respecto a los problemas de práctica de directivos y profesorado en que se van asumiendo compromisos de mejora a instaurar en el aula para finalmente, poner en práctica los compromisos asumidos por tanto resulta fundamental el proceso de acompañamiento que hacen los directivos en el diseño, implementación y reflexión continua junto a los docentes.

4.3 Resultados de Liderando participativa y democráticamente procesos de seguimiento y evaluación del sistema de mejora de prácticas docente - directivas desde una perspectiva pedagógica centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes.

En relación con el objetivo 3, se presentan los instrumentos contruídos colaborativamente como referentes de acompañamiento al aula, que orientan los procesos de diseño, implementación, reflexión crítica post clase, cuyos criterios e indicadores permiten movilizar al profesorado hacia la mejora de su práctica, pero mucho más importante es que permite a quien acompaña centrar la mirada en qué y cómo aprenden los estudiantes, es decir, favorecen la objetividad, contribuyen a

una interacción simétrica entre acompañante y acompañado, favorecen la reflexión permanente de directivos y profesorado respecto a lo que ocurre en el núcleo pedagógico, así como también contribuyen a realizar monitoreo y seguimiento para que los compromisos asumidos lleguen efectivamente al aula. Si bien anteriormente, se recogía evidencias de la práctica docente, esto se hacía a través de un instrumento de observación de clases, asumiendo el directivo que hacía de observador un rol de experto centrando la mirada en la enseñanza del profesor y no en los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, se presentan a continuación los instrumentos que son el resultado de lo desarrollado colaborativamente entre directivos y profesorado.

INSTRUMENTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CLASE

CRITERIOS	Nivel III Avanzado	Nivel II Medio	Nivel I Inicial
ROL ACTIVO DE LOS ESTUDIANTES	Los estudiantes se interesan por su aprendizaje participando activamente en la construcción de nuevos conocimientos promoviendo su propia reflexión-acción respondiendo a preguntas que dan sentido a lo que aprenden.	Los/as estudiante participan y se interesan en las actividades de la clase que atraen su atención, mientras en otras se distraen con facilidad.	Los/as estudiantes escuchan pasivamente al o la docente y formulan o responden preguntas de manera esporádica.
PROMOCIÓN DE ESPACIOS DE APRENDIZAJE ENTRE PARES	Los estudiantes comprenden que las actividades de aprendizaje son una oportunidad para el trabajo colaborativo entre pares por tanto participan y ponen sus habilidades en función del objetivo común. Aprovechan instancias para poner en práctica la colaboración e interacción con otros para propiciar la construcción de nuevos aprendizajes.	Los/as estudiantes comprenden que las actividades de aprendizaje son una oportunidad para el trabajo colaborativo entre pares que les permiten asumir roles dentro del grupo. Sin embargo, parte importante del tiempo entre una actividad y otra se distraen o producen interrupciones.	Los/as estudiantes comprenden que las actividades de aprendizaje son una oportunidad para el trabajo colaborativo entre pares que les permiten asumir roles dentro del grupo,, pero cada uno realiza funciones de su agrado sin colaborar con el equipo.
EL ERROR COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE	Los estudiantes visualizan sus errores, los corrigen con la orientación del docente permitiendo a ambos comprender que estos cumplen una función formativa en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.	Los/as estudiantes identifican los errores, los corrigen pero no los utilizan como una instancia generadora de nuevos aprendizajes o bien no comprenden que el error es útil para autorregularse.	Los/as estudiantes identifican sus errores pero no los utilizan como una instancia generadora de nuevos aprendizajes o como una oportunidad para aprender.
INSTANCIAS FORMADORAS PARA UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	Los estudiantes comprenden y dan sentido a las normas de convivencia que establecen de manera consensuada como marco regulatorio de comportamiento en el aula de manera que actúen en coherencia con ellas.	Los/as estudiantes se involucran en el cumplimiento de la mayoría de las normas de convivencia establecidas y de acuerdo a las actividades de aprendizaje que se realizan pero en otras actúan de manera incoherente.	Los/as estudiantes se involucran en el cumplimiento de solo algunas normas de convivencia establecidas y hacen caso omiso de otras
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	Los estudiantes se organizan para extraer información implícita de diferentes textos , las que comunican en forma oral y/o escrita o bien argumentan en forma clara respuestas ante preguntas inferenciales y críticas	Los/as estudiantes extraen información implícita de diferentes textos pero responden utilizando conceptos poco elaborados en su argumentación	Los/as estudiantes extraen información explícita de diferentes textos y responden dicotómicamente a las preguntas del/la docente, afirmando o negando sin mayor argumentación.

