

NIVELES DE DESPLIEGUE DE PRACTICAS DE LIDERAZGO PARA LA MEJORA ESCOLAR. UNA PROPUESTA DIAGNÓSTICA.

LEVELS OF DEPLOYMENT OF LEADERSHIP PRACTICES FOR SCHOOL IMPROVEMENT. A DIAGNOSTIC PROPOSAL.

Daniela Constanzo Barros¹, Jorge Rojas Bravo²

Resumen: La literatura ha dado cuenta de los elementos claves para considerar en los procesos de mejora escolar. El despliegue de las prácticas de liderazgo es uno de ellos porque orquestan la mejora y movilizan aprendizajes. Sin embargo, los contextos educativos son complejos, las demandas desde los sistemas no siempre son adaptados por las dinámicas internas en las organizaciones escolares. El presente estudio tiene como objetivo representar una metodología diagnóstica que permita entender la complejidad de la mejora como también sustentar, en base a datos, las decisiones de mejora de un establecimiento escolar. Desde una propuesta metodológica mixta, se desarrolla un levantamiento de línea base que permite dar cuenta del despliegue de prácticas de liderazgo, y considerando los actores, en las creencias que dan sustento y profundizan la comprensión de lo que se puede observar. Nuestros resultados, finalmente, identifican bajo despliegue de prácticas de liderazgo en la gestión curricular, dando cuenta que los directivos presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no comparten una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes. Con estos resultados los equipos directivos y docentes cuentan con evidencia concreta que les permitirá trazar procesos de mejoras específicos y evaluar los efectos de sus iniciativas.

Palabras Claves: Mejora Escolar, Liderazgo, Gestión Educativa, Gestión Curricular, uso de datos para toma de decisiones.

Abstract: The literature has given an account of the key elements to consider in school improvement processes. The deployment of leadership practices is one of them because they orchestrate improvement and mobilize learning. However, educational contexts are complex, the demands from the systems are not always adapted to the internal dynamics of school organizations. The present study aims to represent a diagnostic methodology that allows to understand the complexity of improvement as well as to support, based on data, the improvement decisions of a school. From a mixed methodological proposal, a baseline survey is developed to account for the deployment of leadership practices, and considering the actors, in the beliefs that support and deepen the understanding of what can be observed. Our results, finally, identify low deployment of leadership practices in curriculum management, showing that direction school teams have a high meaning on how to learn, but do not share a vision on how to teach with all teachers. With these results, the management and teaching teams have concrete evidence that will allow them to design specific improvement processes and evaluate the effects of their initiatives.

Key Words: School improvement, Leadership, Educational management, curriculum management, data management for decision making.

Recibido: 18.11.2022 / Aceptado: 16.12.2022

¹ Antropóloga, Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, Universidad de Concepción, email: daniconstanzo@udec.cl. ORCID: 0000-0003-4491-6347

² Sociólogo, Doctor of Philosophy, University of Sidney, email: jorgemanrojas@udec.cl. ORCID:

0000-0001-5209-3489

Introducción

Hablar de mejoramiento escolar es un tópico que ha marcado la trayectoria de muchos establecimientos escolares en Chile. Sin duda, innumerables investigaciones nos han llevado a la conclusión de que una escuela que mejora en su desempeño, mejora en sus resultados, sin embargo, debemos considerar que la mejora en la escuela es un proceso que toma años y debe ser planificado y organizado cuidadosamente.

A raíz de lo anterior, diversos países han establecido estándares o marcos orientadores respecto de lo que se espera de los líderes escolares (Muñoz, 2018; Schleicher, 2012; Young, 2019). Por ejemplo, a nivel nacional se ha definido el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014), los cuales han sido utilizados por los líderes escolares como guías para analizar los procesos internos de las escuelas y con ello encontrar la forma más eficaz de planificar la mejora en sus establecimientos. De esta misma forma, programas avocados a la formación de directivos escolares, como magíster en liderazgo escolar, buscan contribuir en la entrega de herramientas para liderar la mejora escolar. No obstante, existe un cierto consenso académico, respecto a que la mayoría de los programas formativos no responde satisfactoriamente a estos desafíos y, además, dicha formación no está impactando eficazmente en el trabajo de los líderes escolares (Muñoz, Amenábar y Valdevenito, 2019).

Bajo este escenario, el presente artículo busca visibilizar un método de diagnóstico para la mejora y la formación del liderazgo en las escuelas, el cual se estableció a raíz de un estudio de caso, donde se llevó a cabo un levantamiento de datos cuantitativos y cualitativos con el fin de investigar una problemática asociada a la gestión de la implementación curricular en un establecimiento municipal de la comuna de Talcahuano, Chile. El diagnóstico inicial se llevó a cabo durante noviembre de 2018 y se extendió hasta enero de 2019.

El artículo se compone, en primer lugar, de los antecedentes más relevantes que enmarcan esta problemática, abordando literatura reciente en el tema de la mejora escolar, el uso de datos en la gestión de la implementación curricular y las estrategias que han permitido configurar un diagnóstico. En segundo término, se presentan los antecedentes del contexto a investigar. En tercer lugar, se describe la metodología utilizada. En cuarto término, se presentan los resultados obtenidos en la investigación. Y finalmente, se discuten los principales resultados para proponer algunos desafíos y potenciales formas de abordarlos.

Marco Teórico y Contextual

La necesidad de mejoramiento escolar en los establecimientos se plantea como una estrategia para el cambio educacional focalizado en el rendimiento escolar, con especial énfasis en las prácticas en aula y en una gestión escolar que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hopkins, 2008). En esta línea Gray (1999) enfatiza que una escuela que mejora es una escuela que aumenta sus resultados sostenidamente en el tiempo y cuando esto sucede, tres procesos diferentes, pero relacionados ocurren, primero aumenta el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes y los directivos sobre prácticas pedagógicas; segundo, la enseñanza se mueve desde una actividad individual hacia una colectiva; y, por último, la escuela alinea sus recursos organizacionales en torno al apoyo para el mejoramiento de la pedagogía (Elmore y City, 2007). Estos tres aspectos nos llevan a reflexionar sobre los elementos necesarios para que este

cambio educacional se lleve a cabo, puesto que, no basta con tratar de enfocarse en la mejora de solo un proceso, es necesario que los tres sucedan en perfecto equilibrio.

Bellei, et al. (2014) destaca que la clave del mejoramiento escolar se encuentra en la comprensión de que éste es un proceso gradual y acumulativo, por ende, las innovaciones que se van adquiriendo como prácticas regulares en la escuela, no responden a una aproximación teórica o pedagógica, sino a aquellas que funcionan. Para ello, es necesario mirar todos las aristas y problemáticas que suceden en el interior de los establecimientos, como las “*condiciones internas*” de la escuela, las que consideran no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, entre otras. Así mismo, aunque la escuela es el centro del cambio, es importante también el contexto en que éste se desarrolla, siendo necesario dar atención al departamento, al aula y a cada alumno (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997; en Murillo, 2002).