INSTRUMENTO PARA EL DISEÑO DE LA CLASE

Crterios/Niveles de Desempeño	Nivel Adecuado	Nivel Medio	Nivel Inicial
TAREA PRINCIPAL DE LA CLASE	El diseño define la tarea principal de la clase como una actividad desafiante que invita a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior de manera secuenciada favoreciendo la construcción de nuevos aprendizajes vinculados al contexto del que provienen los estudiantes.	Define una clara estructura de la clase diferenciándose entre inicio, desarrollo y cierre, con un orden secuenciado de las actividades de aprendizaje que permitan evidenciar la construcción de conocimiento desde lo simple a lo complejo, pero sin vincularlas a situaciones de contexto	Define una clara estructura de la clase diferenciándose entre inicio, desarrollo y cierre, pero las actividades de aprendizaje no tienen una secuencia gradual ni se vinculan al contexto
ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS DE APRENDIZAJE	El diseño determina la utilización de diversas estrategias de aprendizaje que aseguran el rol activo y la participación de todos los estudiantes de acuerdo a sus características individuales.	Diseña y determina la utilización de estrategias de aprendizaje que permiten la participación, pero no considera las características de los estudiantes	Determina la utilización de una estrategia de aprendizaje sin considerar las características de los estudiantes.
IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS PEDAGOGICOS PARA EL APRENDIZAJE	Los recursos pedagógicos, didácticos y/o tecnológicos se diversifican como medio para el logro del objetivo de la clase, resguardando y respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y previendo disponer de ellos en cantidad suficiente antes del inicio de la clase.	Utiliza recursos pedagógicos, didácticos y/o tecnológicos como un medio para el logro del objetivo de la clase, sin embargo, no se considera la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los/as estudiantes.	Utiliza recursos pedagógicos, didácticos y/o tecnológicos sin un propósito claro ni previendo disponer de ellos en cantidad suficiente antes del inicio de la clase.
CLIMA ORGANIZACIONAL PARA EL APRENDIZAJE	El diseño asegura interacciones basadas en la confianza y el respeto de estudiantes y profesores frente a los contenidos de manera que se favorezca la construcción de aprendizajes profundos.	Sugiere a las estudiantes algunas normas de convivencia que autorregulen las interacciones y la participación de los/as estudiantes de manera que la clase se desarrolle organizada.	Omite referirse a las normas de convivencia como instancia que permite la autorregulación de los estudiantes en la clase
EVALUACIÓN PARA EL LOGRO DEL OBJETIVO DE LA CLASE	El diseño contempla estrategias de evaluación con un enfoque formativo como forma de recoger, analizar y tomar decisiones en función que estudiantes y profesores aprendan	Establece estrategias de evaluación con foco en el aprendizaje como forma de recoger y analizar información de las necesidades de los estudiantes	Establece estrategias de evaluación para determinar el logro aprendizaje de los estudiantes sólo al término de la clase

INSTRUMENTO PARA LA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PRÁCTICA

Criterios/Niveles de Desempeño	Nivel III Avanzado	Nivel II Medio	Nivel I Inicial
ASEGURAR LA PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS ESTUDIANTES	Los estudiantes participaron activamente de las estrategias implementadas que aseguraron la construcción de nuevo conocimiento en forma estructurada y secuenciada, con recursos didácticos y/o tecnológicos variados, incorporando a otros profesionales de apoyo cuando correspondía.	Los estudiantes participaron activamente de las estrategias implementadas en la clase de manera estructurada y secuenciada, con recursos didácticos y/o tecnológicos variados, pero su compromiso a construir nuevo conocimiento fue esporádico	Los estudiantes participaron escasamente de las actividades de la clase recursos didácticos y/o tecnológicos para una mejor interacción de los estudiantes.
EL ERROR COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE	Los estudiantes aprovecharon las oportunidades para descubrir y dar cuenta de sus errores cometidos. Revisaron y corrigieron apoyándose colaborativamente con otros a través de la autoevaluación y coevaluación.	Los estudiantes aprovechan las oportunidades para descubrir y dar cuenta de sus errores cometidos, revisan y corrigen colaborativamente con otros pero sin utilizar la auto y coevaluación.	Los estudiantes dan cuenta de sus errores cometidos, el profesor pide que revisen y corrigen individualmente.
INSTANCIAS FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	Los estudiantes establecieron relaciones entre sí y con el docente en un clima de respeto a las opiniones divergentes, con normas consensuadas, autorregulando el comportamiento durante la clase	Los estudiantes establecen relaciones entre sí, las que se dan en un clima de respeto a ciertas normas consensuadas lo que impide regular el comportamiento y disciplina en algunos momentos de la clase	Los estudiantes respetan algunas normas consensuadas por lo que interrumpen en varios momentos de la clase
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DIVERGENTE	Los estudiantes identificaron causas y/o efectos de un problema, o bien, expresaron con claridad ideas implícitas extraídas de un texto ya sea oralmente o por escrito argumentando lo que piensan o comprenden.	Los estudiantes identifican y resumen problemas o situaciones explicando causas y efectos, expresan con poca claridad sus ideas propias o aquellas implícitas de un texto en forma oral o escrita.	Los estudiantes expresan con poca claridad sus ideas o aquellas implícitas de un texto en forma oral o escrita sin mayor argumentación.
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CONSTRUÍDOS	Estudiantes y docente recogen información durante la clase acerca de su proceso de aprendizaje, las analizan y toman decisiones oportunas tanto del aprendizaje como de la enseñanza. Se Favorece la democratización de la evaluación estableciendo con los estudiantes instrumentos objetivos para recoger información	El/la docente recoge información durante la clase acerca del proceso de aprendizaje, la analiza y toma decisiones oportunas del aprendizaje de sus estudiantes, estableciendo algún instrumento para recoger información	El/la docente recoge información al término de la clase acerca del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, no la analiza ni toma decisiones oportunas tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

A la vez, se muestra un cuadro comparativo de los progresos que el director autor de este estudio ha podido ir construyendo en todo el proceso de desarrollo del programa de magíster, por tanto se enuncian los nudos críticos de su propia práctica y las transformaciones que ha ido desarrollando en el centro escolar donde se desempeña, representadas en la tabla 10.

Tabla 9

Principales transformaciones del director

Nudos críticos	Lo que pensaba	Cambios realizados en el Centro escolar
Observación de clases	Visitas al aula realizadas sólo equipo directivo para chequear ausencia o presencia de indicadores conocidos pero no consensuados	Se desarrolla la estrategia de acompañamiento pedagógico desde el diseño, implementación y reflexión para abordar problemas de práctica
Director centrado en lo administrativos sobre lo pedagógico	Lo relevante se centraba en dar cumplimiento a normativas y requerimientos de la escuela , DAEM, MINEDUC.	Foco del director en qué y cómo están aprendiendo los estudiantes
Escaso desarrollo profesional docente	El director comprendía que cada docente era responsable de su propia formación o bien consideraba capacitaciones externas que impactaban muy poco en el aprendizaje de los estudiantes	Director que promueve la formación del profesorado en el contexto de trabajo utilizando las capacidades existentes en la escuela y buscando apoyo en redes externas cuando se requiere. Acompaña a los docentes para mejorar sus problemas de práctica.
Liderazgo centrado en el director	El director debía tomar todas las decisiones del centro escolar	Tránsito hacia un liderazgo distribuído que promueve y favorece la autonomía en la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer escolar.
Director focalizado en los contenidos	Cautela desarrollar todos los OA lo que trajo como consecuencia el desarrollo superficial de los aprendizajes en los estudiantes	Foco del director en la calidad de la tarea de la clase con indicadores claros que permiten a los estudiantes demostrar lo que aprenden de manera profunda

Director con un enfoque de evaluación del aprendizaje	Mirada parcializada de la evaluación,	Comprensión de la evaluación como parte inherente del aprendizaje en que se releva el uso pedagógico de ella, ya que permite reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza
---	---------------------------------------	--

Fuente: Propia del autor (2019).

Indudablemente, esta apertura hacia el aprendizaje del director, que se requiere para iniciar cualquier proceso de transformación en el centro escolar, implica un compromiso permanente hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, pero también, hacia la formación del profesorado, porque todo intento de cambio ha de tener ese propósito, lo que implica poner en marcha una comunidad de aprendizaje, como estrategia para reflexionar sobre sus propios problemas.