He aquí, cuando emerge la importancia del rol de los directivos escolares, identificar qué tipo de liderazgo están desarrollando y que prácticas educativas se están implementando en sus establecimientos son esenciales para condicionar el camino a la mejora. Priorizar lo pedagógico por sobre lo administrativo es clave para que la mejora sea sostenida, puesto que establece las condiciones propicias para que los procesos de aprendizaje de los estudiantes sean efectivos (Pont, Nusche y Moorman, 2009). Por consiguiente, los líderes escolares deben centrarse en la importancia del trabajo de los docentes, poniendo énfasis en prácticas como la retroalimentación de las estrategias de enseñanza, la preocupación por el desarrollo profesional docente, cuidando de que no se distraigan o sean interrumpidos en su labor pedagógica, además de establecer objetivos ligados a los resultados académicos, monitoreando estos resultados y promoviendo altas expectativas (Gajardo y Ulloa, 2016).

Lo anteriormente descrito requiere llevar a cabo procesos curriculares efectivos, por ejemplo, analizar el currículum desde una perspectiva socio-antropológica aporta los datos necesarios para entender la realidad social del momento, facilitando la información suficiente para conocer cómo se organiza la sociedad y cómo es cada una de estas situaciones, para tenerlas en cuenta a la hora de establecer acciones educativas. Es necesario familiarizarse con la cultura, las costumbres, las tradiciones, cosmovisiones, que las personas de una sociedad o comunidad adquieren por medio de la herencia histórica (Zabala y Aránega, 2003).

Ante lo expuesto, las normativas chilenas a través de los Estándares Indicativos de Desempeño refieren a la gestión curricular como parte de la gestión pedagógica, la cual implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Este proceso se adecua a las necesidades y potencialidades de los estudiantes con la finalidad de que estos logren los aprendizajes esperados (MINEDUC, 2014). En cuanto al Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo, releva prácticas como asegurar la calidad de la implementación curricular; así como el monitoreo y aseguramiento de la alineación entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza; y, por último, el monitoreo de la implementación integral del currículum, evaluando sistemáticamente a sus docentes (MINEDUC, 2015).

Ulloa y Gajardo (2017) analizando estas normativas, exponen que en la gestión curricular se identifican claramente responsables, los cuales son el Director y Equipo Técnico-Pedagógico, teniendo como foco la enseñanza-aprendizaje. Por ende, este proceso se debe

coordinar, planificar, monitorear y evaluar, a la vez que se espera que el Director y el equipo técnico establezcan lineamientos pedagógicos en conjunto con los docentes, den apoyo para una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en el aula, den apoyo a los docentes en el aula, coordinen efectivamente sistemas de evaluación del aprendizaje, además de monitorear la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y que propicien un clima de colaboración entre los docentes.

Lo anterior, nos lleva a relevar la importancia del uso de datos en la escuela, herramienta que les permite a los líderes escolares evidenciar las fortalezas y aspectos que se deban mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En una entrevista realizada a la académica Schildkamp (2021) se hace alusión a que el liderazgo es una variable crucial para las características organizacionales, por ende, el uso de datos requiere que los líderes escolares tengan una visión para usar datos; que ellos sean modelos para sus docentes en el uso de datos y que puedan facilitar su uso en la escuela. Es así como el uso de datos es influenciado por las características de los datos, por las características de los usuarios, de la organización escolar y características del contexto. De esta manera, se debe condicionar el uso de datos como un esfuerzo colectivo que permita comenzar con el enmarcamiento de una meta, desarrollando el sentido colectivo para analizar e interpretar datos en conjunto.

Gajardo (2021) dice que, respecto del enmarcamiento, este se ha descrito generalmente como un proceso de “encontrar”, “definir”, “estructurar” o “formular” un problema. Esta definición del problema permite principalmente una comprensión del porqué el problema ocurre (Mintrop, Órdenes y Madero, 2018). De este modo, y de acuerdo con los modelos de resolución de problemas (Newell y Simon, 1972), al menos tres pasos son necesarios para enmarcar: (1) desarrollar una representación mental de la situación del problema, (2) definir y formular el problema, e (3) identificar los objetivos de la resolución del problema y los criterios para evaluar las soluciones (Pearce & Ejderyan, 2020).

Un último aspecto relevante para comprender los procesos de mejora son los niveles de formación de nuestros equipos directivos. En un estudio realizado por Muñoz *et al.* (2019) se obtuvo como resultado que existen 45 programas de máster en Chile que tienen como propósito formar a directivos en el área del liderazgo y la gestión escolar. Estos programas les entregan a los líderes las herramientas necesarias para diagnosticar la realidad de sus establecimientos, les permiten elaborar planes de mejora escolar mediante la reflexión y análisis del uso de datos, el enmarcamiento de problemas, el desarrollo profesional docente, el desarrollo de habilidades docentes, entre otras tantas estrategias, con el fin de encontrar el mejor camino para el Mejoramiento Escolar, sin embargo, queda la pregunta de cómo los líderes despliegan estas prácticas y cómo realizan los diagnósticos de sus problemas.

Antecedentes Generales

Características y Condiciones del Establecimiento

La investigación se realiza en un establecimiento de la comuna de Talcahuano perteneciente a la provincia de Concepción en la Región del Biobío, Chile. Este establecimiento educacional de dependencia municipal fue fundado en el año 1965 e imparte un nivel de enseñanza parvulario (1er y 2do nivel de transición) y básica completa (1ro a 8vo básico).

El establecimiento cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE) otorgando apoyos profesionales a las diversas necesidades educativas de los estudiantes, bajo el decreto ley 170 (MINEDUC, 2009). Además, desde el año 2007 se instaura la Jornada Escolar Completa (JEC), desde 3° a 8° año básico, con una carga horaria de 38 horas semanales repartidas según el plan de estudios y talleres complementarios para los distintos niveles. En el año 2019 la matrícula descendió considerablemente a 465 alumnos, respecto del año 2018 en el que contaba con un total de 521 estudiantes, la cual ya se encontraba levemente descendida respecto del año anterior con 530 alumnos. En el año 2019 contaban con un promedio de 25 alumnos por curso. Su índice de vulnerabilidad en el 2019 es de un 87,97%, cinco puntos por encima respecto del año anterior donde se presentaba un 82,5%, por tanto, su grupo socioeconómico se encuentra categorizado en un nivel medio.