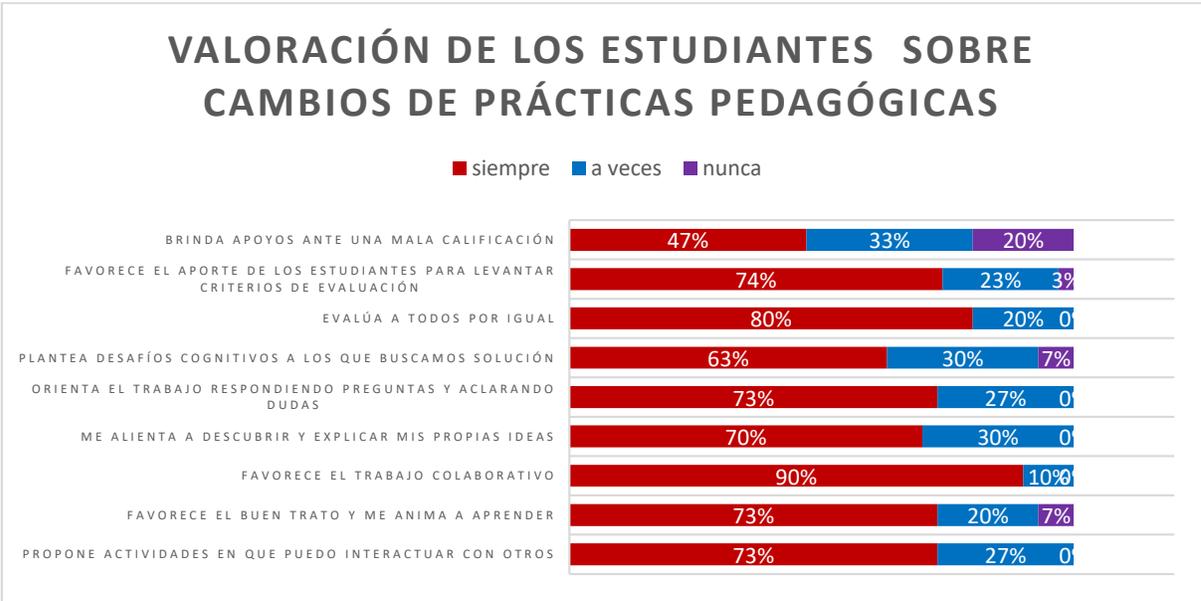
4.4 Resultado de las valoraciones de experiencias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes en función de las transformaciones de prácticas que realizan directivos y profesorado

En relación al objetivo 4, se aplicó una encuesta a una muestra aleatoria de 30 estudiantes para recoger la opinión respecto al grado de satisfacción que perciben del trabajo que ha venido desarrollando el profesorado como parte de este proceso de mejora que se ha instaurado en el Centro escolar. Para tal efecto, evalúan con una escala siempre, a veces, nunca cada una de las aseveraciones presentadas, las que se traducen a porcentaje para una mejor comprensión de los resultados.

Al respecto, a la aseveración: El profesor propone actividades en las que puedo participar e interactuar, independiente de mi nivel de aprendizaje, un 73 % de los estudiantes responde siempre, un 27% a veces y 0% nunca. A la aseveración: El profesor tiene un buen trato y me anima a continuar aprendiendo, un 73% señala que siempre, un 20% a veces y un 7% que nunca. Luego se le consulta: El profesor

me permite trabajar colaborativamente con mis compañeros, un 90% de los estudiantes manifiesta que siempre, sólo un 10% que a veces y no hay respuestas que nunca. La siguiente aseveración expresa: El profesor me alienta a descubrir y explicar mis propias ideas en clase, un 70% de los estudiantes encuestados manifiesta que siempre, un 30% a veces, no hay respuestas en la afirmación nunca. Luego se les consulta: El profesor orienta el trabajo respondiendo preguntas y aclarando mis dudas, un 73% señala que siempre, un 27% que a veces y no hay afirmaciones que nunca. A la severación: El profesor plantea desafío cognitivos a los que debemos buscar solución, un 63% de los estudiantes plantea que siempre, un 30% a veces y un 7% nunca. El profesor evalúa a todos por igual sin importar características personales un 80% de los estudiantes afirma que siempre, un 20% que a veces 0% que nunca. A la aseveración: El profesor me permite aportar criterios para evaluar los aprendizajes un 73% de los estudiantes señala que siempre, un 23% que a veces y sólo un 3% que nunca. Finalmente a la severación: El profesor me apoya cuando obtengo una mala calificación, un 47% de los estudiantes señala que siempre, un 33% a veces y un 20% nunca, lo que queda reflejado en la figura 22.

Figura 22.



En la figura 22, Se puede apreciar que los estudiantes perciben que ha habido avances significativos respecto a la participación e interacción en el aula, a lo promoción del trabajo colaborativo, a que son ellos los que construyen y explican sus propias ideas, que se proponen desafíos cognitivos, sin embargo, dejan ver que se ha avanzado mucho más lento en la dimensión *Evaluación*, por tanto es un aspecto que se debe continuar profundizando, democratizando y comprendiendo el sentido formativo que hará que los estudiantes construyan mejores aprendizajes. Por otra parte, se adoptó como decisión pedagógica brindar espacios para diseñar colaborativamente comprendiendo que es una instancia que enriquece las experiencias de aprendizaje, se acompaña y reflexiona con preguntas tales como: ¿Qué fortalezas destaca del proceso de aprendizaje de sus estudiantes en la clase? ¿cómo garantizó que todos los estudiantes participaran? ¿cómo demuestran que aprendieron? ¿qué aspectos mejoraría? ¿qué apoyos necesita?.