En cuanto al número de docentes son un total de 46, de los cuales, tres componen el equipo directivo (Directora, Subdirectora y Jefa de UTP), además de una encargada de convivencia, un evaluador y curricularista, un inspector general y nueve docentes PIE. En lo que respecta a los años de servicio de los docentes, en este establecimiento, el rango general oscila entre 1 a 29 años, con un promedio de 7 años de servicio en estas dependencias.

Respecto de las horas contractuales y las horas pedagógicas en aula que los docentes llevan a cabo en el establecimiento, se puede determinar de acuerdo con la tabla n°1 que los contratos son realizados en promedio por 37,1 horas cronológicas semanales, los docentes realizan en promedio 29,6 horas pedagógicas en el aula. El 62,2% de los docentes tiene entre 33 a 44 horas cronológicas de contrato y realiza entre 21 a 40 horas pedagógicas de clases. Lo que evidencia una sobrecarga de los docentes respecto de la distribución de sus horas de contrato, considerando la normativa de 70% de tiempo lectivo y 30 % de tiempo no lectivo. El promedio de horas cronológicas que los docentes destinan a preparar sus clases es de 3,4 horas; al trabajo colaborativo 2,3 horas; a la evaluación de trabajos y evaluaciones de los estudiantes 1,2 horas; a la atención de apoderados 1 hora; y, por último, 1,8 horas semanales a reuniones técnicas.

Tabla 1. Número de docentes según horas contratadas por horas pedagógicas

		Horas Pedagógicas			Total
		Menor a 20	21 a 32	33 a 40	
Horas Contratadas	21 a 32	0	4	0	4
	33 a 40	2	7	5	14
	41 a 44	2	1	5	8
Total		4	12	10	26

Fuente: Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos en aplicación de encuesta.

Evaluaciones Externas y Resultados de Aprendizaje

Considerando las evaluaciones SIMCE, el establecimiento evidencia resultados de aprendizaje de sus estudiantes significativamente más bajos que sus pares comparables. En la tabla 2, se puede apreciar ciertas fluctuaciones en los resultados académicos, siendo el segundo ciclo, específicamente a nivel de sexto básico dónde se obtienen los menores resultados académicos.

Tabla 2. Resultados SIMCE asignaturas lenguaje y matemática

		Resultados SIMCE							Promedio años	Comparación nivel nacional*
		2011	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
SIMCE	Lectura	-	271	253	258	242	257	256	256	Más bajo (-16)
4° Básico	Matemática	-	264	248	242	230	256	228	245	Más bajo (-33)
SIMCE	Lectura	-	254	251	223	243	-	218	238	Más bajo (-34)
6° Básico	Matemática	-	252	247	234	240	-	215	238	Más bajo (-38)
SIMCE	Lectura	258	259	243	249	-	237	-	249	Más bajo (-8)
8° Básico	Matemática	248	259	254	269	-	264	-	259	Similar (3)

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

*posición a partir del puntaje promedio SIMCE último año del establecimiento con respecto a establecimientos de similar GSE a nivel nacional.

Considerando los niveles de aprendizaje por nivel y asignatura, podemos apreciar en la *figura 1* que en la asignatura de lenguaje los estudiantes de cuarto básico, en un alto porcentaje, se encuentran en niveles insuficientes. Situación compleja que se puede observar también en la *figura 2*, donde los resultados de aprendizajes en el área de matemáticas se evidencian, en un alto porcentaje, en niveles insuficientes. Queda por establecer por qué el 62% de los estudiantes no logra conocimientos suficientes en matemáticas el año 2018.

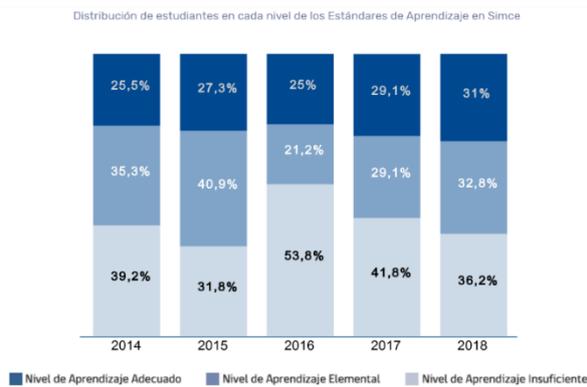


Figura 1. Nivel de aprendizaje en SIMCE Lenguaje 4° básico 2014-2018.

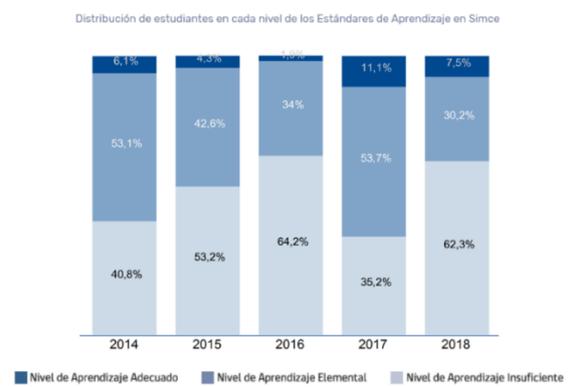


Figura 2. Nivel de aprendizaje en SIMCE Matemática 4° básico 2014-2018.

En síntesis, a partir de los datos de contexto del establecimiento, se evidencian necesidades de aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, los antecedentes presentados son de carácter estáticos y aún no nos permiten conocer los procesos y prácticas que se dan en la organización. Es por esto, por lo que a continuación, presentamos nuestra metodología para determinar una línea base con la finalidad de indagar sobre la gestión de la implementación curricular del establecimiento, permitiendo así, reconocer una problemática de la práctica.

Metodología de la Investigación

Diseño Metodológico

La investigación se propone bajo un diseño secuencial explicativo con enfoque mixto. En los diseños secuenciales la intención es que una fase del estudio de métodos mixtos se base en la otra, donde el investigador, primero recopila y analiza los datos cuantitativos, y luego informa los hallazgos de la recopilación y análisis de datos cualitativos (Feters, Curry y Creswell, 2013; Ivankovam, Creswell y Stick, 2006).

Por consiguiente, se establecieron dos fases de recolección de datos, en la primera fase se recolectaron datos cuantitativos, a través de una encuesta que mide la implementación de prácticas de gestión curricular de los directivos de establecimientos educativos. Esto según la percepción que los docentes tienen sobre la sistematización de cada una de esas prácticas. Posteriormente, esos datos, fueron analizados en base a las frecuencias más descendidas en las siete dimensiones de prácticas del instrumento.

En la segunda fase de recolección, se realizó un *focus group* a un conjunto de los docentes que respondieron el cuestionario de gestión curricular y, además, se aplicó una entrevista individual a los integrantes del equipo directivo. Posterior a la recolección de los datos, se analizó el discurso de los entrevistados, haciendo inferencias acerca de cómo los datos cualitativos ayudan a dar una explicación de los hallazgos cuantitativos, para con ello profundizar en la explicación de los resultados (Bryman, 2006; Greene, Caracelli y Graham, 1989). Considerando que la metodología cualitativa se establece en el nivel de la construcción de creencias propias del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), se pretende descubrir los significados y las reglas de significación (Canales, 2006) que los sujetos atribuyen a la configuración de sus prácticas pedagógicas en el contexto educacional, mediante una categorización y codificación del discurso de los docentes entrevistados.

Antecedentes Metodológicos Cuantitativos

La metodología diagnóstica utilizada en el análisis cuantitativo fue el Instrumento de Medición de Prácticas de Liderazgo, asociadas a la Gestión de la Implementación Curricular. Dicho cuestionario fue desarrollado el año 2016 por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

El mencionado cuestionario fue construido en base a instrumentos y marcos nacionales, como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014). Además, se basa en la revisión de literatura internacional y el análisis de distintos framework especializados. El foco central de análisis del

instrumento está conformado por las prácticas de liderazgo pedagógico de directores/as y jefes/as de UTP.

El instrumento mide siete dimensiones de prácticas, a saber:

- i. Coordinación de la Implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio.
- ii. Lineamientos Pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
- iii. Elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- iv. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales.
- v. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
- vi. Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- vii. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos.

La consistencia interna del instrumento, utilizando el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach es el siguiente:

Tabla 3. Resultados Análisis de Confiabilidad Alfa de Cronbach

Dimensión	N.º de ítems	Alfa del caso	Alfa del instrumento
Dimensión 1	3	.553	.692
Dimensión 2	4	.803	.819
Dimensión 3	7	.813	.787
Dimensión 4	3	.621	.730
Dimensión 5	4	.804	.816
Dimensión 6	4	.870	.858
Dimensión 7	3	.682	.836

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta refleja la valoración y percepción que tiene el docente respecto de que el director realice la práctica sistemáticamente, se estructura en torno a 28 ítems, formato de afirmaciones, con escalograma Likert con cinco descriptores: muy en desacuerdo (1 punto), en desacuerdo (2 puntos), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3 puntos), de acuerdo (4 puntos) y muy de acuerdo (5 puntos). En el proceso de construcción del instrumento el índice de fiabilidad de este instrumento de evaluación fue de 636 docentes de Chile.

En la escala, el rango de alfa de Cronbach, en que oscilaron los valores, fluctúan entre 0.553 y 0.813. La dimensión que obtuvo el alfa de Cronbach más alto en la evaluación corresponde

a elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje $\alpha = 0,813$ y de acuerdo a Tuapanta, Duque y Mena (2017) su nivel de fiabilidad es “muy bueno”. A su vez, la dimensión que obtuvo el coeficiente de alfa de Cronbach más bajo fue la coordinación de la Implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio $\alpha = 0,553$, obteniendo un nivel de fiabilidad “bueno” (Tuapanta et al., 2017). Por tanto, la escala presenta índices de fiabilidad aceptados para ser aplicada en el caso que se presenta, además, al realizar los análisis con los 31 docentes del estudio comprenden un rango similar de valores (.553-.870), obteniendo los valores más bajos en las dimensiones que presentan menor número de ítems.

Característica de la muestra

La conformación de la muestra se realizó considerando los docentes que realizaban horas de aula, por ende, de 46 docentes del establecimiento sólo se aplicó el cuestionario a 31 de ellos, para lo cual se contó con la debida autorización firmada por la directora. Dado que, el establecimiento imparte nivel educacional parvulario y básico, los docentes encuestados se desempeñan en primer y segundo ciclo. De los docentes a los que no se les aplicó el instrumento, tres de ellos conforman el equipo directivo (Directora, Subdirectora y UTP), además del encargado de convivencia, evaluador, coordinador PIE y docente de taller extraescolar. Por otra parte, cinco de ellos se encontraban con licencia médica y los restantes no se encontraban en los dos momentos en que se aplicó el instrumento. Se debe considerar también, que en cada dimensión el número de respuestas varía dependiendo de la información que entrego cada docente.

Antecedentes Metodológicos Cualitativos

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información fueron dos, entrevista semiestructurada y grupo focal. Con los directivos se realizó una entrevista semiestructurada, la cual se aplicó de forma individual y para los docentes, se organizó un grupo focal.

Tanto la entrevista como para el grupo focal se construyeron en base a las debilidades encontradas en los resultados del instrumento de gestión curricular que fue aplicado a la mayoría de los docentes. Las pautas de las entrevistas fueron validadas en el año 2018 por dos docentes del Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo y por un Sociólogo del Programa PACE UDEC, se siguieron las recomendaciones y observaciones, respecto de la formulación de las preguntas y se modificó lo necesario para su aplicación. Las entrevistas tienen el objetivo de analizar los nudos críticos que se relevan de las prácticas de gestión de la implementación curricular que se despliegan en el establecimiento, a partir de la percepción y visión que los docentes poseen de esta implementación curricular.

Para el análisis, se agrupan los discursos categorizados en un diseño sistemático por codificación abierta, de modo de, crear conexiones entre categorías y temas que den respuesta al fenómeno estudiado, como por ejemplo las condiciones en que ocurre o no ocurre, el contexto en que sucede, las acciones que lo describen y sus consecuencias (Hernández et al., 2010). El análisis mediante codificación abierta busca presentar la información del discurso de los entrevistados en categorías, subcategorías y códigos a partir de las citas seleccionadas. Posteriormente, se realizó una codificación axial, para ello se utilizó un procedimiento de

relaciones condicionales, donde se buscó dar mayor explicación a las categorías y subcategorías encontradas, destacando dentro del mismo discurso causas y consecuencias de estas. Por último, la codificación selectiva que le da orden secuencial al discurso codificado se lleva a cabo mediante la técnica de campos semánticos que, si bien se presenta de forma narrativa, se sintetiza en una presentación gráfica cuyos espacios permiten de forma más explícita poner de manifiesto la evolución en el tiempo de las posiciones discursivas, de las configuraciones narrativas y de los propios espacios semánticos que se construyen a partir de la investigación (Conde, 2009).