Al respecto, ante la consulta ¿consideras que el profesorado a cambiado la manera de desarrollar sus clases, los estudiantes expresan:

“Si, notamos que los profesores nos dan mucho más espacio para interactuar entre nosotros, para participar de la clase, toman más en cuenta nuestras opiniones, las clases son entretenidas porque podemos ir haciendo cosas. A veces nos evalúan de manera distinta, por ejemplo, usando rúbricas, pero igual nos hacen pruebas que son aburridas y en la que no a todos nos va bien”.

(Estudiantes de 8º año)

Este comentario permite reflexionar que las prácticas docentes comienzan a hacer un giro importante. Es responsabilidad de todos abocarse a la calidad de las tareas que deben desarrollar los estudiantes para construir nuevos y mejores aprendizajes, pero también deja ver que se debe continuar trabajando colaborativamente en el enfoque formativo de la evaluación, para erradicar la mirada parcializada que se tiene de esta dimensión ya que no hay aprendizaje si no va asociada la evaluación.

VI. CONCLUSIÓN

Objetivo 1

El análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, tanto de evaluaciones estandarizadas proporcionados por la Agencia de Calidad de la Educación como aquellos que aporta el Centro Escolar favoreció la reflexión en torno a la urgente necesidad de mejora de las prácticas pedagógicas con foco en el aprendizaje como de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Los resultados tenidos a la vista, son también un referente concreto para analizar los procesos internos que se han venido desarrollando, favoreciendo diseñar colaborativamente, organizar y ajustar otros instrumentos de gestión (PME, PEI, Reglamento de evaluación).

Como desafío profesional a futuro queda hacer de esta instancia, un proceso sistemático en el Centro escolar de manera que mensualmente se puedan reunir directivos, coordinadores de ciclo y profesorado a realizar un análisis crítico de los datos que nos proporciona la Agencia de Calidad de la Educación favoreciendo, por una parte, desarrollar en directivos y profesorado el liderazgo pedagógico para la toma de decisiones basadas en información objetiva y oportuna, Así como también una mayor comprensión de la responsabilidad compartida ante los resultados de aprendizaje. (MacBeath y Townsend, 2011).

Objetivo 2.

El análisis de resultados de los estudiantes y docentes hizo surgir necesidades formativas de directivos y profesorado, las que se fueron desarrollando a través del sistema de mejora de prácticas, abordadas mediante la estrategia de una comunidad profesional de aprendizaje que, por una parte, promovió la reflexión sobre problemas de práctica, el trabajo colaborativo y llevar a la acción los compromisos de mejora. El logro alcanzado en las prácticas tanto directivas como del profesorado permitió ir fortaleciendo el liderazgo pedagógico desde el ámbito que cada uno desempeña, a cultivar una visión compartida respecto al enfoque formativo de la evaluación, a qué y cómo aprenden los estudiantes, a gestionar

mejor los tiempos y espacios para el aprendizaje, a modificar estructuras que facilitaron diseñar colaborativamente y a comprender que la mejora la hace el colectivo y no las individualidades. (Bolívar 2014).

Como Desafío profesional a futuro está continuar fortaleciendo la estrategia de comunidad de aprendizaje porque la formación del profesorado debe darse en el propio conObjetivo texto de trabajo, en una lógica de desarrollo de capacidades desde adentro hacia afuera, que es uno de los grandes desafíos que deben llevar adelante. En ese entendido, otros dos docentes del Centro se encuentran desarrollando el mismo programa de magíster.

Objetivo 3

Respecto al monitoreo y seguimiento de las acciones propuestas en el sistema de mejoramiento de prácticas, se puso en marcha el proceso de acompañamiento sistemático llevado a cabo desde el diseño de clase, su implementación y reflexión permanente, constatando el desarrollo de la acción docente centrada en los aprendizajes, lo que permitió tomar decisiones y ajustar los referentes construidos colaborativamente. Por otra parte, se acordó llevar actas del trabajo desarrollado en las reflexiones pedagógicas a fin de dar cuenta de los procesos de transformación de prácticas que promueve el Centro.

Como desafío profesional que se ha propuesto continuar fortaleciendo procesos de monitoreo y seguimiento de los compromisos de mejora de práctica en el Centro, favoreciendo interacciones simétricas basadas en la confianza entre directivos y profesorado desde la una mirada de liderazgo pedagógico distribuido.

Objetivo 4

Siguen siendo poco frecuentes las experiencias de evaluación de la práctica docente, sin embargo estas pudieron ser evidenciadas por el liderazgo que promovieron los docente en el aula, por la participación de sus estudiantes en las tareas propuestas, en la forma de comunicarse y relacionarse, en la planificación de proyectos pedagógicos de interés, elementos que favorecieron la creación de

condiciones necesarias para que los procesos de aprendizaje en el aula se desarrollaran adecuadamente, en el entendido que el profesorado tiene una influencia directa sobre los estudiantes. estudios de la Agencia de Calidad de la Educación han dado cuenta de que el eje principal de las percepciones de calidad se encuentra en torno a la relación entre docentes y estudiantes, y lo que pasa dentro del aula (Agencia, 2017).

Como desafío profesional se ha propuesto fortalecer interacciones pedagógicas que promuevan el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes. Elmore. (2010), señala que “*La tarea predice el desempeño*”. Es decir, lo que predice los resultados de los estudiantes es lo que efectivamente están haciendo durante los procesos de aprendizaje. Esto sin dudas implica que el docente no sólo cautele sus propio desempeño en el aula, sino que analice con detenimiento qué, cómo y cuánto realizan sus estudiantes durante un proceso de aprendizaje.

Por otra parte, de acuerdo con la información recogida y analizada respecto a la gestión del centro escolar en sus dimensiones *enseñanza, aprendizaje y evaluación* los resultados obtenidos permiten concluir que: En la dimensión *Enseñanza*, el equipo directivo y el profesorado, si bien tienen una apreciación positiva de su compromiso con la escuela, deben buscar la consolidación del trabajo colaborativo, de manera primordial en el diseño de clases para buscar soluciones a temas complejos y para estar en un permanente diálogo e interacción pedagógica para que, de manera conjunta, puedan abordar los problemas de práctica. En ese sentido, se debe continuar fortaleciendo los espacios de reflexión con que cuenta la escuela y un acompañamiento permanente de los directivos para que los compromisos asumidos se plasmen, efectivamente, en el aula.

Respecto a las concepciones que el profesorado tiene de esta dimensión en que aparece como nudo crítico prácticas de enseñanza tradicionales en que el profesor es quien asume el rol activo de la clase, se pueden señalar 2 aspectos

relevantes, primero, que de forma incipiente los docentes comienzan a asumir el cambio dando mayor protagonismo a los estudiantes y por otra parte a considerar como relevante en sus diseños la calidad de la tarea por sobre la cantidad. Los profesores han ido comprendiendo que la responsabilidad frente a este proceso es fundamental si se quiere lograr mejores resultados de aprendizaje de sus estudiantes, por tanto, muestran disposición a colaborar, a aprender de otros aprovechando las capacidades instaladas en la propia escuela. En esto, el liderazgo del equipo directivo es clave porque acompaña, crea condiciones para un buen trabajo, monitorea y hace seguimiento. Como constructo queda continuar profundizando el enfoque formativo de la evaluación para hacer de la escuela un espacio que acoge y da confianza a sus estudiantes para desarrollar todas sus potencialidades.

En la dimensión *aprendizaje* los profesores poco a poco han ido comprendiendo que de nada sirve el conocimiento si no va asociado al desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes y entre los nudos críticos que aparecen, está la tendencia a culpar a los estudiantes, sus familias o el contexto de los bajos resultados, aspecto que incide en la mejora de los aprendizajes. Para cambiar esta apreciación se trabajará, de manera colaborativa, en la construcción de una visión compartida de aprendizaje para movilizar a los docentes hacia propósitos comunes. Los docentes que trabajan en el centro escolar les cuesta reconocer que la responsabilidad ante los resultados de aprendizaje de los estudiantes es y debe ser compartida por tanto representa un desafío de todos, poder asumir que es mediante la colaboración, la única forma de comenzar a revertirlos. Para tal efecto, se debe transitar y fortalecer como estrategia de cambio la comunidad profesional de aprendizaje porque incide poderosamente en la mejora educativa (Escudero,2009; Krichesky y Murillo, 2011; Krichesky, 2013). Por otra parte, reconocen tratar la mayor cantidad de contenidos en el aula, pero no con la profundidad que se debe, por lo que resulta interesante abocarse a la calidad de la tarea a desarrollar en la clase porque de esa forma se mejora la calidad de los aprendizajes.

En la dimensión *evaluación* reconocen que es un aspecto un tanto complejo de asumir íntegramente porque prevalece en el profesorado el enfoque de evaluación del aprendizaje por sobre los enfoques para y como aprendizaje. De todas formas, han ido incipientemente diversificando los procedimientos de recogida de información sin llegar a autoregular a los estudiantes mediante procesos de autoevaluación y coevaluación porque surgen nuevamente creencias que los estudiantes harán mal uso y subirán sus calificaciones. Por consiguiente se puede resumir que la evaluación como proceso implica realizar descripciones cuantitativas y cualitativas, en un justo equilibrio, (OCDE,2013) del progreso de los estudiantes. En un primer momento, se reúne la información mediante variados procedimientos para luego analizar e interpretar los datos obtenidos para posteriormente emitir juicios de valor en ambos sentidos, es decir, respecto al aprendizaje de los estudiantes y, a la vez, respecto a la enseñanza del profesor, orientando la enseñanza, conforme a lo que se espera que los estudiantes aprendan.