El análisis de datos descrito se enmarca en lo que la Teoría Fundamentada propone como una construcción de teorías a partir de los datos mismos. La Teoría Fundamentada comienza con un análisis de los datos de forma inductiva, evoca iterativas estrategias de ir y venir entre los datos y análisis, usa métodos comparativos y se mantiene interactuando y envuelto con tus datos y la emergente teoría (Charmaz, 2014). Aunque si bien, en este análisis no se busca realizar teorías, se pretende realizar buenas clasificaciones y análisis axiales, a partir de los datos cualitativos.

Características de la muestra

La investigación se propone bajo un muestreo intencionado o dirigido, siguiendo criterios de inclusión estratégicos, los cuales tienen directa relación al objetivo de estudio, de modo que el análisis se centró en casos de individuos directamente relacionados a la implementación de prácticas de gestión curricular en el establecimiento. Para lo cual, se seleccionaron docentes de aula de todos los niveles y asignaturas. Considerando lo anterior, el tamaño muestral del estudio consideró a un n total de 11 personas, 2 directivos (Directora y Jefe de UTP) y 9 docentes.

Resultados

Resultados Cuantitativos

En el análisis cuantitativo, se analizaron las prácticas de liderazgo directivas asociadas a la gestión de la implementación curricular del establecimiento, las cuales se agrupan en siete dimensiones. A nivel agregado, se puede observar en la *figura 3* que, seis de las prácticas no supera el 30% con respecto a que los docentes estén “muy de acuerdo” con que las prácticas de liderazgo asociadas a la gestión de la implementación curricular sean sistemáticas en el establecimiento.

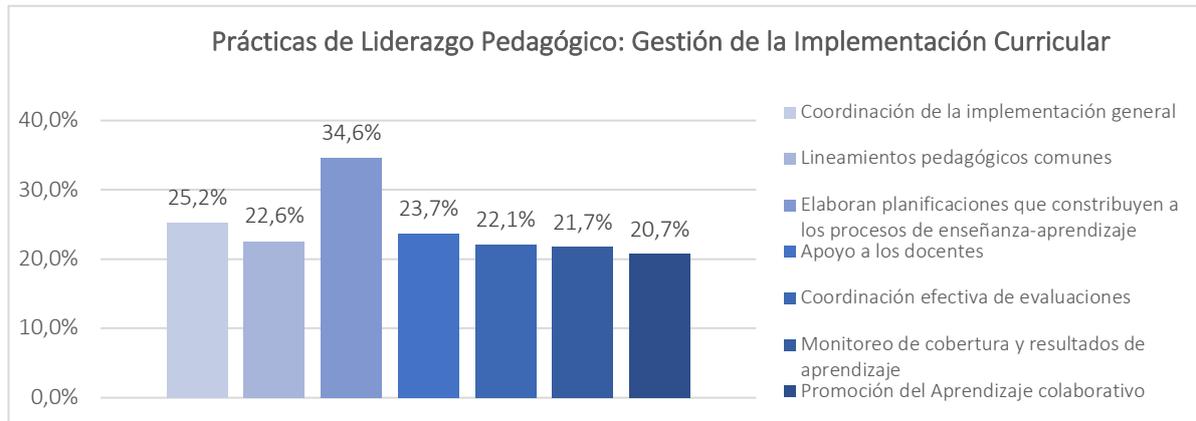


Figura 3. Porcentaje promedio de las dimensiones de prácticas de la gestión de la implementación curricular.

La dimensión de prácticas mejor percibida alcanza un promedio de 34,6%, por lo que, tal porcentaje de docentes estima que en el establecimiento se realizan “Planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En cuanto a la dimensión de prácticas menos percibida, sólo un 20,7% de los docentes afirma estar “muy de acuerdo” con que se lleve a cabo sistemáticamente una “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados” (Figura nº1).

En general, el análisis cuantitativo da cuenta de una descendida percepción de los docentes sobre la sistematización de las prácticas de implementación curricular que los directivos desarrollan en el establecimiento. Al hacer un zoom en cada una de las dimensiones de prácticas más descendidas, en primer lugar, en la implementación general de las bases curriculares, se evidencia una baja sistematización en la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico resguarde el tiempo que los docentes tienen para desarrollar labores pedagógicas y los tiempos dedicados al aprendizaje de los estudiantes, solo un 16,1% de los docentes estima que se realice esta práctica.

En cuanto a los lineamientos comunes, hay un bajo despliegue en la implementación de la práctica asociada a que el director y/o el equipo técnico pedagógico acuerden con los docentes los lineamientos metodológicos por asignatura, solo un 9,7% de los docentes menciona que se realiza esta práctica. De acuerdo a la elaboración de las planificaciones, se presenta una baja sistematización en la práctica asociada a que el director y/o UTP apoye en la búsqueda de material, corregir errores, mejora de las actividades, entre otros, esto es un 10% de los docentes menciona que se realice esta práctica; en cuanto al apoyo que se les entrega a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos de aprendizaje, se observa baja sistematización de la implementación en la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico analicen constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes, solo un 6,5% de los docentes estima que se realice esta práctica.

Considerando la coordinación efectiva de las evaluaciones, se presenta un bajo despliegue de la implementación sobre la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico revise con los docentes que las evaluaciones sean diversificadas, contemplando distintas formas como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras, solo un 13,8% de los docentes evalúan que esta práctica se realice. Por último, de acuerdo con la promoción del trabajo colaborativo, hay una

significativa baja en la sistematización de la implementación de la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico compartan con los docentes insumos, resolver dudas y ampliar los conocimientos de los profesionales, solo un 13,8% de los docentes menciona que esta práctica se lleve a cabo.

Por consiguiente, las prácticas que se mencionan como más descendidas, tienen relación a la falta de lineamientos pedagógicos que permitan mejorar las planificaciones, una falta de apoyo en la revisión de las evaluaciones diversificadas, así como en la revisión de los productos de aprendizaje de los estudiantes, y por último en una falta de apoyo en los tiempos y espacios requeridos para el trabajo colaborativo entre los docentes, en el resguardo de su labor pedagógica y apoyo en la mejora de sus debilidades. Estas prácticas que se identifican como las más descendidas, producto del análisis cuantitativo realizado, se profundizarán en el apartado de resultados cualitativos, donde se buscará dar explicación a la situación que se presenta.

Resultados Cualitativos

En el análisis cualitativo se profundizó en los hallazgos cuantitativos encontrados, analizando aquellas prácticas de liderazgo de la gestión de la implementación curricular que más se tensionaron a partir de la percepción docente. Para el análisis cualitativo de los resultados se establecieron temas, los cuales se codificaron y categorizaron, de acuerdo con las prácticas que se presentaron más descendidas en el análisis cuantitativo. Las seis prácticas descendidas generan los siguientes tres temas de análisis: *“Lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum”*; *“Líneas de apoyo docente para el resguardo de la labor pedagógica, planificación, evaluación y revisión de productos de aprendizaje”*; y, por último, *“Tiempo y espacios para el desarrollo del trabajo colaborativo”*.