En síntesis este estudio sirve como punto de partida para tener una mirada sistémica que permita focalizar los esfuerzos y el trabajo colaborativo de docentes y directivos del centro en función de la mejora de las prácticas pedagógicas para que impacten positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación, (2017). *Informe de resultados complementarios de observación de clases*.

Agencia de Calidad de la Educación, (2018) *Informe de resultados para establecimientos educacionales*.

Ávalos, B. (2007b). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo regional de Política*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Bellei, C.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Segunda edición. Santiago Chile: LOM Ediciones.

Berry, A. Lougrhan, J. & Van Driel, J. (2008). *Revisiting the Roots of Pedagogical Content Knowledge*. *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1271-1279.

Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Theaching for Quality Learning at University. What the student does (4a Ed.)*. Nueva York, NY: Society for Research into Higher Education. Open University Press.

Bolívar, A. Maureira, O. (2010). *Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje*. Asunción Manzanares (Ed.) Organizar y dirigir en la complejidad.

Bolivar, A. (2010). *Liderazgo para el aprendizaje*. *Organización y Gestión Educativa*, (1), 15–20.

Bolívar, A. (2014). *La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional*. *Revista Portuguesa de InvestigaçãO Educacional*, vol. 14, 2014.

Bolivar, A. (2014). *Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente. Una revisión internacional*. En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. U. de Concepción (Chile). RIL editores, pp. 61-103.

Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us*. Retrieved from https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf

Carnoy, A. (2010). *La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: FCE.

Chou, C. (2011). *Teachers professional development: investigating teacher's learning to do action research in a professional learning community*. *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol.20, n.3, 412-437.

Contreras, Monereo & Badía (2010). *Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?* *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 63-81

Darling-Hammond, L., Hylar, M., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Day, C. (2008). *Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. *J. Educ Change*, 9, 243-260.

Day, C. & Gu, Q. (2012) *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Fundación Chile, Santiago de Chile.

Fullan, M. (2012). *Liderar en una cultura del cambio*, Octaedro, Barcelona.

Furman, M. (2013). Programa de Educación Rural-PER: Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de Matemáticas y Ciencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Hargreaves, A. Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Morata, Madrid.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata, 240 pp

Harris, A. (2012). *Distributed Leadership: Implications for the role of the principal*. *Journal of Management Development*, 31(1), pp. 7-17

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

Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J. y O'Day, J. (2014). *Findings from the study of deeper learning. Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.

Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid

Krichesky, G. y Murillo, F. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de la escuela*. REICE. *Revista Interamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Fundación Chile/Salesianos Editores, Santiago de Chile.

Louis, K. & Wahlstrom, K. (2011). *Principals as Cultural Leaders Source: The Phi Delta Kappan*, Vol. 92, No. 5 (FEBRUARY 2011), pp. 52-56 Published by: Phi Delta Kappa International Stable.

MacBeath, J. (2011) *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*, Fundación Chile, Santiago de Chile.

Marcelo, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?*. *Revista Participación Educativa*. Vol. 16. Pp49-68

Martínez, M., Mcgrath, D., y Foster, E. (2016). *How deeper learning can create a new visión for teaching*. The National Commission on Teaching & America`s Future.

Maureira, O; Moforte, C; González, G (2014). *Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares*. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 146, 2014, pp. 134-153

Mintrop, Órdenes & Madero, (2018). *Mejora escolar en Chile: El énfasis de la lógica "desde afuera hacia adentro" y el desplazamiento de la lógica "desde adentro hacia afuera"*.

Ministerio de Educación, (2015) *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile.

Murillo, F.J. (2003a). *El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Murillo, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 4e

OECD, (2013) *Panorama de la educación 2013 Indicadores de la ocde*

Pozo (2008). *El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa*. (Traducción) *Revista Q*, 3 (5), 27, julio-diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

PREAL. (2011) *Serie Documentos No 57 Formación docente en Chile* Sergio Bitar

Rincón Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). *Física social del cambio educativo*. Red de Escuelas Líderes.

Rincón-Gallardo, S. (2018). *Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI*. Conversaciones en Línea N°1-2018 de LIDERES EDUCATIVOS.

Robinson, V. Hohepa, M. Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what work and why. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*, Ministerio de Educación, Nueva Zelanda.

Robinson, V. (2019) *Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio*

Salazar, S. (2005). *El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18.

Santrock, J. W. (2006). *Estilos de aprendizaje y de pensamiento*. En *Psicología de la Educación*. Edit. McGraw Hill. México. Pp. 123-126.

Scheerens, J. (2014). *School quality and the educational effectiveness knowledge base*. In M. van Hoorn (Ed.), *Quality now! Arts and cultural education to the next level* (pp. 34-49). (Cultuur+educatie). Utrecht: LKCA.