Desde el punto de vista de las creencias declaradas por los actores, surgen diferentes posturas sobre la visión sobre cómo enseñar y los significados sobre cómo aprender. Se establecen tres grandes grupos de significación, entre los directivos (grupo 3) y docentes (grupo 1) con una visión sobre la enseñanza y los significados de cómo aprender más profundos y otro grupo docente (grupo 2) que no comparte los lineamientos pedagógicos, la visión ni el significado que quiere construir el equipo directivo.

El grupo 1, los docentes comparten la visión de los directivos sobre los recursos entregados para la planificación, evaluación y la revisión del trabajo de los estudiantes como un insumo para el análisis y la mejora de sus prácticas docentes. Es decir, este grupo comparte sus creencias con el equipo directivo, creencias que promueven la innovación y la mejora de las prácticas pedagógicas, sin embargo, no muestran los resultados educativos que se esperan, lo que apuntaría hacia la necesidad de lineamientos específicos que potencien las prácticas docentes.

Los directivos presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no comparten una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes. Por tanto, saben a dónde quieren dirigirlos y las estrategias de enseñanza que desean implementar con ellos, pero desconocen el cómo llevar a cabo esa implementación. Lo anterior, es el resultado de tener una visión de prácticas de enseñanza más difusas y solapadas, en consecuencia, entregan lineamientos pedagógicos generales, pero no profundizan en lineamientos más claros y específicos que orienten las

prácticas de los docentes. Esto puede ser el elemento fundante para interpretar los bajos niveles de despliegue de prácticas que se observaron en los datos cuantitativos.

Ahora, considerando que hay diferencias importantes en el grupo docente, nos encontramos con una subcultura, los docentes resistentes (grupo 2), los cuales no comparten los lineamientos pedagógicos, la visión ni el significado que quiere construir el equipo directivo. De modo tal que, se resisten al apoyo entregado, presentan como requerimiento la capacitación docente y no están de acuerdo en cómo se analizan los productos de aprendizaje de los estudiantes. Este grupo supone una mayor complejidad, dado que no comparte las creencias sobre las prácticas pedagógicas, por tanto, se dificulta la necesidad de llevar a cabo un cambio de estas.

En síntesis, los directivos tienen conciencia y comparten los requerimientos que los docentes realizan sobre la necesidad de lineamientos específicos y el apoyo necesario para la mejora de las prácticas docentes, conocen las debilidades profesionales que poseen y lo que necesitan fortalecer. Sin embargo, el cómo llevar a cabo esta labor se les complejiza, dado que no todos los docentes comparten las mismas creencias que los directivos, resistiéndose a realizar cambios en sus prácticas, mientras que el grupo que, si comparte las mismas creencias necesita de lineamientos más claros y definidos para llevar a cabo los cambios que se requieren.

Los directivos plantean que una solución a lo expuesto requiere focalizarse en mejorar el análisis de los productos de los estudiantes como un insumo para la mejora de prácticas docentes; así como fortalecer la construcción e implementación de evaluaciones diversificadas; a su vez, ser más selectivos con las innovaciones a desarrollar, siendo respetuosos de los espacios y tiempos del establecimiento; debiendo propiciar espacios de reflexión para incentivar a los docentes a mostrar sus debilidades y potenciar entre ellos la mejora de sus prácticas; y finalmente, fortalecer los espacios de colaboración, mejorando su efectividad mediante la evaluación constante de estos tiempos y una selección adecuada del tipo de colaboración que necesitan potenciar con un equipo interdisciplinario que trabaje para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes.

De acuerdo con en el análisis cuantitativo sobre la promoción del trabajo colaborativo, los docentes perciben baja implementación de la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico compartan con los docentes insumos para mejorar o fortalecer las debilidades y conocimientos de los profesionales. Tanto docentes innovadores como resistentes hacen mención de que efectivamente se llevan a cabo estas instancias, sin embargo, consideran que no son espacios adecuados y suficientes. Exponen que no hay tiempo para realizar actividades que implican colaboración, ya sea entre docentes y equipo PIE, entre los mismos docentes de área o ciclo, o bien entre docentes y equipo directivo.

Por su parte, los directivos señalan que en la hora asignada en el establecimiento para el desarrollo del trabajo colaborativo se respetan los espacios para que los docentes puedan preparar sus actividades, planificar y evaluar. Es decir, la hora colaborativa que ya tienen designada debe ser suficiente, ya que los tiempos no pueden ser modificados, por tanto, los docentes deben aprender a ser más eficientes y optimizar ese tiempo. No obstante, los directivos coinciden sobre la falta de tiempo para desarrollar más reflexión entre pares y entre docentes y directivos, siendo necesario contar con espacios para evaluar lo que han realizado y cómo ha funcionado, de manera de mejorar las prácticas de colaboración. Además, agregan

que considerando lo que han implementado hasta el momento, se encuentran en un buen camino a construir una cultura de colaboración.

A continuación, la *figura 4* presenta un esquema en que se visualizan los campos semánticos que resultan a partir de la polarización descrita en el análisis cualitativo. Se aprecia la posición en que cada grupo de docentes y directivos se encuentran respecto de:

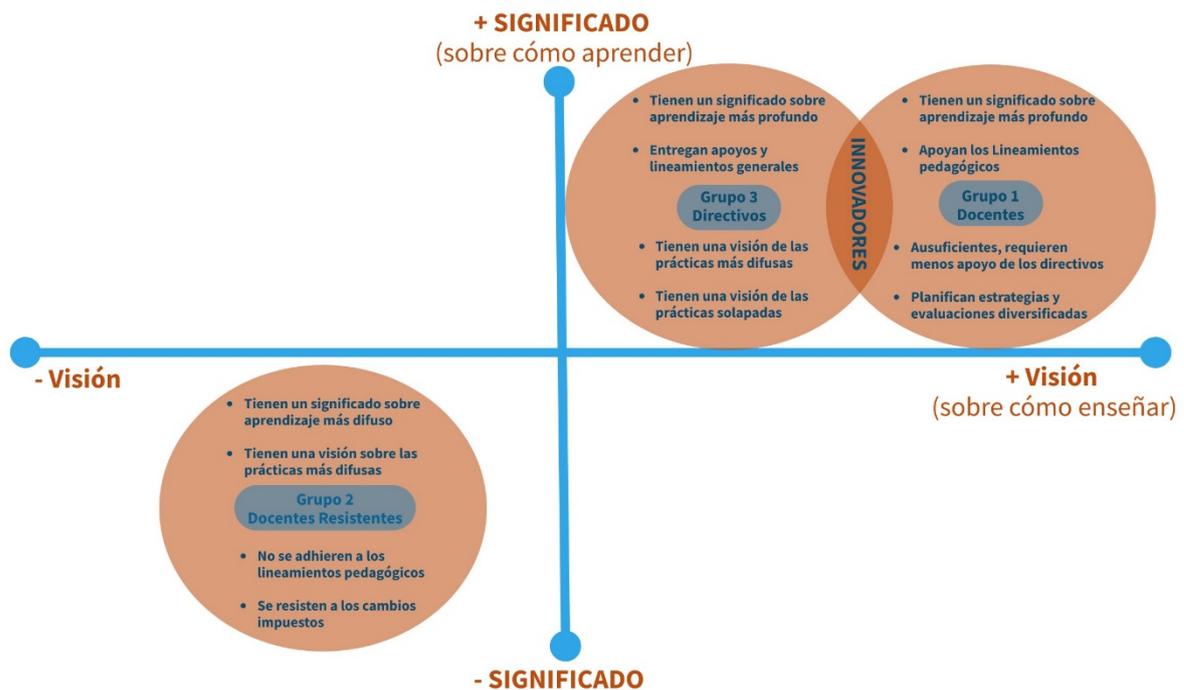
+ Significado = significados que se organizan en torno a creencias sobre el aprendizaje sofisticadas o profundas.

- Significado = significados que se organizan en torno a creencias sobre el aprendizaje superficiales o ingenuas.

+ Visión = mayor grado de relación del grupo con la visión de enseñanza declarada por el establecimiento.

- Visión = menor grado de relación del grupo con la visión de enseñanza declarada por el establecimiento.

Figura 4. Campos semánticos análisis cualitativo.



Discusión de los Resultados

En consideración a las evidencias encontradas en la investigación y a partir del análisis mixto realizado, los resultados cuantitativos dan cuenta de una baja percepción de los docentes sobre la sistematización de las prácticas de implementación curricular que los directivos desarrollan en el establecimiento. Mediante los resultados que se obtuvieron en el análisis cualitativo, esta baja percepción de los docentes sobre la implementación curricular se debe en gran medida a

la falta de coherencia entre la visión sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que poseen los directivos, lo que implica el desarrollo de unos lineamientos pedagógicos difusos y carentes de sentido para todos los docentes, impactando, con ello, en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Al detenernos en esta problemática, el análisis cuantitativo da cuenta de una baja implementación de la práctica asociada a que el director y/o el equipo técnico pedagógico acuerden con los docentes los lineamientos metodológicos por asignatura, lo que se condice con lo expuesto en el análisis cualitativo, donde se menciona que los directivos sólo entregan lineamientos pedagógicos generales. Lo anterior, se explica debido a que presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no presentan una visión compartida sobre cómo enseñar con todos los docentes.

El análisis cualitativo muestra la emergencia de tres grupos de profesionales que poseen campos semánticos diferidos. Uno de estos grupos, los docentes innovadores, se reconoce desde una visión de innovación y mejora de la enseñanza. Dicha visión contrasta a un nivel de polarización con la del grupo de docentes resistentes y solo tangencialmente es compartida por el grupo de directivos innovadores. Los profesionales innovadores, comparten creencias profundas sobre el aprendizaje, pese a esto, no evidencian resultados educativos de excelencia, debido a la falta de lineamientos más específicos y claros de parte de los directivos, que les permitan orientar y potenciar sus prácticas docentes. En tanto, los docentes resistentes, no comparten creencias de aprendizaje con los directivos, lo que dificulta potenciar un cambio en las prácticas de enseñanza.

De este modo, será necesario que se fortalezca la visión de aprendizaje en el establecimiento y que sea compartida, tanto por los directivos como por todos los docentes. Esto será fundamental en la implementación de estrategias, el desarrollo de las prácticas de enseñanza y finalmente en los resultados de los estudiantes. Se debe entender que, al hablar de visiones sobre el aprendizaje es necesario considerar las creencias personales que cada profesional tiene al respecto, creencias que resultan ser complejas, multidimensionales, y se desarrollan y transforman constantemente a medida que interactuamos con el mundo (Hofer & Pintrich, 1997). Por tanto, se debe considerar la construcción que los implicados realizan respecto de una determinada práctica, ya que las creencias que estén asociadas a la construcción de esa visión determinarán la efectividad de esta. Es decir, el sistema de creencias de los docentes afecta fuertemente sus prácticas pedagógicas, determinando la manera en la que se enseña a los estudiantes (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

En consideración a lo anterior, el análisis de la problemática central nos lleva a vislumbrar el efecto en cadena que se desarrolla en el establecimiento. Si los directivos no logran transferir y plasmar su visión de aprendizaje con todos los docentes, de modo tal de, redefinir y acordar una visión compartida, las prácticas de enseñanza no logran tener la efectividad que se requiere, puesto que no se comparten las mismas creencias acerca del proceso de aprendizaje. De este modo, la visión que los docentes tienen respecto a cómo los estudiantes aprenden, va a incidir en la manera en que les enseñan (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

A su vez, el análisis de la información releva las dificultades que experimentan los directivos respecto del apoyo que deberían entregar a sus docentes. En este aspecto, el análisis cuantitativo mostró un bajo despliegue en la implementación de las prácticas asociadas a que el equipo directivo y/o técnico pedagógico resguarden los tiempos dedicados a la labor

pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes; así como una baja en la práctica de apoyo en la búsqueda de material o resolución de dudas; de la misma forma se presentó baja implementación en la práctica de apoyo mediante observación de clases y revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes; y por último, una baja implementación de la práctica de apoyo en la elaboración de evaluaciones diversificadas.

La baja sistematización de las prácticas mencionadas se explica con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo, puesto que los docentes exponen el bajo apoyo que reciben de los directivos al momento de realizar análisis y retroalimentación de sus prácticas pedagógicas. A partir de este análisis, nuevamente se evidencia la presencia en el establecimiento de una cultura de innovación de parte de los directivos y de un grupo de docentes, cuya visión sobre la enseñanza y los significados de cómo aprender son más profundos. Por tanto, se adhieren a la visión de los directivos sobre los recursos entregados para la planificación, evaluación y la revisión del trabajo de los estudiantes como un insumo para el análisis y la mejora de sus prácticas docentes.

Por su parte, los directivos -quienes presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no comparten una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes- presentan una coherencia en la asignación de recursos y el bajo apoyo que entregan a sus docentes, teniendo en cuenta su discurso sobre las estrategias de aprendizaje que esperan que lleven a cabo los docentes. Por consiguiente, saben a dónde quieren llevar a los docentes y las estrategias de enseñanza que desean implementar con ellos, pero tienen dificultades para promover una implementación, dado que poseen conocimientos difusos al respecto.