Slegers, P. & Leithwood, K. (2010). *School Development for Teacher Learning and Change*. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editors), *International Encyclopedia of Education*. volume 7, pp. 557-562. Oxford: Elsevier.

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco

Stoll, L., Harris, A., Handscomb, G. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: Nine claims from research*. National college for school leadership.

Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocranía". En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante

UNESCO, (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015* Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago de Chile).

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *EL ABC y D de la formación docente*. Madrid: Editorial Narcea. 174 páginas. ISBN: 978-84-277-2085-5 D.L.: M-5805-2015

Wallace Fundación, (2012). *The School Principal as Leader: Guiding schools to better teaching and learning*. The Wallace Foundation, Nueva York

Weinstein, J. Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?*, Centro de Estudios de Política y Prácticas Educativas (CEPPE), Santiago de Chile

VII. ANEXOS.

CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Estimado/a Profesor/a

A continuación encontrará un conjunto de afirmaciones relacionadas con la práctica pedagógica. Lea cada una de ellas y marque con una equis (X) la opción que mejor describe su propia práctica.

Las opciones son las siguientes:

Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo

	DIMENSIÓN: ENSEÑANZA. EN MI PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	El profesor es quien debe explicar los contenidos para que los estudiantes aprendan mejor.				
2.	Trabajar con otros profesores el diseño de la clase es un obstaculizador porque cada cual tiene sus propias formas de enseñar.				
3.	En la clase el profesor es quien debe asumir un rol activo para lograr mejores comprensiones de los contenidos en los estudiantes.				
4.	Los conocimientos previos se activan para recordar lo trabajado en clases anteriores.				
5.	Las estrategias más efectivas para controlar el comportamiento de los estudiantes son las anotaciones, llamadas de atención y citaciones a los apoderados.				
6.	la relación profesor-estudiante siempre debe ser jerárquica para relacionarse con respeto				
	DIMENSIÓN: APRENDIZAJE. EN MI PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
7.	Las actividades deben ser iguales para todos los estudiantes, independiente de su nivel de aprendizaje.				

8.	Los estudiantes que mejor aprenden son aquellos que siempre están en silencio y completo orden en la clase.				
9.	Las experiencias previas que traen los estudiantes desde su propio contexto son obstáculos para construir nuevos aprendizajes.				
10.	Las dificultades que enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje se deben principalmente a la falta de apoyo de la familia				
11.	El aprendizaje es lineal, por tanto, todos los estudiantes deben aprender lo que corresponde a cada nivel.				
12.	Las estrategias de aprendizaje individual son las que más aportan al aprendizaje de los estudiantes.				
	DIMENSIÓN EVALUACIÓN. EN MI PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
13.	Para ser justo/a y equitativo/a se debe aplicar el mismo procedimiento de evaluación a todos los estudiantes.				
14.	La evaluación formativa es compleja porque aumenta la carga de tiempo y trabajo al profesor.				
15.	Los bajos resultados de las evaluaciones corresponden siempre a los estudiantes con alto índice de vulnerabilidad familiar.				
16.	El objeto principal de la evaluación es medir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en un periodo de tiempo.				
17.	La autoevaluación y coevaluación son poco efectivas porque los estudiantes se asignan altas calificaciones.				
18.	Las notas que se sacan los estudiantes reflejan con toda certeza lo que aprenden.				

GRACIAS.

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN A LOS ESTUDIANTES

Queremos saber tu opinión respecto al grado de satisfacción que tienes del trabajo de los docentes en el aula con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela. Por tal motivo, pedimos tu colaboración para responder esta encuesta completamente anónima con la mayor objetividad posible. Para tal efecto, te pedimos que marques con una **X** la puntuación más representativa de tu percepción, de acuerdo a la siguiente escala

S: siempre **AV:** a veces **N:** nunca.

Nº	DIMENSIÓN ENSEÑANZA: EL PROFESOR.....	S	A/V	N
1	Me permite participar e interactuar con otros estudiantes			
2	Favorece el buen trato y me motiva a continuar aprendiendo			
3	Promueve el trabajar colaborativo entre compañeros.			
	DIMENSIÓN APRENDIZAJE: EL PROFESOR.....			
4	Invita a descubrir y explicar mis propias ideas en la clase.			
5	Orienta y retroalimenta la tarea principal de la clase.			
6	Plantea desafíos cognitivos a los que busco junto a otros la solución.			
	DIMENSIÓN EVALUACIÓN: EL PROFESOR.....			
7	Evalúa a todos por igual sin importar las características individuales.			
8	Permite que levantemos criterios para evaluar los aprendizajes.			
9	Me apoya cuando obtengo una mala calificación.			

MUCHAS GRACIAS