En contraposición, la subcultura que se establece con los docentes resistentes, quienes no comparten la visión ni el significado que quiere construir el equipo directivo, se resisten al apoyo entregado, presentan molestias por el poco resguardo en su labor docente, tienen requerimientos como capacitación docente en áreas de evaluación y no están de acuerdo en cómo se analizan los productos de aprendizaje de los estudiantes.

La literatura señala que los docentes no se desarrollan solos, sino que las organizaciones juegan un papel fundamental en su desarrollo profesional, particularmente el liderazgo del Director(a) y equipo directivo. Resulta clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y dar confianza respecto del trabajo y logro de cada docente, entre otras (Hallinger, 2005; Day et al., 2011; Gajardo y Ulloa, 2016). Considerando la situación, los directivos reconocen su preocupación, son conscientes sobre la necesidad de avanzar desde una fase de implementación inicial, hacia una fase de institucionalización de prácticas, puesto que, consideran que lo hecho hasta el momento es sólo una parte de lo que debiesen implementar en el establecimiento.

En este sentido, la evidencia acumulada en diversas investigaciones demuestra que la práctica de acompañamiento a los docentes, al interactuar con otras prácticas, tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013; Gajardo y Ulloa 2016). Se entiende entonces, que en un establecimiento para que ocurra un cambio y una mejora sostenida en el tiempo, deben interactuar diversos factores, entre ellos el desarrollo profesional de los docentes, impulsado y apoyado por los directivos, lo que influirá en la mejora de las prácticas

y por consecuencia en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, se debe construir una cultura escolar basada en creencias, valores y prácticas de colaboración que apunten a las metas compartidas y al aprendizaje de los estudiantes.

Desafíos y Proyecciones para Abordar la Problemática

En síntesis, al no contar con la adecuada implementación de prácticas de gestión curricular que propicie una visión compartida del aprendizaje, y que, a su vez provea de los lineamientos específicos para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el establecimiento, trae consigo que los directivos no estén en condiciones de entregar el apoyo adecuado para el trabajo docente. No obstante, los docentes requieren que se resguarde su labor pedagógica, que se les apoye en la planificación, evaluación y análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes.

El análisis plantea que una de las principales causas de esta problemática, se centra en la priorización de acciones de gestión institucional que debieron desarrollar los directivos al asumir la dirección del establecimiento, acciones que les impidieron focalizar su atención en las necesidades específicas de los docentes, por consiguiente, producto de la construcción del espacio adecuado para la implementación curricular, se descuida lo pedagógico.

Considerando que no todos comparten la misma visión de aprendizaje y no poseen creencias comunes, no se implementan directrices claras y específicas para cada área y ciclo, por lo que se dificulta establecer un proceso de cambio. Específicamente, los lineamientos pedagógicos que entregan los directivos resultan ser muy generales, difusos y poco concretos, lo que provoca que no todos los docentes puedan realizar adecuadamente su labor. Es decir, algunos pueden compartir estos lineamientos como otros no, dejando bajo su responsabilidad y criterio el desempeño y resultado de sus prácticas.

En consecuencia, para abordar las problemáticas planteadas se proyectan acciones pedagógicas curriculares más concretas, que darán respuesta a una propuesta de mejora para este establecimiento. Considerando que de parte de los directivos no se implementan sistemáticamente prácticas que sean orientadoras para el trabajo docente, uno de los desafíos es trabajar con una estrategia que apunte a la construcción de una visión compartida sobre la enseñanza y aprendizaje, a través del desarrollo de lineamientos pedagógicos específicos, así como de otras herramientas y/o prácticas de gestión curricular y apoyo al trabajo docente, como la implementación de una comunidad de práctica.

Bibliografía

- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Universidad de Chile.
- Bryman, A. (2006). Integrating Quantitative and Qualitative Research: How Is It Done? *Qualitative Inquiry*, 6(1): 97–113.
- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.

- Charmaz, K. (2014). Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. *Qualitative Inquiry*, 20(9): 1074–1084. <https://doi.org/10.1177/1077800414545235>
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos Metodológicos*, (43). Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid, España.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., & Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Elmore, R., y City, E. (2007). The Road to School Improvement: long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3).
- Fullan, M. G. and Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. Trillas.
- Gajardo, J y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo*. Nota Técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Gajardo, J. (2021). *Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 2*. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S & Jesson, D. (1999). *Improving schools: performance and potential*. Open University Press.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning. Leading educational change. *APCLC Monograph Series* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. McGraw-Hill.
- Hofer, B. K. and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencia y lecciones*. Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Marfán, J.; Muñoz, G. y Weinstein, J. (2013). *Liderazgo directivo y su efecto en el trabajo docente en las escuelas chilenas*. Trabajo presentado en la versión 26 de ICSEI. Basado en “Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno”. Organización y Gestión Educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* N° XCV- Año XX.
- Marzano, R. (2003). *What Works in schools. Translating research into action*. Association for

Supervision and Curriculum Development.

- MINEDUC. (2009). *Decreto Supremo N°170. Proceso Diagnóstico Especial*. Reglamento de la Ley N° 20201. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mintrop, R., Órdenes, M., & Madero, C. (2018). *Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development*. En G. Weinstein, J., & Muñoz (Ed.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece Miradas* (pp. 323–354). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. IIPPE-UNESCO.
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito M. (2019). *Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), pp. 43-65. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Octaedro.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Prentice-Hall.
- Pearce, B. B. J., & Ejderyan, O. (2020). Joint problem framing as reflexive practice: honing a transdisciplinary skill. *Sustainability Science*, 15(3), 683–698. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00744-2>
- Pont, B., Nusche D., and Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar, vol 1: Política y Práctica*. OCDE Publishing.
- Robinson, V. M. J.; Lloyd, C. and Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Schildkamp, K. (2021). *Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 2*. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD.
- Tuapanta, J.; Duque, M.; y Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *Revista mktDescubre - ESPOCH FADE*, (10), 37 – 48.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). *Gestión de la implementación curricular. Informe técnico N°5*. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2011). School Leadership in Chile: Breaking the Inertia. In Townsend, T., & Macbeath, J. (Eds.), *International Handbook of Leadership for*

Learning. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5>.

Young, M. (2019). *Desarrollo y formación en liderazgo educativo: Historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos*. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 35-83). Ediciones Universidad Diego Portales.

Zabala, A. y Aránega, S. (2003). *Gestión curricular. Formación de directoras y directores de centros educativos*. Universidad de Barcelona.